



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

INVESTIGACIÓN EMERGENTE

DESAFÍOS EDUCATIVOS PRESENTES Y FUTUROS

EDITOR

CENTRO SABERES DOCENTES



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

INVESTIGACIÓN EMERGENTE

DESAFÍOS EDUCATIVOS PRESENTES Y FUTUROS

EDITOR

CENTRO SABERES DOCENTES



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Centro Saberes Docentes (Editor)

INVESTIGACIÓN EMERGENTE. DESAFÍOS EDUCATIVOS PRESENTES Y FUTUROS

192 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Centro Saberes Docentes (Editor), 2022.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-410-865-0

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital e Impresa.

Este libro fue sometido a un proceso de arbitraje externo, a través de sistema doble ciego, con anterioridad a su publicación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

CONTENIDO

Presentación	07
PRIMERA PARTE: Investigación sobre estudiantes y aprendizajes	11
CAPÍTULO 1	13
Estado de Desarrollo de Habilidades Científicas y Metacognición en Estudiantes de Segundo Ciclo Básico	13
Referencias	29
CAPÍTULO 2	37
Ideologías Lingüísticas y Representaciones Sociales en la Identidad de Aprendices de Inglés como Lengua Extranjera	37
Referencias	52
CAPÍTULO 3	55
Aproximación a las Demandas Subjetivas de Egresados/as de la Educación Técnica Superior	55
Referencias	69
SEGUNDA PARTE: Docentes y procesos de enseñanza- aprendizaje	73
CAPÍTULO 4	75
¿Qué Habilidades de Lectura de Textos Narrativos y Textos Informativos Debe Desarrollar un/a Profesor/a de Enseñanza Básica en sus Estudiantes para que Comprendan lo que Leen?	75
Referencias	85
CAPÍTULO 5	89
Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje de Matemática en el Desarrollo de Destrezas con Criterio de Desempeño	89
Referencias	100
CAPÍTULO 6	103
Factores que Inciden en la Evaluación de Estudiantes Migrantes No Hispanohablantes desde la Perspectiva de los y las Docentes de Enseñanza Media de Colegios Particulares	103
Referencias	119
CAPÍTULO 7	123
Formación Inicial de Docentes de Teatro: un Análisis de Caso de las Acciones de Cooperación de una Docente de Actuación desde la Didáctica Profesional	123
Referencias	133
TERCERA PARTE: Sistema educativo y políticas educacionales	135
CAPÍTULO 8	137
¿Educación ciudadana transnacionalizada? Análisis crítico de la agenda de ciudadanía d el CIVED/ICCS y sus implicancias para la escuela chilena	137
Referencias	152
CAPÍTULO 9	155
Políticas para la interculturalidad y la inclusión educativa de estudiantes migrantes en Chile	155
Referencias	170
CAPÍTULO 10	175
Riesgo, Miedo e Identidad: la Elección Escolar en Chile como Caso Paradigmático	175
Referencias	187

Presentación



PRESENTACIÓN

La serie "Investigación emergente" es una iniciativa desarrollada por el Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, orientada a brindar espacios que permitan que profesionales que están terminando o acaban de finalizar su postgrado puedan compartir los resultados de las investigaciones realizadas en el marco de su proceso formativo.

El Centro Saberes Docentes considera la investigación como uno de los ejes de mayor relevancia en su quehacer. En ese marco, ha apostado por propiciar diversos espacios de comunicación de los resultados de la investigación educativa, buscando con ello favorecer su aprendizaje y uso por parte del mundo académico y las comunidades educativas.

El libro "Investigación emergente. Desafíos educativos presentes y futuros" corresponde al primer volumen de esta serie, por lo que es de gran relevancia para nuestro Centro. Hemos hecho una convocatoria abierta para que profesionales de diferentes países de América Latina pudieran contar con este importante espacio de difusión. Luego de recibir un alto número de trabajos, se llevó a cabo un riguroso proceso de revisión de pares bajo la metodología de "doble ciego". Posteriormente, se enviaron comentarios y sugerencias a los autores y las autoras, con el objetivo de aportar al desarrollo y finalización de los trabajos.

La publicación se organiza en tres secciones, considerando las temáticas que abordan los capítulos. La primera, llamada "Investigación sobre estudiantes y aprendizaje", considera tres capítulos, los que abordan un análisis de habilidades científicas y de metacognición, de ideologías lingüísticas y representaciones en aprendices de inglés y demandas subjetivas de egresados/as de educación profesional técnica.

La segunda sección se denomina "Docentes y procesos de enseñanza- aprendizaje" e incluye cuatro trabajos. Estos abordan interesantes temáticas, como las habilidades docentes de lectura que favorecen la comprensión lectora, las estrategias metacognitivas de aprendizaje de las matemáticas, factores que inciden en la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes y la formación inicial de docentes de teatro.

Finalmente, la tercera sección del libro se titula "Sistema educativo y políticas educacionales" y cuenta con tres capítulos. El primero aborda un análisis de agenda de ciudadanía del CIVED/ICCS, el segundo estudia políticas para la interculturalidad y la inclusión educativa y el tercero aborda el proceso de elección escolar.

Esperamos que el primer volumen de esta serie genere una mayor validación por el trabajo investigativo de estudiantes de postgrado, que han desarrollado trabajos de alta calidad. Asimismo, invitamos a las personas que están egresando de este tipo de programas formativos que participen en las siguientes convocatorias.

Andrea Carrasco Sáez
Directora Centro de Estudios y Desarrollo de Educación
Continua para el Magisterio
Universidad de Chile

Primera parte: Investigación sobre estudiantes y aprendizajes



CAPÍTULO 1. ESTADO DE DESARROLLO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS Y METACOGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO BÁSICO

Jenise Figueroa Zúñiga

Resumen

El objetivo de la investigación que se presenta en este capítulo fue evaluar curricularmente el estado de desarrollo de las habilidades científicas y de la dimensión del pensamiento metacognitivo de los/as estudiantes del segundo ciclo del colegio San Miguel de Calbuco (X Región). Para ello se recogió información sobre la enseñanza en Ciencias Naturales, observando y analizando cualitativamente el currículum prescrito y el implementado a través de los momentos didácticos, es decir, planificación estandarizada, planificación de docentes y observación en aula. Las conclusiones indican baja coherencia entre lo que se declara y lo que efectivamente los/as estudiantes aprenden. Por ejemplo, los/as estudiantes tienen una escasa habilidad para analizar y evaluar, a pesar de que estas habilidades están declaradas en las planificaciones (coincidencia bajo un 40%). Se detectó también que los/as estudiantes no realizan pensamiento metacognitivo (0%) y que el/la profesor/a tampoco lo trabaja en clases.

En concordancia con las conclusiones, y para el desarrollo del paradigma sociocognitivo, se propone un Plan de Implementación de Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación, el Aprendizaje Cooperativo y Estrategias Metacognitivas que actuarían como el andamiaje necesario para el aprendizaje significativo, con experiencias auténticas, potenciando la búsqueda alfabetización científica, donde los/as estudiantes pueden comprender en forma global el mundo natural, tomando decisiones y llevándolas a diversos contextos que influyen en su vida y en su comunidad.

Palabras claves: aprendizaje significativo; currículum; habilidades científicas; metacognición.

Abstract

The purpose of this study was to evaluate, in accordance with the curriculum, the state of scientific skills and the metacognitive thinking dimension on second cycle students from San Miguel School, Calbuco, Los Lagos Region. For this purpose, information on teaching Natural Sciences was collected, observing and analyzing qualitatively the prescribed and the implemented curriculum through didactic moments, which means, standardized planning, teacher planning, and classroom observation. The results indicate low coherence between what is declared and what is learned. For example, students have little ability to analyze and evaluate, even though these are in the planning. Likewise, the pupils do not perform metacognitive thinking, and the teacher does not impart it in class.

Based on the socio-cognitive paradigm, an Implementation Plan is proposed, with Inquiry-based Science Teaching, Cooperative Learning and Metacognitive Strategies, which would act as the necessary scaffolding for meaningful learning with authentic experiences, promoting the scientific literacy, where students can globally understand the natural world, making decisions and taking them to various contexts that influence their lives and that of their community.

Keywords: significant learning; curriculum; scientific skills; metacognition.

¹ Magister en Ciencias, Universidad Austral, Valdivia; Magister en Currículum y Evaluación, Universidad Finis Terrae. Colegio San Miguel de Calbuco. Email: sjenise@gmail.com

El Colegio San Miguel de Calbuco (X región, Chile) es un establecimiento educativo perteneciente al Arzobispado que posee un contexto sociocultural diverso y un nivel de vulnerabilidad sobre el 75%. Por esta razón sus estudiantes tienen un capital cultural familiar variado, con distintas capacidades y habilidades. En este contexto su Proyecto Educativo Institucional indica que las metodologías deben estar abiertas a desarrollar diversos estilos de aprendizaje y, de esta forma, considerar la diversidad de estudiantes, los/as cuales poseen diferentes motivaciones y formas de aprender.

Los Ajustes y Bases Curriculares de Ciencias (Decreto Supremo de Educación N°2960/2012) proponen desarrollar habilidades científicas, conocimientos y actitudes, lo que conlleva un cambio de paradigma en la forma de concebir el aprendizaje. En este nuevo paradigma las habilidades son el eje central, y el propósito principal es que el/la aprendiz integre, transfiera y complemente sus aprendizajes en otros contextos, entendiendo que, de esta manera, podrá desenvolverse en la sociedad.

El Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) establece que se debe buscar el desarrollo y la evaluación de habilidades en los/as estudiantes lo que, en el caso de Ciencias Naturales, incluye las habilidades científicas. Al respecto propone que los/as docentes lleven a cabo procesos de indagación tendientes a lograr que los/as estudiantes sean capaces de desarrollar dichas habilidades y aplicar los conocimientos. Ausubel (1983) señala que es importante poner atención a la manera de enseñar de los/as docentes, la estructura de cómo se entregan los conocimientos y las interconexiones sociales ligadas al proceso educativo. El currículum de Ciencias Naturales propone trabajar habilidades desde el descubrimiento y la experimentación, lo que involucra generar una serie de cambios didácticos y metodológicos por parte del/la docente y la institución educativa.

La investigación que aquí se presenta se encuadra en un diseño cualitativo que tiene alcances exploratorios y descriptivos. Cada una de las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información, y los resultados obtenidos tanto pre y posintervención son detallados en este capítulo, fundamentando la propuesta de intervención y dando solución a la problemática diagnosticada.

El desarrollo de las habilidades científicas es un eje importante para el colegio San Miguel, sin embargo, se observa que el tratamiento de contenidos en Ciencias se realiza principalmente a través de clases expositivas, con un rol muy pasivo del/la estudiante y conductivista del/la docente. Es necesario, por lo tanto, hacerse preguntas tales como las siguientes: ¿qué avances en el desarrollo de habilidades científicas poseen nuestros/as estudiantes?; ¿se necesita generar nuevas estrategias de aprendizaje para avanzar en el desarrollo de estas habilidades?

Pregunta y Objetivos de la Investigación

¿Cuál es el estado de desarrollo de las habilidades científicas y del pensamiento metacognitivo en los/as estudiantes del segundo ciclo del colegio San Miguel de Calbuco?

Objetivo general

Evaluar curricularmente el estado de desarrollo de las habilidades científicas y del pensamiento metacognitivo en los/as estudiantes del segundo ciclo del colegio San Miguel de Calbuco.

Objetivos específicos

1. Identificar las habilidades científicas presentes en el currículum prescrito v/s el currículum implementado en base a observaciones de la plataforma web, clase en aula y materiales de trabajo.
2. Establecer correlaciones entre las habilidades científicas incluidas en el currículum prescrito y los Estándares de Aprendizaje del Segundo Ciclo en Ciencias (Mineduc, 2012) en el colegio observado.
3. Elaborar un Plan de Intervención Curricular a través de metodologías activas y participativas, tomando como base el diagnóstico respecto a habilidades científicas y desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Marco Teórico

En los contextos educativos actuales, mirar la educación desde un sustrato filosófico y social es el punto inicial de esta investigación. Desde esta perspectiva, los planteamientos de Bárcena y Mélich (2000) conducen a pensar en una educación cuya forma de ser transmitida y compartida constituye el rostro de un "yo" en relación con un "tú", donde la acogida comporta una relación de diálogo permanente y de reconocimiento del otro, y es, por tanto, un verdadero acontecimiento.

Esta forma de concebir la educación permite, para efectos de este estudio, entenderla en un marco de interacción constante entre dos sujetos que, desde una perspectiva ética, debiesen moverse en un plano de relativa igualdad, en un contexto determinado. Esta relación fundamental, descrita por Malagón (2008), es la que permite identificar que, más allá de los establecimientos educacionales, hoy en día, el concepto adecuado es "entorno de aprendizaje", esto es, un espacio de intercomunicación basado en saberes con características actualizadas relacionadas con formas nuevas de leer la escuela y el currículum que en ella se despliega.

Según Torres (2000), desde la década de los 90 en adelante, la educación chilena se ha visto enfrentada a una serie de reformas que tienen que ver con cambios de paradigmas, cuyas implicancias han sido transgresoras, ya que no solo han significado la incorporación de nuevas metodologías y estrategias, sino que por sobre todo han traído consigo un cambio de mentalidad en lo que respecta a la idea de aprendizaje.

Lo que ha ocurrido es un desplazamiento hacia el paradigma sociocognitivo. Este paradigma resulta ser una fusión de las teorías cognitiva y cultural acerca de los aprendizajes con las teorías del descubrimiento de Bruner (1966) y las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y Novak (1998). El énfasis sociocultural en el paradigma sociocognitivo se basa en la valoración del aspecto social en la educación.

El paradigma sociocognitivo logra una sincronía y sentido en lo propuesto, al sostener como idea clave que los/as estudiantes deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje, dentro de uno o varios escenarios para aprender, donde las interacciones entre escenarios y aprendices potencien el aprendizaje y la motivación, al enfocarse en la realidad del aprendiz (Román y Díez, 1999:61). Sin embargo, esta idea conlleva que el/la docente cuide más los procesos de pensamiento y, por ende, cambie metodologías, estrategias y motivaciones dentro del contexto de aprendizaje. Surgen así la pregunta por cómo enseña. Y, por su parte, el estudiante se preguntará cómo aprende.

El paradigma sociocognitivo y en especial la arquitectura del conocimiento, al integrar las teorías psicológicas de aprendizaje y enseñanza, genera los principios que hacen diferente este

paradigma respecto al tradicional. Cabe mencionar a Román y Díez (1999) quienes señalan que la persona que aprende lo hace percibiendo, representando y conceptualizando, es decir, construye su propio aprendizaje ayudado por sus conceptos previos, a partir de esquemas anteriores y la experiencia que posee. El método que empleará será preferentemente el aprendizaje por descubrimiento.

Hoy en día, el currículum nacional está sustentado en el paradigma sociocognitivo, en donde el/a docente es un/a mediador/a y los/as estudiantes se tornan protagonistas de su aprendizaje, desarrollando su potencial al máximo e involucrando las habilidades adquiridas en situaciones cotidianas y cercanas a sus necesidades.

A partir de 1990, en la educación en Chile se empieza a trabajar las habilidades del pensamiento a través del desarrollo del pensamiento reflexivo y metódico, el sentido crítico y autocrítico. Luego, en la Ley General de Educación del 2009 (ley 20.370), se da énfasis a que el/la estudiante piense con libertad y en forma reflexiva, evaluando críticamente su propio quehacer y analizando procesos de mayor complejidad (Mineduc, 2013).

En Alcaíno y Goñi (2015) se describe el pensamiento como un conjunto de habilidades que se pueden aprender y enseñar a través de prácticas pertinentes y adecuadas a las situaciones o contextos de aprendizajes diversos. Las dimensiones de pensamiento en el marco escolar considerarán cuatro habilidades: *metacognición*, *pensamiento crítico*, *resolución de problemas* y *pensamiento creativo* (Carvajal et al., 2017).

La *metacognición* implica que el/la aprendiz sea un eje intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008) y, por lo tanto, permite la reflexión, y conlleva a un mejor desarrollo del pensamiento y adquisición de habilidades, ya que el/la aprendiz se hace consciente del proceso de aprendizaje. El *pensamiento crítico* se define de distintas formas a través de la literatura. Saiz y Rivas (2008) indican que es una búsqueda de conocimiento donde se razona tratando de encontrar una solución a un problema determinado, tomando decisiones con eficacia. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2007) define la *resolución de problemas* como una habilidad que requiere usar cierto conocimiento para llegar a una solución de un conflicto, siendo esta obvia o no. Esto conlleva un conjunto de procesos que guían al/la estudiante para que identifique, reformule y genere una respuesta al problema derivado de una tarea o contexto. Por último, el *pensamiento creativo* hace que un individuo se organice y tome decisiones, pero no tradicionales, sino recurriendo a la originalidad. Este pensamiento, sin duda, nos lleva a la transformación y a propuestas novedosas (Almansa, 2012).

La asignatura de Ciencias Naturales permite despertar en el/la estudiante el asombro frente al mundo que lo/la rodea, el deseo de comprenderlo y la utilización de metodologías para estudiarlo. A través de la *indagación*, le otorga al/la estudiante la posibilidad de aplicar una mirada científica a su aproximación a la naturaleza (Mineduc, 2012).

En este contexto, el proceso de investigación científica incluye etapas que requieren el uso de las habilidades adaptadas a un ciclo de enseñanza. Según las Bases Curriculares del 2012, estas etapas son: *observar y preguntar*, donde los/as que aprenden deben introducirse en el mundo que los rodea, utilizando todos sus sentidos, formulando preguntas, manipulando, infiriendo y haciendo predicciones; *experimentar* que consiste en explorar el entorno cercano y la manipulación de sus elementos, lo que es un aspecto fundamental que fomenta en los dos primeros años del ciclo básico; y, por último, *analizar evidencias y comunicar*, donde los/as estudiantes comparten sus hallazgos en una variedad de formatos (Ruiz et al., 2016).

El propósito de la enseñanza de las ciencias, desde una perspectiva de alfabetización científica, es lograr que todos los/as estudiantes desarrollen la capacidad de usar el conocimiento científico, identificar problemas, esbozar conjeturas y obtener conclusiones basadas en evidencia para, de esta manera, entender y participar de las decisiones sobre el mundo natural y los cambios provocados por la actividad humana (Curricular, 2020).

A partir de la reflexión sobre la educación científica en el colegio San Miguel y considerando la realidad de la educación científica a nivel nacional se originan algunas interrogantes: ¿qué tensiones se establecen entre el currículum prescrito y las actividades descriptivas que representan las ciencias que la sociedad necesita que aprendan los/as estudiantes?; ¿cómo estamos enseñando ciencias?; ¿cómo debe replantearse el rol de los/as docentes?; ¿están aprendiendo ciencias los/as estudiantes de nuestro colegio de acuerdo a lo que se requiere en la sociedad actual, compleja y en constante cambio?

Marco Metodológico

Diseño de Investigación

Siguiendo a Hernández, et al. (2006), el diseño de esta investigación aplicada es cualitativo debido a que se basa en la lógica y consiste en un proceso inductivo en el cual se explora, se describe y, posteriormente, se logra generar perspectivas teóricas. El proceso inductivo va de lo particular a lo general y la recolección de datos se genera a través de instrumentos no estandarizados.

Esta investigación es cualitativa ya que estudia hechos realizados por una población específica de individuos en sus contextos de cotidianidad, por lo tanto, no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas.

Se obtiene la información necesaria antes de la intervención, se describe la información obtenida con posterioridad al diagnóstico para luego generar una propuesta de intervención.

Alcances de la Investigación

Los alcances de la investigación son de tipo exploratorio y descriptivo. Según Hernández, et al. (2006), las investigaciones con un alcance de tipo exploratorio son aquellas que se adentran en un tema poco estudiado e investigado, por lo que significa estudiar algo desconocido y obtener información de un contexto particular. En este caso, a partir del diagnóstico que se realiza en el Segundo ciclo sobre el estado del arte de la enseñanza de las Ciencias, se plantea una propuesta pertinente con los resultados obtenidos.

Según los mismos autores, las investigaciones con un alcance de tipo descriptivo son aquellas en que se busca especificar las propiedades y características de cualquier fenómeno que se someta a análisis. Se pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables, sin embargo, su objeto no es indicar cómo se relacionan estos. Se definen los conceptos y variables sobre las cuales se recolectarán los datos.

Tal y como se llevó a cabo, esta investigación centró la atención en un grupo determinado con el propósito de describir los fenómenos observados en función de las siguientes variables: *habilidades, enseñanza y evaluación de las ciencias naturales*.

Técnicas de Recolección de Información

Para identificar las *habilidades científicas* trabajadas en la asignatura de Ciencias Naturales se realizaron las acciones que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1

Acciones realizadas para hacer el diagnóstico

Acciones		Descripción
1	Observaciones en aula	Pauta de observación de presencia y desempeño, y de cómo se evidencia el desarrollo de la habilidad y el aprendizaje.
2	Revisión de planificaciones	Leccionario y plataforma virtual de planificaciones.
3	Revisión de materiales ocupados por los/as estudiantes	Revisión de presencia de cuadernos, carpetas de Ciencias (donde por estructura, los/as estudiantes deben guardar todo el material de la asignatura). Revisión de presencia y desempeño.

Delimitación de la Muestra

La recolección de los datos se obtuvo del trabajo académico del año 2018. La investigación se realizó desde Quinto a Octavo básico. Cada nivel consta de dos cursos y son cinco los/as profesores/as de Ciencias que trabajan en este ciclo.

Se constató que en este establecimiento se planifica por unidad y también clase a clase, lo cual posibilita conocer las estrategias planeadas por los/as docentes para lograr los aprendizajes esperados y visualizar de forma más certera la coherencia entre el currículum prescrito y el implementado, considerando las habilidades científicas que debiesen existir en los/as estudiantes. Los/as participantes principales son los/as estudiantes del Segundo ciclo, esto es, 320 estudiantes aproximadamente, de un rango etario de 10 a 13 años.

Técnicas de Análisis de Datos

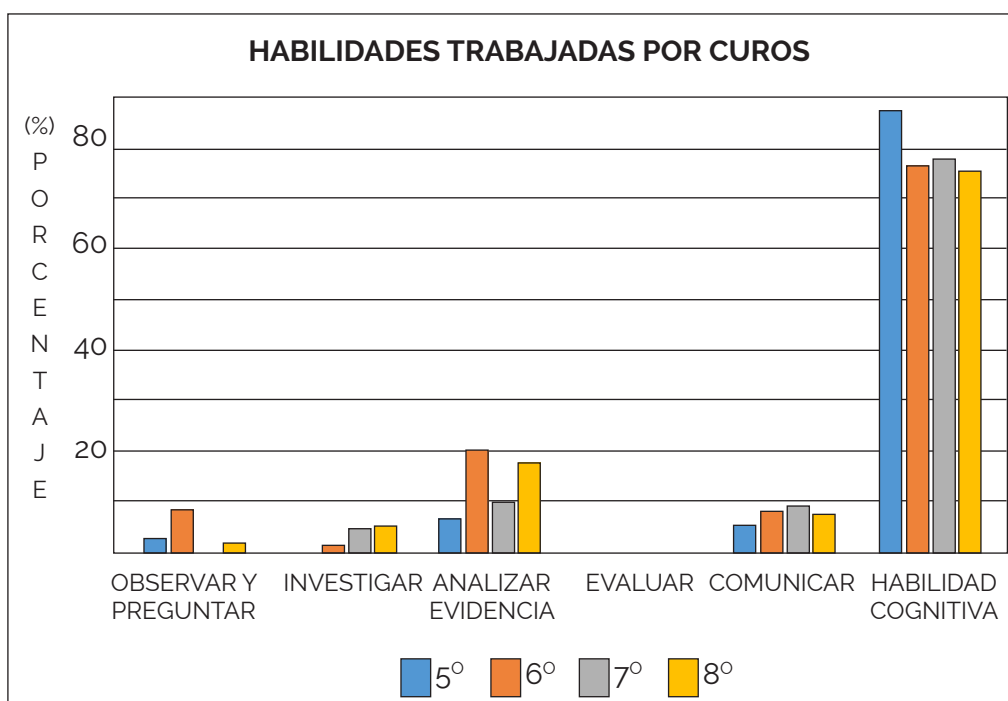
Los datos obtenidos fueron sistematizados en gráficos y analizados a través de estadística descriptiva, comparando los resultados de acuerdo con variables predeterminadas.

Análisis de Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos, graficados para favorecer la comprensión y análisis de estos.

Figura 1

Habilidades científicas y habilidades cognitivas observadas por curso

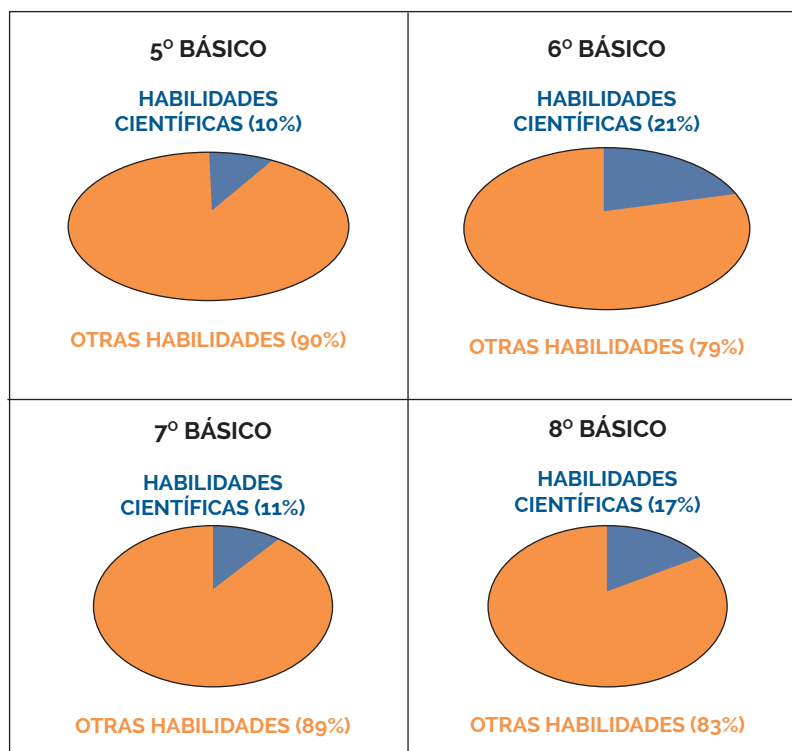


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se observa que las *habilidades cognitivas* (no científicas) están mucho más presentes en el aula (por sobre un 70 %) que las *habilidades científicas* más trabajadas con estudiantes (analizar evidencia). Por otro lado, se observa la falta de la *habilidad de evaluar*, lo que es parcialmente coherente con lo establecido en el Anexo 1 (Panel y estándares de progresión de habilidades científicas), ya que, tal como se indica, esta habilidad se debe empezar a trabajar desde séptimo básico en adelante (Mineduc, 2012). Llama la atención que, en todos los niveles, las *habilidades científicas* se observan en un porcentaje igual o inferior a un 20 %.

Figura 2

Comparación de habilidades científicas versus habilidades cognitivas implementadas en el segundo ciclo



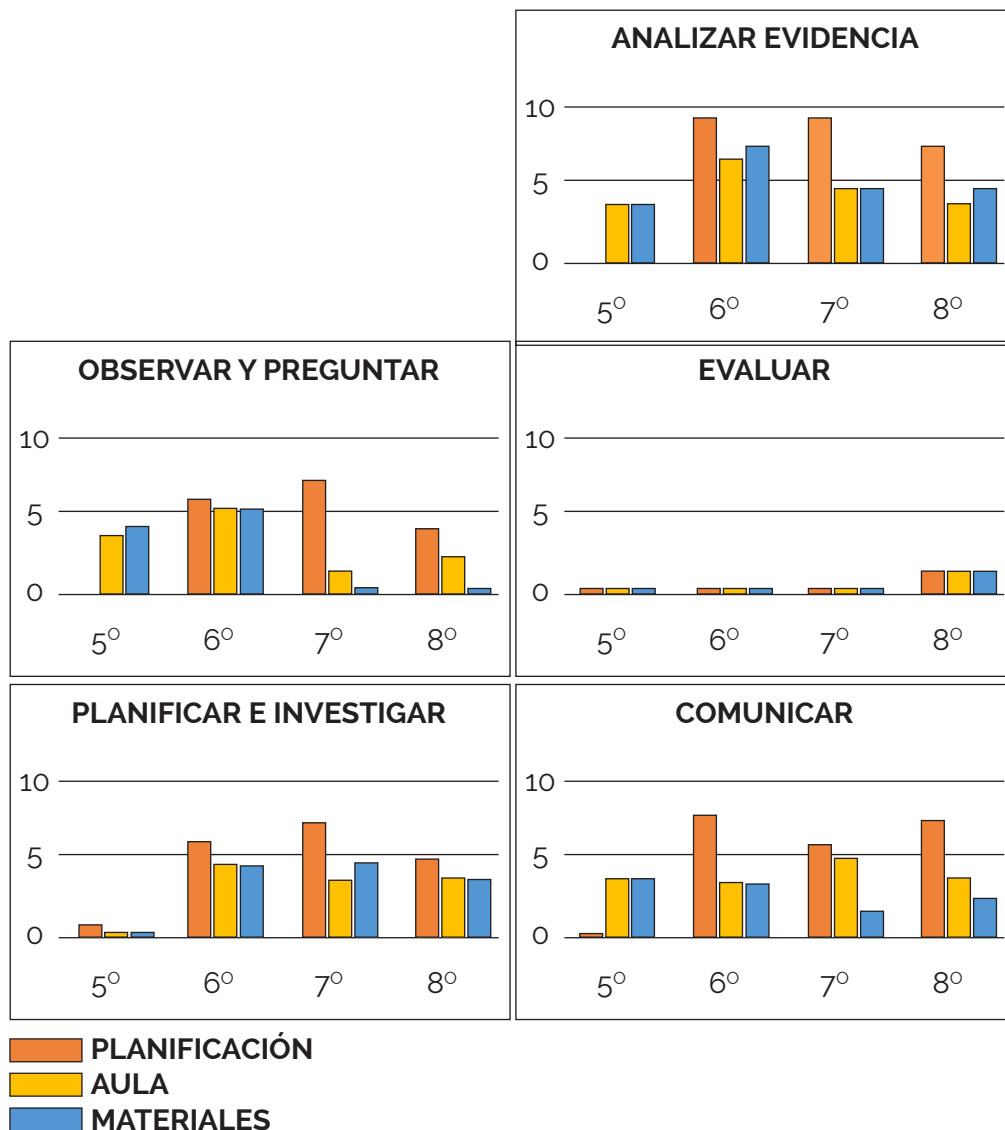
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra la comparación de *habilidades científicas* con *habilidades cognitivas* básicas evidenciadas en el segundo ciclo. Las habilidades cognitivas son las que predominan en el trabajo en aula de este ciclo estudiado. Las más observadas fueron *identificar*, *localizar*, *clasificar* y *comprender*.

Según estos datos, el sexto y octavo básico son los cursos donde más trabajan las *habilidades científicas*. No se observa un aumento en el trabajo de estas *habilidades* a medida que aumenta el nivel académico.

Figura 3

Momentos didácticos, comparación porcentual entre la planificación, observación en aula, y los materiales utilizados por los/as estudiantes durante el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se observa que la *habilidad científica* más trabajada es *analizar evidencia*, mientras que la que no se trabaja es *evaluar*. Al comparar los niveles educativos del segundo ciclo, se aprecia que hay menor trabajo en *habilidades científicas*, siendo casi inexistente desde la *planificación* en adelante. Según los gráficos, hay mayor intención al planificar en potenciar *habilidades científicas*, pero baja la concordancia al verificar el trabajo de la habilidad en aula y en los materiales que tienen los/as estudiantes (cuadernos y guías). En general, se observa poco desarrollo de *habilidades científicas* y, por lo tanto, poca coherencia con el currículum prescrito establecido en las Bases Curriculares.

Para observar la apropiación del *pensamiento metacognitivo* por parte de los/as estudiantes, se aplicó un instrumento validado por el colegio que es el que se usa habitualmente en "caminatas pedagógicas" realizadas por jefes de Unidad Técnica Pedagógica y jefes de Departamento.

Tabla 2

Resumen de respuestas en entrevista a estudiantes sobre apropiación de pensamiento metacognitivo

CURSO	Número de entrevistas	Estudiantes con pensamiento metacognitivo
5°A	7	0
5°B	6	0
6°A	5	0
6°B	4	0
7°A	5	0
7°B	7	1
8°A	4	0
8°B	6	2
Total	44	4
Porcentaje	100%	6,8%



Preguntas	Respuestas más frecuentes
¿Qué estas realizando?	Un trabajo; una guía; un ejercicio.
¿Para qué?	Para la prueba; para décimas; no sé; no entiendo la pregunta.
¿Podrías explicarlo?	Lo sé, pero no puedo explicarlo; no sé

Los/as estudiantes que lograron responder demostrando *pensamiento metacognitivo* fueron muy pocos, solo un 6,8 % de la muestra (ver Tabla 3), y sus respuestas más frecuentes (ver Tabla 2) muestran claramente que los/as estudiantes del segundo ciclo del colegio San Miguel carecen de la capacidad de reflexionar sobre sí mismos, no tienen claro el conocimiento acerca del propio conocimiento, de sus procesos o de sus estados cognitivos.

Propuesta

A continuación, se describe una propuesta de intervención curricular, con metodologías activas, en base a los Estándares de Aprendizaje en Ciencias Naturales según nivel (ver Anexo 1). Esta implementación considera *enseñanza de las ciencias basada en la indagación, estrategias metacognitivas y aprendizaje cooperativo*.

Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (ECBI)

Esta metodología está enmarcada en el principio constructivista, entendiendo este como una revelación consciente de las ideas, habilidades y actitudes previas de los/as estudiantes en relación con un evento o fenómeno (Harlen, 2013). ECBI ayuda a que los/as estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que les permitan construir su conocimiento de manera activa y participativa, aprendiendo a través de procesos puestos a prueba, superando la enseñanza tradicional donde el/la docente ofrece respuestas a preguntas, no desafiando al/la estudiante.

La *indagación científica* está en estrecha relación y concordancia con el paradigma sociocognitivo que respalda las Bases Curriculares. Según lo que expone Román (2011), el/la docente debe actuar como mediador/a, utilizando contenidos y medios para desarrollar habilidades y actitudes. Se pretende que los/as estudiantes logren ser críticos/as, constructivos/as y creadores/as.

La implementación y desarrollo en el aula de la *indagación científica* implica cuatro fases (Uzcátegui y Betancourt, 2013):

Focalización: se activa la motivación y curiosidad de los/as estudiantes. Estos/as escriben sus ideas previas sobre un problema de interés planteado por el/la docente. Sobre esa base se discute, comparte y generan preguntas nuevas que se usan para planificar las siguientes clases.

Exploración: se trabaja en equipo, cada estudiante tiene un rol y se discuten ideas. Es un buen momento para experimentar e investigar, buscando respuestas a sus preguntas.

Reflexión: se organizan datos, se analizan, sintetizan, interpretan y defienden resultados, y se dan explicaciones compartiendo ideas con los/as integrantes del equipo. El/la docente es guía. Al final de esta etapa el/la estudiante responde a la pregunta ¿qué aprendí?

Aplicación: lo aprendido se lleva a nuevos contextos. Con esto se refuerza lo aprendido, dándole énfasis al uso y la explicación. Sirve para plantear un nuevo problema, el que será trabajado en una siguiente etapa. De esta manera se genera el ciclo de aprendizaje clase a clase.

Estrategias Metacognitivas

Una forma de fortalecer una dinámica metacognitiva en el aula es a través del planteamiento de preguntas claves, las que son incorporadas en el trabajo curricular, favoreciendo un aprendizaje autónomo y reflexivo que genera en los/as estudiantes autorregulación y pensamiento metacognitivo (Martínez et al., 1990).

Martínez et al. proponen las siguientes preguntas dirigidas hacia el *proceso*: ¿cómo lo ha hecho?; ¿qué estrategia ha usado para resolver el problema?; ¿qué dificultades ha encontrado y cómo las ha resuelto? Proponen también preguntas dirigidas a la *precisión y exactitud*: ¿está seguro de su afirmación?; ¿hay otras posibilidades que podrían ser correctas?; ¿quiere puntualizar más su respuesta? Para promover el *pensamiento divergente* proponen preguntar: ¿los problemas tienen otra solución?; ¿qué haría en una situación similar?; ¿por qué llegaron a respuestas diferentes? Para elegir *estrategias alternativas*: ¿por qué hicieron esto de esta manera? Dirigidas a profundizar el *razonamiento*: ¿por qué ha dicho eso?; ¿qué tipo de razonamiento ha utilizado?; ¿puede fundamentar su respuesta? Para comprobar una *hipótesis*: ¿qué pasaría si tomara ese dato de otra manera?; ¿cómo podría probar esto?; ¿cómo comprobaría si tiene más de una hipótesis?

Lo que se propone es insertar de manera sistemática diversas instancias de reflexión que ayuden al/la estudiante a hacer consciente su propio proceso de aprendizaje y que sirvan como retroalimentación al/la docente para que este/a realice una reflexión pedagógica que apunte a optimizar y hacer efectivas las estrategias empleadas para el aprendizaje.

Aprendizaje Cooperativo (AC)

Estudios de Johnson y Johnson (1993) han demostrado buenos resultados en los aprendizajes cuando se aplica esta metodología activa, los que se pueden resumir a continuación: utilización de un razonamiento de mayor calidad y transferencia de lo aprendido; motivación, relación in-

terpersonal, apoyo social, salud psicológica; ruptura de situaciones de discriminación, reparto del protagonismo académico, adaptación a la diversidad, mejora de las relaciones y mejora del vínculo educativo.

Algunos de los elementos básicos que deben existir en los equipos cooperativos según Johnson y Johnson (1993) son *interdependencia positiva*: todos los participantes necesitan completar el trabajo juntos; *responsabilidad* de cada miembro del equipo: se debe valorar la calidad y cantidad de los aportes de cada individuo; *interacción directa*: los/as integrantes del grupo motivan constantemente el aprendizaje de los/as demás al valorar el esfuerzo del otro y cada uno/a contribuye con sus conocimientos al resto del equipo; *capacidades interpersonales y de grupos pequeños*: los grupos no pueden funcionar adecuadamente si los miembros no poseen ni utilizan las capacidades sociales necesarias, las que son liderazgo, toma de decisiones, desarrollo de la confianza, comunicación y gestión de conflictos.

Finalmente, en base a estas tres estrategias activas, se realizó un resumen con la propuesta de intervención curricular acotada a un tiempo determinado, el que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Resumen de propuesta de intervención curricular en lapso de tiempo acotado

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	INDICADORES	TIEMPO	RESPONSABLES
<p>Capacitación, implementación y monitoreo de metodología pedagogías activas en ciencias:</p> <p>ECBI y trabajo cooperativo.</p>	<p>1. Capacitar a los docentes con estrategias según metodología activas, tal que se tengan las competencias para la implementación.</p> <p>2. Monitorear el estado de avance del aprendizaje desarrollado a través de estas metodologías activas, observando indicadores, aplicación y proceso.</p> <p>3. Fortalecer el trabajo docente, a través de retroalimentación efectiva entre pares (coevaluación), generando estrategias de mejora</p>	<p>- El 100% de los docentes planifica y aplica estas estrategias de trabajo en aula, luego de la capacitación.</p> <p>- 100% de los docentes capacitados crean guías e instrumentos de evaluación de proceso, tales como rúbricas, pautas de cotejo, escalas de apreciación, en coherencia con la implementación.</p> <p>- Se realiza una reunión mensual con docentes de ciencias, coordinadores, y relator externo, con el objetivo de determinar nudos críticos en la implementación y buscar soluciones a corto y largo plazo.</p> <p>- Se realiza una presentación pública comunicando experiencias exitosas, debilidades y propuestas de mejora.</p>	<p>Un semestre</p>	<p>Relator externo</p> <p>Coordinador académico del ciclo.</p> <p>Coordinador departamento de Ciencia</p>

<p>Taller de metacognición con estrategias prácticas</p>	<p>1. Capacitar a los docentes con pensamiento metacognitivo aplicables para potenciar el aprendizaje y desarrollo de habilidades científicas.</p> <p>2. Monitorear la aplicación de estrategias metacognitivas, tal que se asegure la coherencia entre las preguntas que apunten a la metacognición y los objetivos de cada clase.</p>	<p>- 100% de docentes logran activar el pensamiento metacognitivo en sus estudiantes en sus clases, entendiendo la importancia de hacerlos conscientes y reflexivos.</p> <p>- Se realiza una reunión mensual con docentes de ciencias, coordinadores y relator externo, con el objetivo de determinar nudos críticos en la implementación y buscar soluciones a corto y largo plazo.</p>	<p>Un semestre</p>	<p>Relator externo</p> <p>Coordinador académico del ciclo</p> <p>Coordinador departamento de Ciencia</p>
<p>Feria Científica anual</p>	<p>1. Promover y desarrollar habilidades científicas y procesos de pensamiento e investigación científica en los estudiantes.</p> <p>2. Fomentar el trabajo cooperativo tanto entre pares del mismo colegio como con otros colegios de la comuna.</p> <p>3. Desarrollar el pensamiento metacognitivo a través de los diversos momentos reflexivos de las etapas de investigación científica.</p> <p>4. Promover espacios de interacción en función del trabajo cooperativo.</p>	<p>- Una vez a la semana se trabajará, en horario de la asignatura de Ciencias, en formato proyecto científico, considerando estrategias activas ECBI y trabajo cooperativo.</p> <p>- 100% de los estudiantes reporta desarrollo de habilidades científicas implicadas en el desarrollo de proyectos, ejemplo; observación, capacidad de reflexión, análisis, etc.</p> <p>- 100% de los trabajos aprueban según estándar aplicando para ello: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.</p> <p>- 90% de los proyectos son presentados en Feria Científica, desarrollando la habilidad de comunicar evidencia.</p>	<p>Abril a octubre</p>	<p>Departamento de ciencias</p> <p>Coordinador departamento de Ciencia</p>

Discusión y Conclusión

La educación del siglo XXI nos plantea desafíos no solamente en el dominio del conocimiento, sino principalmente en el dominio del aprendizaje. La educación debe ayudar a transformar a los individuos de una sociedad donde estos deben saber cómo aprender, con la motivación suficiente para querer hacerlo, estando así preparados para una vida de aprendizaje.

Esta investigación recogió información acerca de la realidad respecto a la enseñanza y evaluación en Ciencias Naturales en función del desarrollo de habilidades científicas en un establecimiento particular subvencionado. El estudio se focalizó en la evaluación curricular del estado de desarrollo de las habilidades científicas en los/as estudiantes del segundo ciclo del colegio San Miguel de Calbuco.

Al identificar habilidades científicas presentes en el currículum prescrito y compararlas con el currículum implementado, tomando como base las planificaciones, implementación en aula y materiales de trabajos por los estudiantes, se muestra que existe una distancia importante entre el currículum prescrito y el ejecutado. En este sentido, se identifican dos situaciones críticas: primero que todas las habilidades científicas están implementadas bajo el 50 %, y lo segundo es que existe baja coherencia entre el currículum prescrito e implementado. De manera frecuente, en las planificaciones se declaran habilidades como analizar evidencia (inserta en la destreza de *deducir* acorde a panel de habilidades basadas en Bases Curriculares 2012), pero esta planificación no concuerda con los materiales trabajados ni con el trabajo en clases. A pesar de esto, tal habilidad es la que más se aproxima al estándar, ya que se encuentra planificada por sobre un 80% (excepto en quinto básico, donde fue planificada, sin embargo, no se condice con la implementación en aula, ya que se observa en solo un 50%. La habilidad de comunicar, que debería ser trabajada de forma transversal en todas las asignaturas, en el currículum implementado se encuentra bajo el 50%, es más, tanto en quinto, sexto y octavo, no alcanza el 25%. La habilidad de evaluar se debe abordar, según progresión de estándares de aprendizaje (Anexo 1), desde octavo básico, sin embargo, en este nivel, no alcanza el 10% de planificación e implementación.

Si bien existen diferencias importantes entre el currículum prescrito y el currículum implementado en todos los cursos de segundo ciclo, resulta preocupante que en el nivel de quinto básico se evidencie una baja significativa en cuanto al desarrollo de habilidades científicas, bajo un 40% de implementación y, en algunos casos, con una discordancia entre los momentos didácticos observados y los declarados. En algunos casos hay 0% de planificación de ellas.

La evidenciadas en el segundo ciclo en el desarrollo de habilidades es que solo se implementan por bajo el 20%, predominando las habilidades cognitivas básicas, entre ellas identificar, comparar y reconocer (Churches, 2009).

Al analizar esta problemática, podemos señalar también que los actores involucrados en el proceso de aprendizaje son los que deben ser conscientes de la importancia que tiene el construir conocimiento, entendiendo que este tiene una utilidad no solo en la escuela sino también en la vida cotidiana. Los resultados muestran que hay una falencia que debería ser considerada por el Departamento de Ciencias y, por qué no decirlo, por el colegio, ya que las habilidades del pensamiento deben ser desarrolladas en forma transversal, independiente de la asignatura.

El desarrollo del pensamiento no es espontáneo sino más bien es el resultado de un proceso educativo, por lo que se hace necesario que exista una enseñanza explícita de habilidades de pensamiento. Con esta enseñanza explícita se les estaría dando la oportunidad a estos/as estudiantes de adquirir las destrezas necesarias para poder realizar múltiples operaciones con el conocimiento que adquieren y, en este caso, destrezas a nivel del aprendizaje en Ciencias.

Para establecer relaciones entre las habilidades científicas incluidas en el currículum prescrito y los Estándares de Aprendizaje del Segundo Ciclo en Ciencias (Mineduc, 2012), se llevó a cabo un periodo sostenido de observación y revisión de planificaciones, instrumentos de evaluaciones, guías y observación de clases. La información arrojada evidencia nuevamente que si bien se declaran habilidades científicas, estas no muestran una progresión en los cursos de sexto y octavo año, lo cual estanca el proceso de aprendizaje de habilidades. Las habilidades científicas implementadas en aula rondan en un 20% aproximadamente, porcentaje deficiente si lo contrastamos con lo solicitado por las Bases Curriculares 2019 en el área de las ciencias. Además, resulta inquietante que la habilidad de *evaluar* se desarrolle tan escasamente, ya que esta es clave en los procesos de aprendizaje y reflexión por parte de un/a estudiante, y se solicita a partir de séptimo básico (ver Anexo 1).

Considerando lo anterior, podemos concluir que los resultados no se condicen con las propuestas establecidas por las Bases Curriculares de Ciencias Naturales, donde los Objetivos de Aprendizaje promueven la comprensión de las grandes ideas de la ciencia y la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento científico y métodos propios del quehacer de estas disciplinas.

Los Objetivos de Aprendizaje ayudan a que nuestros/as estudiantes aprovechen las oportunidades que les provee el ámbito escolar para desarrollar una determinada manera de pensar, actuar e interpretar el entorno (Mineduc, 2012). En tanto la investigación que se hizo respecto a la coherencia que debería existir entre los momentos didácticos especificados por habilidad en el currículum prescrito, es decir, la planificación, la observación en aula (Pauta de observación Anexo 2), y los materiales ocupados por los/as estudiantes en sus clases (observación de cuadernos y guías de trabajo) nos arroja que existe una falta de concordancia entre los momentos didácticos que se declaran y los que se realizan, lo que nuevamente va en desmedro del desarrollo de un buen proceso de aprendizaje.

El conocimiento nos presenta un conjunto de nuevas realidades que se van consolidando y fundamentando en el conjunto de selecciones y clasificaciones que realiza el individuo. El proceso de construcción del conocimiento se logra tanto a partir de las acciones mismas de la indagación, como de la indagación de quien indaga. El sujeto no está excluido del mismo, forma parte de él. Entendemos, así, que se requiere urgentemente una innovación de estrategias que apunten directamente al desarrollo de habilidades científicas, las cuales propician un aprendizaje significativo con experiencias auténticas y reflexivas. Esto debido a la barrera o diferencia sustancial entre el trabajo llevado a cabo en el aula y lo que proponen las Bases Curriculares (2012) en el desarrollo de las habilidades científicas.

Otro foco de esta investigación fue observar el estado de desarrollo de la metacognición en los/as estudiantes del segundo ciclo, debido a que esta dimensión del pensamiento está relacionada con la habilidad de autorreflexión del proceso de aprendizaje y conlleva una mejor adquisición de las habilidades (Moreno-Pinado y Tejeda, 2017). Los resultados obtenidos no fueron los esperados, ya que se evidenció que existe un bajísimo porcentaje de estudiantes que realizan metacognición (apenas un 6,8%), lo que podría deberse a la poca o nula intencionalidad por parte del/la docente orientada a desafiar a sus estudiantes a hacerse conscientes de su propio aprendizaje.

Por otra parte, resulta complejo el desarrollo óptimo de las dimensiones del pensamiento debido a la diversidad de estudiantes en el aula y a sus diferentes capacidades por lo que se puede vislumbrar que el rol de apropiación por parte del/la docente resulta clave, si entendemos la metacognición como un conjunto de habilidades que los sujetos requieren desarrollar en el marco de las sociedades modernas y de las exigencias que estas les deparan. Pues bien, para su enseñanza es imperioso intencionar una acción consciente y propositiva en el aula, por lo que se estima oportuno enmarcar dicha enseñanza del pensamiento en una perspectiva que reconozca la participación activa de los sujetos en el espacio educativo (Báez y Onrubia, 2015).

A partir de esta posición constructivista y sociocultural, la metacognición se vincula con situaciones o problemas cotidianos "fomentando la toma de conciencia sobre las limitaciones en la forma de pensar y el enfrentar los problemas" (López, 2013, p.56). Es en las rutinas dentro del aula, en los procesos de enseñanza, en instrumentos de evaluación y actividades triviales realizadas por los/as estudiantes, donde debe incorporarse la metacognición a través de preguntas claves direccionadas para ello, con un rol activo tanto del/la estudiante como del/la docente que es el/la mediador/a de todos los procesos de aprendizajes en la sala de clase.

Frente al escenario descrito, esta investigación propone un Plan de Implementación, el que contempla capacitación de docentes en estrategias para el desarrollo de habilidades científicas; implementación en aula de metodologías activas como ECBI, AC y Estrategias Metacognitivas (Vadillo, 2015) con la finalidad de proporcionar herramientas y apropiación para así impactar desde la didáctica en el aula a los/as estudiantes; acompañamiento por parte de los/as coordinadores/as de asignaturas y coordinadores/as de la Unidad Técnica Pedagógica; y consolidación de la Feria Científica y muestras científicas internas como estrategias de investigación y aplicación de método científico para, de esta forma, llegar a un aprendizaje profundo, donde el hacer y el cómo hacerlo dependerá de los/as mismos/as estudiantes.

Bajo la mirada del paradigma sociocognitivo, se logra una sincronía y sentido en lo propuesto considerando como idea clave que los/as estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, dentro de uno o varios escenarios para aprender: "De este modo las interacciones entre escenarios y aprendices refuerzan los aprendizajes y a la vez crean motivación, al contextualizar lo que se aprende" (Román y Díez, 1999).

Esta investigación no arrojó los resultados esperados, sin embargo, cumplió con los objetivos propuestos, evaluando curricularmente el estado de las habilidades científicas de los/as estudiantes de segundo ciclo. De esta forma, se visualizan propuestas claras y viables para cambiar la situación actual, con acciones que impacten el aprendizaje de los/as estudiantes.

El auténtico protagonismo de la escuela tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona y a enseñar a aprender. Es decir, el/la docente tiene que enseñar estrategias de aprendizaje y debe promover el esfuerzo del/la estudiante para facilitar el aprendizaje permanente. No interesa solo que el estudiantado sepa más, sino que entienda más los conceptos y sea capaz de aplicar el conocimiento a una nueva situación.

Por otra parte, se sabe que no existen estudios sobre el trabajo sistemático de desarrollo de un pensamiento metacognitivo en colegios de nuestro país, pero Tesouro (2005) señala que el control metacognitivo es superior en los/as estudiantes mayores que en los más jóvenes por lo que nos da las bases para proponer un desarrollo de la metacognición como algo inherente en la didáctica de los/as docentes en los momentos de la planificación y confección de instrumentos evaluativos. Sabemos que dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr estudiantes más estimulados/as y con mayores capacidades para aprender a aprehender en cualquier área del conocimiento. De ahí que el dominio de cómo se producen no solo el aprendizaje y la retención, sino la codificación y la posterior recuperación de la información en contextos diferentes, sea una de las tareas importante del/la docente.

Dentro de esta dinámica entendemos que el desarrollo de habilidades del pensamiento no se tendría que considerar como algo opuesto a enseñar el contenido convencional, sino como un complemento de este. Así se plantea el desarrollo e implementación de habilidades científicas ECBI con una estructura que diseña la clase para el aprendizaje y desarrollo de las destrezas. Además, se propone complementar con un trabajo cooperativo que abarca aspectos cognitivos, emocionales y sociales, donde el rol del/la docente nuevamente se vuelve clave, ya que este debe tomar una postura frente a la situación de aprendizaje para generar así el descubrimiento con los/as estudiantes, ayudando a formar un carácter propio y desarrollar una inteligencia interpersonal, llegando a crear una comunidad de aprendizaje.

En nuestro país aún no existen estudios actuales que validen su impacto, no obstante, existe información de 29 países que evidencian aspectos motivacionales con aumentos de alrededor de 13% de variación positiva (Johnson y Johnson, 2014), lo que nos lleva a pensar que los impactos de su implementación sí pueden ser muy beneficiosos para los/as estudiantes de

nuestro país. Por consiguiente, dentro de los ámbitos escolares, educar implica transformar al individuo, instruirlo en los conceptos y valores que se manejan en la vida de su sociedad y, de alguna manera, capacitarlo para sobrevivir en forma óptima (Gimeno, 1999). Es el/la estudiante quien, de manera individual y personal, activa sus esquemas de conocimiento ante la demanda de la tarea que va a realizar. Estos esquemas, que no son sustituibles por la intervención pedagógica, el/la estudiante deberá construirlos, modificarlos, enriquecerlos y diversificarlos. Es así como se pretende llevar al/la estudiante a que aprenda a pensar de una manera más crítica y creativa, a ser más eficaz al momento de solucionar un problema, a ser consciente y tomar buenas decisiones frente a una problemática cualquiera. Por otra parte, resulta clave señalar que es necesario que el desarrollo de estas habilidades se haga durante el tiempo suficiente y en situaciones lo más variadas posible para asegurar la transferencia y la aplicabilidad de los aprendizajes y, en consecuencia, su rentabilidad.

Sabemos que los desafíos no son menores, ya que las rutinas y costumbres de una institución educativa forman una cultura que cuesta modificar, pero debemos ser ambiciosos/as y creemos firmemente que las propuestas presentadas en esta investigación impactarán de manera sustancial los aprendizajes de nuestros/as estudiantes.

Los Objetivos de Aprendizaje de Ciencias Naturales promueven la comprensión de las grandes ideas de la ciencia y la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento científico y métodos propios del quehacer de estas disciplinas, por lo tanto, tenemos la tarea de hacer efectivo el cumplimiento de estos objetivos bajo una mirada propositiva por parte de toda la comunidad educativa.

En la educación, las grandes ideas y habilidades están enfocadas a la alfabetización científica de todos los/as estudiantes. Esto corresponde a la capacidad de los/as estudiantes para aplicar en su vida ordinaria los conocimientos y las habilidades aprendidas, hacerse preguntas sobre distintos fenómenos y obtener conclusiones basadas en la evidencia. Lo anterior les permitirá comprender el mundo natural, tomar decisiones informadas dentro de ese mundo, y llevar dichas decisiones a diversas actividades humanas que afecten a su familia y a su comunidad.

Referencias

- Alcaíno, J. B. y Goñi, J.O. (2015). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113.
- Almansa Martínez, P. (2012). Qué es el pensamiento creativo. *Index de Enfermería*, 21(3), 165-168.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, (1), 1-10.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2015). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético. *Propuesta Educativa*, (43), 145-147.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Carvajal, A. B., Alarcón, D. I., Angarita, D. M. P. y Urrego, Á. M. J. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103.
- Colegio San Miguel (2014). *Proyecto educativo institucional*.

- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. https://www.academia.edu/4265277/La_Taxonomia_De_Bloom
- Curricular, F. P. P. L. P. (2020). *Ciencias naturales*.
- Gimeno, L. P. (1999). La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-Ciencia Social*, (3), 13-41.
- Harlen, W. (2013). *Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación: Aspectos de la política y la práctica*. Global Network of Science Academies (IAP); Science Education Programme (SEP).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1993). *Positive interdependence: the heart of cooperation*. Interaction book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2014). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-Actualization*. Allyn & Bacon.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, (22), 41-60.
- Malagón, L. (2008). The curriculum: perspectives for its interpretation. *Investigación y educación en enfermería*, 26(2), 136-142.
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2012). *Bases curriculares para las Ciencias Naturales de 1° a 6° básico*. Ministerio de Educación.
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2013). *Bases curriculares 7° a 2° medio*. Ministerio de Educación.
- Moreno-Pinado, W. E., y Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- OCDE [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico] (2007). *La política de competencia en la economía global: una perspectiva latinoamericana*. OCDE.
- Osses S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y curriculum: didáctica socio-cognitiva aplicada*. EOS.
- Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Conocimiento S.A.
- Ruiz, M., Montenegro, M., Meneses, A. y Venegas, A. (2016). Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(153), 16-33.
- Saiz, C., y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, (35), 135-144.

- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas; Revista trimestral de educación comparada*, 30(2), 281-299.
- Vadillo Carrasco, E. E. (2015). *Aplicación de la metodología ECBI desde la percepción de los docentes en la enseñanza de Ciencia, Tecnología y Ambiente en diferentes prácticas docentes*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Uzcátegui, Y. y Betancourt, C. (2013). La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media. *Revista de investigación*, 37(78), 109-127.

Anexo 1

Panel de habilidades y estándares de progresión en Ciencias, segundo ciclo de enseñanza básica

HABILIDAD 1: OBSERVAR Y PREGUNTAR

SUB HABILIDADES (DESTREZAS)	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 5° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 6° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 7° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 8° E.G.B.
<p>5° - 6° Básico</p> <p>OBSERVAR</p> <p>Usan sentidos.</p> <p>7° - 8° Básico</p> <p>OBSERVAR</p> <p>Observar y describir usando los sentidos.</p>	<p>Observan objetos y eventos del entorno.</p>	<p>Observan objetos y eventos del entorno.</p>	<p>Perciben fenómenos del mundo natural y/o tecnológico.</p> <p>Identifican problema científico.</p> <p>Reconocen que se requiere el uso de instrumentos.</p>	<p>Identifican procesos en un fenómeno o problema científico.</p> <p>Describen problema científico.</p> <p>Distinguen características de un fenómeno.</p>
<p>5° - 6° Básico</p> <p>PLANTEAR PREGUNTAS</p> <p>Clasifican hechos y su significado.</p> <p>7° - 8°</p> <p>PLANTEAR PREGUNTAS</p> <p>Observar y describir usando los sentidos.</p>	<p>Seleccionan preguntas significativas que se puedan investigar.</p>	<p>Identifican preguntas simples de carácter científico, que permitan realizar una investigación y formular una predicción de los resultados de esta, fundamentándolos.</p>	<p>Identifican problemas de carácter científico.</p> <p>Identifican el problema a solucionar.</p> <p>Identifican preguntas cuya respuesta puede dar solución.</p>	<p>Identifican problemas.</p> <p>Evalúa si el problema puede contestarse a través de la investigación.</p>
<p>7° - 8°</p> <p>FORMULAR Y FUNDAMENTAR PREDICCIONES</p> <p>Basadas en conocimiento científico.</p>	<p>Formulan predicciones de resultados de una investigación.</p>		<p>Reconocen qué es una predicción.</p> <p>Predicen usando dos variables.</p> <p>Identifican predicciones que se comprueben.</p>	<p>Formulan una predicción.</p> <p>Reconocen que una predicción depende de las evidencias.</p> <p>Reconocen el carácter no científico de algunas predicciones.</p>
			<p>Reconocen qué es una predicción.</p> <p>Predicen con dos variables.</p> <p>Identifican que predicciones se comprueben.</p>	<p>Formulan una predicción.</p> <p>Reconocen que una predicción depende de evidencias.</p> <p>Reconocen el carácter no científico de algunas predicciones.</p>

HABILIDAD 2: PLANIFICAR Y CONDUCIR UNA INVESTIGACIÓN

SUB HABILIDADES (DESTREZAS)	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 5° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 6° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 7° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 8° E.G.B.
5° - 6° Básico Experimentar 7° - 8° Básico Planificar una investigación experimental	<i>Guiados:</i> planifican una investigación experimental o no. <i>Experimental:</i> con una pregunta y una variable; seleccionan materiales.	Planifican e investigan una investigación experimental o no, con una pregunta. Cambio de una sola variable. Seleccionan materiales.	Seleccionan problema y experimentan. Identifican problemas con una variable. Dan objetivos de una investigación. Identifican instrumentos para investigar.	Proponen plan de acción para solucionar un problema. Ajustan diseño de investigación. Redactan y socializan un documento.
7° - 8° Básico Planificar una investigación no experimental y/o documental a partir de una pregunta científica.			Seleccionan fuentes confiables. Establecen pasos a desarrollar en la ejecución de una investigación. Usan fuentes confiables.	Proponen plan de acción. Establecen un procedimiento. Socializan documento.
7° - 8° Básico Conducir investigación Llevar a cabo el plan de investigación científica, midiendo y registrando evidencias con el apoyo de las TICs.				Ejecutan una investigación científica de acuerdo al cronograma de trabajo que diseñaron.
7° - 8° Básico Organizar el trabajo colaborativo, asignando responsabilidades.				Usan herramientas tecnológicas (TICs). Organizan equipos de trabajo.

HABILIDAD 3: ANALIZAR EVIDENCIA

SUB HABILIDADES (DESTREZAS)	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 5° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 6° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 7° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 8° E.G.B.
ANALIZAR EVIDENCIA Estudiar los objetivos, informaciones o procesos y sus patrones.	Formulan explicaciones razonables y conclusiones a partir de comparación entre los resultados.	Formulan explicaciones y conclusiones, a partir de la comparación de resultados en la experimentación	Interpretan tendencias, patrones y regularidades de una variable en estudio en una investigación científica.	Crean, seleccionan, usan y ajustan modelos simples, en forma colaborativa. Examinan resultados de una investigación. Plantean inferencias y conclusiones.
PROCESAR Organizan y presentan datos cuantitativos y/o cualitativos en tablas, con ayuda.			Establecen criterios para registrar datos. Presentan observaciones, datos cualitativos, cuantitativos y empíricos, con ayuda de las TICs.	Organizan y presentan datos cuantitativos y/o cualitativos en tablas, gráficos, modelos, representaciones, con ayuda de las TICs.
DEDUCIR Concluyen consecuencias que se desprenden de determinados principios o generalizaciones.			Plantean conclusiones en base a las evidencias, resultados, análisis del comportamiento de una variable en estudio y las inferencias e interpretaciones.	Determinan tendencias de la variable en estudio. Usan expresiones y operaciones matemáticas.

HABILIDAD 4: EVALUAR

SUB HABILIDADES (DESTREZAS)	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 5° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 6° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 7° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 8° E.G.B.
EVALUAR LA INVESTIGACIÓN Validez y confiabilidad. Replicabilidad de procesos. Aplicaciones tecnológicas. Desempeño.			Evalúan la responsabilidad de integrantes en etapas de una investigación. Sugieren ajustes al diseño para replicación.	Evalúan TICs, proponen otros recursos. Ven si las predicciones fueron las adecuadas. Proponen diseño basados en resultados.

HABILIDAD 5: COMUNICAR

SUB HABILIDADES (DESTREZAS)	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 5° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 6° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 7° E.G.B.	ESTÁNDARES DE PROGRESIÓN 8° E.G.B.
COMUNICAR	<p>Comunican evidencias y conclusiones, utilizando modelos, TICs, informes, etc.</p> <p>Reflexionan y comunican fortalezas y debilidades en la planificación, en forma oral y escrita.</p>	<p>Comunican, representan evidencias y conclusiones, utilizando modelos, presentaciones, TICs e informes, etc.</p> <p>Reflexionan, comunican y proponen mejoras.</p>		
EXPLICAR			<p>Comunicar y explicar conocimientos provenientes de investigaciones científicas, en forma oral y escrita, incluyendo tablas, gráficos, modelos y TICs.</p>	<p>Usan recursos de comunicación para difundir y explicar investigación.</p> <p>Redactan información.</p> <p>Explican la investigación con modelos TICs.</p> <p>Examinan teorías y documentos científicos identificando las ideas que puedan orientar una investigación.</p> <p>Evalúan predicciones.</p>
DISCUTIR			<p>Discutir en forma oral y escrita ideas para diseñar una investigación, las aplicaciones y soluciones.</p>	

CAPÍTULO 2. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA IDENTIDAD DE APRENDICES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Catalina Núñez Torrealba²

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en Chile ha aumentado a lo largo de las décadas y como consecuencia de esto ha crecido de manera notable el número de chilenos/as que deciden aprender esta lengua. Existen investigaciones sobre las representaciones sociales e ideologías detrás de este hecho, pero poco se ha dicho sobre los efectos que tienen estas ideologías en las identidades lingüísticas de los/as aprendices chilenos/as con relación al inglés. El objetivo del estudio que presentamos en este capítulo es explorar las opiniones de los/as aprendices sobre asuntos identitarios acerca del idioma inglés en Chile, y caracterizar las ideologías lingüísticas y representaciones sociales que respaldan estas creencias. Para lograr esto, realizamos entrevistas a 4 personas chilenas aprendices adultas de inglés, para obtener una narración extensiva de sus experiencias de aprendizaje. Los datos fueron analizados mediante el uso del software computarizado MAXQDA. Hubo un total de 21 categorías conceptuales y 180 extractos codificados. Los resultados muestran que las ideologías lingüísticas y representaciones sociales hacia el inglés tienen un efecto en la apreciación propia de los/as aprendices chilenos/as del idioma y que estas influyen también en la percepción de la identidad lingüística de otros/as hablantes.

Palabras claves: representaciones sociales; ideologías lingüísticas; identidad lingüística; inglés como lengua extranjera.

Abstract

The teaching and learning of English in Chile have been expanding in different learning contexts over the last decades, resulting in many Chilean students learning this language. Research has been conducted about the social representations and ideologies behind this fact, but little has been said about the effects of these ideologies on Chilean learners' linguistic identities regarding English. The aim of the study presented in this chapter is to explore learners' opinions on identity issues regarding the English language in Chile and characterize the linguistic ideologies and social representations that support these beliefs. To do this, we conducted interviews to 4 participants who are adult Chilean English learners for an extensive narration of their learning experiences. Data was analyzed by means of MAXQDA's computerized software to indicate the salient categories emerging in each interview. There was a total of 21 conceptual categories and 180 codified extracts. Results show that linguistic ideologies and social representations towards English influence the self-appreciation of Chilean learners of the language, as well as having an effect on how they perceive the linguistic identity of other English speakers.

Keywords: social representations; linguistic ideologies; linguistic identity; EFL.

² Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Universidad Miguel de Cervantes. Email: cntorrealba@gmail.com

En las últimas décadas, el inglés se ha posicionado en Chile como un idioma importante en las escuelas, las instituciones de educación superior y los ambientes laborales que encuentran en esta lengua un canal de comunicación internacional. Políticas que incentivan la enseñanza y el aprendizaje de este idioma han tomado cada vez más relevancia y con ello se han posicionado ideologías sobre el lenguaje que inciden, ya sea de manera positiva o negativa, en los procesos de aprendizaje de estudiantes o aprendices del idioma. En Chile, la identidad lingüística de los/as aprendices de inglés es un aspecto que merece el interés de profesionales de la educación, al igual que de investigadores/as en el área de la lingüística aplicada que exploren e identifiquen cómo ideologías y representaciones sociales impactan en los/as hablantes y aprendices de inglés, que es una lengua extranjera en el territorio nacional.

En el campo de la antropología lingüística, el fenómeno del lenguaje es estudiado por su relevancia cultural, y por cómo interactúan y se constituyen las comunidades de hablantes. Las ideologías lingüísticas y las representaciones sociales son dos lentes que permiten explorar las incidencias de un discurso ideologizado que plantea que el inglés es un idioma de importancia y universalidad. Estas impresiones son criticables desde el punto de vista de la identidad lingüística chilena, ya que en este contexto de gran diversidad en el que convergen lenguas indígenas y latinoamericanas, el inglés es una lengua de tipo extranjero, por ende, ajena a la identidad chilena.

Es en este marco que surgen cuestionamientos sobre qué impacto tienen estas percepciones ideologizadas en la configuración de identidad de aquellas personas que deciden, por diferentes motivos, aprender el idioma. Parte importante de este cuestionamiento tiene que ver con el hecho de que, como lengua extranjera, el inglés se ha posicionado como la lengua predilecta de los currículums educacionales desde que se comenzó a enseñar en Chile a finales del siglo XIX. Es por esto que estudios previos (Contreras y Grez, 2016; Alarcón et al., 2018) han reflexionado sobre aquellas ideologías lingüísticas presentes en las representaciones sociales que tienen los/as hablantes y aprendices chilenos/as de inglés sobre el inglés mismo y sobre otros idiomas, identificando, por ejemplo, ideologías respecto a qué significa hablar bien inglés o tener un buen inglés, entre otras. Estos estudios se han basado en el discurso de estudiantes, profesores/as y educadores/as y se ha considerado sus experiencias y opiniones como principal fuente de información.

Presentaremos aquí un estudio de casos en el cual las entrevistas y narraciones de los/as participantes son los datos principales, los cuales han dado paso a una reflexión y un análisis de extractos que han tenido como eje central las experiencias de los y las aprendices. Se han tomado en cuenta, además, los contextos individuales y los procesos de aprendizaje de los cuales aprendices chilenos/as adultos/as de inglés han formado parte.

Este estudio de casos nos dio una descripción detallada de las ideologías lingüísticas apreciables dentro de las representaciones sociales que aquellos/as hablantes tienen sobre el inglés y sobre sí mismos/as como parte de una comunidad lingüística. A través de la narración de los/as participantes, hemos explorado distintas formas en que ciertas ideologías han impactado en las percepciones de los/as aprendices y qué tanto reconocen la lengua inglesa como parte de su identidad. A diferencia de estudios previos en Chile, el presente incluyó la arista de la identidad lingüística y su configuración en el ámbito nacional. La inclusión del foco en la identidad lingüística en contextos de inglés como lengua extranjera es, consideramos, el elemento más novedoso en la presente investigación. Si bien se han explorado anteriormente las ideologías lingüísticas en el discurso de los diferentes actores sociales, este estudio pretende dirigir la atención de lectores/as, investigadores/as y docentes hacia la repercusión que estas tienen en los procesos de aprendizaje, centrándonos en las experiencias de los/as estudiantes.

Marco Teórico

El elemento central del marco teórico de este estudio es el campo de la antropología lingüística, la cual, según Kroskrity (2010), se refiere al lenguaje como un dominio social. Antropólogos lingüistas como Duranti (2000, 2009) han reconocido este campo como una necesidad, al encontrarse con la insuficiencia de la lingüística y la antropología en solitario para explorar e investigar temas que son tanto culturales como lingüísticos. En este sentido, y más específicamente, este estudio abarca el concepto de las ideologías lingüísticas, las cuales Silverstein (1979) define como las creencias y percepciones que tienen los/as hablantes sobre una lengua, su estructura y su uso. Se adquiere una visión crítica al momento de reconocer que algunas de estas ideologías lingüísticas posicionan al inglés como la norma y lo ubican socialmente en un nivel más alto en comparación con otros idiomas, llegando a considerarlo como una lengua global (Crystal, 2003).

Se estudió este fenómeno a través de la teoría de representaciones sociales de Moscovici (1988), la cual describe el impacto de las percepciones socialmente compartidas y las actitudes socialmente adquiridas hacia la lengua inglesa. Crystal (2003) y Pennycook (1994) relevan los procesos históricos, como el colonialismo, que respaldan la noción de universalidad del inglés y que llevan a formas de estandarización que pueden invalidar las ejecuciones extranjeras de la lengua. De acuerdo con Moscovici (1988), cuando estas percepciones son socialmente compartidas, pueden llegar a ser percibidas como la norma. De acuerdo con esta teoría, al observar el discurso de los individuos es posible ver cómo las creencias sociales se vuelven individuales y, de la misma forma, ver cómo las percepciones individuales son compartidas socialmente. El compartir de saberes, ideas y reflexiones en torno al idioma inglés por una comunidad de hablantes puede converger en la perpetuación de creencias que, en muchos casos, influyen negativamente en el proceso de aprendizaje de la lengua y, a su vez, impactar en la autopercepción que tienen los/as aprendices de la lengua.

Wodak (2009) se ha referido a la relación entre el lenguaje y la identidad utilizando el concepto de identidad lingüística, caracterizando esta como un fenómeno que depende del contexto y es un asunto político. Esto nos invita a considerar el contexto chileno en su particularidad, tener en cuenta su diversidad lingüística, la que deriva de los diversos procesos de inmigración, el turismo y las culturas indígenas, junto con las políticas lingüísticas que consideran que el inglés es la principal lengua extranjera en el país. Frente a esta particular realidad es que surge la pregunta sobre cómo se configura la identidad lingüística de los/as aprendices chilenos/as de inglés como lengua extranjera.

Los conceptos de ideología instrumental e ideología romántica son pertinentes para este estudio, pues exploran dos tipos de referencias que los/as hablantes y aprendices podrían tener hacia el lenguaje. Geeraerts (2003) se refiere a ideologías instrumentales como aquellas que reconocen una lengua, o las motivaciones para aprenderla, como medio de comunicación que es principalmente funcional a otros propósitos, por ejemplo, obtener algún puesto de trabajo o viajar al extranjero. Las ideologías románticas, en cambio, se refieren a una lengua, o las motivaciones para aprenderla, como un medio de expresión y como parte de la identidad del/la hablante o aprendiz.

Estado del Arte: Importantes Estudios Cualitativos

Algunos estudios previos que tratan sobre la identidad lingüística en contextos de inglés como lengua extranjera han sido un ejemplo sobre cómo la data cualitativa ha enriquecido el entendimiento que se tiene sobre fenómenos en que la experiencia de los/as hablantes es fundamental. El estudio de caso llevado a cabo por Teng (2019), con perspectiva narrativa, se

concentró en el aspecto individual y social de los procesos identitarios de estudiantes en China y sus experiencias en el contexto de la sala de clases. Este estudio tomó la perspectiva del autorreconocimiento y sus resultados mostraron que las experiencias individuales, y los distintos ambientes de aprendizaje en que se vieron envueltos/as los/as participantes a lo largo de sus vidas, tenían implicancias positivas y negativas. Pertinente para nuestro tema de investigación es la caracterización de la identidad lingüística que realiza el autor como “unfixed, dynamic and subject to the changing context [no fija, dinámica y sujeta al contexto cambiante]” (Teng, 2019, p.45). El ambiente de aprendizaje es para Teng un factor determinante dentro del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes, dado que la realidad material puede a veces dificultar o mejorar este proceso. Un aspecto importante en este estudio es la mención de problemas que los/as estudiantes enfrentan, por ejemplo, la ansiedad o poca confianza sobre el rendimiento propio derivada de problemas de pronunciación y cómo estos logran ser superados o no. Estas líneas de investigación aportan a la exploración de ideologías lingüísticas que tengan que ver con la autopercepción de los y las aprendices de inglés en un contexto en el que se le considere una lengua extranjera.

De la misma forma, un año antes, el estudio etnográfico de Wirza (2018), al ser de naturaleza narrativa, explicó a cabalidad cómo para aprendices de inglés en Indonesia, el hecho de la obligatoriedad del currículum nacional de aprender y dominar esta lengua les afectó negativamente a ellos/as y sus procesos de aprendizaje. La autora no solo menciona algunos efectos negativos y positivos de una instrucción en el idioma desde la perspectiva del inglés como lengua extranjera en la identidad de los/as aprendices, sino que también destaca la importancia de figuras como profesores/as y educadores/as como parte central de los efectos positivos en las experiencias de los/as mismos/as. Más específicamente, la autora reflexiona en torno a cómo los/as estudiantes comienzan a negociar su identidad como aprendices de inglés como lengua extranjera, en tanto las buenas y malas experiencias inciden en sus vidas. Por ejemplo, el deseo de mejorar ciertas habilidades y el rendimiento general comienza al darse cuenta de la importancia que se le da a la lengua en la sociedad, lo que puede llevarlos/as a querer formalizar el aprendizaje a través de cursos de idioma.

Este estudio, entonces, también pone el énfasis en la reacción individual hacia el medio material, en donde las relaciones interpersonales entre estudiantes y educadores/as son parte importante de la autoconfiguración lingüística. Los dos estudios mencionados fueron importantes, desde el punto de vista metodológico, ya que demuestran que una reflexión profunda en torno al tema identitario es posible gracias a la riqueza del discurso de los/as participantes. Es por esto que en el presente estudio se adopta un diseño cualitativo, en donde los/as entrevistados/as y sus experiencias son parte central del análisis, y la particularidad de sus experiencias es en sí el elemento novedoso y enriquecedor de la investigación.

En cuanto a investigaciones existentes en el contexto nacional, podemos mencionar dos estudios principales y recientes dentro de la discusión de ideologías lingüísticas y representaciones sociales. En la investigación de Contreras y Grez (2016) se exploran las representaciones sociales del discurso del futbolista chileno Alexis Sánchez, en donde en entrevistas y grupos focales se evidencian ideologías relacionadas con temas como hablar bien o mal inglés, la existencia de niveles de inglés, buena o mala comunicación de acuerdo con el uso de gramática o el manejo de vocabulario, entre otros. Por otro lado, Alarcón et al. (2018) caracterizan las representaciones sociales hacia el inglés por parte de los actores sociales a través del análisis del discurso de estudiantes, profesores/as y coordinadores/as administrativos/as de centros de aprendizaje de idiomas. También, a través de entrevistas, se analizan temas emergentes y sus implicancias pedagógicas, en donde muchas veces se refuerzan estereotipos e idealizaciones del proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Estos hallazgos, entonces, aportan a la discusión de las categorías emergentes en el presente estudio.

Metodología: Diseño, Calidad Científica y Aspectos Éticos del Estudio

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las ideologías lingüísticas y representaciones sociales que tienen aprendices chilenos/as adultos/as de inglés en relación con sus identidades lingüísticas?

Objetivo General

Explorar e identificar las ideologías lingüísticas y representaciones sociales que tienen aprendices chilenos/as adultos/as de inglés con relación a sus identidades lingüísticas.

Objetivos Específicos

1. Explorar las ideologías lingüísticas y representaciones sociales que tienen aprendices chilenos/as adultos/as de inglés con relación a sus identidades lingüísticas, a través del relato de los/as hablantes en entrevistas individuales.
2. Identificar en los casos particulares los temas más relevantes considerados por aprendices chilenos/as adultos/as de inglés en relación con sus identidades lingüísticas.

La presente investigación corresponde a un estudio de casos de naturaleza cualitativa, cuyo diseño es transversal. El nivel del estudio es exploratorio, ya que no pretende desmentir una hipótesis sino indagar de manera abierta en los posibles temas confluyentes en los discursos de los/as entrevistados/as. El análisis de los datos se realizó a partir de la teoría de representaciones sociales propuesta por Moscovici (1988) y la teoría de ideologías del lenguaje de Kroskrity (2010).

En términos de muestreo, los/as cuatro participantes de las entrevistas individuales fueron elegidos/as ya que cumplían el requisito de ser estudiantes adultos/as de inglés en formato de lecciones privadas y por ser de nacionalidad chilena. Para esto consideramos, en primer lugar, a aquellos y aquellas estudiantes de clases particulares que voluntariamente tuvieran la intención de participar en el estudio tomando en cuenta que la recolección de datos tomó la forma de entrevistas online mediante la aplicación de reuniones virtuales en la plataforma Zoom®. La voluntariedad de los/as participantes fue un elemento importante, ya que la entrevista debió ser grabada para un mejor análisis e interpretación de los resultados. Dentro de la muestra, en términos de género, 3 de las 4 personas entrevistadas se identificaron al momento de la entrevista como mujeres y 1 como hombre. En cuanto a la edad de los/as participantes, toda la muestra cumple con tener más de 18 años, es decir, son adultas/os cuyas edades fluctúan entre 24 años la persona más joven y 37 años la persona de más edad.

En cuanto al instrumento en sí, la pauta para la entrevista semiestructurada fue sometida a una revisión de expertos. A partir de esa revisión se determinaron las preguntas o temas más pertinentes para el estudio, y aquellas que permitían explorar y dar respuesta a los objetivos planteados. Asimismo, se realizó la prueba de este instrumento en una entrevista piloto que superó ampliamente la duración de las entrevistas de los casos a estudiar. Este paso fue de mucha importancia al momento de priorizar y sintetizar la pauta de manera de obtener entrevistas más concisas.

En cuanto a consideraciones éticas, para la fase de recolección de datos se pidió la autorización de los/as participantes de las entrevistas mediante una forma de consentimiento para utilizar la información con propósitos de investigación, respetando el anonimato de quienes formaron parte de esta. Por esta razón, nos referiremos a las/os participantes de las entrevistas indivi-

duales con nombres ficticios escogidos por ellos/as mismos/as, Irina, Teresa, Sam y Pamela, tomando en cuenta también que el detalle de la narración contiene elementos personales y privados de la vida de cada participante.

Un aspecto importante del análisis fue el uso del programa computarizado de análisis de datos cualitativos que permitió la codificación de las transcripciones de las entrevistas. La fase cualitativa requirió de la transcripción de las entrevistas individuales para un mejor manejo de los datos que resultaron bastante extensos. Estas se analizaron con el software de análisis MAXQ-DA® para organizar la información. El mismo *software* fue utilizado para crear mapas conceptuales de ocurrencia y coocurrencia de categorías, mapas de frecuencia de códigos y mapas individuales, presentados en la siguiente sección de análisis cualitativo. Es a través de estos mapas visuales que se obtuvo la información necesaria para abordar los objetivos específicos de la investigación que contemplaron la identificación de las categorías más importantes para cada caso.

Análisis Cualitativo

Las cuatro entrevistas individuales, como ya se señaló, fueron realizadas utilizando la plataforma online de video llamada Zoom® debido a las condiciones de emergencia sanitaria que implicaron las cuarentenas. Luego de transcribir, el proceso de codificación de los datos fue llevado a cabo por lo que Corbin y Strauss (2008) llaman "codificación abierta", la cual le permite al/la investigador/a explorar las posibles categorías emergentes, sin tener categorías preestablecidas. En el proceso de codificación emergieron un total de 21 categorías y subcategorías, y un total de 180 códigos. Las dos categorías centrales emergentes del análisis fueron nombradas según los conceptos de Geeraerts (2003), mencionados anteriormente, ya que se refieren a dos visiones predominantes sobre la lengua inglesa: *ideologías instrumentales e ideologías románticas*. La categoría de ideología instrumental apareció 20 veces en el proceso de codificación y contempló 5 subcategorías: *inglés como lenguaje global*, *inglés para aprender otras lenguas*, ámbito laboral, *inglés como medio de comunicación* y ámbito de viajes/turismo. En cuanto a la categoría de ideología romántica, esta se codificó 14 veces y contempló la subcategoría de *inglés como parte de la identidad de uno/a*. El listado de las categorías y la frecuencia en sus codificaciones es detallado a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis cualitativo: categorías

Sistema de códigos	Frecuencia
Sistema de códigos	180
El inglés no es parte de mi vida	5
Señalando la importancia del pensamiento crítico	7
Motivación para aprender otras lenguas	14
Figura importante en el proceso de aprendizaje	4
Diversidad lingüística	7
Aspectos identitarios	16
Ideología instrumental	20
Ámbito de viajes/turismo	4
Inglés como lenguaje global	7
Inglés para aprender otros lenguajes	3

Ámbito laboral	10
Inglés como medio de comunicación	11
Ideología romántica	14
Inglés como parte de la identidad de uno/a	10
Lenguas indígenas	10
Inglés como privilegio de clases sociales altas	4
Experiencias en la escolaridad	11
Pronunciación	9
Buen inglés	5
Hablante nativo	8
Ingleses del mundo	1

Algunos segmentos de transcripciones a codificar implicaron la coocurrencia de categorías. Es por este motivo que la suma de las frecuencias de las categorías por sí solas puede no coincidir con el total de segmentos codificados, debido a que, al codificar un segmento, se pueden encontrar más de una categoría en él. Al mirar las coocurrencias y la distribución de las categorías en cada entrevista como en el conjunto de datos en sí, se determinan mejor las características del discurso, permitiendo así una interpretación más precisa. Al usar el software de análisis MAXQDA® y obtener mapas de ocurrencia, coocurrencia y mapas individuales de categorías para cada entrevista, se logró la reducción y organización de los datos de tal forma que se exploraron e identificaron las categorías más importantes para las entrevistadas y el entrevistado de acuerdo con sus experiencias y vivencias personales.

Algunas de las categorías más codificadas en el discurso de las/os entrevistadas/os se comentan a continuación: *aspectos identitarios*, que aparecen un total de 16 veces, se refieren a extractos en los que los/as participantes hablaron de su propia identidad como chilenas/os aprendices de inglés y no siempre mencionaron la lengua inglesa como parte de esta; *motivación para aprender otras lenguas*, con un total de 14 apariciones, y la subcategoría de *figura importante en el proceso de aprendizaje*, en donde los/as entrevistadas/os hicieron referencia 4 veces a la presencia de educadores/as o profesores y profesoras significativos/as en sus vidas. Esta última categoría tiene especial relevancia, ya que en ella se manifiesta el genuino poder transformador del/la docente, al que Wirza (2018) se refiere como una "fuerza" que "crea oportunidades para los aprendices de tener prácticas discursivas del inglés necesarias para construir sus identidades como aprendices de inglés y usuarios del mismo" (p.478). Vemos, así, la importancia del/la docente en la formación de identidad de los/as aprendices, al ser una figura de ejemplo que está presente en gran parte del proceso de aprendizaje.

Otra categoría importante fue la de *lenguas indígenas*, con 10 instancias en el proceso de codificación, en donde los/as participantes se referían a estas como parte de la identidad y cultura chilena. Algunos extractos en donde los/as entrevistados/as se referían a la presencia o importancia del inglés en comparación con las lenguas indígenas en Chile también fueron parte de este código. Más adelante veremos cómo esta visión parece ser la predominante en los casos individuales del estudio, al nombrar las lenguas indígenas como constituyentes de la identidad lingüística chilena.

Casos: Irina, Teresa, Sam y Pamela

Llamamos a la presente investigación un estudio de casos múltiples porque los principales datos fueron obtenidos de 4 entrevistas individuales a aprendices adultos/as chilenos/as de inglés. Por propósitos de anonimidad, hemos cambiado los nombres reales de los/as participantes y nos referiremos a ellos como Irina, Teresa, Sam y Pamela. Los/as entrevistados/as cumplen la característica común de haber participado de clases privadas de inglés con una educadora chilena por un periodo de tiempo mayor a 3 meses. Para proveer una mejor organización de la información, como mencionamos anteriormente, hemos obtenido mapas individuales de las categorías más relevantes presentes en el transcurso de cada entrevista individual, gracias a las herramientas visuales del software computarizado de análisis cualitativo MAXQDA®. A continuación, se presentan los mapas individuales y una pequeña reflexión en cuanto a cada entrevistado/a y sus categorías, así como extractos que representan de mejor manera lo analizado en torno a las categorías emergentes.

Irina

Estudiar inglés me ha servido para interesarme en otros idiomas y entender, por fin, que es necesario hablar otros idiomas y que no hay que quedarse en esa zona de confort del propio porque creo que es un error enorme. (Transcripción Entrevista 01, Pos. 59)

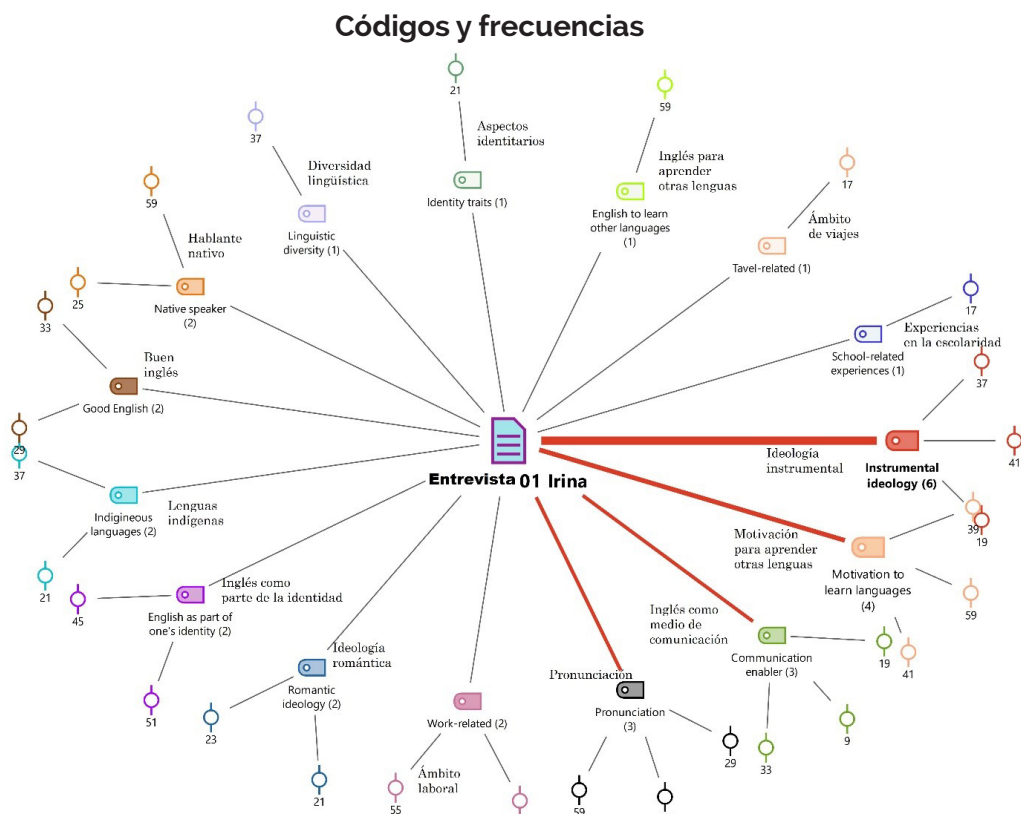
Irina tiene entre 20 y 30 años y, al momento de la entrevista, se encontraba trabajando en Estados Unidos. Es chilena y tomó clases de inglés privadas remotamente por cerca de un año. No era su primera vez en el extranjero, pero sí se encontraba por primera vez trabajando en ese país, por lo cual su estadía fue más larga. En su narración hay una gran presencia de la categoría de *ideología instrumental*, ya que gran parte de su experiencia con el aprendizaje de la lengua inglesa está relacionada con el ámbito laboral y de viajes o turismo (ver Figura 1. Irina: Categorías).

Irina se refiere a su decisión de aprender inglés como una necesidad, al decir "La vida me puso la obligación de aprenderlo. Ahora estoy en eso, he aprendido mucho y me puedo comunicar muy bien" (Transcripción Entrevista 01, Pos. 19), haciendo notoria la ideología de que el inglés es necesario para tener éxito laboralmente. Sin embargo, también observamos una visión crítica cuando nos cuenta que valora el capital cultural de todas las lenguas en general, que le ha tocado aprender inglés antes que cualquier otra, pero que no se niega a la idea de aprender otros idiomas. Vemos esta visión crítica en el siguiente enunciado: "El mapudungun me interesa mucho. De hecho, lo hemos comentado, creo que debería ser obligatorio en los colegios porque es nuestra lengua. Sí, sería maravilloso" (Transcripción Entrevista 01, Pos. 21). Irina tiene el deseo de aprender francés y mapudungun, ya que este último lo relaciona con su identidad como chilena y admite que en su escolaridad nada la hizo interesarse por esta lengua nativa, sino que es en la actualidad que reconoce la importancia de esta para ella como chilena.

Por otro lado, Irina menciona la pronunciación como una meta que aún tiene que alcanzar. Se refiere a la pronunciación nativa como algo deseable para sí misma, lo cual la motiva a seguir aprendiendo y tomando clases. Aún así, se considera hablante de inglés. Estas reflexiones por parte de Irina nos hacen cuestionar la implicancia negativa y positiva de un estándar de pronunciación que es constantemente relacionado con la imagen de ejecución ideal del idioma por parte de un hablante nativo. En el caso de Irina, este es un elemento que la motiva a seguir la práctica e instrucción en el idioma, pero pronto veremos cómo esto a veces es negativo para aprendices foráneos/as de la lengua inglesa que ven la pronunciación y la constante comparación con la imagen mítica del hablante nativo como una frustración en sus procesos de aprendizaje.

Figura 1

Irina: categorías



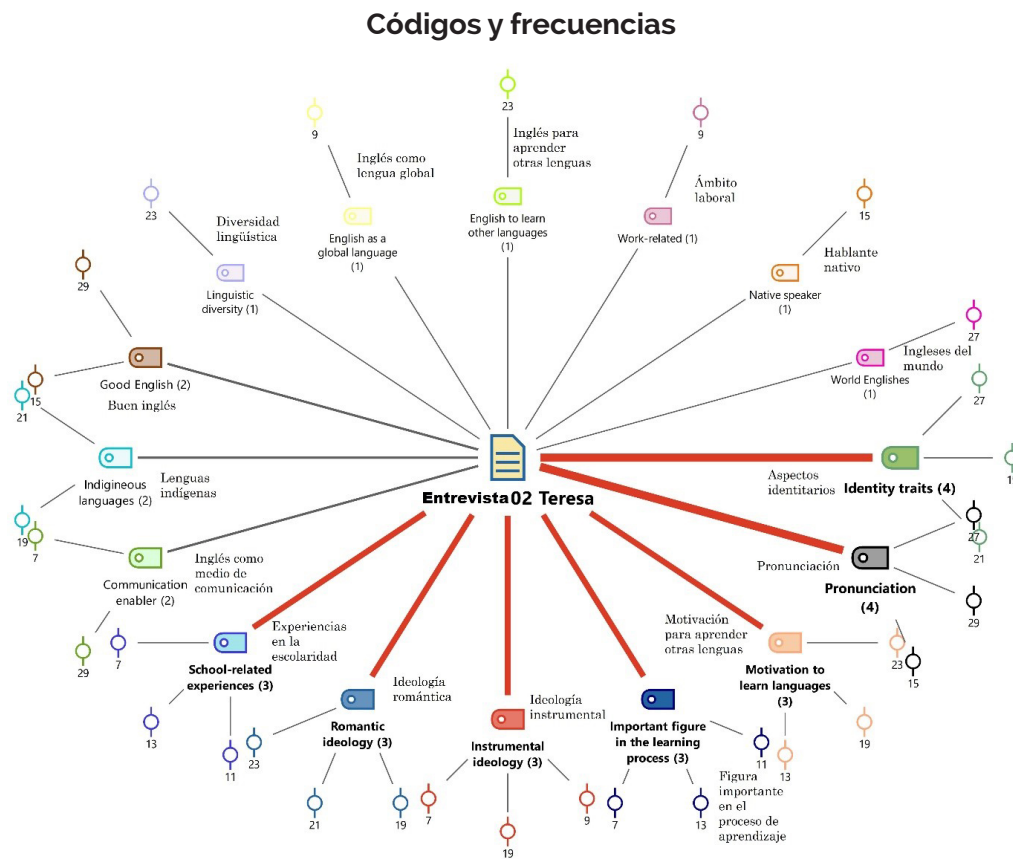
Teresa

Siento que nosotros no somos originarios de ese país ni es nuestro idioma de origen entonces no tenemos por qué comportarnos ni hablar ni ser algo que no somos. (Transcripción Entrevista 02, Pos. 27)

Teresa se acerca a los 30 años y está actualmente estudiando diseño gráfico, al mismo tiempo que trabaja en una multitienda en el área de ventas. Estudia y trabaja en Chile, por lo que no hace uso del inglés en su día a día. Ella no se considera hablante de inglés a pesar de haber recibido instrucción desde pequeña en el colegio. Admite haber sufrido malos tratos referidos a su pronunciación, lo cual siempre la hizo sentir insegura. Al momento de responder si se considera a sí misma hablante de inglés, ella nos dice: "Yo creo que hablante no. Sí, se me hace fácil leer o traducir una frase, pero hablar me da vergüenza" (Transcripción Entrevista 02, Pos. 15). Es por esto que en el mapa individual de Teresa vemos la categoría de *pronunciación* como un código recurrente en su discurso (ver Figura 2. Teresa: categorías), al igual que el código *aspectos identitarios* ya que, al reconocerse como chilena, ella acentúa las características originarias de las lenguas indígenas por sobre la lengua inglesa. Al decir "es súper importante aprender a comunicarse también con ellos, conocer nuestras raíces, de donde viene nuestro idioma finalmente" (Transcripción Entrevista 02, Pos. 19), Teresa nos indica el vínculo que existe entre la identidad chilena y las identidades indígenas en el lenguaje. Sin embargo, al reconocer la importancia de las lenguas en general y considerarse una amante de la diversidad y la cultura, Teresa manifiesta la motivación por aprender diferentes lenguas, reconociendo el capital cultural que estas poseen. Esta apreciación sobre la importancia del capital lingüístico está presente no solo en el discurso de Teresa, sino también en el de los otros tres casos entrevistados en este estudio.

Figura 2

Teresa: categorías



Sam

Los colegios de una estructura social alta tienen un acervo cultural lingüístico envidiable, mientras que los colegios de población no tenemos idea. (Transcripción Entrevista 03, Pos. 49)

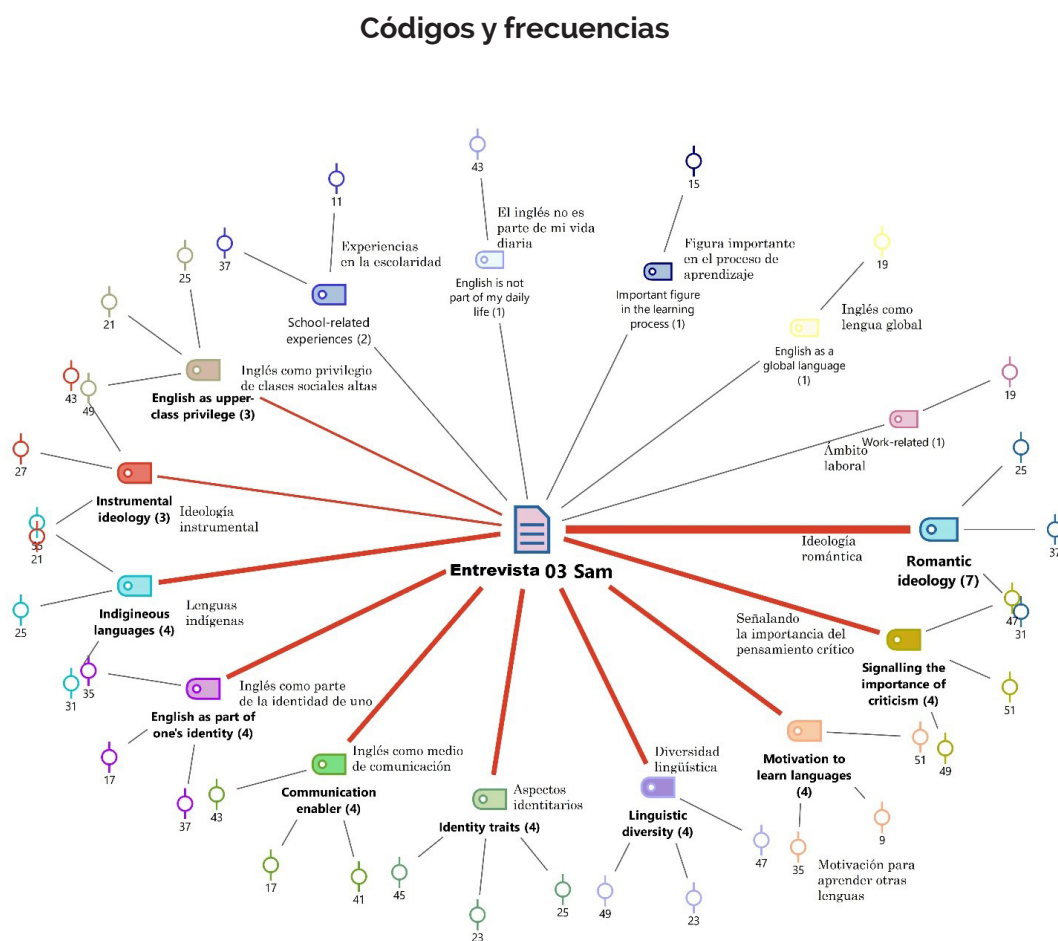
Sam es un estudiante del programa de Pedagogía en Educación Básica, con una visión muy crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés en Chile, siendo este el rasgo más distintivo en su entrevista. Al contrario de los casos anteriores en donde, para Irina y Teresa, las categorías *ideología instrumental* e *ideología romántica* se encontraron en igual cantidad en sus discursos, para Sam las motivaciones románticas son más importantes, encontrándose este código 7 veces en su discurso (ver Figura 3. Sam: Categorías). Sam tiene una visión crítica también de su identidad como hablante de castellano chileno y de inglés como lengua extranjera, reconociéndose como chileno de clase media. Su reflexión es más profunda al referirse al inglés como un idioma de clases acomodadas, en donde se evidencia que el acceso al capital lingüístico es desigual en la sociedad chilena. Sam asevera que el inglés "acá en Chile es importante, depende de donde vivas, depende de quién es tu familia y cómo te desarrollas culturalmente acá en Chile" (Transcripción Entrevista 03, Pos. 21). Este reconocimiento de las condiciones materiales que envuelven el desarrollo lingüístico no solo ha significado una motivación para Sam para aprender y superarse, sino también ha sido de ayuda para reconocerse como un hablante válido de la lengua inglesa en el contexto específico chileno.

Sam nos hace recordar los aspectos sociales, económicos y políticos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa y la batalla que los/as educadores/as tenemos que librar para intentar derribar las barreras de clase en el aula o, al menos, intentar proveer las mismas oportunidades en distintos contextos materiales. Asimismo, nos muestra una configuración de la identidad lingüística chilena que reivindica las lenguas indígenas como parte de ella, a pesar de no ser de uso diario, al reconocer que la lengua inglesa es una lengua extranjera que tampoco se utiliza en el diario vivir de la mayoría de los/as habitantes.

En varias oportunidades, Sam da muestras de una visión crítica y situada en el contexto nacional. En su discurso nos indica su preocupación por problemáticas de diversidad lingüística, cuestionándose "¿cuál es mi problemática de ahora? (...) que tengo inmigración haitiana y tenemos una barrera de oralidad, de comunicación" (Transcripción Entrevista 03, Pos. 47). Así vemos que para él estos temas de contingencia, como el intercambio lingüístico que se da por la inmigración, no carecen de importancia y podrían incidir en sus motivaciones para aprender lenguas.

Figura 3

Sam: categorías



Pamela

Lo que más me exigen es el inglés y exponer a los niños todo lo que uno pueda al idioma inglés, más que otras lenguas que quizás son más cercanas para uno. (Transcripción Entrevista 04, Pos. 31)

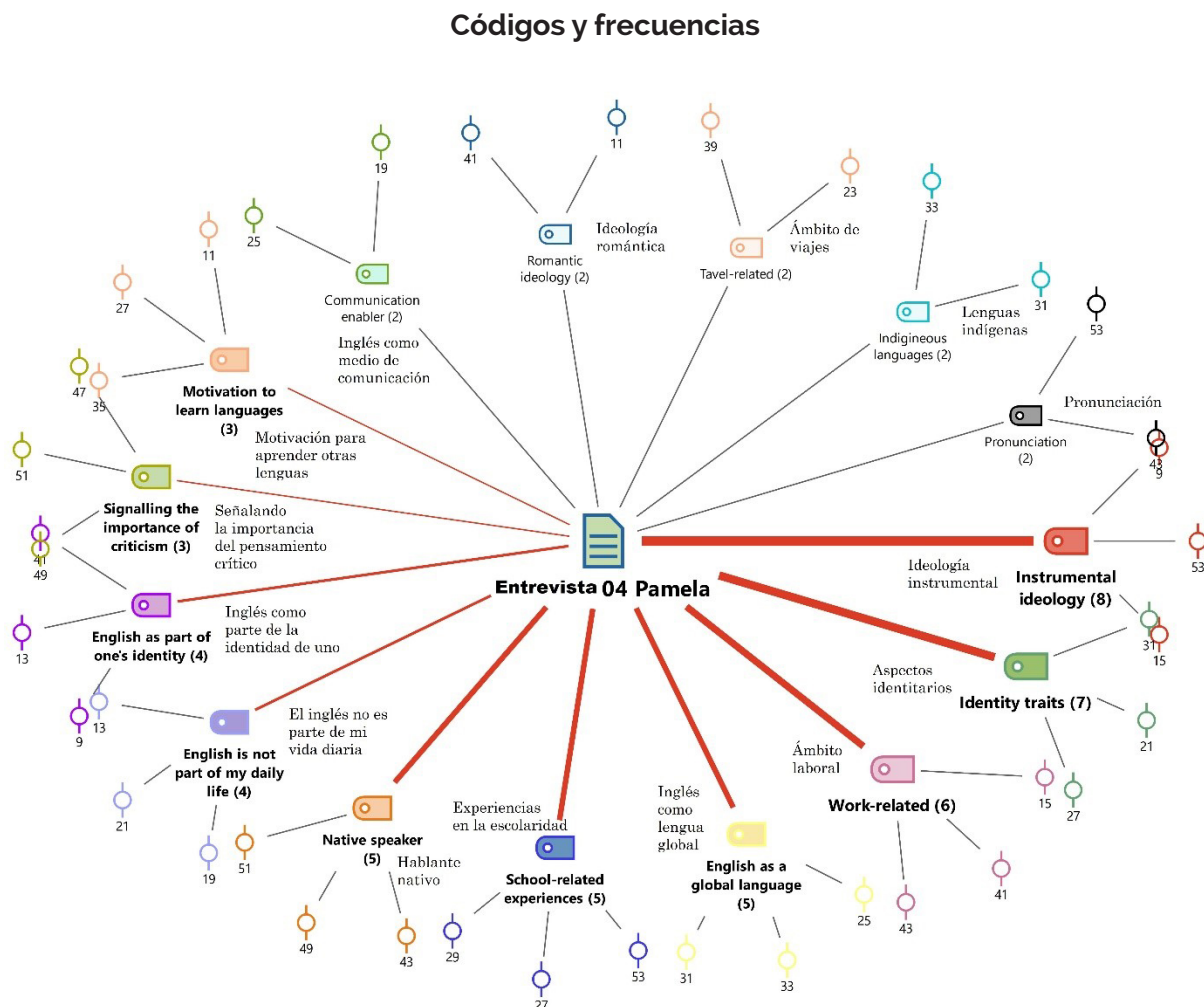
Pamela es educadora de párvulos en una institución educacional bilingüe, por lo que el inglés es parte de su vida diaria. Ella nos comenta que a lo largo de su vida ha tomado clases en distintos institutos de idiomas y que, en la actualidad, se prepara para certificar su nivel de inglés por medio de una prueba estandarizada. A pesar de la convivencia diaria con la lengua inglesa, ella no se considera hablante de inglés, sino una chilena que intenta traspasar sus conocimientos a sus estudiantes de la mejor manera posible. Es más, el código *el inglés no es parte de mi vida* está presente en el mapa de categorías de su entrevista. Pamela nos indica: "que sea parte de mi identidad, no. Me considero chilena, que habla español y se esfuerza por enseñar el inglés como una segunda lengua a los niños" (Transcripción Entrevista 04, Pos. 41).

Al hacer uso del inglés en el ámbito laboral, los códigos de *ideología instrumental* y *ámbito laboral* son las categorías predominantes en su mapa individual (ver Figura 4, Pamela: categorías). Para Pamela, la figura mítica del hablante nativo tiene un peso importante, ya que considera la pronunciación como un elemento ineludible al momento de adjudicarse el dominio de la lengua. La entrevistada expresa la constante presión que siente por la correcta ejecución de la lengua, a la vez que se explaya sobre los beneficios de aprender inglés desde temprana edad, contrario a su experiencia de aprendizaje que se inició en su adolescencia.

Pamela identifica los beneficios de aprender tantos idiomas como sea posible, sin embargo, al consultarle sobre la importancia del inglés en comparación con otros idiomas, ella sostiene firmemente que la lengua inglesa es la más importante. En estas aseveraciones es perceptible la influencia de ideologías que sostienen que el inglés es una lengua de importancia global o de gran peso instrumental, como una lengua útil al momento de encontrar más y mejores trabajos, o que brinda la oportunidad de viajar. Si bien la entrevistada concibe estas ideologías como ciertas, de acuerdo con su experiencia, admite no haber necesitado de la lengua inglesa para comunicarse en sus viajes o para conseguir trabajo. Es por esto que el código *señalando la importancia del pensamiento crítico* aparece en su mapa de categorías, pues sí considera que dependerá del contexto social cuán útil es el conocimiento del inglés. Ella nos indica que ser hablante nativo "sirve para trabajar en un colegio que realmente sea bilingüe como por ejemplo el Santiago College o el Nido de Águilas, ahí necesito ser hablante nativa, pero no creo que pueda llegar a ese nivel" (Transcripción Entrevista 04, Pos. 43). Al vivir y trabajar en una comuna de estrato social alto, Pamela evidencia que ideologías relacionadas con la pronunciación y la instrumentalidad de la lengua inglesa, en general, van a cobrar sentido de forma distinta según los contextos socioeconómicos en los que se desenvuelven los y las hablantes, y en los cuales desarrollaron sus procesos de aprendizaje. A lo largo de su discurso, Pamela evidencia la representación del hablante nativo como epítome de un manejo avanzado de inglés. A la vez, reconoce que no es una meta deseable, sino una meta inalcanzable y que no es parte de sus objetivos personales.

Figura 4

Pamela: categorías



Discusión de Resultados

Una identificación mayor con la lengua inglesa puede llegar a ocurrir, en nuestro contexto particular de Chile en donde el inglés es lengua extranjera, solo cuando existe un uso frecuente, cotidiano, de la misma. En cuanto a los casos y sus entrevistas, se observa que aquellas personas que se identificaban como hablantes de inglés llevaban una experiencia de vida que incluía el uso frecuente de la lengua. En el caso de Irina, quien se encontraba trabajando en Estados Unidos, país de lengua inglesa, el convivir en un entorno de uso diario del inglés significó una práctica frecuente de la lengua, lo cual, a su vez, potencia una identificación con la misma. En el discurso de las entrevistadas y el entrevistado, este uso frecuente y familiarización con la lengua son motivados tanto por ideologías instrumentales relacionadas al ámbito laboral, como por ideologías románticas, relacionadas a gustos y motivaciones de índole personal. Al momento de determinar qué motivaciones predominan, *instrumental o romántica*, se hace imposible identificar una tendencia, ya que ambas ideologías parecen ser igualmente influyentes en la identidad de chilenos y chilenas aprendices de inglés.

Las lenguas indígenas aparecen como un tema importante al hablar de la configuración de la identidad chilena. Los 4 casos se refirieron a la preservación de las lenguas originarias como

una necesidad e, incluso, hubo críticas hacia la poca atención que estas reciben en comparación con la lengua inglesa. Irina, Teresa, Sam y Pamela se refieren a la identidad lingüística chilena como una que incluye a las lenguas indígenas, reconociendo la diversidad de ellas en lo extenso del territorio y la falta de políticas educacionales que las incorporen más transversalmente a los planes de estudio nacionales. En el discurso de las entrevistadas y el entrevistado contamos con extractos que muestran una visión crítica sobre la prevalencia del inglés en el contexto educativo chileno, así como el planteamiento de una necesidad de acercamiento a las culturas originarias a través del estudio de sus lenguas. Por ejemplo, Sam hace la apreciación de que, como chilenos, "nosotros no tenemos esa cultura de decir, como los del norte, por ejemplo, yo soy coya, yo soy atacameño, y soy de acá, entonces, yo sé esta lengua porque es mi raíz y, además, sé castellano, porque nací en Chile" (Transcripción Entrevista 03, Pos. 25), acentuando la necesidad de revertir esa situación. Estas problemáticas son importantes para los/as hablantes y aprendices de inglés que se cuestionan la falta de integración de otras lenguas, teniendo al inglés como lo que pareciera ser la única opción de diversificación lingüística en este contexto.

Tal como vimos en la presentación del análisis cualitativo, las personas entrevistadas mostraron diferentes niveles de acuerdo con la idea de considerarse a sí mismas como hablantes de inglés. En el caso específico de Pamela, ella no logra considerarse hablante de inglés, a pesar de hacer uso de esta lengua a diario. Por otro lado, el caso de Sam, quien no ha realizado estudios formales de inglés o recibido alguna certificación que acredite su dominio, pero sí se considera hablante de inglés, nos demuestra que hay parámetros individuales ligados a la experiencia de cada hablante que predominan por sobre representaciones sociales identitarias del inglés en Chile. Si bien, socialmente, se considera que una profesora de inglés es hablante de inglés y que, por el contrario, alguien sin certificación no es hablante de inglés, Pamela y Sam tienen razones únicas individuales ligadas a su experiencia que no van acorde con estas representaciones. Sam ha experimentado una afiliación romántica ligada a sus gustos por la música y cultura anglosajonas que le ha permitido asociarse y autoperibirse como hablante de inglés como lengua extranjera. De esta forma, se reafirman que tanto las motivaciones instrumentales como las románticas son importantes al momento de considerarse o no un hablante de inglés en un contexto de inglés como lengua extranjera.

En relación con las ideologías lingüísticas asociadas a la imagen del hablante nativo, las narraciones de las personas participantes nos indican que asocian esta imagen a una ejecución perfecta de la lengua. La figura del hablante nativo funciona como un mito debido a la poca similitud que tiene con la realidad, en donde existen hablantes nativos que provienen de una variedad de contextos en los que casi nunca realizan una ejecución perfecta de la lengua inglesa, según estándares de la lengua misma. En términos prácticos, es importante develar que estas ideologías están presentes en el aula y que, como educadores, debemos combatir aquellas influencias negativas que puedan dificultar el aprendizaje por parte de nuestros/as estudiantes. El gran impacto de esta mítica figura de perfección en la producción de la lengua queda en evidencia cuando Pamela nos comenta sobre cómo ella concibe la imagen del hablante nativo y menciona que esta tiene un rasgo de naturalidad: "quizás pueda llegar a hablarlo muy bien, pero se va a notar que está ese rasgo del español, que no surge *como* natural" (Transcripción Entrevista 04, Pos. 43). Este comentario permite concluir que esta sigue siendo una ideología y representación social influyente para los/as aprendices adultos/as de la lengua inglesa. Sin embargo, existe también una visión crítica que, como vimos en las narraciones de las personas participantes, señala que una ejecución nativa del idioma en contextos de inglés como lengua extranjera es percibida como una meta inalcanzable para los/las aprendices.

En el contexto específico chileno, las autopercepciones de hablantes de inglés están sujetas a una fuerte identidad chilena que usualmente no considera al inglés como parte de sí, sino

como un elemento globalizante que adoptamos por su importancia internacional, más que por la importancia que esta lengua tiene en el diario vivir de los/as hablantes. De esta forma, podemos destacar que las ideologías que inciden en los/as chilenos/as son de carácter instrumental en cuanto a la posición que ocupa el inglés dada su valoración social-política que está fuertemente presente en la sala de clases. Sin embargo, se observan también motivaciones románticas que derivan de procesos globalizantes que han acercado la cultura y lengua anglosajona a las experiencias de vida de muchos/as aprendices de inglés en Chile. Esta última apreciación es importante en la configuración identitaria de adultos/as chilenos/as que conviven con la lengua inglesa, a la vez que critican la poca integración de lenguas indígenas, generándose un debate sobre cómo incentivar la diversidad lingüística en el territorio nacional.

Conclusión, Limitaciones y Proyecciones del Estudio

A lo largo de este capítulo nos hemos referido a las múltiples formas en que el lenguaje es parte del dominio social de la vida y, por lo tanto, tiene un gran peso en el sentido de identidad de los individuos. Específicamente, hemos explorado las ideologías lingüísticas presentes en las representaciones sociales de aprendices adultos/as de inglés, en donde hemos reconocido temas que influyen en su configuración identitaria. Hemos puesto énfasis en el contexto del inglés como lengua extranjera y reconocido la diversidad lingüística presente en el territorio y cómo, al convivir con diversas culturas y reconocer la importancia de las lenguas indígenas y extranjeras, estas también forman parte de la configuración de la identidad lingüística de aprendices chilenos/as de inglés.

El hecho de que se trate de un estudio de casos múltiples permite reflexionar sobre aquellas ideologías y representaciones sociales que influyen positivamente en la configuración de la identidad lingüística de los/as aprendices chilenos/as adultos/as de inglés, como lo es el adoptar una visión crítica del inglés desde un punto de vista de lengua extranjera en aspectos como, por ejemplo, la pronunciación. También, permite observar cómo aquellas ideologías que sobrevaloran la lengua inglesa en el contexto chileno infravaloran las lenguas originarias que, como se observa en los extractos analizados, son consideradas como parte de la identidad chilena, más que el inglés.

Podemos concluir que tanto las motivaciones instrumentales como las románticas tienen una influencia importante en los procesos de aprendizaje de estudiantes de la lengua inglesa en Chile, ya que los/as participantes se refirieron a ambas motivaciones como determinantes al momento de decidir aprender el idioma. Más aún, ideologías como la del hablante nativo y algunas experiencias escolares fueron esenciales al momento de decidir continuar con el proceso de aprendizaje en la etapa adulta de sus vidas. Existe la valoración del capital lingüístico y el reconocimiento de este como un elemento de gran diversidad, en donde el inglés no parece ser más importante que, por ejemplo, otras lenguas extranjeras o las lenguas indígenas. Sin embargo, al momento de identificarse como hablante de inglés, lo predominante es la relación que existe con la lengua inglesa para propósitos de comunicación diaria. Definitivamente, existe una mayor identificación con la lengua inglesa en contextos en donde, tal como las participantes y el participante mencionan, el uso del inglés se da a diario y, por lo tanto, llega a formar parte del cotidiano de los/as hablantes. Es por esto que no se considera al inglés como una lengua importante en el cotidiano del contexto chileno ya que, como bien sabemos, el idioma principal es el castellano. Asimismo, se reconoce que, dentro del territorio, el inglés está más presente en contextos de estratos sociales altos, lo cual genera críticas en cuanto a oportunidades dadas a sectores económicos más vulnerables, en donde las motivaciones pueden no estar igualmente presentes para que niñas y niños decidan aprender una lengua extranjera.

Una gran limitación fue el hecho de llevar a cabo la investigación en tiempos de cuarentena, en donde la emergencia sanitaria imposibilitó que las entrevistas se llevaran a cabo de forma presencial lo que, bien sabemos, aporta muchísimo a su desarrollo. Aun así, de manera online, las entrevistas pudieron ser grabadas en formato audiovisual de manera sencilla, lo cual facilitó e hizo más acertadas las interpretaciones y transcripciones.

Como proyección para este estudio, se espera poder seguir explorando las ideologías lingüísticas y representaciones sociales con un mayor número de participantes, a la vez que incluir y ahondar las apreciaciones y críticas hacia la infravaloración de las lenguas indígenas en contraste con la sobrevaloración del inglés. Como última proyección, pensamos que es importante ampliar el espectro de la investigación y adaptar materiales y contenidos en la clase de inglés, tomando en cuenta aquellas críticas hacia ideologías como la que concibe la existencia de una pronunciación nativa, por ejemplo. Una buena forma de ahondar en estos aspectos puede ser la implementación de investigación acción en el aula, en donde se puede seguir la lógica de la presente investigación en cuanto a entrevistas grupales a estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Finalmente, queda señalar el impacto positivo que tiene para los/as docentes el explorar temas que pueden influenciar positiva y negativamente los procesos de aprendizaje de nuestros/as estudiantes. Al identificar y comprender las ideologías lingüísticas y representaciones sociales que están presentes en estos temas, podemos criticar más profundamente los efectos que estas ideologías y representaciones tienen en el autorreconocimiento de estudiantes como hablantes de inglés como lengua extranjera. Así, se tienen más herramientas que ayudan a los/as docentes a enfrentar problemas en el aula relacionados con la identidad y los procesos de aprendizaje, como lo es la autoestima, el miedo a la corrección de errores, las expectativas y las frustraciones que viven los/as estudiantes.

Referencias

- Alarcón, L., Escobar, N., González, S., Labra, I., Núñez, C., Rivera, D., Silva, E. y Vega, M. (2018). *"Como traer un pedacito de Inglaterra": a descriptive analysis of social representations of English as a foreign language in private language teaching schools in Santiago de Chile*. Informe final para optar al grado de Licenciado/a en Lengua y Literatura Inglesas. Universidad de Chile.
- Contreras, W. y Grez, F. (2016). *Is your English good or bad? Social representations towards Alexis Sánchez's use of English in his first interview in that language: theoretical and methodological implications on teaching English as a foreign language*. Informe final de Seminario para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas. Universidad de Chile.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2000). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2009). Linguistic anthropology: Language as a non-neutral medium. En R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (pp.28-46). Cambridge University Press.

- Geeraerts, D. (2003). Cultural models of linguistic standardization. En R. Dirven, R. Frank y M. Pütz (Eds.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings* (pp.25 -68). Mouton de Gruyter.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies–Evolving perspectives. *Society and language use*, 7(3), 192-205.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, (18), 211-250.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W F. Hanks y C L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp.192-247). Chicago Linguistic Society. Universidad de Chicago.
- Teng, F. (2019). Learner Identity and Learners' Investment in EFL Learning: A Multiple Case Study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 43-60.
- Wirza, Y. (2018). A narrative case study of Indonesian EFL learners' identities. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, (8), 473-481.
- Wodak, R. (2009). Language and Politics. En J. Culpeper, F. Katamba, P. Kerswill, R. Wodak y T. McEnery (Ed s.), *English language: Description, variation and context* (pp.576–593). Palgrave.

CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN A LAS DEMANDAS SUBJETIVAS DE EGRESADOS/AS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA SUPERIOR

Eduardo Beaumont Echevarría³

Resumen

Analizando un fichero que consigna la escritura de motivaciones y expectativas de egresados/as chilenos/as de la educación técnica superior, este trabajo ofrece una aproximación a los discursos sobre la educación y el trabajo en Chile, en particular a lo que podríamos denominar las "demandas subjetivas" de algunos/as egresados/as. A través de un enfoque interpretativo y mediante un análisis mixto cualitativo y cuantitativo de los datos, se constata la amplia demanda de conocimientos y herramientas que serán aplicadas en entornos laborales, pero ello resulta inseparable de otras motivaciones como el crecimiento personal o las demandas "socialmente productivas". Se concluye proponiendo que las demandas subjetivas estudiadas revelan ciertas tensiones frente a los modos de construcción del nivel técnico superior en Chile las que, a la vez, se perfilan como oportunidades para la superación.

Palabras claves: expectativas educativas; educación técnica; educación superior; educación superior técnico profesional.

Abstract

Through the analysis of a file that records the writing of motivations and expectations of Chilean graduates of higher technical education, this work studies discourses about education and work in Chile, specifically what we could call the "subjective demands" of some graduate students. With an interpretive approach and through a mixed qualitative and quantitative analysis of the data, we observe a wide demand for knowledge and tools that will be applied in work scope, but this is inseparable from other motivations such as personal growth or "socially productive" demands. We conclude that the subjective demands of the graduate students reveal certain tensions with the construction of the higher technical level in Chile, which at the same time are emerging as new opportunities.

Keywords: educational expectations; technical education; higher education; higher vocational education.

³ Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Becario de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Email: eduardo.beaumont@gmail.com

En lo que parece ser una suerte de "elefante en la sala", aunque constituye casi la mitad del sistema educativo en Chile, tenemos escaso conocimiento sobre el estudiantado de la educación técnica superior. La matrícula y los/as egresados/as de las carreras técnicas han crecido vertiginosamente en años recientes y se ha diversificado la oferta de titulaciones e instituciones, concentradas sostenidamente en entidades privadas⁴. Con un creciente interés del estudiantado, en 2021, las instituciones técnicas concentraron el 57% de la matrícula de primer año de la educación superior, participación que se expandió en más de un 60% durante los últimos 14 años (SIES, 2021). Pero a pesar de estas transformaciones, la generación de conocimiento en la materia ha sido escasa (Sepúlveda y Ugalde, 2010), y destaca la falta de información, mediciones (Sánchez y Escudero, 2008) y estudios sistemáticos (Fundación Chile, 2009), situación que no ha cambiado lo suficiente en años recientes (TVET, 2017).

En un contexto más amplio, el estudio de las motivaciones y expectativas de los actores ha sido un ámbito de interés permanente para la sociología de la educación contemporánea (Gallino, 2005) y atender hoy a los/as estudiantes de la educación técnica superior en Chile parece relevante también por el rol clave de las demandas estudiantiles en los cambios recientes de la sociedad chilena (Ruiz, 2013), junto con la emergencia de la educación técnica como espacio privilegiado para observar las transformaciones del neoliberalismo (Graizer, 2008), ello además del interés que conllevan en sí los relatos e ideas que se formulan como demandas subjetivas.

En el sistema chileno de educación superior existen tres tipos de instituciones: las (59) universidades, donde se imparten los títulos profesionales de mayor prestigio social y se concentra el 60,3% de la matrícula total, con las condiciones más selectivas de ingreso (en universidades tradicionales); los (49) centros de formación técnica (CFT); y los (34) institutos profesionales (IP), instituciones técnicas que imparten carreras de menor duración y con una orientación más práctica que en 2021 tenían 514.348 estudiantes y representaban el 39,7% de la matrícula total superior del país (29,3% IP y 10,4% CFT) (SIES, 2021). En el sistema existen tres tipos principales de carreras: las licenciaturas (que son patrimonio exclusivo de las universidades), las técnicas de nivel superior (TNS) (en general de dos años) y los títulos profesionales "técnicos" (sin grado de licenciado, en general de cuatro años)⁵. Las carreras técnicas se relacionan más directamente con el quehacer de los sectores productivos y concentraban, en 2021, el 46,1% de la matrícula total superior: 26,4% en TNS y 19,7% en profesionales sin licenciatura (SIES, 2021).

Es de dominio público que la normativa considera a CFT e IP como empresas habilitadas para lucrar, a diferencia de las universidades. A ello se suman otras distinciones, como los alcances que la política del período 1980-2018 asignó al "objetivo fundamental" de las instituciones, que varía de manera radical según el nivel educativo. Las universidades tienen un amplio llamado a ser "una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia" (Decreto 1, 1980, Art. 1). Por el contrario, el objetivo de la educación técnica es mucho más escueto y está además claramente diferenciado según se trate de CFT o IP. Para los primeros, se plantea "formar técnicos idóneos con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de las respectivas actividades" (Decreto 24, 1981, Art. 1), a lo que se agrega (en el caso de los IP) que "deben atender adecuadamente los intereses y necesidades del país" (Decreto 5, 1981, Art. 1).

⁴ La excepción es la creación de 15 Centros de Formación Técnica estatales (Ley 20.910) en 2016, instituciones que a la fecha se encuentran en dispar estado de desarrollo. En 2020, la matrícula en el país fue de 3 mil estudiantes.

⁵ Existen también otras titulaciones técnicas, aunque tienen una matrícula muy acotada: carreras de técnico universitario (en general de 3 años) y títulos de tecnólogo (sin licenciatura).

Como resulta evidente, lo anterior jerarquiza el alcance del objetivo fundamental de las instituciones, limitando los CFT a la formación en las denominadas competencias, mientras los IP se conciben como más avanzados y están convocados también a una preocupación por el destino colectivo (al menos en la enunciación de la política). Ahora bien, recientemente se legisló una actualización sobre este punto (Ley 21.091 de 2018), en donde se asignan nuevos objetivos para IP y CFT, entre ellos el "contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país" (Art. 3). Cambio, sin duda, relevante, aunque persiste el desafío de operacionalizar estas transformaciones.

La taxativa distinción en el alcance de los fines institucionales, que rigió por décadas, pone nuevamente de relieve el punto de vista de los actores estudiantiles, el interés de profundizar en sus motivaciones, en sus expectativas y en los sentidos que construyen para la educación en la que participan. Esto nos lleva a preguntarnos lo siguiente: ¿cómo se autoperciben hoy esos "técnicos idóneos con la capacidad y conocimientos"? y ¿se sienten convocados, los/as estudiantes de CFT, ante "los intereses y necesidades del país"?

En el marco del denominado paradigma interpretativo, en este capítulo se profundizará en las motivaciones y expectativas estudiantiles del nivel técnico superior, concretamente en lo que plantean ciertos egresados/as, en tanto demandas subjetivas de capital social, económico y simbólico, en un contexto de gravitante estratificación social en el acceso a la educación superior.

Antecedentes y Conceptos

A mediados del siglo pasado, el Cono Sur se caracterizó por presentar importantes avances educativos junto a la emergencia de corrientes que reflexionaron críticamente sobre las problemáticas del desarrollo en la región. En los planteamientos sobre educación y trabajo, los fines de la educación se orientaron preferentemente hacia las "demandas objetivas", entendidas como "requerimientos concretos formulados a la educación por los cambios económicos y sociales" (Vasconi, 1968, p.73). Estas demandas responden a proyectos más generales de desarrollo e industrialización en una dinámica donde prevalece la dirección *top-down* (de arriba hacia abajo). En menor medida, surgen también planteamientos que atienden a las "demandas subjetivas" de educación, proponiendo dicho concepto y problematizando las motivaciones y expectativas que construyen los actores que participan y protagonizan los procesos educativos en un flujo *bottom-up* (de abajo hacia arriba) en la formulación de demandas.

Las "demandas subjetivas" surgen como concepto hacia finales de los 60, formulado por investigadores de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Medina Echavarría, 1967) y el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Universidad de Chile (Vasconi, 1968). Problematizadas desde las ciencias sociales, las "demandas subjetivas" parten del supuesto de que existe una determinación social tanto de las aspiraciones como de las posibilidades de éxito de quienes estudian, bien sea por formas tradicionales o por condiciones emergentes (Medina Echevarría, 1967). Como definición operacional, Tomás Vasconi propuso comprender las demandas subjetivas como expresión de una "dimensión dada por los niveles de aspiración que, con respecto a la educación, manifiestan los miembros de la sociedad y de sus distintos grupos" (Vasconi, 1968, p.65).

En su descripción sumaria para la región, Vasconi (1968) planteó que los sectores populares demandan estudios de carácter técnico en la medida que estos son "funcionales desde una perspectiva ocupacional" (p. 69), observando una especial "ansia de educación" (p.70) en los sectores populares urbanos marginales afectados por la desocupación encubierta. Por el contrario, en los sectores medios observó fundamentalmente expectativas de ingreso a la uni-

versidad y a empleos denominados *white collar* (trabajos de oficina), en un contexto donde la educación técnica parece un "agregado tardío al tronco principal del sistema educativo" (p.52).

Avances posteriores en sociología de la educación plantearon nuevas cuestiones, por ejemplo, la relevancia de la "autoselección", donde las personas habilitan o restringen sus decisiones de trayectoria en base al concepto que tienen de sí mismas y sus posibilidades, en lo que viene a expresar una relación más amplia entre el origen social y la jerarquía socioeconómica de las disciplinas (Bourdieu, 2010). Más recientemente, Francois Dubet (2012) retomó la perspectiva del individuo quién, además de enfrentar pruebas y condicionamientos (como han venido destacando varias corrientes en el marco de las ciencias sociales), desarrolla una producción singular de acción y subjetividad:

Me interesé por el modo en que perciben su situación y la explicación que ellos mismos dan a su acción, ya que, si uno plantea la hipótesis de que los individuos existen, desde luego debe admitir que son mucho más que la suma de sus condicionamientos. (p.71)

Durante la segunda mitad del siglo XX, una de las teorías más influyentes para hablar de decisiones en general, incluidas las de los/as estudiantes, fue la "teoría de la elección racional", cuya influencia se expandió rápidamente al campo de la educación y a un conjunto amplio de ciencias sociales. Sus postulados, sumariamente descritos, se sustentan en concebir que todo comportamiento humano puede entenderse como un fenómeno económico, con lo que la decisión por la educación estaría motivada por un cálculo de costos y beneficios de parte de los/as estudiantes. Esta perspectiva es justamente la que subyace a la reforma educativa de los 80 en Chile (Arriagada, 1989) y es de cuyo pensar que está profundamente impresa en el diseño de nuestro sistema educativo.

A pesar de su popularidad, esta clase de explicaciones economicistas no resuelve adecuadamente una característica importante e invariable del fenómeno educativo: su "polifuncionalidad" (Tenti Fanfani, 2003), su respuesta a múltiples necesidades y expectativas de quienes integran la sociedad, sus intereses cívicos, laborales, morales, estéticos, instrumentales, etc., muchas veces incluso contrapuestos entre sí.

Es importante señalar también que, a partir del año 2002, surgió en el campo académico argentino el concepto de "saberes socialmente productivos" como marco alternativo para pensar las relaciones entre educación y trabajo en el contexto de la crisis neoliberal del 2001 argentino (Ayuso, 2006). La propuesta aspira a trascender el registro económico del problema, otorgando especial atención a los saberes propios de los sectores populares y a su inscripción más amplia y difusa en lo social. La primera construcción del concepto se debe al proyecto dirigido por Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano (2004), cuya base empírica son estudios sobre los saberes de trabajadores industriales de la fábrica Siam-Di Tella en la provincia de Buenos Aires. En su definición conceptual, proponen que se trata de "saberes disponibles volcados a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, y de variados registros de las relaciones sociales y económicas locales, barriales y regionales" (p.21). Otras investigaciones han recuperado posteriormente este aporte, incluyendo o adaptando la categoría de lo "socialmente productivo" en distintos estudios sobre las relaciones entre educación y trabajo (Sosa, 2010; Garcés, 2007; Berenguer y Filippa, 2007; Dacuña, 2007; Arata y Telias, 2006).

En el campo de la sociología de la educación, se ha señalado la recurrencia de una "paradoja de la sociedad industrial" que consiste en que, a pesar de la formación recibida, los grupos originalmente desfavorecidos tienen problemas de desempleo, bajas remuneraciones y/o nulo reconocimiento de las credenciales oficiales adquiridas. La educación, de este modo, pasa a identificarse como "una condición necesaria pero no suficiente" para la movilidad social y ocupacional (Bonafant, 1998, p.54). A modo ilustrativo, un informe del Programa de Naciones Unidas

para el Desarrollo estimó que el 41% de las mujeres con título superior no universitario en Chile recibe un "salario bajo", definido este como "uno que no permita a un trabajador mantener a una familia de tamaño promedio sobre la línea de pobreza" (PNUD, 2017, p. 23)⁶.

Metodología

El estudio que se presenta en este capítulo se desarrolla en el contexto de un proyecto de tesis de maestría y su "sustento empírico" es el análisis de una fuente secundaria del Ministerio de Educación (Mineduc)⁷ que consiste en un fichero de microdatos producido entre los años 2010 y 2015 en el contexto de una beca para egresados/as de la educación superior no universitaria. Además de variables sociodemográficas e información limitada sobre las trayectorias, el fichero incluye las respuestas a dos preguntas planteadas en la postulación: "¿Qué le motiva a usted para solicitar la beca?" y "¿qué proyecto a futuro tiene usted para solicitar la beca?" (con respuesta abierta de máximo 400 caracteres cada una).

El fichero contiene 3.810 registros válidos en total y la observación se recortó a 878 casos, en virtud de los recursos disponibles para desarrollar el proceso. Estos fueron seleccionados de manera aleatoria, según cuotas definidas para las siguientes áreas: "educación", "salud", "administración y comercio", "informática", "mecánica" y "minería", cada una con un 16% aproximado de los casos analizados. La composición de género de los casos es 59% masculino y 41% femenino, y el nivel educativo se reparte entre 35,19% de profesionales sin licenciatura y 64,81% de TNS. El fichero contiene respuestas de personas de todo el país, con una mayor representación de los centros urbanos principales. Ahora bien, las conclusiones que se plantean no aspiran a la generalización, dado que se trata de un conjunto de egresados/as con características específicas⁸ y asimismo la información disponible no obedece a un muestreo con diseño.

A través de sus descripciones y argumentaciones, la fuente nos permite acceder a relatos de la propia voz de los actores, todos/as egresados/as de distintas disciplinas de la educación técnica superior. Nos aproximamos con un enfoque interpretativo, el que se caracteriza por un interés en comprender e interpretar las significaciones de los actores, reconstruir sus perspectivas, analizándolas y poniéndolas en contexto. Como describe Gloria Pérez (2002), se "busca el significado que dan los actores a su conducta desde su propia perspectiva" (p.124), en el entendido de que los valores subjetivos influyen de manera relevante en la vida social y las relaciones sujeto-objeto, recogiendo también los aportes de la ontología constructiva que emerge en las ciencias sociales durante el siglo XX (Pérez, 2004). Se reconoce, de todos modos, que "el enfoque interpretativo pone en juego dos narrativas (...): las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos; y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que observamos" (Vain, 2012, p.40).

El proceso de trabajo con la fuente se efectuó combinando herramientas cualitativas y cuantitativas. En primer lugar, se realizó un análisis cualitativo del contenido de las respuestas sin tener a la vista la información sociodemográfica con el fin de evitar sesgos. Se utilizó un instrumento de registro semiestructurado (producido a partir de pretest) para consignar cada caso observado, poniendo atención tanto a las cuestiones literales como latentes. El registro se realizó en codificación abierta y en lista de control, permeable a ser actualizada según los emergentes

6 Los salarios bajos se cifraron en el 27% para los hombres con título superior no universitario y entre el 7 y el 8% para egresados/as de universidades.

7 De uso interno, se accede a una versión anonimizada gracias a la declaración de interés que supone este proyecto para la institución (sancionada por Decreto Exento 192/16 del organismo).

8 Rasgos comunes como ser postulante a una beca y argumentar en ese contexto y también estar eventualmente más motivados e informados, entre otros.

del análisis. Una vez abarcados todos los casos, la segunda etapa de trabajo consistió en un examen estadístico descriptivo, realizado con el fin de identificar frecuencias y patrones en los datos, y también conexiones entre las categorías. Para probar las hipótesis más específicas que se plantean, se efectuó la prueba estadística chi cuadrado de Pearson⁹, considerando como hipótesis nula la independencia de las "demandas subjetivas" respecto de las características sociodemográficas de los egresados.

En ausencia de una variable relacionada más directamente con la posición que ocupan las personas en la jerarquía social, tomando además en cuenta los altos niveles de segregación espacial existentes en Chile, se optó por incorporar como proxy el indicador de desarrollo socioeconómico (IDSE) de la comuna de residencia y para ello se empalmó el fichero del Mineduc con los datos del IDSE, indicador producido por el Observatorio Chileno de Salud Pública de la Universidad de Chile (Gattini et al., 2014).

Resultados

Indagando en la perspectiva de las demandas subjetivas, la metodología descrita nos permite conocer los conceptos, ideas y tópicos principales expresados en la fuente, en cuanto a motivaciones y expectativas de los/as egresados/as. Si bien se trata de conclusiones particulares a los casos analizados, se plantea la posibilidad de generar una reflexión de más amplio orden que valore las demandas observadas en las personas y las relacione con las definiciones establecidas por las políticas.

¿Cuáles son las Capacidades y Conocimientos Idóneos desde la Perspectiva de los Egresados?

En el ámbito más general, la casi totalidad de los/as egresados/as (91,23%) señaló sus expectativas por adquirir "nuevos conocimientos", siendo este el código con la mayor frecuencia obtenida. Muy de cerca, las expectativas por adquirir "herramientas profesionales" se registraron en un 87,47% del total, por lo que es indiscutible identificar ambos elementos, conocimientos y herramientas, como las principales demandas subjetivas observadas.

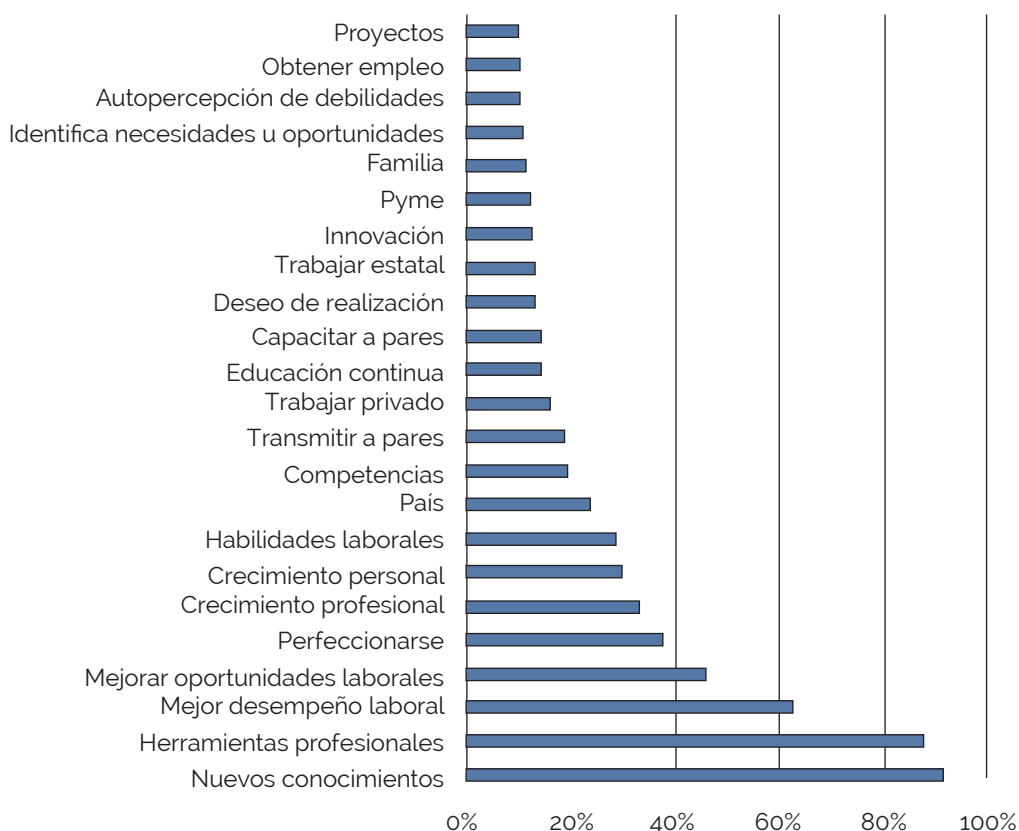
Al mismo tiempo, resulta transversal la presencia de importantes expectativas en lo laboral, aunque estas, comparativamente, son menos numerosas que la demanda antes descrita. Las expectativas principales, en este ámbito, son lograr un "mejor desempeño laboral" (62,53%) y acceder a "mejores oportunidades laborales" (46,24%), siendo muy frecuentes los discursos donde ambas demandas aparecen juntas y relacionadas.

Con altas frecuencias, pero sustantivamente menores, surgen las expectativas por "perfeccionarse" (37,47% del total), lo que es esperable por el contexto de una beca de "perfeccionamiento" que origina la fuente analizada. Son también frecuentes las motivaciones y expectativas por construir un "crecimiento profesional" (33,26%) y aportar al "crecimiento personal" (29,61%), y también expresiones generales de los diversos significados que puede connotar el crecimiento, tanto en la vida cotidiana como en el mundo del trabajo.

⁹ Prueba que "ha prestado tradicionalmente un buen servicio (...) [cuando se] desea contrastar las diferencias existentes entre conjuntos de datos obtenidos mediante técnicas de análisis de contenido" (Pérez, 2002, p.151).

Gráfico 1

Códigos con mayores frecuencias obtenidas



Fuente: elaboración propia.

En tanto demanda por "crecimiento", las motivaciones observadas asignan un lugar central al esfuerzo y la dedicación propias que son destacados como elemento biográfico y condición de posibilidad para trayectorias futuras, asociando la condición de técnicos con la dedicación y el enfrentamiento de dificultades¹⁰. En tanto demanda "personal", naturalmente se remite al plano del individuo, aunque son pocos los casos observados que se limitan solo a ese ámbito. En general, la subjetividad aparece vinculada con la familia y con entornos más amplios, en tramas donde los/as otros/as o bien se involucran en la construcción de la motivación, o bien resultan ser destinatarios/as de su influencia: "Lo que me motiva sinceramente son las ganas de crecer como persona, sentirme de gran utilidad" (mujer, 20/24 años, técnico de nivel superior (TNS), área administración y comercio, localidad metropolitana con IDSE decil 4); "(...) El deseo y la oportunidad de progresar, no solo en conocimiento sino muy especialmente en lo personal, familiar y crearme un campo de autoestima necesario para sentirme integralmente pleno" (hombre, 35/39 años, profesional sin licenciatura, localidad metropolitana con IDSE 10).

Otro código frecuente son las menciones al "país", especialmente como ámbito amplio al que se espera realizar aportes con la actividad propia. La palabra tuvo una frecuencia del 23,8% entre el total de los casos analizados, lo que la ubica en el grupo de las mayores coincidencias

¹⁰ Al menos un 4,7% de los casos analizados mencionó (generalmente con escritura autobiográfica) el condicionante que representan los aranceles para poder acceder a la educación superior.

observadas. En algunos casos surgen vinculaciones más específicas, que relacionan la motivación por especializarse con las necesidades del país:

El principal objetivo en poder especializarme es que estas son áreas fundamentales para el desarrollo del país, especialmente en el tema de estructuras metálicas ya que Chile es un país sísmico y necesita buenas construcciones y personal capacitado para desarrollar dichos proyectos. (hombre, 35/39, TNS, área mecánica, localidad sur con IDSE decil 5)

Con frecuencias entre el 20% y el 10% del total de casos, aparecen algunos conceptos ampliamente difundidos en la esfera pública, como "competencias" con un 19,25% e "innovación" con un 12,64%. Parafraseando a Michael Apple (2018), es importante destacar que estos conceptos son "significantes variables" que en la práctica pueden ser empleadas por agendas políticas de todo tipo (p.172). Se ilustra a continuación un caso donde el concepto de "innovación" se combina con un discurso de reconocimiento de los derechos sociales, siendo habitual, por el contrario, que este se emplee sin un sentido crítico: "...innovar en el aprendizaje de nuestros niños y niñas, respetando su pertinencia y relevando su protagonismo como sujetos de derecho" (mujer, 50/54, TNS, área educación, localidad norte con IDSE g).

Se observan muy extendidas expectativas entre los/as egresados/as por "transmitir a pares" (19,02%) y "capacitar a pares" (14,12%), estando presente en general el sentido colaborativo y cooperativo en la construcción del conocimiento, lo que queda claro cuando se describen las intenciones de compartir los aprendizajes o de construirlos en conjunto con otras personas. El sentido socializador aparece tanto en la forma de la transmisión (más vaga) como de la enseñanza o capacitación (más formal): "Lo aprendido se debe enseñar en cualquier parte, ya sea como anécdota o como una buena enseñanza" (mujer, 30/34, PSL, área minería, localidad norte con IDSE g).

En este tramo de frecuencias surgen también demandas directamente relacionadas con el mundo laboral, como "trabajar en el sector privado" (16,06%), "trabajar en el Estado" (13,33%), "trabajar en o crear una PYME" (12,3%), "obtener empleo" (10,48%) y "desarrollar proyectos" (10,14%). Ahora bien, la magnitud de estas preferencias está relacionada con las áreas disciplinarias, existiendo importantes diferencias sobre las que se profundizará más adelante.

Otras categorías con altas frecuencias son la motivación por cursar una "educación continua" (14,69% del total) y el más llano "deseo de realización" (13,33%). El aspecto optimista de la demanda por educación continua es el más común. Existe un entusiasmo generalizado por participar de actividades formativas, independiente de que ya se esté en posesión de un título técnico: "Mi primera motivación es sin duda, el deseo de seguir perfeccionándome y continuar estudiando por siempre" (mujer, 40/44, TNS, área administración y comercio, localidad metropolitana con IDSE 6). No obstante, para el caso de algunas áreas (especialmente "informática"), esta necesidad puede llegar a cobrar un sentido de urgencia y tintes enfáticos, perflando lo que Vasconi (1968) llamaba "ansia de educación": "Necesito especializarme lo antes posible, lamentablemente mi carrera (informática) es de un área que requiere constantemente actualizaciones en los conocimientos ya que la tecnología y las tendencias informáticas cambian muy rápidamente" (hombre, 30/34, PSL, área informática, localidad centro con IDSE 8).

Luego, con frecuencias bastante similares, encontramos la motivación relacionada con recomendación de la "familia" o beneficio para la misma (11,28%), la identificación de "necesidades u oportunidades" (10,82%) y la "autopercepción de debilidades" (10,48%). Al momento de identificar "necesidades u oportunidades", los/as egresados/as se valen de saberes propios de su experiencia o de percepciones más amplias, fundamentando su motivación en ventanas de oportunidad más o menos concretas: "Hoy en día existen lamentables cifras de accidentabili-

dad en áreas como minería y grandes proyectos de construcción donde hay daño material y a las personas debido a la poca planificación y procedimientos obsoletos, y personas poco capacitadas en estas áreas" (hombre, 30/34, TNS, área mecánica, localidad centro sur con IDSE 7).

Muchos de los argumentos se plantean considerando también políticas públicas e información noticiosa o especializada, coincidiendo varios casos en identificar que existiría una "necesidad de técnicos" en el país¹¹. Esto destaca un lugar de enunciación por parte de quienes egresan que reafirma la identidad del nivel educativo técnico superior. Los/as egresados/as valoran un conjunto amplio de características de la educación técnica, considerando que sus contenidos se enfocan en lo "aplicable", lo "pertinente", que se "relacionan con el mundo productivo" y que permiten adquirir "experiencia". El descrito déficit de técnicos se asocia a tendencias profesionalizantes del sistema y a la subvaloración de la educación técnica, ante lo que se esgrime la necesidad de "reposicionar a los técnicos dentro del ámbito laboral" (hombre, 45/49, PSL, área educación, localidad austral con IDSE 9).

Considerando aquellas frecuencias que registraron entre un 10% y un 5% del total de casos, surgen códigos como la motivación por "especializarse" (9,91%), "adquirir certificaciones" (8,09%), "estar preparado para la globalización" (6,95%), "complementar" la educación que ya se posee (6,15%) y "mejorar la creatividad" (5,69%). Más abajo, con frecuencias entre el 5% y el 1%, encontramos motivaciones fundadas en el "gusto" (4,78%) y la "vocación" (2,73%), "mejorar la eficiencia" (4,1%), "desarrollar un emprendimiento" (3,64%), "aumentar la competitividad" (3,19%), el interés por "actualizarse" (2,51%), "enfrentar un desafío" (2,39%), "aprender metodologías" (2,39%), "generar valor agregado" (2,16%), "ampliar conocimientos" (2,05%), "potenciarse" (1,37%) y "fortalecerse" (1,25%). Asimismo, "mejorar la eficacia" (1,82%) y el "capital humano" (1,03%), "enfrentar la devaluación de las credenciales" (1,37%) y "adquirir seguridad" (1,25%).

Algunas Peculiaridades

Al desarrollar la prueba estadística (chi cuadrado de Pearson), cruzando las frecuencias con las variables sociodemográficas de los/as egresados/as, se identificó la existencia de relaciones estadísticamente significativas¹² en las variables género, nivel de titulación y área disciplinaria.

En la variable género, los hombres expresaron mayores frecuencias en sus expectativas ante la adquisición de "nuevos conocimientos" (93,05% versus 88,61% en mujeres), "herramientas profesionales" (91,51% versus 81,67% en mujeres) y demanda por "especializarse" (12,93% comparado con 5,56% en mujeres), pero sin duda la diferencia más notoria se percibió en la expectativa por "perfeccionarse", donde el género masculino promedió un 50,58%, frente al 18,61% femenino. En cuanto a las motivaciones, las mayores diferencias se registraron en "crecimiento personal" (36,39% en mujeres y 24,9% en hombres), "deseo de realización" (20,56% en mujeres y 8,3% en hombres) e "identifica necesidades u oportunidades" (15,64% en hombres y 3,89% en mujeres). También fueron notorias las diferencias en la frecuencia del código "familia", 14,72% en mujeres versus 8,88% en hombres.

En la variable del nivel de titulación (técnico de nivel superior o profesional) se registraron diferencias en las mismas categorías de motivación que las referidas en la variable género: "crecimiento personal" (33,92% en TNS y 21,68% en PSL), "deseo de realización" (17,05% en TNS y 6,47% en PSL) e "identifica necesidades u oportunidades" (15,86% en PSL y 8,08% en TNS). Aunque las demandas, en general, son bastante similares entre quienes egresan de ambas titula-

¹¹ Conclusión que comparten con algunos investigadores (Sánchez y Escudero, 2008) y think tanks locales (Oyarzún, 2013; Salas, 2017).

¹² Valor de significación asintótica bilateral (SAB): 0,000.

ciones, sí se percibe una diferencia importante en la expectativa por "perfeccionarse" (código literal): 50,49% (PSL) versus 30,4% (TNS). Este último hallazgo es relevante y parece verificar la idea del "principio de avance acumulativo", concepto que describe el fenómeno social donde quienes más educación demandan son justamente quienes más educación ya poseen (Ferraris y Jacinto, 2018).

Según se observó, en el género femenino y en egresados/as TNS cobró una mayor importancia el deseo de realización y la demanda por crecimiento personal, mientras en el género masculino y en egresados/as PSL aumentaron los diagnósticos y la identificación de oportunidades como base de un argumento. Seguramente, la mayor demanda por "crecimiento personal" entre las mujeres y TNS debería leerse en un contexto que, en general, tiende a ofrecerles menores oportunidades comparativas.

En la variable del área disciplinaria se identifican diferencias notorias, que se sintetizan en la tipología que presentamos a continuación:

Cuadro 1

Demandas subjetivas distintivas observadas por área

<p>Educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar habilidades laborales y pedagógicas • Alta motivación por capacitar a pares • Frecuentes menciones a las familias • Extendidas demandas socialmente productivas • Conoce y se fundamenta en políticas estatales • Uso más frecuente de palabra "competencia" 	<p>Administración y comercio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder a un mundo globalizado • Resolver debilidades propias • Interés por aprendizajes más abarcativos • Motivación por trabajo en empresa privada • Uso más frecuente de palabras como "competencia", "eficacia" y "eficiencia"
<p>Salud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación por deseo y crecimiento personal • Alto interés por cursar educación permanente • Alta motivación por transmitir a pares • Frecuentes demandas socialmente productivas • Alta motivación por desarrollo regional • Conoce y se fundamenta en políticas estatales • Motivación por trabajo estatal y por proyectos 	<p>Informática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto interés por cursar educación permanente • Valoración de certificaciones y perfeccionamientos • Casos de ansiedad por educación • Motivación por trabajo en empresa privada • Motivación por ser docente superior • Menores demandas socialmente productivas

Minería	Mecánica
<ul style="list-style-type: none"> • Sector atractivo para personas de otras áreas • Valoración del perfeccionamiento más específico • Baja motivación declarada por empleo estatal • Prioriza conocer o elaborar diagnósticos para identificar necesidades y oportunidades • Mayor motivación en el aspecto profesional y laboral que en el personal y vocacional • Menores demandas socialmente productivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto interés por nuevos conocimientos, especializarse y adquirir más experiencia • Mayor motivación en el aspecto profesional y laboral que en el personal y vocacional • Prioriza conocer o elaborar diagnósticos para identificar necesidades y oportunidades • Menores demandas socialmente productivas • Conciencia sobre riesgos de accidentabilidad laboral y condición sísmica del país

Fuente: elaboración propia.

Demandas Socialmente Productivas

“Espero ser un referente para las generaciones posteriores y dado mi pertenencia indígena serlo no solo a nivel familiar sino social” (hombre, 35/39, TNS, localidad norte con IDSE 9, área minera).

Ya en sus primeros informes de 1998, los estudios del PNUD sobre la sociedad chilena advirtieron sobre la “no complementariedad” entre la “modernización exitosa en el plano económico” y el “desarrollo de la subjetividad de las personas” (Márquez, 2017, p.45), fractura que quedó a todas luces expuesta a partir del estallido o revuelta social de 2019. No obstante, a partir de 2015, el organismo pudo observar un creciente interés por los temas públicos, distinto de la marcada individualización “asocial” de los referentes que habían registrado hasta el momento (Márquez, 2017).

En el caso del estudiantado del nivel técnico superior, ¿existe una atención a “los intereses y necesidades del país”, de lo que podemos considerar común, entre sus motivaciones y expectativas? Y, a efectos de interrogar el marco normativo descrito, ¿hay diferencias sustantivas entre egresados/as de CFT e IP en su atención a este punto?

Para analizar la magnitud cuantitativa de estas demandas, se construyó una nueva variable a partir de los resultados de la codificación, generando una categoría dicotómica de presencia y ausencia de demandas que pudieran ser consideradas socialmente productivas (en los términos conceptuales descritos). Hecho el análisis, el resultado obtuvo un 58,8% de casos que sí expresó una o más demandas de ese tipo, siendo el código más frecuente la mención literal al “país”, con una frecuencia del 23,8% del total de casos analizados.

Otras demandas que alcanzaron frecuencias notorias son: “asistir a pacientes” (7,97%) y “mejorar la salud” (7,86%), “construir una educación de calidad” (7,29%) y “contribuir a la educación técnica” (3,87%), “apoyar a niños y niñas” (5,01%), “aportar a la región (6,04%) y a la comunidad” (5,01%), “contribuir a la sustentabilidad” (2,73%) y “apoyar a las Pymes” (2,62%).

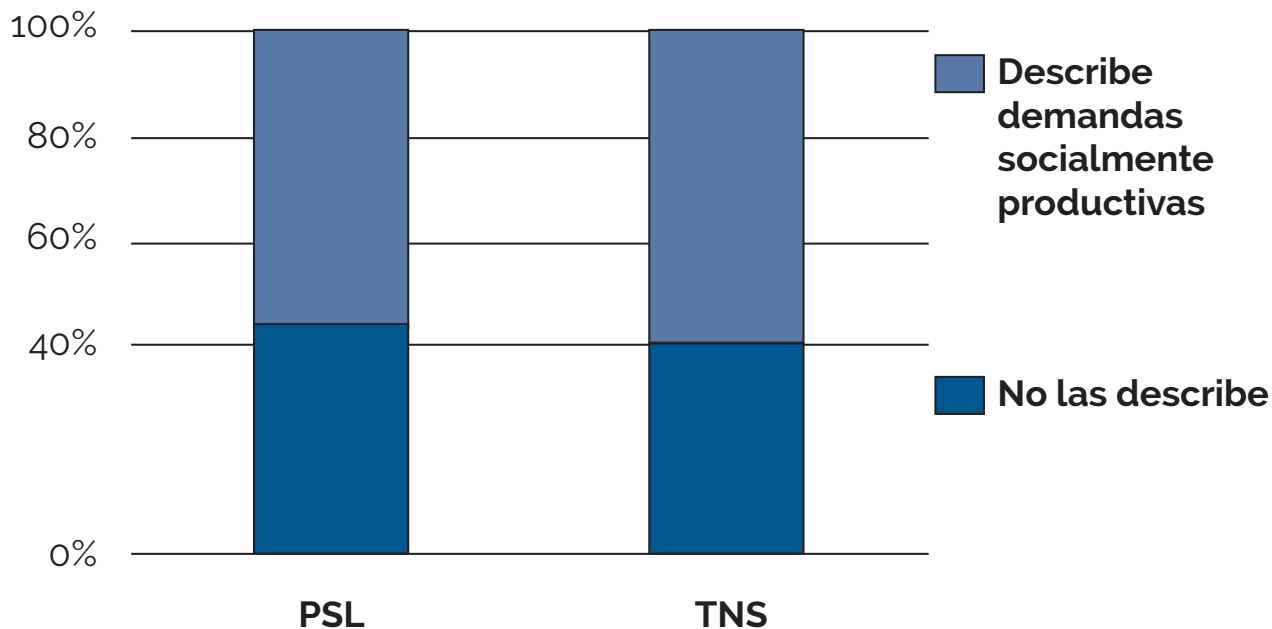
Al aplicar la prueba estadística chi-cuadrado a la variable dicotómica que señala la presencia o ausencia de demandas socialmente productivas, el resultado descartó una relación estadísticamente significativa en la variable del nivel educativo (técnico o profesional)¹³, lo que contra-

¹³ Valor SAB: 0,318.

dice el supuesto que se expresa en la legislación antes descrita. En definitiva, desde el punto de vista de los/as egresados/as cuyos discursos se analizan, "los intereses y necesidades del país" son objeto de atención por igual tanto para técnicos como para profesionales.

Gráfico 2

Relación entre nivel educativo y presencia de demandas socialmente productivas



Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, sí se percibieron relaciones estadísticamente significativas en otras variables sociodemográficas, concretamente en lo que atañe a la edad, el género, el área disciplinaria de los estudios y la localidad de residencia de los egresados.

Desde el punto de vista del tramo etario, fue notorio el aumento de las demandas de tipo social a partir de los 40 años, donde el promedio subió desde un 55% (tramos 20-29 y 30-39) hasta un 77,14% en promedio en los tramos de 40 años y más. La variable género, por su parte, registró más menciones a las demandas "socialmente productivas" entre las mujeres, midiendo una frecuencia del 70,56% (en comparación con el 50,77% entre los hombres).

En relación con el área disciplinaria de sus carreras de formación, los/as egresados/as del sector salud (85,71%) y educación (81,69%) registraron las mayores frecuencias en formular este tipo de demandas, estando presentes en la gran mayoría de los casos analizados. Al revés, otras áreas midieron frecuencias más bajas, por ejemplo, minería con 40,82% e informática con un 42,76%, que, en todo caso, siguen representando una proporción importante de los casos analizados.

En cuanto a la localidad de residencia (macrozona), la Región Metropolitana se destacó con las menores frecuencias en este tipo de demandas, un 48,40% de los casos frente al promedio general de 58,90%. En la variable del nivel de desarrollo socioeconómico (IDSE) de las comunas

de residencia de los/as egresados/as, las localidades menos favorecidas (decil 1) registraron las frecuencias más altas en plantear demandas "socialmente productivas", llegando a un 85,45% frente al promedio general de 58,90%. Una primera lectura sugiere que estas demandas aparecen más presentes en comunidades más vulnerables quizá justamente porque sus necesidades son más apremiantes y evidentes.

Conclusiones

Bastante documentadas, bien o mal, están las demandas "objetivas" de los sectores productivos, del mercado laboral, de las brechas a resolver ante la innovación proyectada, también de los estándares provistos por los organismos internacionales. Poco se sabe, sin embargo, de las "demandas subjetivas" de quienes estudian, de sus motivaciones y expectativas, de los puntos de vista que construyen sobre la educación en la que participan.

Por las características de la fuente, los casos analizados tienen en común el aspirar a continuar estudiando en la educación técnica superior, contando ya con un título de este nivel. En las respuestas escritas que plantean en su aplicación a una beca, los/as egresados/as reflejan motivaciones y expectativas, los contornos de sus representaciones e imaginarios y constituyen una expresión subjetiva de sus demandas. Las respuestas planteadas vinculan la temporalidad presente (de la motivación) con la dimensión futura (de las expectativas) en el orden más amplio de las decisiones, aspiraciones y proyectos que se formulan en materia de educación y trabajo. Los/as egresados/as expresan deseos y justifican decisiones, argumentan opiniones, describen trayectorias e imaginan futuros posibles. En las escrituras figuran tres tipos de texto principales: narrativos autobiográficos, descriptivos sobre sus contextos (educativo, laboral, social) y argumentativos sobre sus méritos personales.

Una transformación contemporánea, ampliamente documentada a nivel internacional, es la extensión del proceso educativo a lo largo de la vida, extensión que cuestiona la pertinencia de referirse a las tradicionales etapas de formación. En el análisis de la fuente se pudo observar una demanda por educación que resultó transversal a todos los tramos etarios, donde la motivación por estudiar sigue siendo alta aún entre personas que ya tienen titulación superior técnica y amplia experiencia laboral. Esto se refleja tanto en la demanda de perfeccionamiento como en la de las propias carreras, donde muchos "ingresan a estudiar la carrera técnica en función de su actividad laboral actual, y no al revés, como sugiere un modelo de transición lineal" (Sepúlveda y Ugalde, 2010, p.94).

Aunque hay matices de heterogeneidad entre las distintas áreas disciplinarias, son comunes las demandas por nuevos conocimientos y herramientas, en un sentido que vincula educación y trabajo, junto con una fuerte relación de identidad con el ámbito de la educación técnica. La mayor parte de los/as egresados/as espera concretar sus aprendizajes en un mejor desempeño de sus actividades actuales o en nuevas oportunidades, siendo central en todos los casos el esfuerzo personal, descrito a través de experiencias concretas de vida y también como una ética que se concibe como fundamental. Son muchos los casos que enfatizan la vocación que sienten por su actividad: "Desde pequeño ya sentía atracción por la electricidad, incluso antes de ingresar a enseñanza media realizaba mis propios proyectos y experimentos como *hobbies*, lo que luego se convirtió en estudios y mi trabajo de todos los días" (hombre, 20/24, TNS, área mecánica, Región Metropolitana con IDSE decil 4).

Enfrentándose con frecuencia a la dificultad y precariedad, estos/as egresados/as padecen condicionantes sociales que no se remiten exclusivamente a los filtros de ingreso a la educación superior, como de manera triste y elocuente lo señala este testimonio: "...desde que me

titulé me ha sido sumamente difícil encontrar trabajo (...). En Chile las caras de las personas dicen más que su currículum.” (mujer, 20/24, TNS, área mecánica, localidad metropolitana con IDSE 6). A ello se añade una posición subalterna en la jerarquía social de las disciplinas, donde “lamentablemente somos discriminados por ser egresados de un IP; siempre recibes una remuneración más baja o un trato despectivo, lo puedo decir con seguridad” (mujer, 35/39, PSL, área informática, localidad metropolitana con IDSE decil 4).

La sociología de la educación suele coincidir en que los esquemas de percepción de las personas están estrechamente relacionados con sus condiciones sociales de origen. En la producción de las expectativas, el origen social influye fuertemente a través de procesos de “autoselección” para imaginar y desarrollar trayectorias que se inscriben en el mundo presunto por las personas, a partir de su experiencia y conocimiento. En términos de Bourdieu: “Los agentes se determinan en relación a índices concretos de lo accesible y de lo no accesible, del ‘es para nosotros’ y del ‘no es para nosotros’” (2007, p.104). En el ámbito de este estudio, en general, se observó mayor demanda de conocimientos, herramientas y oportunidades entre quienes responden a situaciones de mayor privilegio (hombres, titulaciones más altas, localidades de mayor desarrollo socioeconómico), lo que sugiere que quienes cuentan con menores soportes sociales desarrollan un agenciamiento diferente y menor en comparación a quienes están más aventajados, al menos en los términos reflejados en una postulación a determinada beca (que es lo que documenta la fuente). Específicamente, en cuanto al nivel educativo, la mayor demanda por “perfeccionarse” entre egresados/as de carreras profesionales (sin licenciatura) se condice con la idea del “principio de avance acumulativo”, concepto que sostiene que quienes más educación tienen al mismo tiempo son quienes más la demandan (Ferraris y Jacinto, 2018).

Entre los estudios e informes disponibles sobre la educación técnica, uno de los enfoques más frecuentes es la teoría del “capital humano”, expresión usada profusamente en los textos legislativos chilenos¹⁴. Si bien excede a este trabajo un análisis en profundidad en la materia, sí se puede reseñar que la expresión “capital humano” estuvo ausente en los discursos analizados, alcanzando apenas una frecuencia de 1,03% del total de casos. Es decir, no fue un concepto de interés para los/as egresados/as al momento de plantear sus motivaciones y expectativas.

Por el contrario, la palabra “competencia” sí registró altas frecuencias (un 19,25% del total de casos como mención literal), estando su uso bastante extendido entre los discursos analizados, apropiada de modos diversos. Los aportes de investigaciones en otros contextos (Delory-Momberger, 2009) apuntan transformaciones donde la lógica del “puesto laboral” ha cedido pie ante una lógica basada en la “competencia”. Así, una contrastación simple del análisis permite identificar que efectivamente las menciones a las “competencias” (19,25%) fueron mayores que las referencias al puesto de trabajo, como “trabajar en el sector privado”, “trabajar en el Estado” y “obtener empleo” (con 16,06%, 13,33% y 10,48% respectivamente), con lo que se observa que las “competencias” sí son un recurso valorado por quienes egresan, representando en algunos casos mayor interés incluso que la propia contratación en determinada posición.

Finalmente, cabe destacar cómo los/as egresados/as dotan por sí mismos de sentido a la educación técnica, formulando demandas socialmente productivas (58,8% de los casos), con una idea abstracta pero potente de país. Una prueba estadística nos permitió aceptar la hipótesis de independencia de las variables, con lo que resultó indistinto el nivel educativo (técnico de nivel superior o profesional sin licenciatura) al plantear (o no) demandas socialmente produc-

¹⁴ Prueba de ello es que, al buscar “capital humano” en el sitio web del archivo legal de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el motor arrojó 290 resultados de cuerpos legislativos que contienen la expresión, entre ellos decenas de decretos y normas en materia de educación y capacitación (ejemplo: el Decreto 452/13 con las bases curriculares de la educación media técnico profesional), sistemas de becas (ejemplo: Decreto 664/08 sobre becas para formación de capital humano avanzado), tratados de libre comercio, entre muchos otros (https://www.leychile.cl/Consulta/buscador_experto).

tivas. Ello contradice un supuesto fundante del sistema educativo en el que participaron los/as egresados/as¹⁵ que, al revés, sí distinguía taxativamente entre ambos para vincularlos (o no) con “las necesidades del país”.

En definitiva, los resultados antes descritos subrayan la necesidad de transversalizar las “demandas socialmente productivas” en las instituciones, políticas y modos de implementación de la educación técnica superior en Chile tanto para contribuir al desarrollo del país como para responder a demandas y expectativas del propio estudiantado.

Referencias

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Lom Ediciones.
- Arata, N. y Telias, A. (2006). El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (24), 34-40.
- Arriagada, P. (1989). *El financiamiento de la educación superior en Chile. 1960-1988*. Flacso Chile.
- Ayuso, M.L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos. *Revista Unisinos*, 10(2), 91-101.
- Berenguer, J. y Filippa, N. (2007). Los cambios en el proceso capitalista de trabajo y en los procesos pedagógicos vinculados a la práctica laboral a través de un estudio de caso. En L. Garcés (Comp.), *De la escuela al trabajo: la educación en el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización* (pp.133-160). Ediciones Del Signo.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. La Página; Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós Ibérica.
- Dacuña, R. (2007). Identidad y trabajo en contextos de fragmentación social. En L. Garcés (Comp.), *De la escuela al trabajo: la educación en el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización* (pp.161-190). Ediciones Del Signo.
- Decreto 1 de 1981 [con fuerza de ley]. Fija normas sobre universidades. 3 de enero de 1981.
- Decreto 5 de 1981 [con fuerza de ley]. Fija normas sobre institutos profesionales. 16 de febrero de 1981.
- Decreto 24 de 1981 [con fuerza de ley]. Fija normas sobre centros de formación técnica. 16 de abril de 1981.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Siglo XXI.

¹⁵ La totalidad de los casos analizados son titulados antes de 2018, por lo que la modificación introducida por la Ley 21.091 (que amplía los objetivos de las instituciones) es posterior a su experiencia educativa.

- Ferraris, S. y Jacinto, C. (2018). Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes. En C. Jacinto (Coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp.109-148). Miño y Dávila Editores.
- Fundación Chile (2009). Recomendaciones para la formación y capacitación técnica en Chile. En J.J. Brunner y P. Meller (Comps.), *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: un reader* (pp.245-251). Ministerio de Educación, Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.
- Gallino, L. (2005) Sociología de la educación. En L. Gallino, *Diccionario de sociología* (pp. 347-355). Siglo XXI.
- Garcés, L. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En L. Garcés (Comp.), *De la escuela al trabajo: la educación en el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización* (pp.43-66). Ediciones Del Signo.
- Gattini, C., Chávez, C y Albers, D. (2014). *Comunas de Chile, según nivel socio-económico, de salud y desarrollo humano (Revisión 2013)*. Observatorio de Salud Pública (OCHISAP); Escuela de Salud Pública – Instituto de Salud Poblacioal; Facultad de Medicina - Universidad de Chile.
- Graizer, O. (2008). Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación* 2(2), 47-62. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3175/pr.3175.pdf
- Ley 21.091 de 2018. Sobre educación superior. 29 de mayo de 2018. <http://bcn.cl/2fcks>
- Ley 20.910 de 2016. Crea quince centros de formación técnica estatales. 29 de marzo de 2016. <http://bcn.cl/2ffn2>
- Márquez, R. (Coord.) (2017). *Chile en 20 años: Un recorrido a través de los Informes de Desarrollo Humano*. Lom Ediciones.
- Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. Siglo XXI.
- Oyarzún, G. (2013). *Las demoledoras cifras de la educación técnico-profesional en Chile*. Centro de Investigación Periodística (CIPER). <https://ciperchile.cl/2013/10/15/las-demoledoras-cifras-de-la-educacion-tecnico-profesional-en-chile/>
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. (Vol. I, Cuarta edición)*. La Muralla.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. (Vol. II, Tercera edición)*. La Muralla.
- PNUD (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Dirs.) (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Ruiz, C. (2013) *Conflicto social en el neoliberalismo avanzado. Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. CLACSO.

- Salas, A. (1 de diciembre de 2017). Déficit de profesionales técnicos en Chile: ¿En qué sectores se necesitan más? *El Mercurio*. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/12/01/885661/Deficit-de-tecnicos-en-Chile-En-que-sectores-se-necesitan-mas.html>
- Sánchez, S. y Escudero, C. (2008). Trayectorias educacionales y laborales de los técnicos en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, (29), 18-34. <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.186>
- Sepúlveda, L. y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Revista Calidad en la Educación* (33), 63-99. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.139>
- SIES (2021). *Informe de matrícula 2021 en Educación Superior en Chile*. Servicio de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Matricula-en-Educacion-Superior_2021_SIES.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2003). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet. En E. Tenti (Comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 45-63). Unesco.
- TVET (2017). *Descripción del proyecto TVET Chile*. <http://www.tvet.cl/wp-content/uploads/2017/04/Descripcio%CC%81n-Proyecto-TVET-Chilepdf>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Vasconi, T. (1968). *Educación y cambio social*. Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Universidad de Chile.

Segunda Parte: Docentes y procesos de enseñanza- aprendizaje



CAPÍTULO 4. ¿QUÉ HABILIDADES DE LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS Y TEXTOS INFORMATIVOS DEBE DESARROLLAR UN/A PROFESOR/A DE ENSEÑANZA BÁSICA EN SUS ESTUDIANTES PARA QUE COMPRENDAN LO QUE LEEN?

Francisca Santini Zañartu¹⁶

Resumen

En este capítulo se realiza un análisis de investigación sobre las habilidades de lectura que debiese desarrollar un/a profesor/a de enseñanza básica en sus estudiantes para que comprendan tanto textos narrativos como textos informativos. Se señalan los hallazgos sobre la instrucción de la comprensión lectora en base a tres grandes desafíos que enfrentan los/as docentes: conocer el proceso mental que realizan los/as buenos/as lectores/as para comprender un texto, enseñar directamente estrategias de comprensión y, por último, conocer estrategias para enseñar y diferenciarlas según género textual. De superar estos desafíos, los resultados podrían ser la estructuración de la enseñanza de la comprensión lectora y la incorporación de la instrucción sobre estructuras predominantes de textos informativos para mejorar, así, la comprensión de estos últimos.

Palabras claves: comprensión lectora; estrategias de lectura; instrucción directa; textos narrativos; textos informativos.

Abstract

This chapter presents the analysis of research on reading skills that elementary school teachers should develop in their students so they can comprehend fiction and nonfiction texts. It provides the findings on reading comprehension instruction based on three significant needs teachers face: the need of knowing the mental processes that good readers utilize to make sense of a text, the condition of directly teaching comprehension strategies, and finally, the need of knowing the system to prepare and differentiating them according to the textual genre. If these challenges are met, the results could be structuring the reading comprehension teaching and incorporating instruction on the predominant structures of informative texts to improve their comprehension.

Keywords: reading comprehension; reading strategies; direct instruction; fiction texts; nonfiction texts.

No cabe duda de que la comprensión lectora es fundamental en nuestra sociedad. Dentro del contexto escolar, permite la expresión de la creatividad, hace posible el registro de información, aumenta el conocimiento de mundo de los/as estudiantes, permite el desarrollo de las habilidades requeridas en distintos subsectores, y apoya la retención y recuperación de la información adquirida en ellos (Marchant et al., 2007). Junto con esto, ser un/a buen/a lector/a mejora la ortografía, aumenta la conciencia sobre las características del lenguaje, apoya el desarrollo de la escritura y permite al/la lector/a disfrutar de cuentos, novelas y poemas (Marchant et al., 2007). En cuanto al desarrollo de las matemáticas, los/as buenos/as lectores/as pueden comprender un problema planteado y utilizar las estrategias que tienen para resolverlo.

Además, sabemos que la comprensión lectora afecta nuestras vidas en muchos contextos más allá de la escuela. Como afirman Harvey y Goudvis (2013), leer no es un fin en sí mismo, sino un

¹⁶ Master in Curriculum & Instruction in Literacy, University of Colorado, Boulder. Email: fransantini4@gmail.com

camino hacia un fin. Es por esto por lo que una instrucción exitosa de la lectura es tan relevante. Ser capaz de comprender lo que se lee permite a nuestros/as estudiantes interactuar con cualquier texto y darle sentido, no solo decodificarlo. Una vez que han adquirido la capacidad de comprensión, pueden aumentar los conocimientos previos, transferir su aprendizaje a otras situaciones y desarrollar diferentes habilidades como aplicar, analizar, evaluar e incluso crear (Bloom, 1956). Finalmente, se podría decir que el objetivo último del dominio de la comprensión lectora es permitir que los/as estudiantes se conviertan en ciudadanos/as exitosos/as y protagonistas de sus vidas.

Lograr comprender lo que se lee, sin embargo, es un proceso muy difícil y multidimensional. Hasta hace algunos años, se creía que con una sólida decodificación y un buen desarrollo de la fluidez, la persona que lee comprendería el texto leído (Almasi y Hart, 2019). Hoy en día, se sabe que no es así. El conocimiento sobre este complejo proceso ha ido avanzando y el clásico modelo de "Concepción simple de la lectura" (Gough y Tunmer, 1986), donde la comprensión se entendía como el producto de la decodificación y la comprensión del lenguaje oral, ha ido complejizándose. Se ha tratado de entender el proceso lector desde el "Modelo de la cuerda" (Scarborough, 2001) donde se combinan dos grandes componentes, la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras. Al irse haciéndose más estratégica la comprensión del lenguaje y más automático el reconocimiento de palabras, la persona que lee comprende cada vez más y mejor. Es gracias a este último Modelo que podemos reconocer con mayor profundidad los requisitos de la lectura. En el primer componente, la comprensión del lenguaje, el/la lector/a necesita conocimiento de mundo, vocabulario, estructuras del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento de textos y géneros. En el segundo componente para la comprensión, el reconocimiento de palabras, el/la lector/a necesita haber desarrollado la conciencia fonémica, la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual de palabras familiares para él/ella. Otros autores como Stahl, et al. (2019) han propuesto un Modelo que demuestra que existen aún más requerimientos en el proceso lector. Para estos autores, habría un tercer componente o camino hacia la comprensión, el de "conocimiento estratégico". En este componente se encuentran propósitos generales para leer, propósitos específicos y el conocimiento de estrategias de lectura (Stahl, et al., 2019).

Dada esta inmensa cantidad de conocimientos, habilidades y procesos requeridos para leer comprensivamente y la desafiante tarea que tenemos los/as docentes al respecto, es que el análisis de investigación que aquí se presenta se centra solo en una pequeña pero fundamental parte: las habilidades de lectura que debemos desarrollar en nuestros/as estudiantes a partir de la enseñanza de estrategias. Por tanto, la pregunta guía para este análisis de investigación es la siguiente: ¿qué habilidades de lectura de textos narrativos y textos informativos debe desarrollar un/a profesor/a de enseñanza básica en sus estudiantes para que comprendan lo que leen?

Si bien en las investigaciones existen debates y discusiones sobre cuáles son las estrategias de comprensión a enseñar, hay cierto consenso en que la enseñanza de la lectura requiere de estrategias concretas, conocidas, modeladas por los/as docentes y practicadas por los/as estudiantes hasta desarrollar la destreza deseada (Pearson y Fielding, 1994). Como escribe Allington (2002), "la práctica extensa brinda a los estudiantes la oportunidad de consolidar las habilidades y estrategias que los maestros a menudo trabajan para desarrollar" (p.5). Además, aunque los/as especialistas en lectura pueden diferir en las estrategias recomendadas, existe un consenso en que hay que enseñar lo que hacen los/as buenos/as lectores/as para leer con eficacia (Texas Education Agency, 2002b). Parte del proceso que realiza el/la lector/a exitoso/a es obtener una vista previa del texto, darse cuenta de su estructura u organización y establecer los objetivos en relación con el texto. Por lo tanto, antes de leer, durante y después

de la lectura, los/as buenos/as lectores/as utilizan varias estrategias para comprender el texto y estas varían según el género textual.

Dado esto, y teniendo en cuenta la pregunta orientadora para este análisis de investigación, se pueden identificar varias preguntas subyacentes:

¿Cuáles son estas estrategias?

¿Cuándo deben enseñarse?

¿Cómo deben enseñarse?

¿Cómo deberían los/as estudiantes practicarlas para lograr la habilidad deseada?

Encontrar las respuestas a estas preguntas permitirá guiar la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos e informativos a estudiantes de la enseñanza básica de Chile.

Investigación en la Enseñanza de la Lectura

A partir de la indagación sobre el proceso lector y de los hallazgos sobre la enseñanza de la comprensión lectora en investigaciones, se plantean las habilidades a desarrollar en base a "necesidades". Las siguientes necesidades corresponden a conocimientos y estrategias que los/as profesores/as debiesen dominar para poder enfocar y sistematizar la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos e informativos.

- Necesidad de conocer todo el proceso que realiza un/a buen/a lector/a para darle sentido a un texto y, así, desarrollar esas mismas habilidades en sus estudiantes (Stahl y García, 2015).
- Necesidad de desarrollar una instrucción directa de estrategias de comprensión lectora (Berkeley y Taboada, 2014). Para ser eficaz, esta enseñanza debe ser explícita y basarse en el "Modelo de transferencia gradual de responsabilidad" de Pearson y Gallagher (1983).
- Necesidad de conocer las estrategias para lograr la comprensión lectora. Aunque estas varían de una investigación a otra, hay algunas que se presentan de forma recurrente (Duke et al., 2011). Asimismo, se necesita diferenciar la instrucción directa de estas estrategias para asegurar que la instrucción sea relevante para distintos géneros (Duke y Roberts, 2010). Es importante conectar las habilidades lectoras que se quieren desarrollar con las características y demandas específicas de los textos narrativos e informativos a leer (Duke et al., 2011).

Necesidad de Saber qué Hacen los/as Buenos/as Lectores/as cuando Leen

Sabemos lo que hacen los/as buenos/as lectores/as cuando leen porque investigadores pidieron a los/as lectores/as exitosos/as que expresaran verbalmente su proceso mientras leían un texto. Con esto, se hizo evidente que este proceso, aparentemente sencillo, se compone de habilidades muy complejas, bien desarrolladas y practicadas. Particularmente relevante fue la observación de la forma en que los/as buenos/as lectores/as coordinan sus habilidades antes, durante y después de la lectura (Texas Education Agency, 2002b).

Antes de leer, los/as buenos/as lectores/as tienen objetivos muy claros en mente. Obtienen una vista previa de la estructura del texto y muchos/as de ellos/as crean un esquema mental de este que les ayuda a determinar si será o no relevante para sus objetivos y qué podría ser lo más importante (Duke et al., 2011; Frey, 2006).

Durante la lectura, los/as buenos/as lectores/as leen con fluidez y precisión, prestan atención a las palabras, sus significados, el significado de las oraciones, la relación entre ellas y la relación entre los diferentes párrafos del texto (Frey, 2006; Texas Education Agency, 2002b). Constantemente construyen, revisan y evalúan los significados que le dan al texto (Duke et al., 2011). En el caso de que sientan que no entienden algo o que no tiene sentido para ellos/as, utilizan sus conocimientos previos para tratar de aclarar el significado de palabras y frases (Duke et al., 2011). En determinadas ocasiones, interactúan con el texto haciendo preguntas, reflexionando y haciendo predicciones que luego son evaluadas y revisadas (Texas Education Agency, 2002b). Al mismo tiempo, son estratégicos/as y selectivos/as, prestan más atención a lo que les interesa y lo que se relaciona con sus objetivos, se saltan algunas partes del texto y leen otras con más atención (Texas Education Agency, 2002b). Además, a menudo hacen inferencias y resumen mientras leen (Frey, 2006). De esta manera, pueden determinar qué es importante y qué no (Texas Education Agency, 2002b).

También, los/as buenos/as lectores/as leen diversos tipos de textos de manera diferente. Cuando leen ficción prestan más atención a los personajes y al ambiente, mientras que cuando leen textos informativos, van resumiendo y revisando sus resúmenes a medida que avanzan con el texto (Duke et al., 2011).

Después de leer, muchos/as de los/as buenos/as lectores piensan sobre el tema o reflexionan sobre él. Algunos/as incluso buscan más recursos sobre la temática leída (Texas Education Agency, 2002b).

Necesidad de Instrucción Directa

Si hay algo en lo que coinciden las distintas fuentes investigadas sobre la enseñanza de la lectura en los últimos cincuenta años, es que además del conocimiento de mundo y el desarrollo del vocabulario, realizar una instrucción directa de las estrategias de comprensión lectora es fundamental. La investigación es abundante sobre el proceso que realizan los/as buenos/as lectores/as cuando se enfrentan a un texto y cómo le dan sentido. Por lo tanto, los/as maestros/as eficaces se basan en esa investigación y enseñan directamente las mismas estrategias que utilizan los/as buenos/as lectores/as (Stahl y García 2015; Berkeley y Taboada Barber, 2014).

La instrucción directa se refiere a la enseñanza explícita de estrategias de lectura. Los/as maestros/as efectivos/as ayudan a sus estudiantes a desarrollarse como lectores/as activos/as y estratégicos/as, en parte, enseñándoles qué estrategias usar, cuándo y cómo aplicarlas (Duke et al., 2011).

A continuación, se puede ver el proceso que llevan a cabo los/as docentes en esta instrucción directa de estrategias de comprensión lectora (Duke et al., 2011):

1. Describen explícitamente la estrategia, cuándo y cómo debe usarse.
2. Modelan el uso de la estrategia a través del pensamiento en voz alta.
3. Propician el uso colaborativo de la estrategia.
4. Propician la práctica guiada de la estrategia por parte de los/as estudiantes.
5. Propician el uso independiente de la estrategia por parte de los/as estudiantes.

Esta forma de enseñar la comprensión lectora se basa en el "Modelo de transferencia gradual de responsabilidad" de Pearson y Gallagher (1983). En este Modelo, los/as profesores/as hacen visible su pensamiento en la aplicación de estrategias de comprensión lectora, lo

que permite a los/as estudiantes utilizar estas estrategias más adelante cuando leen de forma independiente (Ness, 2011). Este proceso se basa en las teorías del aprendizaje de Vygotsky (1978) que enfatizan el aprendizaje como un proceso social. Los/as docentes, al brindar apoyo y modelar a través de la instrucción estratégica, proveen de andamios en el proceso lector y permiten que el aprendizaje ocurra dentro del marco óptimo para sus estudiantes, su Zona de Desarrollo Próximo (Ness, 2011).

A los/as estudiantes que han recibido instrucción directa en estrategias de lectura les va mejor en evaluaciones estandarizadas que a sus pares que no la han recibido de forma explícita (Cervetti, 2019; Serravallo, 2015; Ness, 2011; Duke y Pearson, 2002; Texas Education Agency, 2002b; Allington, 2002; Pearson y Gallagher, 1983.). Otros estudios demuestran que los/as estudiantes de primero básico que reciben una instrucción directa óptima en estrategias de comprensión lectora se desempeñan mejor en la comprensión literal, inferencial y metacognitiva (Block et al., 2008). Además, ha quedado en evidencia que el proceso de internalización de estas estrategias de comprensión lleva menos tiempo de lo que siempre se ha creído. Años atrás se pensaba que se necesitaban más de ocho meses de instrucción directa para que los/as estudiantes transfirieran las estrategias aprendidas a otros textos. En la actualidad se ha constatado que los/as estudiantes utilizan continuamente estas estrategias de comprensión después de ocho semanas de instrucción (Cummins et al., 2005). Más aún, "un metaanálisis de estudios en esta área encontró que la instrucción se produjo en una media de 8,4 sesiones durante una media de 1,6 meses" (Duke et al., 2021, p.5).

Existen diferentes teorías sobre cuándo debe comenzar esta enseñanza explícita. Aunque hay autores que en el pasado sugirieron que lo mejor era esperar hasta que los/as estudiantes ya hubieran desarrollado las primeras habilidades lectoras como la identificación y decodificación, se ha producido un cambio en los últimos años (Ness, 2011). Varios/as investigadores/as han recomendado que los/as docentes realicen una enseñanza directa de estrategias de comprensión lectora a partir de kínder, enseñando a sus jóvenes estudiantes a predecir, crear imágenes mentales, hacer conexiones y resumir lo leído (Ness, 2011). Sin embargo, también hay investigaciones que no son concluyentes, ya que sus autores dicen que el impacto de su enseñanza directa antes de tercero básico no ha tenido un gran efecto (Willingham, 2007; Maloch y Bomer, 2013).

De todas formas, debido a que existe evidencia de que los/as estudiantes sí comprenden mejor a partir de la instrucción directa en estrategias de lectura desde sus primeros años de escolaridad, como docente no dudaría en enseñar las estrategias directamente en ese periodo.

Necesidad de Conocer Estrategias Efectivas y la Diferenciación de su Instrucción Entre Géneros Textuales

Investigando las mejores prácticas en la enseñanza de la comprensión lectora, rápidamente se pudo predecir que no habría una respuesta completa a la pregunta inicial: ¿qué habilidades de lectura de textos narrativos y textos informativos debe desarrollar un/a profesor/a de enseñanza básica en sus estudiantes para que comprendan lo que leen? Esto se debe a que no hay una poción mágica en la enseñanza de la comprensión lectora. Pero lo que sí existe es una gran cantidad de recomendaciones sobre ciertas estrategias a aplicar para darle sentido al texto. A partir de lo mencionado en apartados anteriores, es posible sostener que estas estrategias son las mismas que han mostrado los/as buenos/as lectores/as al enfrentarse a un texto, por lo que, si se les enseña de manera explícita a los/as estudiantes, se podrían desarrollar las habilidades deseadas luego de mucha práctica. Aunque determinadas estrategias varían de una investigación a otra, las que aparecen de manera recurrente son las siguientes (Duke et al., 2011):

- Predecir
- Monitorear la comprensión
- Visualizar
- Hacer inferencias
- Hacer y hacerse preguntas
- Hacer conexiones
- Resumir y recordar

Predecir

La predicción se refiere a una vista previa del texto (Duke y Pearson, 2002) y al uso de conocimientos y experiencias previas para hacer suposiciones informadas sobre él (Texas Education Agency, 2002a). Esta estrategia facilita que los/as estudiantes establezcan metas para su lectura, teniendo así, propósitos a la hora de leer (Küçükoğlu, 2013). Además, facilita la comprensión de nuevas ideas que los estudiantes encuentran mientras leen (Duke y Pearson, 2002). Por otra parte, la predicción aumenta la interacción del lector con el texto, por lo que incrementa su interés en leerlo y, finalmente, su comprensión (Küçükoğlu, 2013).

Monitorear la comprensión.

Los/as buenos/as lectores/as monitorean su comprensión leyendo activamente, por lo que siempre están atentos/as al contenido para comprenderlo y recordarlo (Texas Education Agency, 2002a). Mientras leen se preguntan si entienden o si tiene sentido para ellos/as lo que leen. En caso de que haya un malentendido o inconsistencias en la lectura, aclaran, releen y resuelven sus errores (Duke y Pearson, 2002).

Visualizar

Visualizar es crear imágenes mentales del texto para comprender el proceso o los eventos que se encuentran en la lectura (Texas Education Agency, 2002a). Estas imágenes se almacenan en la memoria de los/as lectores/as como una representación de la interpretación del texto (Küçükoğlu, 2013), ayudando al/la lector/a a comprender, organizar y recordar lo leído (Duke y Pearson, 2002).

Hacer inferencias

Al hacer inferencias, los/as lectores/as realizan conexiones lógicas para llegar a una respuesta (Stahl, et al., 2019), basando estas especulaciones en evidencia del texto (Fisher y Frey, 2014). Es decir, inferir es leer entre líneas para obtener conclusiones, hacer predicciones, identificar temas subyacentes y obtener información que permita que el texto tenga sentido (Küçükoğlu, 2013).

Hacer y hacerse preguntas

Hacer y responder preguntas es, sin duda, la estrategia más antigua y generalizada en la historia de las actividades de comprensión lectora (Küçükoğlu, 2013). Es innegable que la comprensión mejora una vez que los/as estudiantes aprenden a ser quienes generan las preguntas sobre el texto (Duke y Pearson, 2002). Los/as buenos/as lectores/as hacen preguntas antes, durante y después de la lectura (Küçükoğlu, 2013). Este proceso requiere que los/as lectores/as se

pregunten a sí mismos/as para construir significado a partir del texto, mejorar su comprensión, encontrar respuestas, resolver problemas y descubrir nueva información (Küçüköğlü, 2013).

Hacer conexiones

Al hacer conexiones, los buenos lectores pueden activar sus conocimientos previos para conectar las ideas del texto con sus propias experiencias (Küçüköğlü, 2013). El texto realmente tiene sentido para los/as estudiantes cuando logran relacionarlo con otro texto, con ellos/as mismos/as o con alguna situación externa (Küçüköğlü, 2013).

Resumir y recordar

Esta estrategia consiste en juntar todo lo leído y sintetizar la información del texto para explicar de qué trata este (Texas Education Agency, 2002a). Para poder decir de qué trata el texto, el/la lector/a debe determinar qué es lo más importante de lo que lee y recontar esa información en sus propias palabras (Küçüköğlü, 2013).

Hacia Un Nuevo Desafío: Considerar el Género en la Comprensión Lectora

Una vez que conocemos el proceso que ocurre en la mente de un/a buen/a lector/a, tenemos claridad de las estrategias de lectura que más aparecen en la investigación y sabemos cómo enseñar estas estrategias de comprensión en una instrucción directa, podemos creer que ya dominamos las bases para planificar e implementar nuestras clases de comprensión lectora. Sin embargo, la preparación no termina aquí. Aún es necesario saber que la comprensión lectora depende del género textual y que el hecho de que nuestros/as estudiantes hayan adquirido una habilidad de comprensión en un género no significa que necesariamente podrán transferirla a otro (Duke y Roberts, 2010).

Este conocimiento sobre la relación de la comprensión con el género es esencial. Darse cuenta de que los textos afectan la comprensión implica que nuestra instrucción debe diferenciarse por género y, dado que los géneros textuales son amplios y tienen diferentes enfoques, una forma de hacer esta instrucción diferenciada podría ser catalogarlos en dos grandes mundos, el de los textos narrativos y el de los informativos.

Las variaciones en los resultados de comprensión entre estos textos son notables. Si bien las mediciones en comprensión literal no son significativamente relevantes, las de comprensión inferencial sí lo son. Los/as lectores/as demuestran una mejor comprensión de las preguntas inferenciales en los textos narrativos que en los textos informativos (Duke y Roberts, 2010). Otro aspecto importante para la enseñanza es saber que la capacidad de decodificación es un buen predictor para la comprensión narrativa, mientras que el conocimiento previo predice el desempeño en la comprensión de textos informativos (Duke y Roberts, 2010). Esta evidencia sugiere la importancia de brindarle a los/as estudiantes muchas oportunidades para desarrollar conocimientos previos para lograr su comprensión lectora (Duke et al., 2011).

También es relevante saber que los/as autores/as plantean la hipótesis de que debido a que los textos narrativos son más fáciles de integrar, las estrategias de doble lectura y la lectura selectiva serían menos necesarias para este tipo de textos que para los informativos, donde los/as estudiantes necesitan trabajar continuamente en la estrategia de monitoreo de la comprensión para aclarar y reparar inconsistencias (Duke y Roberts, 2010). Por otra parte, es importante conocer otras habilidades en las que se han demostrado diferencias significativas según el género textual. Estas incluyen hacer predicciones, confirmar predicciones, hacer preguntas,

referirse a información previa, integrar nueva información, sintetizar y hacer comentarios intertextuales y extratextuales, entre otras (Duke y Roberts, 2010).

La evidencia, además, subraya el hecho de que comprender textos informativos es más desafiante para nuestros lectores debido a su vocabulario técnico, su alta densidad de datos, su contenido desconocido y conceptos cognitivamente exigentes (Roehling et al., 2017). Junto con lo anterior, los estudios han demostrado la relación entre la dieta lectora de los estudiantes y su grado de conocimiento de los géneros textuales (Maloch y Bomer, 2013). Toda esta investigación muestra que la presencia y la accesibilidad de textos informativos en nuestras aulas son necesarias (Maloch y Bomer, 2013). Junto a esto, siguiendo la idea de que los/as estudiantes aprendan sobre aquello a lo que están expuestos, los/as profesores/as debemos tener un especial cuidado con el tipo de textos informativos que ofrecemos a nuestros/as estudiantes: su alta calidad y autenticidad son fundamentales para una comprensión profunda y significativa (Maloch y Bomer, 2013).

Aun así, sabemos que simplemente exponer a nuestros estudiantes a textos informativos no conducirá a una mejor comprensión, incluso si son auténticos y de alta calidad. Es necesario enseñar las estrategias ya mencionadas, enfocarlas a géneros informativos y trabajar también con otra estrategia aliada: el conocimiento de la estructura de los textos informativos.

La evidencia es abundante. Se ha demostrado que una de las estrategias más efectivas para facilitar la comprensión de textos informativos es enseñar sobre sus posibles estructuras (Roehling et al., 2017; Duke et al., 2011; Akhondi et al., 2011). Los/as lectores/as, cuando conocen cualquiera de las cinco estructuras informativas más comunes (descriptiva, comparación y contraste, secuencia, causa-efecto y problema-solución), saben cómo está organizado el texto. Por tanto, crean un esquema mental para afrontarlo, lo previsualizan y consideran el propósito del/la autor/a, lo que les permite obtener de mejor manera la idea principal y los detalles que lo sustentan (Roehling et al., 2017).

Aunque existen diferentes formas de llevar a cabo la instrucción, aquí se esbozarán estrategias para la enseñanza de la estructura del texto informativo a partir de la propuesta de Roehling et al. (2017).

Identificación de Estructuras

Los/as estudiantes deben poder reconocer los cinco tipos de textos informativos descritos anteriormente. Para lograrlo, el/la docente puede trabajar introduciendo los propósitos de estos directamente o mediante la discriminación entre estructuras. Esta estrategia de identificación se puede trabajar en paralelo entre diferentes estructuras de textos informativos. Alternativamente, los/as profesores/as podrían introducir de a una las estructuras de texto informativo, como proponen Akhondi et al. (2011). Estos últimos autores proponen que el trabajo de cada estructura debe introducirse por separado y trabajar en cada una de ellas durante tres o cuatro sesiones antes de pasar a la siguiente estructura (Akhondi et al., 2011).

Junto con la identificación de las estructuras en función de su finalidad, se pueden enseñar las palabras claves que comúnmente contienen cada una de ellas. Aunque estas son muy eficaces para ayudar a reconocer la estructura de los textos informativos, se debe tener cuidado de que la atención de los/as estudiantes no solo se centre en ellas, sino también en el contenido del texto y en el propósito del autor.

Selección y Organización de la Información en base a cada Estructura

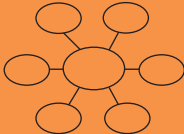
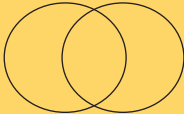

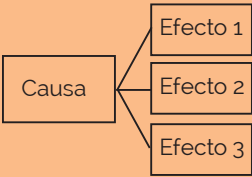
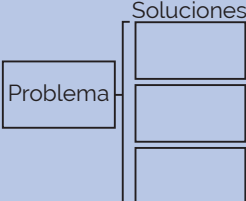
Una vez que los estudiantes son capaces de identificar el propósito del/la autor/a a partir de la estructura del texto, aprenden que la información más importante es evidente en los ele-

mentos claves de la estructura. Para seleccionar la información relevante y organizarla, el/la profesor/a puede orientar a los/as estudiantes con preguntas (por ejemplo, para un texto descriptivo: ¿qué describe el autor?; ¿qué detalles utiliza el autor para describir?). Otra estrategia muy común es el uso de organizadores gráficos. El/la docente entrega a los/as estudiantes organizadores asociados a cada estructura para que puedan escribir las ideas del texto en un organizador gráfico que mantenga la misma relación que tienen los textos. Akhondi et al., (2011) proponen como andamiaje comenzar entregándoles a los/as estudiantes los organizadores relacionados con cada texto para que ellos/as simplemente los completen y una vez que se sientan cómodos/as con la estrategia, comiencen a crear sus propios organizadores.

A continuación, se muestran las diferentes estructuras de los textos informativos con sus respectivos organizadores gráficos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estructuras de textos informativos y organizadores gráficos

Estructura del texto	Organizador gráfico
Descripción	
Comparación y contraste	
Secuencia	
Causa y efecto	
Problema y solución	

Resumir a partir de la Información Organizada

Una vez que los/as estudiantes han completado sus organizadores gráficos, pueden basarse en ellos para escribir sus propios resúmenes con la información ya organizada (Stahl et al., 2019). La información más importante ya está seleccionada, por lo que solo tienen que reescribir sus notas en un párrafo y agregar una oración introductoria que enmarque el resumen.

Actividades de Escritura

Para la escritura, los/as docentes pueden adaptar varias de las ideas anteriores en actividades de escritura para ayudar a sus estudiantes a crear sus propios textos informativos. Para la etapa de planificación del texto, se puede fomentar la escritura y la lluvia de ideas a partir de preguntas para cada estructura. Luego, para organizar las ideas y desarrollarlas, los/as estudiantes pueden trabajar con los organizadores gráficos según el tipo de texto informativo que quieran escribir. Una vez finalizadas las actividades anteriores, pueden aprovechar la información de sus organizadores para crear sus propios textos informativos.

Resultados e Implicancias

Trabajar la comprensión lectora con los/as estudiantes no es nada de fácil. No solamente debido a los múltiples conocimientos y habilidades de base que deben tener para comprender, sino que, además, a la falta de consenso en las estrategias a enseñar.

Es por esto que este análisis de investigación presenta resultados en torno a la enseñanza de estrategias que se repiten con frecuencia en la literatura. Lo positivo es que todas estas estrategias podrían ser familiares para lo/as profesores/as en Chile. Sin embargo, ver las estrategias nombradas como parte de un objetivo de aprendizaje, en un indicador de logro del Currículum Nacional o en los libros de texto del Mineduc, no es lo mismo que poder enseñarlas a través de la instrucción directa, saber en qué momento hacerlo y la importancia de diferenciarlas según género.

Esa fue la principal brecha entre las preguntas que guiaban esta investigación de evidencia y los hallazgos. No era el qué, sino el cómo: las estrategias, conocidas por muchos/as, deben enseñarse de manera directa en un proceso de transferencia gradual.

A partir de estos hallazgos, sería fundamental que los/as docentes salgamos de nuestras Facultades de Educación preparados/as para diseñar e implementar una enseñanza efectiva en comprensión lectora (Küçüköğlü, 2013). Porter et al. (2003) observaron que la capacitación docente en la instrucción práctica de estrategias aumentó su uso posterior en el aula, en lugar de los días completos de capacitaciones con expertos/as externos/as, donde los/as profesores son pasivos y más propensos a olvidar todas las estrategias que aprenden (Ness, 2011). Por tanto, no podemos omitir la centralidad de esta instrucción directa desde la formación del profesorado, donde se deben aprender las mejores prácticas, reflexionar en torno a ellas y comprender sus fundamentos. Las decisiones de instrucción de un/a docente están determinadas en gran medida por su conocimiento y comprensión de la investigación de diversas prácticas (Ness, 2011). Si esto no está en los programas de formación del profesorado, es muy difícil que sepamos cómo desarrollar las habilidades que requieren nuestros/as estudiantes para comprender sus textos.

Sin embargo, no se puede afirmar que la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora lo sea todo. Deben existir otras prácticas en la enseñanza de la comprensión lectora como diferenciarla por género textual para que sea eficaz y cumpla su finalidad. Los/as docentes debemos aprender a orientar las estrategias hacia la comprensión del ambiente, persona-

jes, temas e ideas en el caso de los textos narrativos y hacia la idea principal, los detalles claves y la estructura del texto en el caso de los textos informativos (Serravallo, 2015). De esta manera, ya no dispondremos de estrategias aisladas para trabajar la comprensión lectora de nuestros/as estudiantes, sino que poseeremos un conocimiento teórico que las estructure y una metodología efectiva para enseñarlas.

Además de los hallazgos sobre esta forma estratégica de trabajar la comprensión lectora, este análisis de investigación deja nuevas preguntas. Si la comprensión depende del género, ¿qué debemos hacer con todos los textos en línea? y ¿cómo desarrollamos estas habilidades para que los/las estudiantes comprendan textos narrativos e informativos en la educación digital? Si bien seguiremos trabajando principalmente con textos narrativos e informativos, las prácticas sociales que apoyarían su decodificación no serían las mismas. Por tanto, no podemos asegurar la comprensión real de estos textos "online" desarrollando habilidades "offline" (Duke y Roberts, 2010).

Por último, otro desafío que aparece luego de este análisis es investigar una metodología que tendría exitosos resultados, "Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)" (Guthrie et al., 2004), traducida al español como "enseñanza de la lectura basada en concepto(s)". Esta metodología está conformada por dos componentes claves, la comprensión de textos auténticos y propósitos auténticos. Se ha demostrado que la lectoescritura de los/as estudiantes crece aceleradamente dentro de las salas de clases cuando se utilizan más actividades auténticas de lectura y escritura (Duke y Martin, 2019). Además de lo anterior, estudios que comparan aulas donde se utiliza CORI con aquellas que utilizan instrucción directa de estrategias han demostrado que los/as estudiantes CORI se encuentran más motivados (Duke y Martin, 2019), factor clave para el aprendizaje. Dado lo anterior, es que podría ser necesario conocer una metodología como CORI que integra factores cruciales en la enseñanza de la comprensión lectora, como la colaboración, toma de decisiones, construcción de conocimientos previos, integración de disciplinas, y de habilidades de lectura y escritura (Duke et. al, 2011).

Referencias

- Akhondi, M., Malayeri, F. y Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher* 64(5). DOI:10.1598/RT.64.5.9.
- Allington, R. (2002). What I've Learned about Effective Reading Instruction from a Decade of Studying Exemplary Elementary Classroom Teachers. *The Phi Delta Kappan*, 83(10), 741-747.
- Almasi, J. F. y Hart, S. J. (2019). Best Practices in Narrative Text Comprehension Instruction. En L. M. Gambrell, *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 221-249). Guilford.
- Berkeley, S., y Taboada Barber, A. (2014). *Maximizing effectiveness of reading comprehension instruction in diverse classrooms*. Brookes Publishing.
- Block, C. C., Paris, S.R. y Whiteley, C. S. (2008). CPMs: Helping primary grade students self-initiate comprehension processes through kinesthetic instruction. *Reading Teacher*, 61(6), 440-448.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. David McKay Co Inc.
- Cervetti, G. (2019). Five decades of comprehension research: Informing the future. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 123-131. <https://doi.org/10.1177/1086296X18823835>

- Cummins, C., Stewart, M. T. y Block, C. C. (2005). Teaching several metacognitive strategies together to increase students' independent metacognition. En S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, y K. Kinnucan-Welsh (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp.227–296). Routledge.
- Duke, N. K. y Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. En Alan E. Farstrup y S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). International Reading Association, Inc.
- Duke, N. y Roberts, K. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. En D. Wyse, R. Andrews y J. Hoffman (Eds.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (pp. 99–111). Routledge.
- Duke, N., Pearson, P.D., Strachan, S. y Billman, A.K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. En S.J. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instructions* (pp.51-93). International Teaching Association.
- Duke, N. K. y Martin, N. M. (2019). Best Practices in Informational Text Comprehension Instruction. En L. B. Gambrell y L. M. Morrow, *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 250-270). Guilford.
- Duke, N., Ward, A y Pearson, P.D. (2021). The Science of Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672.
- Fisher, D. y Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*.
- Frey, N. (2006). *Celebrating Press Reading: Good Habits, Great Readers - The Research Guiding an Innovative Program for Instruction in Reading Comprehension (Vol.1)*. https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/legacy/200828/GHGR_WhitePaper_10263_1.pdf
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, (7), 6–10.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffiddi, N. T. y Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Harvey, S, Goudvis, A. (2013). Comprehension at the Core. *The Reading Teacher*, 66(6), 432-439.
- Küçükoğlu, H. (2013). Improving Reading Skills Through Effective Reading Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (70), 709–714. [10.1016/j.sbspro.2013.01.113](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.113).
- Maloch, B., y Bomer, R. (2013). Teaching about and with informational texts: What does research teach us? *Language Arts*, 90(6), 441–450.
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). Why Reading Well Is So Important? Association Between Reading Mastery and Other Learning Processes. *Psykhé*, 16(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. DOI: [10.1080/02568543.2010.531076](https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076)
- Pearson, P.D. y Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, (8), 317-344.

- Pearson, P. D. y Fielding, L. G. (1994). Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, 51(5). https://www.researchgate.net/publication/254343574_Reading_comprehension_What_works/link/541663860cf2788c4b35bf61/download
- Porter, A.C., Garet, M., Desimone, L.M. y Birman, B. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower Program. *Science Educator*, (12), 23-40.
- Roehling, J., Hebert, M., Nelson, R. y Bohaty, J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher* 71(1), 71-82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Scarborough, H. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice*. En S. Newman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Serravallo, J. (2015). *Reading strategies book: your everything guide to developing skilled readers*. Heinemann.
- Stahl, K. y Garcia, G. E. (2015). *Developing reading comprehension: Effective instruction for all students in PreK - 2*. Guilford Press. <http://www.guilford.com/books/Developing - Reading - Comprehension/Stahl - Garcia/9781462519767>
- Stahl, K. A. D., Flanigan, K. y McKenna, M. C. (2019). *Assessment for reading instruction*. Guilford.
- Texas Education Agency. (2002a). *Research-Based Content Area Reading Instruction*. Texas Reading Initiative. <https://tea.texas.gov/sites/default/files/redbk4.pdf>
- Texas Education Agency (2002b). *Comprehension Instruction*. Austin: Texas Reading Initiative. <https://tea.texas.gov/sites/default/files/redbk2.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willingham, D. T. (2006). The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies. *American Educator (Winter 2006/2007)*, 39-50.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA EN EL DESARROLLO DE DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO¹⁷

Diana Maricela Lucas¹⁸ y Tomás Artieda Cajilema¹⁹

Resumen

La investigación referida en este capítulo nace como respuesta a una necesidad detectada en la institución educativa de la Parroquia Monterrey relacionada con un problema de la educación ecuatoriana en el área de matemática. Este problema tiene como un indicador a los/as educandos/as que no logran alcanzar un nivel básico de conocimientos, lo que se manifiesta en el poco o inadecuado uso de estrategias metacognitivas en la metodología que implementa el docente. Por esta razón, la investigación se enfoca en determinar la utilidad de las estrategias metacognitivas de aprendizaje en el área de matemática para el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en estudiantes de Educación General Básica Superior. La investigación fue de tipo cualitativo y cuantitativo, del nivel relacional. Se utilizó un cuestionario de opinión y datos estadísticos de rendimiento académico, procesados con la aplicación de la prueba *t* de *student* para muestras relacionadas con una significancia del 0,05. Los resultados obtenidos destacan que las calificaciones del último parcial donde se aplicaron las estrategias metacognitivas de gamificación, razonamiento lógico y resolución de problemas mostraron diferencia respecto al primer parcial del segundo quimestre, lo que permite concluir que la hipótesis H_i planteada en la investigación se acepta y la hipótesis nula H_0 se rechaza.

Palabras claves: estrategias metacognitivas; destrezas con criterio de desempeño; metodología; resolución de problemas; matemática.

Abstract

The research presented in this chapter was born as a response to a need detected in the educational institution of the Monterrey Parish, related to a problem in Ecuadorian education in Mathematics. This problem presents as an indicator the students who do not achieve a basic level of knowledge. The problem is manifested in the little or inadequate use of metacognitive strategies in the methodology implemented by teachers. For this reason, the research focuses on determining the usefulness of metacognitive learning strategies in Mathematics for the development of skills with performance criteria in students of Higher Basic General Education. The research was qualitative and quantitative, at the relational level. An opinion questionnaire and statistical data on academic performance were used, processed with the application of the student's *t* test for related samples with a significance of 0.05. The results obtained stand out that the grades of the last quarter where the metacognitive strategies of gamification, logical reasoning and problem solving were applied were different compared to the first quarter of the second semester, concluding that the hypothesis H_i proposed in the research is accepted and the null H_0 is rejected.

¹⁷ Agradecimientos

A los directivos de la Institución educativa fiscal "Joaquín Gallegos Lara" de la parroquia Monterrey de Ecuador, por permitirnos aplicar la propuesta de estrategias metodológicas. A la Universidad Tecnológica Indoamérica de Ecuador, por compartir sus conocimientos en el proceso de formación académica de posgrado.

¹⁸ Magister en Educación, mención Innovación y Liderazgo Educativo. Unidad Educativa Simón Plata Torres. Email: diana_mld@live.com

¹⁹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica Indoamérica. Email: artiedita@yahoo.es

Keywords: metacognitive strategies; mathematics; performance criteria skills; methodology; problem resolution; curriculum; math.

Presentación del problema

Las estrategias metacognitivas de aprendizaje se han convertido en un elemento fundamental para que los/as estudiantes desarrollen las destrezas con criterio de desempeño en matemática. Estas permiten que se fortalezca la capacidad y conciencia crítica en las personas como entes transformadores y activos en la sociedad globalizada en la que se desenvuelven.

La metacognición hace posible realizar procesos de control, regulación y evaluación del propio aprendizaje del/la estudiante, además de desarrollar la habilidad de comprender problemas y resolverlos matemáticamente de manera rápida y eficaz. Sin embargo, si la metacognición se utiliza de forma incorrecta en la metodología, el/la educando/a presentará problemas de comprensión al momento de aplicar procesos matemáticos y llevarlos a la práctica, incidiendo en el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño. Estas destrezas, que se subdividen en básicas imprescindibles y básicas deseables, comprenden las habilidades, saberes, conocimientos y el grado de complejidad que deben desarrollar los/as educandos/as al culminar un nivel educativo.

En América latina y países del Caribe, existe una deficiencia en el aprendizaje de la matemática. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017) indica que existen problemas con más de 50 millones de escolares entre 6 y 14 años que no logran alcanzar los conocimientos mínimos en matemática y en lengua, lo que evidencia que gran parte de estos países necesita mayor atención en el sector educativo a través del fortalecimiento de los puntos claves que son los/as docentes y sus conocimientos en estrategias para obtener mejores resultados en el aprendizaje de la matemática.

El tema es de alta importancia porque pretende fortalecer el aprendizaje de la matemática a través del uso de estrategias metacognitivas, dotando al/la docente de herramientas que pueda aplicar en su enseñanza para que, así, los/as estudiantes desarrollen las destrezas con criterio de desempeño y lleven a la práctica los conocimientos, no solo dentro del salón de clases, sino también en otros entornos de su vida.

El proceso investigativo que se presenta en este capítulo se enfrentó a realidades y limitaciones como la poca disposición de los/as docentes a ser capacitados/as sobre nuevas estrategias. Los/as docentes se basan en un currículo que, a pesar de ser flexible, se plasma solo en contenidos que no llevan a la práctica constante y desarrollo del pensamiento crítico, lógico y de razonamiento del/la estudiante.

El/la docente, al implementar estrategias metacognitivas en su metodología, fomenta el aprender a aprender, facilita el proceso de comprensión, análisis y abstracción en la asignatura, llevando a que el aprendizaje sea significativo y de validez en la vida del estudiante.

La investigación, entonces, centra su estudio en la problemática existente en el aprendizaje de la matemática y parte de la siguiente pregunta directriz: ¿existe variación del promedio de calificaciones en el primer parcial del segundo quimestre con relación al promedio del último parcial del período lectivo 2019 – 2020, en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica al aplicar las estrategias metacognitivas?

Para responder esta pregunta se tomó como base una investigación de campo de carácter mixto por la relación existente entre las variables *estrategias metacognitivas* y *desarrollo de destrezas con criterio de desempeño*. Para el efecto se utilizaron técnicas de análisis de conte-

nido, encuesta y prueba a estudiantes de Educación General Básica Superior de la institución fiscal "Joaquín Gallegos Lara" de la parroquia Monterrey, cantón la Concordia, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas. Se procedió a verificar la validez y confiabilidad del cuestionario para tener un punto de partida antes de la aplicación de la propuesta diseñada para el efecto.

Marco Teórico

La problemática sobre el aprendizaje de la matemática se da a nivel mundial, sin embargo, en investigaciones realizadas en países como Perú-Piura (Adrianzén, 2019) y Colombia (Moreno y Daza, 2014), se observa que con la aplicación de las estrategias metacognitivas se produce un fortalecimiento en las dimensiones del aprendizaje, la organización de estudio, la automotivación, el control, la comprensión y la autoevaluación, generando mayor aceptación en el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño en la asignatura de matemática.

Las estrategias metacognitivas aplicadas correctamente en la metodología de aula en la clase de matemática, según los autores citados anteriormente, favorecen procesos de comprensión, organización, evaluación y autoevaluación a través de un control y regulación del aprendizaje, llevando al/la estudiante a desarrollar habilidades cognitivas de resolución de problemas, construyendo su propio conocimiento y favoreciendo el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño.

Estándares Educativos en Matemática

Un estándar permite evaluar el nivel y la calidad de los aprendizajes en la asignatura de Matemática a través de indicadores y criterios. Los estándares de aprendizaje son modelos o guías educativas que permiten regularizar el proceso para poder alcanzar los objetivos y metas propuestas por las autoridades, convirtiéndose en un referente para la calidad educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Los estándares son normativas que debe cumplir cada una de las instituciones para verificar sus logros a través de una evaluación que permitirá detectar errores y crear planes de contingencia para superar las falencias.

Modelo Pedagógico que Sustenta la Investigación: el Constructivismo

Este modelo pedagógico permite llevar un control del proceso de enseñanza con el propósito de que el/la estudiante construya su propio conocimiento en base a su experiencia:

El Constructivismo forma parte de la Pedagogía (...) [y es un modelo] mediante el cual se entrega al alumno herramientas que le permitan crear sus propios métodos para resolver una situación problemática, lo que le permitirá modificar y actualizar sus ideas. (Egas, 2018, p.46)

La aplicación del constructivismo y su conexión con las estrategias metacognitivas permite al/la docente modelar y gestionar el conocimiento a través de herramientas que permitan al/la estudiante resolver problemas con la aplicación de procesos metacognitivos mentales matemáticos, encaminándolo a un aprendizaje humanístico significativo.

La educación en el siglo XXI proyecta que el/la estudiante no sea memorista, sino que desarrolle capacidad de razonar y analizar problemas y dar solución a los mismos. Es así como el constructivismo, según señala Piaget, debe surgir a partir de lo que hace el estudiante en su diario vivir. Bravo (2017) destaca que "Mediante el constructivismo se logra el surgimiento de nuevas perspectivas para los seres humanos, se puede controlar la naturaleza y ayuda a mejorar la vida de las personas" (p.2). Este modelo pedagógico, acompañado de las estrategias metacognitivas, toma como base la experiencia del/la estudiante para forjar y fomentar nuevos conocimientos y que estos sean de utilidad práctica en su vida.

La Didáctica de la Matemática como Eje Central del Proceso

La didáctica comprende el proceso de cómo enseñar, la dinámica que el/la docente utiliza, y los métodos para poder llegar a que los/as estudiantes aprendan: "La Didáctica de las Matemáticas debe aspirar a la mejora del funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (...). Se trata de realizar una meta-acción (la valoración) que recae sobre acciones" (Breda et al., 2018, p.263). La didáctica tiene un papel fundamental, porque es el/la docente quien ordena y selecciona las estrategias metacognitivas para implementarlas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se convierte, además, en la conexión entre el conocimiento y el/la estudiante porque lo/la encamina al desarrollo de habilidades matemáticas del saber hacer.

Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje en el Área de Matemática

Las estrategias metacognitivas permiten llevar el control y la regulación del proceso de aprendizaje del/la estudiante. Se crea una correlación entre el conocimiento, los saberes, los procedimientos y las habilidades cognitivas que posee el/la estudiante, haciendo que estas se integren y fortalezcan las destrezas que el/la estudiante ya posee para poder enfrentar un nuevo aprendizaje (Macías y Zamora, 2018). Al utilizar estrategias metacognitivas, el/la estudiante relaciona los contenidos matemáticos, la práctica de saberes y ejecuta procesos lógicos de razonamiento que lo/la llevan a desarrollar las destrezas con criterio de desempeño.

Entre las principales estrategias metacognitivas aplicadas a la matemática se pueden destacar las siguientes: *modelamiento metacognitivo*, *interrogación metacognitiva*, *trabajo colaborativo*, *resolución de problemas*, *razonamiento lógico*, *estrategias lúdicas* y *gamificación*.

Modelamiento Cognitivo

El modelamiento metacognitivo como estrategia permite al/la educando/a tomar decisiones en base de lo que aprende. El/la docente crea un tipo de ejemplificación que el/la estudiante toma como referencia mediante la observación y, paso a paso, crea su propio modelo, activando un proceso que determinará cada tarea de aprendizaje (Usoz, 2015). Es importante recalcar que el modelamiento metacognitivo lleva al/la estudiante a adquirir información, y a procesar y activar sus habilidades cognitivas y metacognitivas.

Según Cornejo (2002), el modelamiento metacognitivo consta de tres etapas: la explicación y modelado, donde el/la docente se sirve de otras estrategias para la explicación de un tema; la práctica supervisada donde el/la educador/a guía al/la estudiante a crear sus propias estrategias para poder resolver un problema; y la práctica autónoma donde el/la estudiante ejecuta las habilidades adquiridas en su propio modelo de aprendizaje.

Interrogación Metacognitiva

Las estrategias como la interrogación metacognitiva llevan al/la estudiante a la toma de decisiones a través de preguntas que activan el análisis metacognitivo para poder explorar y detectar errores, y posteriormente corregirlos. Es de vital importancia durante esta estrategia que el/la estudiante realice una retroalimentación de los procesos detectados con falencias.

Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo como estrategia metacognitiva se fundamenta en la enseñanza recíproca donde el principal objetivo es que el/la estudiante, a través de la interacción y comunicación grupal, pueda fortalecer los conocimientos, tomando en cuenta la organización, las responsabilidades y el cumplimiento de los roles que tenga cada uno de los miembros del equipo de trabajo.

Resolución de Problemas

En la resolución de problemas como estrategia, Polya (como se cita en Boscán y Klever, 2012) indica que se debe tomar en cuenta un proceso donde el/la estudiante pruebe, cometa errores, evalúe y autoevalúe a través de cuatro fases: la comprensión del problema donde se analiza la situación y se formula interrogantes; la concepción del plan en el cual el/la docente guía al/la estudiante a crear su propia planificación de aprendizaje, activándose los procesos creativos que luego aplica en su plan; y la visión retrospectiva donde se evalúa cada uno de los procesos generados y se realiza una crítica para luego fortalecer los aprendizajes adquiridos.

Razonamiento Lógico

La estrategia de razonamiento lógico matemático permite dar solución a los problemas a través de juicios de criticidad, activando habilidades como la comprensión y la interpretación de un problema desde el contexto real. Según Piaget (como se cita en Gordillo, 2016), esta estrategia consta de cuatro etapas que detallan el eje central de la matemática: la vivenciación como experiencia que trae el/la educando/a y la aplica en su formación; la manipulación donde tiene contacto directo con material concreto; la representación en la que relaciona lo aprendido con los símbolos y el lenguaje matemático; y la abstracción en la cual genera las ideas que posteriormente se transforman en conocimiento.

Estrategias Lúdicas

Las estrategias lúdicas comprenden un aprendizaje basado en juegos. Según Trisancho et al. (2016), "El cociente intelectual de los niños puede ser mejorado por medio de actividades lúdicas que potencien el pensamiento lógico-matemático y espacial". Es importante que se ejecuten actividades accesibles que ayuden a estimular la parte cognitiva y, al mismo tiempo, a fomentar la integridad en ámbitos de socialización y experimentación que faciliten el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en los/as estudiantes de educación general básica superior.

La incidencia de los videojuegos en esta sociedad da la oportunidad para implementar la gamificación como estrategia en el aula, sobre todo en los/as estudiantes de educación general básica superior porque denota que influye de manera notoria en las matemáticas, siendo a la vez un transporte y aliado pedagógico que permite generar una motivación autónoma en cada uno de los procesos para obtener un aprendizaje significativo (Sosa et al., 2018). La gamificación debe tener un propósito y objetivo claro, se deben planificar actividades para que estas incidan en el aprendizaje de la matemática, donde el/la estudiante sea un ente activo, dinámico, que experimente, construya, imagine y lleve a la práctica los conocimientos para superar los retos expuestos y cumplir con el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño, llevando así su propio ritmo de aprendizaje.

Destrezas con Criterio de Desempeño

Las destrezas con criterio de desempeño según el currículo de educación ecuatoriana (2016) son los diversos aprendizajes básicos que se desea cultivar en los/as estudiantes en un área, nivel o grado. Estas hacen referencia a las habilidades, actitudes, valores, contenidos, prácticas socioculturales que son relevantes en el aprendizaje del/la educando/a. Las destrezas con criterio de desempeño se caracterizan por ser el "saber hacer" que deben desarrollar los/as estudiantes durante un nivel académico. El propósito es hacer que el/la estudiante tenga la capacidad de ser lógico/a, crítico/a y creativo/a en la resolución de problemas.

Las destrezas con criterio de desempeño según la *Actualización curricular* (2010) se estructura en tres elementos: el saber hacer, que comprende la destreza mediante una acción; el saber, que es el conocimiento en sí del/la estudiante; y el grado de dificultad, que corresponde al nivel de logro de la destreza. Las destrezas con criterio de desempeño en el currículo ecuatoriano se clasifican en *aprendizajes básicos imprescindibles* y *básicos deseables*, distribuidos en 3 bloques: Álgebra y funciones, Geometría y medidas, Estadística y probabilidad.

Aprendizajes Básicos Imprescindibles

Los aprendizajes imprescindibles en el área de matemática según el currículo (2016) constan de 62 destrezas con criterio de desempeño que deben cumplir los/as estudiantes entre el octavo y décimo año de educación general básica superior. Estos aprendizajes son de carácter obligatorio y se deben cumplir para aprobar un nivel educativo.

Aprendizajes Básicos Deseables

Son aprendizajes que ayudan en la formación del/la educando/a, integrando conocimientos complementarios para el aprendizaje, sin embargo, no son obligatorios. Al respecto en el Currículo EGB y BGU de Matemática (2016) se señala que "Son aprendizajes que pueden lograrse o recuperarse con relativa facilidad en momentos posteriores" (p.4). Estas destrezas matemáticas no son necesarias para aprobar un nivel educativo porque pueden ser reforzadas en niveles posteriores.

Relación entre las Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje en el Área de Matemática y el Desarrollo de las Destrezas con Criterio de Desempeño

La matemática es un área donde se presentan mayores problemas debido a que los/as estudiantes no alcanzan a comprender procesos de cálculo, razonamiento y lógica en la resolución de problemas y esto se denota en el bajo desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño que poseen los/as estudiantes de educación general básica superior de la unidad educativa "Joaquín Gallegos Lara" en la que se realizó la investigación.

Las estrategias metacognitivas permiten al/la docente dotarse de herramientas y recursos que puede implementar en el aula para activar en los/as estudiantes procesos mentales, creativos, motivacionales que los/as lleven a desarrollar con mayor facilidad las destrezas con criterio de desempeños en sus estudiantes.

El currículo ecuatoriano es flexible, por lo tanto, el docente tiene la facilidad de integrar en su metodología estrategias que lleven al/la estudiante a razonar, creando espacios de colaboración, cooperación e interacción entre los/as mismos/as. Es importante destacar que las estrategias metacognitivas en conexión con el constructivismo generan un aprendizaje reflexivo y práctico en base a las experiencias o conocimientos que posee el/la educando/a.

La selección de estrategias metacognitivas adecuadas y su aplicación correcta en el aula facilitan el camino hacia un aprendizaje significativo porque el/la estudiante activa las habilidades cognitivas al momento de aprender los ejercicios matemáticos y llevarlos a la práctica.

Para el desarrollo de las 62 destrezas con criterio de desempeño de los tres bloques curriculares planteados en el currículo de matemática, los/as estudiantes de educación general básica superior deben contar con estrategias aliadas que permitan desarrollar estas destrezas, haciendo que el proceso enseñanza aprendizaje sea duradero y con un buen ritmo que los/as lleve a una mejor comprensión de los temas a tratar.

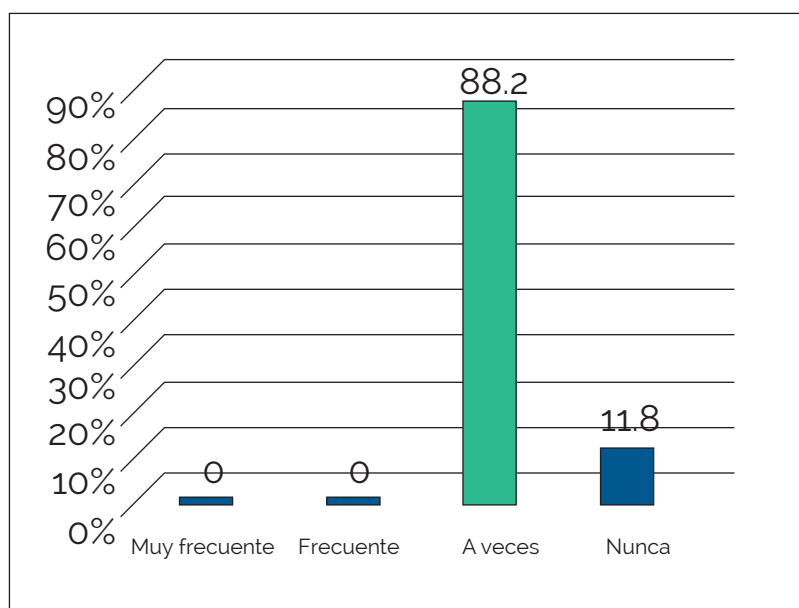
Materiales y Métodos

Se tomó como base una investigación de campo de carácter mixto por la correlación existente entre las dos variables, con la utilización de técnicas de análisis de contenido para el marco teórico, una encuesta aplicada a estudiantes y una prueba de matemática aplicada en el primer parcial y último del segundo quimestre a estudiantes de Educación General Básica Superior paralelo B de la institución fiscal "Joaquín Gallegos Lara" de la parroquia Monterrey, cantón la Concordia, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas.

El objetivo de la investigación es determinar la utilidad de las estrategias metacognitivas de aprendizaje en el área de matemática y su relación en el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en estudiantes de Educación Básica Superior. Por tal razón se midió la confiabilidad del cuestionario de 27 ítems con la aplicación del coeficiente Alpha de Cronbach a un grupo piloto de 28 estudiantes obteniendo un valor Alpha de 0,810 que se ubica en la escala de 0,76 a 0,89, que equivale a fuerte confiabilidad. Se procedió a validar el instrumento con la participación de tres expertos en metodología de la investigación, psicología y área de matemática, respectivamente. Para la aplicación de la propuesta se trabajó con 34 estudiantes del décimo año de Educación General Básica paralelo B, estudiantes que respondieron a un cuestionario de opinión antes de la aplicación de la propuesta, cuyos resultados permitieron tener un norte decisional para iniciar el proceso investigativo.

Gráfico 1

Opinión de los y las estudiantes con relación a la aplicación de estrategias metacognitivas



El 88,2% de estudiantes mencionaron que a veces utilizan estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la matemática. Este resultado fundamentó la aplicación de la investigación.

Se seleccionó a los sujetos de investigación mediante un muestreo no probabilístico del tipo decisional. La investigación permitió medir el nivel de rendimiento académico al inicio del primer parcial del segundo quimestre; esto fue antes de la aplicación de las estrategias metacognitivas de aprendizaje en el área de matemática y posteriormente se midió el rendimiento al término del último parcial del segundo quimestre.

Para el efecto se planteó las siguientes hipótesis **H₀**: El promedio de calificaciones en el primer parcial del segundo quimestre NO es distinto al promedio del último parcial del período lectivo 2019 – 2020, e **H_i**: El promedio de calificaciones en el primer parcial del segundo quimestre es distinto al promedio del último parcial del período lectivo 2019 – 2020. Se trabajó con un nivel de significancia del 0,05 y para el efecto se utilizó el estadígrafo **t** de *student* para muestras relacionadas.

El principal propósito o sentido de esta hipótesis fue verificar de qué manera la propuesta aplicada (estrategias metacognitivas) permitió mejorar el rendimiento académico de los estudiantes expresado en las calificaciones obtenidas y, de esta manera, concretar la validez de la acción en el aprendizaje de la matemática.

Con todo lo mencionado se procedió a aplicar la propuesta que se indica a continuación.

Resumen de la guía para desarrollar estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas para estudiantes de Educación General Básica Superior

La propuesta implementada describe la guía de trabajo para el/la docente de matemática con direccionamiento de los pasos de tres estrategias metacognitivas fundamentales que fortalecerán el aprendizaje de la matemática pudiendo ser aplicadas en los/as estudiantes de básica superior.

Esta guía tiene como objetivo desarrollar en los/as estudiantes las destrezas con criterio de desempeño a través del uso de las estrategias metacognitivas que permitan alcanzar los logros de aprendizaje matemáticos. La guía consta de 3 Bloques temáticos: Bloque 1. La gamificación; Bloque 2. Razonamiento lógico matemático; Bloque 3. Resolución de problemas.

Se considera en el proceso formativo el modelo constructivista enfocado a desarrollar los procesos cognoscitivos a través de la aplicación de todas las etapas de cada una de las estrategias metacognitivas.

Bloque 1. Gamificación

Este bloque se enfoca en desarrollar en el/la estudiante la actividad cognitiva de forma rápida y de toma de decisiones permitiéndole fortalecer los conocimientos formativos a través de una serie de yincanas. Para aplicar la gamificación en el aula no es necesario tener un equipo de tecnología de punta, basta la planificación de actividades que contengan elementos como los componentes, mecánicas y dinámicas del juego para empezar con los desafíos y obtener la recompensa final, activando procesos de metacognición que lleven a desarrollar destrezas de geometría y medidas.

Se establece un juego denominado "Yincana matemática" para estudiantes de noveno "A" con cinco grupos de cinco estudiantes cada uno. El objetivo es superar los tres niveles, cada uno con tres retos, y acumular puntos. Esto se desarrolla durante cuatro periodos de clases.

Bloque 2. Razonamiento lógico matemático

Tiene como propósito desarrollar la habilidad de razonamiento lógico a través del juego didáctico y material concreto para desarrollar destrezas como el lenguaje algebraico en la resolución de problemas y ecuaciones de primer grado con una incógnita. Consta de cuatro fases: la fase de vivenciación permite que el/la estudiante entienda la problemática a través de una serie de preguntas de reflexión relacionadas con su experiencia de vida; en la manipulación se utiliza

material concreto donde el/la estudiante relaciona la experiencia con los temas aprendidos en clase, razona, analiza y plantea posibles soluciones a la problemática en base a la técnica de ensayo-error; la tercera fase comprende la representación gráfica donde el/la estudiante debe utilizar la creatividad al momento de armar la estrategia para representar una solución en base a la experiencia y manipulación, y puede utilizar métodos matemáticos para la resolución de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas ya aprendidos anteriormente; la última fase es la abstracción donde a través de preguntas generadoras del tema se enlistan ideas que conducen a la solución de la problemática y se hace una reflexión de los procesos acertados y las fallas para luego realizar la debida retroalimentación.

Bloque 3. Resolución de problemas

Se aplica la estrategia de resolver problemas a través del método de Polya que permite desarrollar destrezas matemáticas para octavo año de Educación Básica Superior sobre estadística descriptiva, números enteros negativos y positivos, y expresiones algebraicas. Se realiza en cuatro fases: en la fase de entender el problema se da a conocer la problemática sobre la encuesta a personas sobre los medios de comunicación más utilizados y el/la estudiante debe contestar preguntas que lo/la lleven a la comprensión, tales como ¿qué entiendo del problema?, ¿cuáles son los datos más importantes?, ¿se relaciona con otros problemas ya realizados?; en la segunda fase se configura el plan, es decir, se aplican técnicas matemáticas que se han adquirido a lo largo del proceso de aprendizaje para dar solución a los problemas, se pueden utilizar suma de números enteros, relación entre conjuntos, incluso se utilizan técnicas combinadas por el/la estudiante; en la siguiente fase de activación de procesos creativos se ejecuta el plan en base a las técnicas planteadas en la fase anterior y se consolidan las técnicas para darle solución al problema; en la última fase de visión retrospectiva es de vital importancia que los/as estudiantes hagan una reflexión sobre aquellas técnicas que les sirvieron, detecten en qué se equivocaron y qué conocimientos se deben reforzar en su aprendizaje.

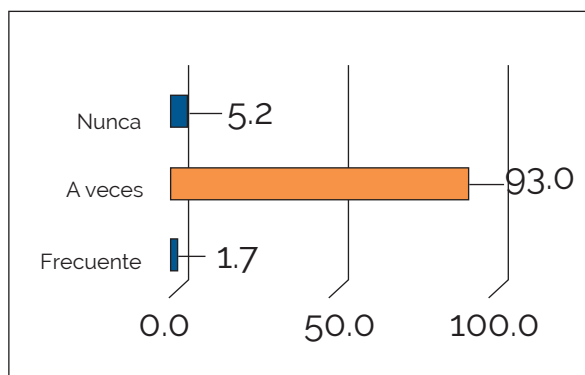
Resultados

Para determinar la utilidad de las estrategias metacognitivas en el área de matemática en los estudiantes del nivel de Educación Básica Superior se aplicó un cuestionario a una muestra seleccionada aleatoriamente de 230 estudiantes entre varones y mujeres y 5 docentes varones y mujeres del área de matemática, lo cual determinó el poco uso de las estrategias metacognitivas, especialmente de la gamificación, razonamiento lógico y resolución de problemas.

Los principales resultados se presentan de forma descriptiva con relación a las variables de estudio.

Gráfico 1

Estrategias metacognitivas de aprendizaje en el área de matemática

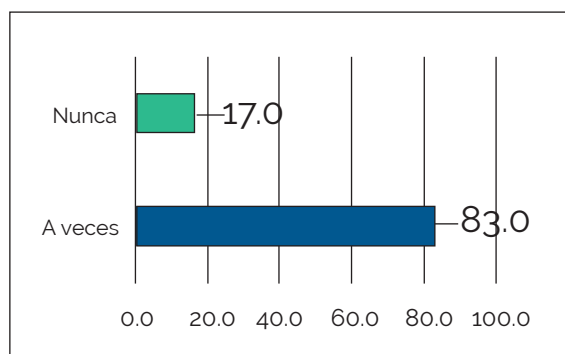


Fuente: Instrumentos aplicados. Elaborado por Grupo Investigador.

La gráfica muestra los datos de la variable independiente agrupada compuesta por las dimensiones de modelamiento cognitivo, interrogación metacognitiva, trabajo colaborativo, resolución de problemas, estrategias de razonamiento lógico matemático y estrategias lúdicas, las que al ser agrupadas demuestran que los/as docentes a veces aplican en el salón de clases lo que realmente se tiene que hacer para el desarrollo del aprendizaje de la matemática.

Gráfico 2

Desarrollo de destrezas con criterio de desempeño



Fuente: Instrumentos aplicados. Elaborado por Grupo Investigador.

Con relación a las dimensiones, estructura de la destreza con criterio de desempeño, aprendizajes básicos y macro destrezas, agrupadas en la variable desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño, de acuerdo con el criterio de los encuestados se puede apreciar que a veces los/as docentes logran cumplir con este propósito y existe un porcentaje razonable que indica incluso que nunca se desarrollan las destrezas. Es por esta situación evidente que la asignatura de matemática no logra los objetivos propuestos, entre ellos el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático.

Con este antecedente estadístico se decide aplicar una propuesta de "guía de estrategias metacognitivas" en los estudiantes del décimo año de Educación General Básica Superior, con el afán de verificar si es posible mejorar el nivel del rendimiento académico, definido por las calificaciones obtenidas en el periodo de prueba.

Para lograr los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta de estrategias metacognitivas se seleccionó a 34 estudiantes entre varones y mujeres de Décimo año de Educación General Básica entre el primero y último parcial del segundo quimestre. Se utilizó el cálculo de promedios por parcial, la desviación estándar, de cada una de las observaciones estadísticas.

Tabla 1

Cálculos antes y después de aplicar la propuesta

Medidas	Calificaciones antes	Calificaciones después	diferencia de calificaciones
Tamaño del grupo (n)	34	34	34
Promedio \bar{x}	8,9779	9,6029	0,6250
Desviación estándar (s)	1,19717	,41340	1,00614

Fuente: Calificaciones de los y las estudiantes de 10 EGB paralelo B.

A continuación se procedió a verificar si la aplicación de la propuesta de estrategias metacognitivas permitía mejorar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes expresado en las calificaciones del primer y último parcial del segundo quimestre en estudiantes de Educación General Básica Superior.

Todo esto se hizo al probar la hipótesis con la utilización de la prueba t de Student para muestras relacionadas obteniendo los siguientes resultados.

- Nivel de significancia: 0,05
- Prueba: **t** de *Student* para muestras relacionadas
- Grados de libertad: $n-1 = 34 - 1 = 33$
- Valor de la tabla: 1,96 **t** calculada 3,622

Con los resultados obtenidos luego de la aplicación del estadígrafo **t** de *Student*, se acepta la **H₁** que dice: El promedio de calificaciones en el primer parcial del segundo quimestre es distinto al promedio del último parcial del período lectivo 2019 – 2020.

Esto significa que la propuesta denominada *Guía para desarrollar estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas para estudiantes de Educación General Básica Superior*, implementada en el décimo año paralelo B de Educación General Básica Superior de la institución fiscal "Joaquín Gallegos Lara" de la parroquia Monterrey, cantón la Concordia, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas ha dado el resultado esperado, tomando en cuenta que solo se aplicó desde el primer parcial del segundo quimestre al último del período lectivo.

De esta manera, se puede inferir que los procesos metodológicos empleados por los/as docentes en la enseñanza de la matemática deben dirigirse al desarrollo de la metacognición con estrategias que ayuden a este propósito.

Los resultados obtenidos parten de un examen descriptivo de dos variables claves resumidas en la metacognición y el desarrollo de destrezas en el área de matemática que, al ser investigadas en su aplicación, arrojaron la necesidad de plantear una propuesta para solucionar las deficiencias en Educación General Básica Superior, la que fue comprobada en 34 estudiantes y verificada estadísticamente a través de la hipótesis planteada cuyos resultados pueden ser extrapolados en otros niveles de la enseñanza de esta asignatura y, además, pueden servir de base para futuras investigaciones sobre el tema.

Discusión

Los resultados obtenidos al realizar este estudio permiten establecer relaciones con estudios parecidos como es el caso del trabajo de investigación elaborado en la Pontificia Universidad Javeriana, *Incidencia de estrategias metacognitivas en la resolución de problemas en el área de la matemática*, que concluye que estas estrategias "[inciden] en la transformación del concepto de la enseñanza y el aprendizaje (...), [llevando al estudiante] a ser constructor de los conocimientos, [con] objetivos y estrategias metacognitivas claras, que le permitan estar en constante actividad cognitiva y metacognitivas" (Moreno y Daza, 2014, p.103). En este trabajo se puede apreciar la importancia de utilizar estrategias metacognitivas en los/as estudiantes durante las clases de matemática porque mejora el aprendizaje, hace que estos/as desarrollen sus habilidades metacognitivas, permitiendo que se fomenten las destrezas con criterio de desempeño con mayor facilidad, activando sus saberes previos para así concatenar los aprendizajes y fortalecer el conocimiento adquirido.

En este sentido, la investigación aplicada en la institución fiscal "Joaquín Gallegos Lara" de la parroquia Monterrey cantón la Concordia, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas de Ecuador propicia también el desarrollo de estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los estudiantes en este caso específico de décimo año de Educación General Básica Superior.

Conclusión

La investigación desarrollada en el décimo año paralelo B de Educación General Básica Superior en la asignatura de matemática, luego de la aplicación de la propuesta, rechaza la hipótesis nula y acepta la hipótesis de investigación que dice que el promedio de calificaciones en el primer parcial del segundo quimestre es distinto al promedio del último parcial del periodo lectivo 2019 – 2020 al aplicar las estrategias metacognitivas.

Es por esta razón, que se puede afirmar que la base teórica planteada en este estudio de investigación enfocada en las estrategias metacognitivas puede ser aplicada en Educación General Básica para la enseñanza de la matemática, siempre y cuando se cumpla con condiciones básicas que se especifican en los bloques de la guía propuesta.

Referencias

- Adrianzén, L. (2019). *Estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la Matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa de Jornada Escolar Completa "Pedro Ruiz Gallo" del distrito Ignacio Escudero de la provincia de Sullana - 2018* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4107/MAE_EDUC_MAT_1901.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Boscán, M. y Klever, K. (2012). Metodología basada en el método heurístico de Polya para el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. *Escenarios*, 10(2), 7-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4496526>
- Bravo, E. (2017). Educación constructivista en la era posmoderna. *Glosa Revista de Divulgación*, (8), 1-14. <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a5556a8f9619a8f52f99197/1515542186866/Articulo+educacion+constructivista.pdf>
- Breda, A., Font, V. y Pino, L. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema, Boletim de Educação Matemática* 32(60), 255-278. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a13>
- Cornejo, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativas*, 7(1), 64-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994408>
- Egas, A. (2018). *Estrategias metodológicas en el aprendizaje constructivista* [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/30193/4/BFILO-PMP-18Pog.pdf>
- Gordillo, M. (2016). *Desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños de Primer Año de Educación General Básica, basado en la aplicación de software educativo* [Tesis de Maestría, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador]. <http://dspace.epoch.edu.ec/handle/123456789/5117>

- Macías, G. y Zamora, F. (2018). *Estrategias metacognitivas en el proceso enseñanza y aprendizaje. Guía didáctica* [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil, Ecuador]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/35239/1/BFILO-PMP-18P105.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Currículo de EGB y BGU de Matemática*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/MATE_COMPLETO.pdf
- Moreno, A., y Daza, B. (2014). *Incidencia de las estrategias metacognitivas en la resolución de problemas en el área de Matemática* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12363/MorenoCastiblancoAstridNatalia2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sosa, J., Ruiz, J. y Covarrubias, J. (2018). Influencia de los videojuegos en los estudiantes de educación superior. *RITI Journal*, 6(11), 55-60. file:///C:/Users/lucas/Downloads/Dialnet-InfluenciaDeLosVideojuegosEnLosEstudiantesDeEducac-7107375.pdf
- Tristancho, S., Vergel, M. y Martínez. (2016). Ambiente de aprendizaje lúdico de la matemática para niños de la segunda infancia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(2), 14-22. <https://www.redalyc.org/journal/5177/517754054003/html/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- Usoz, M. (2015). *Modelamiento Metacognitivo. Habilidades comunicativas*. <https://docs.google.com/document/d/1m4nxYVhYfD1-h6JrMJYy0K47ycf3wIMgiltIC4UBLDk/edit>

CAPÍTULO 6. FACTORES QUE INCIDEN EN LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES NO HISPANOHABLANTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS Y LAS DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE COLEGIOS PARTICULARES

Karina Escobar Muñoz²⁰ y Alex Fuentes Toro²¹

Resumen

Este capítulo presenta una investigación que se focaliza en el análisis de los factores que inciden en los/as profesores/as de enseñanza media de colegios particulares, al evaluar a estudiantes migrantes no hispano hablantes. El estudio se sitúa desde el paradigma cualitativo y constructivista, bajo una tradición fenomenológica. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas aplicando técnicas de microanálisis y codificación abierta. Lo anterior permitió que el estudio levantara siete categorías a partir de la experiencia de profesores/as que vivenciaron el fenómeno. El estudio logra develar que los/as profesores/as perciben el fenómeno como un desafío para el cual no se sienten preparados, lo cual indica que se requiere de acciones de diferentes actores educativos que aborden el problema.

Palabras claves: evaluación; estudiantes migrantes; barrera idiomática; enseñanza inclusiva; evaluación inclusiva.

Abstract

This research focus in the analysis of the factors affecting secondary school teachers in private schools, when evaluating non-Spanish-speaking immigrant students. The research is situated from the qualitative and constructivist paradigm, under a phenomenological tradition. Data collection was carried out through semi-structured interviews that were analyzed using microanalysis and open coding techniques. This allowed the study to raise 7 categories based on the experience of teachers who experienced the phenomenon. The research reveals that the teachers see the phenomenon as a challenge for which they do not feel prepared. For this reason, actions of different educational actors are required to address the problem.

Keywords: assessment; immigrant students; language barrier; inclusive teaching; inclusive education.

En los últimos años se ha producido un aumento de las migraciones a nivel mundial hasta alcanzar los niveles más altos de la historia, lo que se evidencia en un total de 272 millones de migrantes a nivel global (Organización Internacional para la Migraciones [OIM], 2019). Chile no ha estado ajeno a esta realidad y es así como se ha producido un aumento gradual de personas que provienen de países en donde predomina el idioma español, así como también la llegada de personas de países de habla no hispana como Haití, EE. UU. y China (Ministerio de Educación, 2018b).

El fenómeno de la migración ha tenido como una de sus consecuencias que el sistema escolar chileno experimente un aumento de la matrícula de estudiantes migrantes en el país (Ministerio

²⁰ Estudiante magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes. P. Universidad Católica de Chile. Email: kyescobar@uc.cl

²¹ Estudiante magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes. P. Universidad Católica de Chile. Email: aifuentes1@uc.cl

de Educación, 2018b), lo que ha generado una preocupación en el Estado que se ha traducido en la ejecución de estrategias con la finalidad de garantizar el derecho universal a la educación. Estas estrategias incluyen el acceso a establecimientos educativos mediante un RUT temporal y matrícula provisoria, y la entrega de fondos de Subvención Escolar Preferencial a centros escolares que reciban a estudiantes migrantes (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2020).

A pesar de los esfuerzos de los últimos años, la inclusión de estudiantes migrantes sigue siendo un desafío pendiente en el sistema escolar. Las Facultades de Educación de las universidades chilenas aún no consideran la heterogeneidad cultural al formar a futuros/as profesores/as (Mora, 2018), lo que hace que estos/as no tengan suficientes competencias comunicativas y culturales que les permitan trabajar de manera efectiva con estudiantes migrantes (Bustos y Gairín, 2017).

Respecto de la evaluación de aprendizajes, si bien el Ministerio de Educación (2019) señala que los establecimientos tienen libertad para hacer adecuaciones a sus reglamentos internos de evaluación, no existen orientaciones específicas en el Decreto 67/2018 que respondan a preguntas como qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar a estudiantes migrantes.

A su vez, las orientaciones presentes en el decreto 83/2015 se centran en la clasificación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación, 2015). Esto se puede interpretar como una inclusión que se funda en un modelo médico o patologizante de la diversidad por lo cual los/as estudiantes con barreras idiomáticas a causa de ser migrantes podrían quedar fuera de las estrategias inclusivas que generen las comunidades educativas.

El desarrollo de prácticas inclusivas en Chile aún sigue siendo limitado (Superintendencia de Educación, 2016). Dentro de los aspectos que se requiere repensar y flexibilizar se encuentra la evaluación (Prado et al., 2018), la cual tradicionalmente ha sido diseñada para el/la estudiante promedio o sujeto/a a la norma establecida (Matus y Haye, 2015), lo que ha profundizado una visión técnica y un modelo de gestión de la diversidad cultural asimilacionista que no promueve valorar los saberes de los/as estudiantes migrantes e incluso considera sus experiencias como entorpecedores del trabajo en aula (Mora, 2018).

Pregunta y Objetivos de Investigación

El propósito de la investigación que presentamos aquí es explorar parte del desafío que enfrentan los/as docentes al evaluar estudiantes migrantes de habla no hispana. El estudio se centra en identificar y describir las fortalezas y debilidades que presentan los/as profesores/as, así como también identificar y describir los facilitadores y barreras que detectan en base a su experiencia.

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que reconocen poseer los y las docentes al momento de evaluar a estudiantes migrantes no hispano hablantes?
- ¿Qué barreras y facilitadores reconocen los y las docentes como factores que inciden en la evaluación de estudiantes migrantes no hispano hablantes?

Objetivo General

- Explorar los factores que inciden en el proceso de evaluar a estudiantes migrantes no hispanohablantes desde la perspectiva de los y las docentes de aula.

Objetivos Específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades que los y las docentes reconocen que poseen al evaluar a estudiantes migrantes no hispano hablantes.
- Identificar los facilitadores y barreras que reconocen los y las docentes como factores que inciden en la evaluación de estudiantes migrantes no hispano hablantes.
- Caracterizar los factores que inciden en la evaluación a estudiantes migrantes no hispano hablantes.

Marco Conceptual

Para analizar el proceso de evaluar a estudiantes migrantes no hispanohablantes, desde el punto de vista de la percepción de los/as docentes, se consideraron cuatro factores: percepción de su formación inicial y continua, el contexto educativo, sus experiencias profesionales previas y disposición frente al idioma del/la estudiante migrante.

Formación Inicial y Continua de los y las Docentes

La formación inicial es fundamental para que el/la docente valore la inclusión de migrantes y sea un actor clave para atender la diversidad del aula (Gelber et al., 2018). Mora (2018) afirma que en nuestro país esta formación "es deficiente en lo referido a las temáticas de educación intercultural e inclusión de alumnos migrantes y se hace necesaria formación inicial y continua" (p.241). Asimismo, diferentes estudios internacionales reconocen la falta de herramientas de la formación inicial docente para enseñar a estudiantes migrantes no hispano hablantes.

La Unesco (2019), citando a Brunar et al. (2018), señala que las y los docentes necesitan una serie de competencias en su formación para poder enseñar en contextos diversos, específicamente para enseñar a estudiantes migrantes que no dominan el idioma del país de llegada.

Los últimos resultados de la Encuesta TALIS elaborada por la OCDE (2020) develan que las y los docentes no se sienten preparados/as para los retos que plantea la enseñanza a estudiantes de diferentes culturas. Adicionalmente, los datos de esta encuesta evidencian que el 15% de los y las docentes de los países de la OCDE necesitan más formación en este ámbito (OCDE, 2020).

El informe de la Unesco (2019) señala, además, que las y los docentes opinan que no se les ha otorgado las suficientes herramientas para enseñar en aulas heterogéneas, ya sea por diferencias en el estilo o ritmo de aprendizaje como también por las características sociales y económicas de los/as estudiantes, como ocurre con aquellos/as de diferente género, orientación sexual, etnia, nacionalidad, entre otras (Unesco, 2019).

En el caso específico de la enseñanza a estudiantes migrantes, los/as docentes entrevistados/as en el informe de la Unesco (2019) indicaron que estaban un poco, bastante o muy de acuerdo con que la atención a la diversidad aumentaba su carga de trabajo y causaba frustración (Unesco, 2019). Esta frustración podría deberse a la falta de conocimientos en las diferentes competencias profesionales para ser aplicadas en contextos diversos como, por ejemplo, la planificación de la enseñanza, el desarrollo de estrategias didácticas, el uso de metodologías de enseñanza, la evaluación de aprendizajes, entre otras.

En el caso de Chile, según afirma Mora (2018), uno de los factores que incide en la formación de los/as docentes es su legado colonialista que se traduce en el predominio de un saber occidental, es decir, un conocimiento hegemónico que no admite otro tipo de conocimiento. A su vez, Mora (2018) plantea que uno de los nudos críticos de la formación inicial es el referido a la

planificación, la cual no logra establecer estrategias que permitan atender a estudiantes de diversas culturas. De igual manera, Riedemann (2016) destaca que, en las últimas investigaciones en torno a la atención a estudiantes migrantes, se ha develado que algunos/as docentes parecen temerle a la heterogeneidad porque no se sienten preparados/as para trabajar con ella.

La formación continua puede ser entendida como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (Moliner et al., 2010). En Chile, este proceso se realiza principalmente en dos contextos: dentro de las instituciones, en capacitaciones internas y externas, y por iniciativa personal de los y las docentes quienes toman cursos de diversa índole de manera autónoma (capitaciones, diplomados, posgrados, etc.).

En cuanto a los apoyos de formación continua que se realizan a través de programas estatales o no estatales, estos se caracterizan por la desigualdad en procesos y contenidos de formación, así como también se ha constatado en diversos estudios que estos apoyos no perduran en el tiempo (Andreucci, 2012). Esto ha sido corroborado en el estudio de Díaz, et al. (2014) donde se señala que uno/a de cada dos profesores/as afirma que la calidad de los programas es insuficiente.

Como señalan Sánchez y Norambuena (2019), la formación posterior a la inicial de los y las docentes en Chile es débil en cuanto a propiciar andamiajes teóricos y conceptuales de la interculturalidad, pues los espacios de capacitación se centran en el mejoramiento de los resultados y rendimiento en determinadas materias.

Dentro de la oferta formativa a instituciones educativas podemos identificar aquellas disponibles solo para establecimientos con financiamiento estatal brindadas por el CPEIP y aquellas de carácter privado denominadas ATE (Asistencia Técnica Educativa). En ambos casos existen procesos de formación vinculados a la inclusión, pero no se refieren de manera específica a las dificultades que los/as docentes sufren al incorporar población migrante (Arredondo et al., 2019). Desde el ámbito de la formación continua, no se ha reconocido la relevancia de apoyar el desafío que enfrentan los y las docentes, de educar a estudiantes migrantes no hispano hablantes como es, por ejemplo, el caso de los y las estudiantes haitianos/as.

Contexto Educativo

En Chile, las instituciones educativas se dividen en colegios con financiamiento estatal y sin financiamiento estatal. Estos últimos se denominan privados o particulares y no tienen acceso al material pedagógico de textos escolares que provee el Estado. Esta división impacta, además, la regulación que ejercen las leyes en los colegios, ya que los privados no se suscriben a muchas de estas, en particular aquellas vinculadas con políticas de inclusión.

El caso del Decreto 170, el cual fija normas para determinar estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios/as de las subvenciones para educación especial, se puede vincular con el problema que aborda esta investigación, ya que estos beneficios estatales que dejan fuera a los establecimientos privados (Ministerio de Educación, 2016) pueden proveer recursos para atender a estudiantes con necesidades educativas distintas o que presenten barreras de aprendizaje, como lo es el caso de un estudiante que no domina el español.

Por otro lado, la ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), que regula la admisión de los y las estudiantes, aplica solo para colegios con subvención estatal y no para colegios privados. Esto significa que los establecimientos privados pueden seleccionar a sus estudiantes, lo cual fomenta la selectividad en la matrícula lo que, a su vez, podría generar aulas homogéneas y un contexto que no esté preparado para prácticas que aborden la diversidad.

El decreto 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en educación parvularia y educación básica, sí aplica para los establecimientos particulares, pero las y los estudiantes migrantes no hispanohablantes de enseñanza media, que se educan en escuelas privadas, no cuentan con recursos estatales para apoyar su educación. Esta ausencia de política educativa para migrantes "implica que no se reconoce su presencia, y si no se le reconoce, entonces, no se le respeta; de lo cual se deriva la invisibilización de sus saberes identitarios en el currículum" (Mora, 2018, p.247)

A su vez, la organización institucional de un establecimiento educativo también podría incidir en la inclusión de estudiantes migrantes no hispanohablantes. Como se declara en el documento "Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros", publicado por el Ministerio de Educación el año 2018, los instrumentos de gestión educativa que son relevantes para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros son: proyecto educativo institucional, plan de mejoramiento educativo, manual de convivencia y sus protocolos, y los planes de formación del sistema educativo. Estos documentos son utilizados por todos los establecimientos reconocidos en el país, por lo que pueden ser una oportunidad para que colegios particulares fomenten la inclusión de estudiantes migrantes de enseñanza media.

El rol del equipo directivo es fundamental para propiciar la inclusión de los/as estudiantes extranjeros, pues "la función directiva permea las acciones que se desarrollan desde las dimensiones de convivencia y gestión pedagógica, ya sea favoreciendo u obstaculizando su quehacer e imprimiendo un sello que traspasa a todo el establecimiento" (Ministerio de Educación, 2018a, p.43)

Dentro de las posibles acciones que puede realizar una institución educativa para incluir a los/as estudiantes con barrera idiomática se encuentra el trabajo con estudiantes intérpretes que dominan el idioma del estudiante extranjero y un facilitador lingüístico que colabora en la incorporación del lenguaje como segunda lengua (Ministerio de Educación, 2018a, p.27).

Lo anterior, no obstante, es insuficiente para abordar el desafío. Por ejemplo, en España, Andalucía, existe el Programa de Acogida que contempla recepción, reunión con la familia y diagnóstico del/la estudiante y el Programa de Mediación Intercultural a cargo de un/a mediador/a dispuesto por la Delegación Provincial para mejorar la comunicación y relaciones entre personas de distintas culturas. Además, para favorecer el desarrollo de la lengua española, España cuenta con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), programas de Apoyo Lingüístico para inmigrantes y aulas virtuales de español (Cruz del Pino et al., 2011).

Es evidente que en Andalucía las políticas públicas han considerado el desafío de la inclusión y proveen de herramientas para abordarlo de mejor manera que en nuestro país. El contexto nacional educativo se encuentra en transición desde la integración hacia la inclusión y además la interculturalidad es un paradigma incipiente que cuenta con orientaciones, pero no normativas. Ante esta realidad es necesario que se aborde el desafío de una variedad de maneras que se centren en el/la docente de aula y su rol.

Experiencias Profesionales Previas

Respecto del rol de los y las profesores/as y su relación con la educación de estudiantes no hispanohablantes un factor que influye en las acciones evaluativas son sus experiencias profesionales previas respecto de la atención a la diversidad, ya que permiten "dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos, bajando la ansiedad frente a lo nuevo, dándole la oportunidad de replicar y optimizar algo que ya se ha hecho" (Granada et al., 2013, pp.57).

Como indica Mora (2018), citando a Beach (2011) respecto de la inclusión, los y las estudiantes "dependen de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado". Esta ideología particular sobre la inclusión se vincula con la experiencia previa del/la docente con personas con NEE, la cual facilita las actitudes inclusivas en profesorado en ejercicio (Álvarez y Buenestado, 2014).

Respecto del ámbito profesional las actitudes y el dominio de habilidades blandas, disciplinares y didácticas de los y las docentes también pueden ser un factor que afecte la experiencia de evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes. Por ejemplo, Riedemann (2016) señala que los/as estudiantes de pedagogía reciben poca formación para enfrentar la diversidad cultural y sus conocimientos provienen de su propia experiencia con las diferentes culturas.

Disposición del docente frente al idioma del/la estudiante migrante

Otro factor que también podría influir en la evaluación a estudiantes migrantes no hispano hablantes es el dominio que tiene el/la docente del idioma nativo del/la estudiante. Según datos del INE-DEM (Instituto Nacional de Estadística – Departamento de Extranjería y Migración) del año 2020, la nacionalidad de la población extranjera no hispanohablante se concentra en los países Haití (12,5%), Brasil (1,3%), Estados Unidos (1%), China (1%), Francia (0,5%), Alemania (0,4%) e Italia (0,3%), siendo estos porcentajes con respecto a la población extranjera total al año 2020. Las instituciones de educación superior implementan programas para enseñar el idioma inglés como lengua extranjera y el español como lengua materna, pero no existen programas de formación para la enseñanza de español como segunda lengua (ESL) o como lengua extranjera (ELE) (Sumonte et al., 2019).

Metodología de Investigación

Paradigma y Tradición Investigativa

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma constructivista y, por lo mismo, la metodología fue hermenéutica-dialéctica, es decir, se exploraron múltiples aspectos con el fin de llegar a un consenso sobre las distintas realidades de los sujetos de estudio y a la construcción previa de los investigadores respecto de su propia experiencia (Krause, 1995). Lo anterior se sustenta en que los investigadores comparten muchas de las realidades de los sujetos por ser ambos actores docentes en ejercicio de la educación escolar en Chile.

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa debido a que se buscó comprender una realidad particular a partir de los significados e interpretaciones que realizan los y las docentes (Vasilachis, 2008).

En este estudio se utilizó la tradición fenomenológica debido a que permite describir el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell, 1998, como se cita en Sandín, 2003), el cual, en este caso, es la evaluación de estudiantes migrantes no hispano hablantes. A pesar de que la mirada de los/as docentes aporta información fundamental para comprender el fenómeno, se reconoce que no es posible capturar el significado acabado de la experiencia de evaluar estudiantes migrantes no hispanohablantes sin considerar otras perspectivas tan relevantes como la percepción de los/as mismos/as estudiantes, pero como una forma de acotar la investigación se decidió explorar solo las perspectivas de los y las docentes.

Técnicas de Producción y Análisis de Datos

Entrevista y Tipo de Entrevista

Los datos de la investigación fueron producidos a través de entrevistas puesto que, como indica Fábregues et al., (2011), el intercambio oral entre dos o más personas permite alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio. La entrevista es pertinente en un estudio cualitativo desde la tradición fenomenológica debido a que se basa en la comprensión e interpretación de lo dicho por otros (Fábregues et al., 2011).

La entrevista utilizada es semiestructurada, ya que es útil considerar un guion previo para focalizar la experiencia de los y las entrevistados/as en nuestros focos de interés planteados en los objetivos específicos.

Muestreo y Muestra

El muestreo realizado consideró como criterio fundamental el que los/as docentes hayan experimentado el fenómeno a investigar. Polkinghorne (1989) recomienda que en el estudio fenomenológico se entrevisten entre 5 y 25 sujetos. Se decidió entrevistar a 5 docentes para resguardar la rigurosidad con suficientes datos (Tracy, 2010), con el objetivo de explorar el fenómeno, asumiendo, por otra parte, que no se alcanzará la saturación teórica que es característica de este tipo de metodología. Por lo anterior, los resultados de este estudio no son concluyentes sino más bien nos permiten aproximarnos al fenómeno. Dentro de las características de la muestra, los/as docentes que accedieron a participar del estudio vivenciaron el fenómeno en establecimientos de dependencia particular. Las características de los/as entrevistados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Caracterización de la muestra

Entrevistado/a	Años de experiencia con el fenómeno de estudio	Asignatura	Nivel educativo de los/as estudiantes migrantes	Idioma nativo de los/as estudiantes migrantes
Profesor 1	2 años	Física	Enseñanza media	Inglés
Profesora 2	1 año	Física	Segundo medio	Chino mandarín
Profesora 3	6 años	Ciencias	Quinto básico a Segundo medio	Chino mandarín
Profesora 4	1 año	Historia	Enseñanza media (EPJA)	Creole
Profesor 5	1 año	Lengua y literatura	Primero medio	Chino mandarín

Procedimientos para el acceso o rapport

Las entrevistas se realizaron mediante videollamada y se solicitó a los participantes un tiempo de disponibilidad de 40 minutos. Esta medida de tiempo se corresponde con la rigurosidad de tiempo suficiente en el campo de estudio, según lo planteado por Tracy (2010).

Una de las fortalezas de esta forma de registrar datos es la facilidad de establecer una grabación de forma segura, respaldando toda la información de audio e imagen en archivos online.

El muestreo se realizó mediante una convocatoria en redes sociales de profesores/as a nivel nacional.

Una vez seleccionados los posibles participantes, se presentó a cada uno/a de ellos/as el contexto de la investigación, informando sobre la temática y objetivos de esta, así como de la entrevista a la cual les solicitamos su participación. Posteriormente, se les envió un consentimiento informado escrito, el cual fue recordado al momento de iniciar la entrevista. Con lo anterior, se generó un clima de confianza y transparencia respecto de la interacción con los/as participantes de la investigación, buscando, además, que los datos entregados fueran fiables (Krause, 1995).

Técnicas de Análisis de Datos

Para el análisis de datos se utilizó el microanálisis, es decir, se realizó un análisis minucioso, centrado en las experiencias de los participantes, con el objetivo de identificar sus dimensiones y propiedades (Strauss y Cobin, 1998). Este análisis permitió establecer una codificación abierta para clasificar y levantar categorías (Strauss y Cobin, 1998).

Para realizar la codificación abierta, se utilizó el software Atlas.Ti, herramienta que permite facilitar la organización de los códigos y su agrupación en familias, para generar redes conceptuales. Adicionalmente, se intentó realizar una cristalización mediante el análisis del marco conceptual establecido y las reflexiones pedagógicas de cada uno de los investigadores (Tracy, 2010).

El análisis de datos se realizó siguiendo el criterio de intersubjetividad, es decir, se consideró la visión de ambos investigadores en el proceso. Una vez establecidas las categorías se realizó una descripción densa de los datos, incorporando citas textuales de los participantes, las que permitieron un acercamiento a sus percepciones del fenómeno (Krause, 1995).

Rol del Investigador y los Sujetos Participantes

En el enfoque cualitativo, los investigadores se constituyen como el instrumento principal de recolección y análisis de datos (Krause, 1995) y, por lo mismo, su rol debe cumplir con una serie de principios éticos y criterios de rigor cualitativo. Para respetar el criterio de transparencia planteado por Krause (1995) y Tracy (2010) presentaremos un reporte de las acciones realizadas en este estudio.

Los instrumentos de recolección de datos diseñados fueron revisados y validados por los dos profesores de la asignatura Metodología de la Investigación Cualitativa del Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes realizaron recomendaciones para que la entrevista cumpliera adecuadamente con el criterio de densidad, profundidad y aplicabilidad/utilidad (Krause, 1995).

En el desarrollo de la entrevista, el rol de los investigadores fue comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1986, como se cita en Krause, 1995), intentando indagar sobre el fenómeno y evitando creencias, perspectivas y predisposiciones personales (Krause, 1995). En este sentido, desde la ética relacional planteada por Tracy (2010), se valoró cada uno de los relatos sin emitir juicios de valor que pudiesen causar un daño a los entrevistados/as.

En el desarrollo de las entrevistas, los sujetos relataron de forma natural su experiencia en la evaluación de estudiantes migrantes no hispano hablantes, así como también identificaron y describieron desde sus percepciones aquellas fortalezas y debilidades que incidieron en el fenómeno. Finalmente, los sujetos señalaron factores que consideran que facilitan o funcionan como barreras en la experiencia con el fenómeno.

El análisis de datos de esta investigación cumple con el rigor de seguridad-auditabilidad planteado por Vasilachis (2008), puesto que se respaldan las grabaciones y transcripciones de las 5 entrevistas, además de los libros de códigos utilizados en el programa Atlas.Ti. Finalmente, la presentación de resultados y conclusiones fue redactada para ser útil en entornos, poblaciones o circunstancias similares, de tal manera que los/as lectores/as puedan sentirse identificados con las situaciones descritas por los/as participantes (Tracy, 2010).

Resultados de la Investigación

A partir de la codificación abierta, apoyada por el software Atlas Ti, se levantaron 7 categorías como factores que inciden en la evaluación de estudiantes migrantes no hispano hablantes desde la perspectiva de los y las docentes entrevistados/as. Estas categorías pueden ser agrupadas en las 4 dimensiones planteadas inicialmente en los objetivos específicos (fortaleza, debilidad, facilitador y barrera).

Se lograron identificar y describir dos facilitadores externos que permitían apoyar la labor de los/as docentes. Estas categorías son la 1 y 2:

- 1) La comunidad educativa como facilitador para la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes.
- 2) El apoyo externo como facilitador para la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes.

En cuanto a las barreras externas que obstaculizan la labor docente en la evaluación de estos/as estudiantes, se analizó la percepción de la formación inicial como deficiente, mediante la categoría 4:

- 4) Formación inicial docente deficiente para evaluar a estudiantes que no se ajustan a la mayoría.

Con respecto a los factores internos de los y las docentes que inciden en el fenómeno de estudio, fue posible identificar y describir dos fortalezas y una debilidad profesional. Las fortalezas corresponden a las categorías 5 y 7:

- 5) Dominio de un idioma en común entre docente y estudiante como fortaleza para la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes.
- 7) Dominio de la didáctica de la disciplina como fortaleza profesional para enfrentar el desafío.

Mientras tanto, la principal debilidad señalada por los y las docentes en el estudio es el reconocimiento de no poseer experiencias previas que les permitan afrontar mejor el fenómeno, lo cual se describe en la categoría 3:

- 3) Falta de experiencia, en la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes, de los/as profesores/as, como debilidad para enfrentar el desafío.

Finalmente, un factor no agrupado dentro de las dimensiones previas consideradas en el marco conceptual es la percepción del fenómeno como un desafío abordable y no como un problema sin solución, como se describe en la categoría 6:

- 6) La evaluación de estudiantes migrantes no hispano hablantes vista como un desafío profesional.

La comunidad educativa como facilitador para la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes

Las comunidades educativas a las cuales pertenecen los y las docentes entrevistados/as, como ya lo señalamos, son de dependencia particular. Dentro de los elementos mencionados en la entrevista, que inciden como facilitadores en la práctica evaluativa, podemos identificar tres dimensiones:

a) Directivos: Los y las docentes señalan que la confianza de los directivos en su práctica docente es fundamental para otorgarles libertad para realizar las adecuaciones que estimen pertinentes en la evaluación.

Por lo menos en el colegio donde yo trabajaba, se nos dio la oportunidad: cada profesor podía adecuar sus evaluaciones según estimara conveniente para el niño. Por lo tanto, era mucho más fácil tratar de comunicarme, ya que yo no tenía que utilizar con él, el instrumento estandarizado que yo usaba para todo el curso. Eso era sumamente beneficioso. Obviamente los directivos limitan mucho el actuar de los profesores y si ellos no te dejan, uno puede tener muchas ideas y no se puede llevar a la práctica. (Profesora 3)

La dirección del colegio además siempre fue extremadamente flexible en términos de depositar en mí la confianza y decir: tú vas a generar instrumentos distintos o instancias distintas; perfecto, ningún problema, tú eres el profesional a cargo, tú toma tus decisiones porque confiamos en el trabajo que estás haciendo. (Profesor 1)

Además de la relevancia de sentir apoyo por parte de la dirección del colegio, uno de los docentes relata que, al serle informado con anticipación que tendrá estudiantes migrantes no hispanohablantes, se le dio la posibilidad de prepararse para asumir el desafío.

Yo me enteré antes del inicio de clases que tenía estudiantes que eran solo angloparlantes. Así que ahí empecé a prepararme un poco más, de hecho, empecé a preparar mis presentaciones y mis guías pensando en que fueran bilingües, en inglés y en español (...) y me planteé el desafío de mejorar mi nivel de inglés. (Profesor 1)

Si bien los y las docentes reconocen el rol de los directivos como facilitador, por las libertades que entregan, desde las orientaciones del Ministerio de Educación (2018a) se espera que sea un rol activo y líder en el proceso de inclusión.

b) Apoyo institucional para la inclusión del/la inmigrante: ante la presencia de estudiantes migrantes no hispanohablantes, el Profesor 1 señala situaciones en las cuales la evaluación se ve favorecida gracias a la comunicación entre profesionales.

Nosotros tenemos un departamento de formación que se encarga de todos estos temas además de dificultades de aprendizaje de los estudiantes, entonces hubo un apoyo muy importante de parte de ellos. (Profesor 1)

La cita anterior refleja que el docente percibe como facilitador el trabajo colaborativo con un equipo de profesionales especializados. En este aspecto se identifica una gestión pedagógica orientada para abordar el desafío en concordancia con lo solicitado por el Ministerio de Educación (2018b).

Ahora bien, la Profesora 3 reflexiona sobre la ausencia de un/a profesional a cargo de apoyar la enseñanza y evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes, indicando que la educadora diferencial no tenía dicho rol, pero que sí significó un aporte de manera voluntaria en el caso.

El colegio da el permiso (haga lo que quiera, evalúelo como pueda) pero, en ese colegio, no había ningún profesional a cargo. Lo único que había era una educadora diferencial que hacía clases de otra cosa y ayudaba (también de buena voluntad) a estos niños y nada más. No había ningún equipo multidisciplinario. (Profesora 3)

En este caso, la institución no está realizando acciones para la inclusión del/la estudiante, como aquellas sugeridas por el Ministerio de Educación (2018) que contemplan un facilitador lingüístico. Además, no se aprecia por parte de la institución una preocupación respecto de la formación continua de los y las docentes para atender al/la estudiante, lo cual es relevante para realizar una reestructuración de las habilidades evaluativas de los y las docentes (Díaz et al., 2014).

c) Recursos materiales: en la misma línea de la autonomía docente, el Profesor 5 señala que, para él, fue facilitador contar con los recursos materiales necesarios para realizar las adecuaciones curriculares y evaluativas que estimaba convenientes.

Pedí materiales de cursos más chicos. La jefa de Departamento en ese entonces me dio acceso a los materiales, pero era (...) aquí están los materiales, saca lo que te sirve. Tuve que empezar a revisar. Recibí el apoyo, más no puedo pedir, es mi pega, con los materiales que tengo ver qué me sirve. (Profesor N 5)

Pese a que el Profesor 5 valora el recurso disponible, reconoce que no es suficiente solo el acceso, sino que depende de la capacidad del/la profesor/a el cómo utilizarlos.

Lo anterior es diferente para la Profesora 4, pese a que la experiencia que relata es también en un colegio particular. La falta de recursos materiales significó una barrera para llevar a cabo la enseñanza y evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes.

Lo más cercano a un inconveniente es el material con el que yo podía trabajar. No había, no llegó el material. Los libros de estudio se supone que llegaron, pero a la sede donde yo hacía clase no llegaron nunca hasta fin de año, cuando ya se habían ido los estudiantes. Yo tenía los libros, sí, pero en mi computador. Entonces, clase a clase, semana a semana, tenía que escribir en el pizarrón o también sacar fotocopia. (Profesora 4)

En este caso se observa la desigualdad en los recursos materiales, ya que en un contexto se tiene disponibilidad y en otro no. Esto se vincula con la dependencia particular de los establecimientos, los cuales no cuentan con un apoyo estatal.

El Apoyo Externo como Facilitador para la Evaluación de Estudiantes Migrantes no Hispanohablantes

Los y las docentes entrevistados/as reconocen como facilitador fundamental de la tarea de enseñanza y evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes, el apoyo que les otorgan agentes externos, apoyos focalizados tanto en la adquisición del idioma español, como en las asignaturas.

Él tenía muchas horas de español al día con un profesor que le enseñaba español y aparte tenía un profesor que le enseñaba las asignaturas, que se las iba, no sé si traduciendo, pero tratando de hacer el nexo con el colegio. (Profesora 2)

Era un trabajo en equipo porque la familia asumió que debía tener un profesor aparte para apoyarla. El profesor externo fue fundamental como apoyo, de hecho, era una profesora del colegio. (Profesor 5)

Los estudiantes que tienen más dificultades en el aprendizaje pueden tener tutores que los acompañen en el trabajo de aula. Y, en este caso, él y su hermana tenían un tutor que los acompañaba (...). Es un profesional externo al colegio. Ella no es profesora, es psicopedagoga y trabaja con estos estudiantes. (Profesor 1)

Como vemos, los tres profesores anteriores coinciden en tener una visión positiva del rol del agente externo, pero una excepción a lo anterior es planteada por la Profesora 4, quien, dentro del contexto de la enseñanza de adultos migrante no hispanohablantes procedentes de Haití en un colegio privado, señala que el contar con un traductor que pertenece al establecimiento como estudiante, no fue un facilitador efectivo.

Se suponía que dentro del mismo curso habían contratado a uno para traductor, pero también ahí había un problema: estas personas no hacían su pega o faltaban a clases. (Profesora 4)

El/la facilitador/a externo/a es reconocido/a como un agente fundamental desde la literatura en el caso de España, Andalucía (Cruz del Pino et al., 2011) y también como sugerencia del Ministerio de Educación (2018a). Pese a la existencia de ellos en los casos anteriores, su financiamiento depende del poder adquisitivo de las familias ya que no es un recurso dispuesto por el establecimiento.

Falta de Experiencia de los/as Profesores/as en la Evaluación de Estudiantes Migrantes no Hispanohablantes como Debilidad para Enfrentar el Desafío

Uno de los profesores reconoce como una debilidad la falta de experiencia previa con el fenómeno, lo que le provocó la sensación de aprender a partir de ensayo y error.

Yo creo que, en primer lugar, [una debilidad es] no contar con la experiencia previa, pero qué se le va a hacer, en algún momento hay que desarrollarla y me tocó con ella [una estudiante], le tocó pagar el noviciado con el ensayo y error. (Profesor 5)

Asimismo, algunas docentes relataban que efectivamente el aprendizaje de su labor profesional con estudiantes migrantes no hispanohablante se realizó en la práctica, lo que les permitió crecer profesionalmente mediante ensayo y error.

El aprender haciendo, quizás (...), ya tengo una base desde donde corregir. Entonces, ya sé que es lo que podría hacer o lo que no (...) ya hice mal varias cosas. (Profesora 4)

Es enriquecedor porque finalmente pude ver los errores que cometí. No me provoca estrés o frustración, pero, desde mi punto de vista, creo que me falta mucho que aprender todavía. (Profesora 3)

Si bien la ausencia de experiencia previa se puede plantear como una debilidad, una vez experimentado el fenómeno se transforma en una fortaleza profesional, permitiendo bajar la ansiedad frente a un futuro caso, al percibirlo como la oportunidad de mejorar lo que ya se hizo (Granada et al., 2013).

Formación Inicial Docente Deficiente para Evaluar a Estudiantes que no se Ajustan a la Mayoría

Un factor que los/as entrevistados/as reconocen como una barrera al momento de evaluar a estudiantes migrantes no hispanohablantes es una formación inicial docente deficiente para abordar la diversidad en el aula. Los y las participantes mencionan que la universidad los/as preparó para trabajar con estudiantes que pueden categorizarse dentro de la "normalidad" y no para afrontar casos como el fenómeno planteado o los y las estudiantes con necesidades educativas diferentes. Esto coincide con lo señalado por Mora (2018) quien plantea que uno de

los nudos críticos de la formación inicial es la falta de herramientas para atender la diversidad, lo que hace que, según lo señalado por Riedemann (2016), los/as docentes perciban no estar preparados/as para la heterogeneidad en el aula.

En la formación inicial, cuando te enseñan lo hacen para la mayoría, no te enseñan para el diferente. Yo siento que uno va adquiriendo experiencia de lo que uno va investigando después y de cuando te enfrentas con este tipo de estudiantes, cuando tú ya los tienes en la sala y dices '¿cómo hago esto?'. La formación general, por lo menos en mi caso, no me preparó para tener niños ni extranjeros ni con ninguna otra problemática de aprendizaje. (Profesora 3)

En la universidad a uno lo preparan para un grupo homogéneo estandarizado. A mí me tocó, en mi práctica, hacer un reemplazo con un alumno ciego y otro sordo, y quedé como ¿dónde está ese ramo que no lo tomé? La universidad en ese sentido es súper normalista y estandarizada. La clase ideal no se da, es ficción. (Profesor 5)

La reflexión de los/as profesores/as expresa que la herramienta para afrontar esa deficiencia en formación inicial la otorga la experiencia en el aula y la investigación del/la propio/a docente. Lo cual es reforzado por la Profesora 2 en el siguiente relato:

No tengo un buen concepto del año de formación pedagógica. Siento que no adquirí más ni mejores herramientas. Toda mi base de docencia ha sido desde mis estudios personales. Yo soy estudiosa y me pongo a leer un montón de papers y cosas así, pero, en verdad, de mi experiencia de los estudios de pedagogía no saqué mucho en limpio. (Profesora 2)

Además, en relación con lo anterior, la docente señala desconocer instrumentos adecuados para evaluar en contenidos conceptuales a estudiantes migrantes no hispanohablantes.

Quizás debería haber aplicado otro instrumento para evaluar la parte conceptual. Otra forma de evaluarla. Y, no sé, no se me ocurre ahora qué otro instrumento podría ser ocupado, pero sí quizás diversificar un poquito el instrumento. (Profesora 2)

Pese a la experiencia que le otorgó el caso a la docente, esta sigue dudando sobre cómo abordar el desafío desde la metodología evaluativa, lo cual presenta una oportunidad desde la formación continua que hoy en día no posee una oferta específica para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes (Arredondo et al., 2019).

Dominio de un Idioma en Común entre Docente y Estudiante como Fortaleza para la Evaluación de Estudiantes Migrantes no Hispanohablantes

Al momento de evaluar a un/a estudiante, sea formativa o sumativamente, la comunicación es fundamental, pues es a través del lenguaje que el/la docente conocerá y podrá estimar el nivel del desempeño que está evidenciando el/la estudiante, así como también comunicar los juicios de valor (Esquivel, 2009). La Profesora 3 reflexiona sobre la ausencia de este idioma en común como una barrera para la evaluación de los/as estudiantes migrantes no hispanohablantes.

Era muy complicado entender lo que él te estaba tratando de expresar de verdad porque en el fondo como no dominan ni una palabra, yo podía poner toda mi buena voluntad, pero no necesariamente había una comunicación, nunca él nos podía decir si estaba entendiendo realmente. A lo mejor él me decía que sí entendía, pero tal vez no era lo que yo quería que entendiera. Yo creo que esa es la mayor dificultad. (Profesora 3)

Por otra parte, la entrevistada 4 argumentaba que, si bien existía la voluntad para poder aprender el idioma, la falta de tiempo dificultaba el poder realizar esta tarea.

A mí me hubiese encantado aprender el idioma o al menos lo básico, pero en vista del tiempo, estas clases eran en la noche y durante el día trabajaba en otros colegios, (...) no me dio el tiempo para aprender. Me hubiese gustado mucho, como para cerrar el año, haberme comunicado con alguna frase, algún diálogo pequeño, pero no, no se me dio la oportunidad. (Profesora 4)

Como señalan Sumonte et al. (2019), no existe un énfasis desde la formación docente en la enseñanza del español como segunda lengua, lo cual hubiese sido beneficioso en el contexto de comunicarse con un/a estudiante cuya primera lengua es el chino mandarín o el creole. Por otra parte, los/as docentes manifiestan interés por aprender la lengua del/la estudiante, pero la formación inicial y continua solo contempla el aprendizaje del inglés.

Ahora bien, algunos/as profesores/as señalaron que una de las fortalezas personales que les ayudaron a facilitar la enseñanza y evaluación de los y las estudiantes fue el dominio de un idioma. Por ejemplo, algunos de ellos destacan que manejar el inglés con un nivel básico les permitió generar experiencias de evaluación exitosas.

Hablo inglés, pero no fluidamente. La parte auditiva está mejor con hispanohablantes hablando en inglés. En las instrucciones me ayudó el inglés, en el saludo (...). Me tocó desempolvar el inglés que tengo para hablar, pero en un nivel básico. (Profesor 5)

Yo tengo la ventaja de que sé, no soy bilingüe ni nada cercano, pero sé inglés, entonces tengo una cierta base de trabajo. (Profesor 1)

Los problemas que surgían, yo lograba llegar a un consenso en inglés y [al estudiante] también le permitía, si es que tenía problemas de comunicación, decírmelo en inglés. A pesar de que no hablaba inglés fluido, le costaba menos que el español. (Profesora 2)

En efecto, la comunicación en un idioma en común, aunque no se lo domine totalmente, permite entregar instrucciones y tener una interacción más efectiva con los y las estudiantes. El origen de esta fortaleza es reconocido por los y las docentes como iniciativa personal.

La Evaluación de Estudiantes Migrantes No Hispano Hablantes Vista como un Desafío Profesional

Para una profesora su compromiso con la enseñanza fue uno de los factores fundamentales que le permitió percibir la experiencia de evaluar estudiantes migrantes no hispanohablantes como un desafío profesional, y la evaluación y la atención a la diversidad como una oportunidad para crecer.

Lo sentí como un desafío, fue ponerme a prueba y, sí, salí de ahí. Yo creo que, en adelante, que vengan no más estos estudiantes. Otros contextos te van fortaleciendo la vocación. (Profesora 4)

Bajo el mismo enfoque, un profesor relata que el enfrentar esta situación lo motivó a prepararse para poder generar experiencias de aprendizajes efectivas con los y las estudiantes migrantes no hispano hablantes.

Mi foco es que los estudiantes aprendan. Entonces si yo me enfrento, como en este caso, a un estudiante con quien no me puedo comunicar en español, yo tengo que encontrar la forma de poder establecer una comunicación que permita que aprenda. (Profesor 1)

Como apreciamos, los/as profesores/as asumen la responsabilidad de abordar el desafío como una oportunidad de mejora para su profesión docente, así como también de poder generar experiencias de aprendizaje efectivas en los y las estudiantes.

Al tener una visión positiva del desafío, los/as y las profesoras/as pueden desplegar fortalezas personales, como, por ejemplo, la perseverancia, la empatía y el dominio de habilidades blandas, las cuales les permiten asumir el compromiso con una evaluación pertinente para el contexto de los y las estudiantes.

Me paro desde ese lugar, de la necesidad de que el estudiante aprenda y eso me obliga a mí a generar investigaciones, buscar material, preparar material, adaptar otras cosas, conversar con gente. (Profesor 1)

Creo que dentro de las fortalezas que hay está, primero, el manejo de habilidades blandas, creo que es una parte fundamental cuando estás trabajando con un niño que no habla el idioma, porque si no tienes las habilidades blandas jamás te vas a poder poner en el caso de él y no te va a interesar hacerle ninguna evaluación distinta. (Profesora 3)

Una actitud positiva del docente hacia la tarea de evaluar estudiantes migrantes no hispanohablantes influye en que la experiencia sea exitosa, es decir, la evaluación y el aprendizaje del/la estudiante pueden ser más efectivos. Estas apreciaciones concuerdan con lo señalado por Mora (2018) ya que la inclusión es abordada por los y las docentes desde su iniciativa particular.

Dominio de la Didáctica de la Disciplina como Fortaleza Profesional para Enfrentar el Desafío

El Profesor 5 señala que una de las fortalezas profesionales que le permitió abordar el desafío fue el dominio de la didáctica en su asignatura (Lenguaje), puesto que la enseñanza y evaluación de un/a estudiante que no domina el idioma requiere de una experticia en cuanto a la progresión didáctica, para realizar adecuaciones pertinentes que no sean desde la improvisación, sino producto de un análisis reflexivo, el cual, desde su perspectiva, es complejo.

A su vez, la Profesora 3 destaca la importancia de la experiencia del/la docente como origen del dominio disciplinar, el cual es necesario para realizar las transformaciones que se requieren en la evaluación.

Favorece mucho la experiencia de cada profesor porque en el fondo tienes que manejar muy bien tu área para poder transformar una evaluación a un lenguaje en que el niño no te va a escribir y poder comunicarte, y que la evaluación sea igual la adecuada. (Profesora 3)

En el caso del Profesor 5, el dominio didáctico de su disciplina se vio fortalecido por su experiencia en adecuaciones para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el colegio me había tocado alumnos con NEE, no quiero que se malinterprete, pero ella tenía una NEE idiomática. Tuve alumnos del espectro autista o con problemas cognitivos, entonces ya con ellos había tenido que hacer adecuaciones, donde no podía pedirles lo mismo que al curso, entonces me metí en el mundo de ir a libros de alumnos más chicos, mezclaba pruebas, veía con cuáles le fue mejor (...) ensayo y error. (Profesor 5)

Respecto de lo anterior se visibiliza la relación entre prácticas inclusivas y la educación de estudiantes migrantes no hispano hablantes, pues la experiencia en adecuaciones curriculares es una fortaleza para afrontar el desafío (Álvarez y Buenestado, 2014).

Conclusiones

Como planteamos en la problematización de nuestra investigación, la evaluación de estudiantes migrantes no hispanohablantes es un desafío en el cual los y las docentes tienen un rol fundamental. Este desafío les requiere romper con la tradición evaluativa hacia estudiantes "promedio" descrita por Matus y Haye (2015). El estudio logró identificar dos factores que funcionan como facilitadores de la experiencia evaluativa (categorías 1 y 2), además de dos fortalezas profesionales que identifican los y las docentes (categorías 5 y 7). Lo anterior le otorga un valor para la comprensión de un fenómeno desconocido y poco abordado por la literatura chilena.

Una de las principales conclusiones que podemos extraer del análisis de los resultados es que los/as profesores/as presentan una alta disposición para evaluar a estudiantes migrantes no hispano hablantes, puesto que el fenómeno es visto como un desafío profesional, lo que no había sido contemplado previamente como una posible categoría dentro de nuestro marco conceptual. El estudio permitió, así, ampliar la visión previa de los investigadores, además de ser un aporte a la comprensión teórica del fenómeno.

Por otra parte, la mayoría de los y las docentes relataron que la formación inicial no les brindó las herramientas necesarias para poder evaluar a estudiantes que no se ajustan al estándar. En virtud de esto, se evidencia un posible obstáculo al cual se enfrentan los y las docentes al momento de evaluar. Este resultado coincide con lo señalado por Mora (2018) y permite reforzar la idea de que la formación inicial es percibida como deficiente en temáticas interculturales y de inclusión, aportando en este aspecto a la teoría señalada en el marco conceptual.

Lo anterior cobra importancia debido a que durante los últimos años se ha producido un aumento de estudiantes migrantes no hispanohablantes, por lo que estudios que indaguen sobre cómo las instituciones de educación superior y formación continua incorporan la evaluación de estudiantes no hispanohablantes pueden ser de gran utilidad para orientar políticas públicas que aborden esta nueva situación.

Dentro del marco conceptual, a partir de la experiencia de los investigadores, el contexto escolar fue considerado como un factor que incide en el fenómeno, pero, a raíz de las propiedades y dimensiones de la categoría 1, este factor se vio enriquecido con aspectos no considerados previamente, como por ejemplo la relevancia que le otorgan los/as profesores/as a los recursos materiales, así como también la confianza de los directivos hacia la práctica docente.

Como proyección, un estudio con una muestra más amplia y que logre la saturación teórica con relación a la identificación y descripción de los factores incidentes en el fenómeno, permitiría entregar orientaciones más precisas y acabadas, respecto de cómo abordar el fenómeno a nivel institucional y de los y las docentes.

El rol del/la docente fue fundamental para que las experiencias en el aprendizaje y la evaluación fueran exitosas. Destaca en este apartado el desarrollo de habilidades blandas, el dominio disciplinar, el manejo de un idioma en común con los y las estudiantes, y la disposición para abordar el fenómeno. Esto se relaciona directamente con lo planteado por Mora (2018), quien señala que el rol del docente es fundamental a la hora de atender a la diversidad. El valor de las habilidades personales y de la disposición de los y las docentes hacia el fenómeno podrían ser un eje central de investigaciones para el desarrollo de evaluaciones en el aula.

Posibles proyecciones de la exploración del fenómeno pueden ser abordadas desde las percepciones de los/as mismos/as estudiantes migrantes no hispanohablantes, los directivos de las instituciones educativas y los/as apoderados/as de estos/as estudiantes.

Finalmente, los datos recolectados nos permiten visibilizar que la evaluación a estudiantes migrantes es un desafío complejo y requiere de acciones concretas de los diferentes agentes de la educación para que, de esta forma, los y las docentes encuentren más facilitadores que barreras en su práctica profesional, así como también, desarrollen más fortalezas que debilidades en su carrera profesional.

Referencias

- Álvarez, J. y Buenestado, M. (2014). Predictores de las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «Ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42845>
- Arredondo, E., Márquez, M. y García, J. (2019). La inmigración desde la mirada del profesor de matemáticas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3). <https://www.redalyc.org/journal/1735/173565055008/html/>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Cruz del Pino, R., Ruíz, C., García, S. y Gonzáles-Medina, M. (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural*. Junta de Andalucía. Consejería de Empleo. Consejería de Educación. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1673096/guia_basica_ed_intercultural.pdf
- Díaz, C., Solar M., Soto, V., Cornejos, M. y Vergara, J. (2014). *Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos*. Universidad de Concepción.
- Esquivel, M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín Ortega y F. Martínez Rico, *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-144). OEI-Santillana. http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/594002/mod_resource/content/2/Conceptualizaci%C3%B3n%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n.pdf
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. y Sanhueza Henríquez, S. (2020). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 56-57. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39.

- Matus Cánovas, C. y Haye Molina, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos*, (41), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Ministerio de Educación (2015). Decreto 83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2395/mono-1000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2018b). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Ministerio de Educación. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Ministerio de Educación. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>
- Moliner, L., Jaume, U. y Loren, C. C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 25-44. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Mora Olate M.L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing,
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). Plenum Press.
- Prado, D., Díaz, N. y Vásquez, C. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en educación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 141-174. <http://ezproxy.puc.cl/docview/2241525620?accountid=16788>
- Riedemann, A. (2016). Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde a la multicultural sociedad actual. En X. Erazo, J. Esponda y M. Yaksic (Eds.), *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (pp.115-130). Editorial LOM
- Sánchez, E. y Norambuena, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 83-99. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000200083&script=sci_arttext&tlng=e

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw & Hill.
- Servicio Jesuita a Migrantes [SJM] (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/09/MIGRACION-EN-CHILE-V6.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería.
- Sumonte Rojas, V., Friz Carrillo, M., Sanhueza, S. y Morales Mendoza, K. (2019). Programa de Integración lingüística y cultura: migración no hispanoparlante. *Alpha*, (48), 179-193. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900048625>
- Superintendencia de Educación de Chile. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837-851. doi:10.1177/1077800410383121
- Unesco (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>
- Vasilachis, I. (2008). Los fundamentos epistemológicos de la metodología cualitativa. En N. Cohen y J. I. Piovani (Comps.), *La metodología de la investigación en debate* (pp. 197-218). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 7. FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE TEATRO: UN ANÁLISIS DE CASO DE LAS ACCIONES DE COOPERACIÓN DE UNA DOCENTE DE ACTUACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL²²

Rosana del Luján Greco²³

Resumen

La "Didáctica Profesional" es un programa de investigación de reciente desarrollo en Francia que ha sido adoptado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de la República Argentina como marco conceptual, referencial y operativo para promover investigaciones sobre la actividad docente en el contexto de la Diplomatura en Didáctica Profesional Docente y de la Maestría en Formación Docente. En este marco institucional se conformó un equipo para elaborar un proyecto de investigación y realizar el trabajo de campo, mientras que la redacción individual del informe de investigación constituyó el requisito de acreditación de uno de los seminarios. El presente capítulo presenta una síntesis de dicho informe que se focaliza en las acciones de cooperación de una docente de Actuación 1 para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. Para ello, la docente pone en juego, en la singularidad de la situación, tanto conceptos pragmáticos como pragmatizados a través de intervenciones verbales y no verbales con valencia perlocutoria que resultan relevantes tanto para la formación actoral como docente de sus estudiantes.

Palabras claves: Didáctica Profesional; acciones de cooperación; actuación; apropiación del lenguaje teatral; formación docente inicial.

Abstract

"Professional Didactics" is a research programme of recent development in France that has been adopted by the Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) in Argentina as a theoretical, referential, and operative framework to promote research lines on teaching activity within the Diplomatura en Didáctica Profesional Docente and the Maestría en Formación Docente programmes. In this institutional framework, a research team designed and implemented a project, being an individual final report a requirement of one of the seminars. This article is a summary on the report that focuses on the cooperative actions of a Performing Arts teacher to enable her students as capable beings in the theatrical language acquisition in the initial teacher training programme. To that means, the teacher activates both her own "pragmatic" and "pragmatized" concepts through verbal and no-verbal utterances with perlocutionary valence, which become relevant to her students' acting and teaching training.

Keywords: Professional Didactics; cooperative actions; performing arts; theatrical language acquisition; initial teacher training.

²² Este artículo es una versión revisada y ampliada de la ponencia "Las acciones de cooperación de una docente de Actuación 1 de nivel superior para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial" presentada en el II Encuentro Internacional de Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires de la ciudad de Tandil, Argentina, en diciembre de 2019. Disponible en *Actas II Encuentro Internacional de Educación*. <https://drive.google.com/file/d/103YY5C03h2g5APj66ZL1kGDG1AqXZoep/view?usp=sharing>

²³ Magíster en Formación Docente y Doctoranda en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Email: rgreco1@abc.gob.ar

La "Didáctica Profesional" es un programa de investigación de reciente desarrollo en Francia que ha sido adoptado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) de la República Argentina como marco conceptual, referencial y operativo para promover investigaciones sobre la actividad docente en el contexto de la Diplomatura en Didáctica Profesional Docente y la Maestría en Formación Docente. En ese marco, el equipo que realizó de investigación que aquí se presenta se interesó en las acciones de cooperación de una docente de nivel superior de Actuación 1 para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. Se partió del interés general por la formación docente ya que la mayoría de quienes componen el equipo de investigación se desempeñan en establecimientos de nivel superior de formación docente dependientes de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires²⁴.

Con mayor o menor conocimiento y dominio de los lenguajes artísticos que allí se enseñan, música y teatro en este caso, las/los integrantes del equipo de investigación tienen la responsabilidad de formar futuros/as docentes de artística tanto desde materias del Campo de la Formación General como del Campo de la Formación Específica. Ellos/as se preguntaron por las prácticas de enseñanza de las/os docentes que forman a las/os futuras/os docentes de artística y, más específicamente, por sus "competencias profesionales". A los fines de recortar el campo de investigación, se decidió focalizar en la enseñanza de arte, eligiendo, por razones de accesibilidad, abordar el lenguaje "teatro" del que es especialista un integrante del equipo.

La investigación fue realizada en una institución de educación superior de la Provincia de Buenos Aires que forma docentes de teatro en el marco de la Resolución 175/11 de la Dirección General de Cultura y Educación (2011). Las/os egresadas/os obtienen el título de "Profesor de Teatro" que habilita para la docencia en esa área del conocimiento en todo el territorio nacional. La contextualización de la unidad de análisis no es un dato menor: pareciera haber una regularidad en las instituciones formadoras de formadores de la modalidad de educación artística que sería la valoración del lenguaje (música, teatro) y la subvaloración de la formación docente.

Asimismo, se decidió focalizar la atención en un espacio curricular que resulta nodal para la formación de las/os docentes de teatro como es Actuación 1, materia que corresponde al primer año del Profesorado de Teatro. Cabe subrayar que las/os docentes de Actuación 1 enseñan a las/os futuras/os docentes teatrales a enseñar en una práctica dialéctica de transmisión-recreación de la cultura profesional: enseñan actuación a la vez que enseñan su didáctica específica. Se presupone que, para ello, las/os docentes de Actuación 1 cooperan en el proceso de construcción del rol del docente de teatro, entendiéndose "acción didáctica" como acción conjunta orgánicamente cooperativa (Sensevy, 2007).

Se partió del interés generalizado por las "competencias profesionales" (Pastré 2007, 2011) de las/os docente de Actuación 1 para generar las condiciones que permiten habilitar a sus estudiantes como "sujetos capaces"²⁵ (Sensevy, 2007) en el proceso de apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. La disciplina "teatro" se caracteriza por su carácter eminentemente grupal, la exploración a partir de diversos planteos de improvisaciones, ensayos y fijación de lo encontrado en la búsqueda propia del lenguaje, donde el cuerpo construye discurso artístico en un espacio-tiempo, y es el material que observar y evaluar en el nivel Actuación 1. La apropiación por parte de las/os estudiantes de los nuevos saberes daría como producto una construcción propia del lenguaje teatral o dramático. La materia anuda y sintetiza cuestiones que provienen de campos disciplinares diferentes como son el Lenguaje Teatral

²⁴ Véase <http://www.abc.gov.ar/artistica/>

²⁵ Vinatier (2010), siguiendo a Rabardel y Pastré (2005) define al "sujeto capaz" como "el que dice yo puedo" (Vinatier, 2010, p.2).

y la Didáctica y, por lo tanto, resulta ser un espacio curricular que permite observar y analizar clínicamente las competencias docentes y, más específicamente, las acciones de cooperación, tanto desde la mirada "generalista" como "especialista".

El marco conceptual, referencial y operativo de la Didáctica Profesional resulta ser propicio para este tipo de interés investigativo ya que propone tanto un andamiaje conceptual que recupera la "clínica de la actividad" (Clot, 2008) como una metodología a través de un dispositivo más o menos consensuado para el análisis de las prácticas docentes en situación. Se recurrió al concepto de "acción didáctica" (Sensevy, 2007) con la intención de centrar la mirada en uno de los roles cooperativos del sistema en términos topogenéticos y de identificar los modos en que el rol cooperativo de la docente permite habilitar a cada estudiante como sujeto capaz en esa doble vinculación: la formación en actuación y la formación docente.

La Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad

La Didáctica Profesional es una disciplina aún en desarrollo que se originó en la década del noventa en Francia por iniciativa de Pierre Pastré. Es un programa de investigación (Greco, 2019) que abreva de un campo de prácticas provenientes de la formación de adultos y de tres corrientes teóricas: la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva y la didáctica (Castorina et al., 2019). La Clínica de la Actividad, desarrollada por Yves Clot, también se sitúa en el mismo marco espaciotemporal y es definida como "una perspectiva de análisis e intervención en el trabajo" (Pinheiro, et al. 2016).

La Didáctica Profesional asume conceptualizaciones y prácticas de esta perspectiva que resultan ser de interés como marco operativo e interpretativo para "analizar la actividad profesional tal como ella se manifiesta en los diferentes oficios" (Pastré, 2007). Para la Didáctica Profesional, el análisis del trabajo descansa en los "conceptos pragmáticos"²⁶ y en los "conceptos pragmatizados"²⁷, así como en los "juicios pragmáticos" o "teoremas en acto"²⁸ que conforman la "estructura conceptual de la situación" y que constituyen el "modelo operativo"²⁹ con el que cada sujeto desempeña una actividad situada.

Este programa de investigación ha desarrollado un dispositivo metodológico que puede sintetizarse en tres momentos: entrevista inicial, videoscopía y entrevista de autoconfrontación o co-explicitación³⁰. Respecto al primer momento, el interés general es conocer cómo un sujeto concibe y prevé su actividad en relación con la tarea prescripta. La videoscopía, por su parte, consiste en filmar al sujeto desarrollando la actividad situada (una secuencia didáctica en el caso del análisis de la actividad docente), proceder al análisis en función de los objetivos y en relación a la entrevista inicial, seleccionar "episodios" para, luego, en un tercer momento, incentivar la reflexión con el sujeto durante la entrevista de autoconfrontación, en vistas a

26 Conceptos "movilizados en la acción y resultantes de ella misma" (Pastré, 2011, p.3) que sirven para orientarla y guiarla. Un concepto pragmático tiene tres propiedades según Pastré (2011): 1) en cuanto a su origen, "proviene de la acción: no se lo encuentra ni en los manuales ni en los tratados"; 2) "en cuanto a su función, sirve para orientar la acción asegurándose un diagnóstico sobre la situación" y 3) en cuanto a su dimensión social, "se transmite este conocimiento en la actividad misma, desde los profesionales a los participantes" (Pastré, 2011, p.4).

27 Conceptos provenientes "del ámbito científico" (Pastré, 2007, p.5).

28 "[Proposiciones] consideradas ciertas por el sujeto" (Moscato, 2016, p.31) o "tenidas por verdaderas por el sujeto (pero que pueden ser falsas)" (Pereyra, 2016, p.13).

29 "[Manera] en que un operario ha asimilado, de manera más o menos completa, la estructura conceptual de la situación" (Pastré, 2011, p.5).

30 Se describe brevemente el dispositivo más clásico, aunque cabe señalar que en los últimos tiempos se vienen produciendo reapropiaciones en la práctica investigativa en la UNIPE. Por ejemplo, véase Castorina, et al., (2019).

comprender el modelo operativo y promover el pasaje de un registro pragmático a un registro epistémico³¹ (Castorina, et al., 2019).

Tema, Problema y Preguntas de Investigación

El tema de investigación es la "cuestión o asunto que se va a estudiar" (Hernández Sampieri et al., 2003, p.32). En términos generales, en esta investigación, el interés estuvo puesto en analizar la práctica docente en la formación docente inicial y, más específicamente, en aquellas desarrolladas por docentes formadoras/es de docentes en el ámbito de la educación artística. El tema de esta investigación se define como "Las acciones de cooperación que realiza una docente de Actuación 1 del nivel superior³² para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial".

En este sentido, el problema que se intentó investigar, que en este caso se establece a modo de pregunta, es: ¿qué acciones de cooperación realiza una docente de Actuación 1 de nivel superior para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial? Es decir, el problema se definió en torno al interés en conocer y analizar un tipo particular de acción en el trabajo específico que es la acción didáctica, inherentemente cooperativa, en un sentido particular: su posibilidad de habilitar a las/os estudiantes como sujetos capaces, en este caso, de apropiarse del lenguaje teatral durante la formación inicial, entendiéndose que las prácticas de enseñanza resultan ser modélicas para las/os futuras/os docentes en el ejercicio de transmisión cultural.

En torno al tema y al problema, se trató de dar respuesta a una pregunta de investigación central y a preguntas asociadas:

1 ¿Qué acciones de cooperación realiza la docente?

1.1 ¿Cómo plantea la docente el "juego didáctico"?

1.1.1 ¿Qué consignas propone?

1.1.2 ¿Cómo las redefine en función de sus propósitos en términos de aprendizaje?

1.2 ¿Qué intervenciones verbales y/o no verbales realiza?

1.2.1 ¿Qué enunciados con valencia perlocutoria se observan?

1.3 ¿Qué decisiones toma para regular la actividad?

1.4 ¿Qué uso hace de la reticencia?

Objeto de Estudio

Siguiendo las categorías planteadas por Sensevy (2007), se presupuso un rol cooperativo como condición fundante de la acción didáctica. Se buscó indagar de qué modo ese rol cooperativo de la docente en la acción conjunta contribuía a habilitar a las/os estudiantes como "sujetos capaces" en el proceso de apropiación de este saber específico que es el lenguaje teatral en la formación docente inicial. Fue de interés observar y registrar las decisiones que tomaba

³¹ El primero se refiere a "formas operativas de conocimiento", mientras que el segundo hace referencias a "formas discursivas y conscientes" (Castorina, et al., 2019).

³² En Argentina, el "nivel superior" está conformado por instituciones formadoras universitarias y no universitarias que emiten títulos oficiales, tanto docentes como técnicos, reconocidos en todo el territorio nacional como habilitantes para el ejercicio profesional. Estas instituciones pertenecen al sistema público y pueden ser de gestión estatal o de gestión privada.

la docente, traducidas en intervenciones que realizaba sobre su estrategia inicial (consigna/ actividad), durante el desarrollo de la clase (*in situ*) redefiniendo, ajustando, cambiando y/o regulando su acción en pos de habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces, confiando en sus posibilidades de aprender. El centro estuvo en la "clínica de la actividad": cómo hacía esta profesora en particular para "hacer jugar el juego"³³, qué juegos de aprendizaje proponía y cómo intervenía en ellos, de qué forma definía la actividad, qué devoluciones o "reenvíos" hacía y cómo regulaba e institucionalizaba en el marco de las transacciones didácticas que se desarrollaban en la clase.

Objetivos

En línea con los intereses del equipo de investigación, y en el marco conceptual y metodológico elegido, se definió un objetivo general que quedó explicitado de la siguiente forma: Determinar las acciones de cooperación que realiza una docente de Actuación 1 del nivel superior para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. De acuerdo con este objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Explorar los fundamentos didácticos que la docente de actuación de una escuela de teatro considera que pone en juego para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial.
- Describir modos en los que la docente plantea el juego didáctico.
- Analizar las consignas que plantea la docente.
- Determinar modos en que la docente redefine las consignas en función de sus propósitos en términos de aprendizaje.
- Explorar las intervenciones verbales y/o no verbales que realiza la docente.
- Identificar enunciados con valencia perlocutoria que realiza la docente.
- Evaluar conjuntamente las decisiones que toma la docente para regular la actividad.

Resultados Esperados

Con la implementación del dispositivo de investigación se esperaba explorar los fundamentos didácticos que la docente de actuación consideraba que ponía en juego para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces de actuar, describir modos en los que la docente planteaba el juego didáctico, analizar las consignas que establecía, determinar modos en que redefinía las consignas en función de sus propósitos en términos de aprendizaje, explorar las intervenciones verbales y/o no verbales que realizaba, identificar enunciados con valencia perlocutoria, y evaluar conjuntamente las decisiones que tomaba para regular la actividad y determinar el uso que hacía de la reticencia³⁴.

³³ Según Sensevy (2007), el juego didáctico es entendido como un tipo particular de interacción en el que "la producción de estrategias ganadoras" por parte de un jugador (el alumno) pasa por la "interpretación constante de los comportamientos del otro" (el profesor). El alumno sabe que encontrará en los comportamientos del profesor "los elementos para ganar el juego" y sabe también que, para lograrlo, el profesor "debe respetar ciertas reglas de reticencia, produciendo al mismo tiempo, enunciados que logren comprometer al alumno a actuar" (Sensevy, 2007, p.13).

³⁴ La reticencia es un componente necesario del diálogo didáctico y se la define como "el hecho de esconder (una parte de) lo que se sabe" (Sensevy, 2007, p.1)

Metodología

La presente investigación es un estudio de caso de tipo cualitativo. Se enmarca en el esquema conceptual, referencial y operativo de Didáctica Profesional que ha desarrollado una metodología específica con un dispositivo coherente con sus fines. El proceso investigativo, luego de realizar el planteo del problema y de los objetivos, así como la búsqueda de soporte bibliográfico, consiste en la implementación de un dispositivo que comprende una entrevista inicial con la docente y su posterior análisis, una filmación de una secuencia didáctica y su análisis, esto es una "videoscopia", y una entrevista de autoconfrontación con la docente.

Para las entrevistas inicial y de autoconfrontación se elaboran cuestionarios, instrumentos de recolección que se diseñan en función del problema y de los objetivos de la investigación. Las entrevistas son grabadas y/o filmadas para el análisis posterior. En cuanto a la videoscopia, la metodología de la Didáctica Profesional plantea diferentes esquemas de filmación con audio que van desde una única cámara fija en plano americano (de la cabeza hasta las rodillas del docente) hasta un esquema de varias cámaras (fija y móviles) y micrófonos estratégicamente situados. Luego de la filmación propiamente dicha, se recuperan "episodios", es decir, fragmentos significativos de la secuencia didáctica filmada, en función de los objetivos de investigación, los que se "transcriben" haciendo una "sinopsis", la cual se retoma como motivo de análisis en la entrevista de autoconfrontación. Para esta última entrevista, se puede proponer al/la docente la selección de uno o dos episodios para analizar conjuntamente, lo que se completa con el visionado y propuesta de reflexión sobre los episodios seleccionados por el equipo de investigación.

Siguiendo el dispositivo de la Didáctica Profesional, en esta investigación se diseñó un cuestionario inicial tendiente a explorar los fundamentos didácticos que la docente de Actuación 1 considera que pone en juego para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. Entre otras cuestiones, se puso el énfasis en recuperar la autopercepción de la docente de sus acciones para perseguir este objetivo, sosteniendo la atención en qué cree que hace y cómo cree que hace lo que hace para perseguir ese fin, incluyendo las previsiones didácticas y los conceptos pragmáticos o pragmatizados que estructuran la actividad.

Para la videoscopia se instaló una única cámara, de manera que el encuadre permitió registrar las acciones e intervenciones de la docente. Se tuvo especial atención a los movimientos y emisiones vocales de la docente. En el análisis posterior a la filmación, se intentó describir modos en los que la docente planteó el juego didáctico, analizar las consignas que planteó la docente, determinar modos en que la docente redefinió las consignas en función de sus propósitos en términos de aprendizaje, explorar las intervenciones verbales y/o no verbales que realizó la docente e identificar enunciados con valencia perlocutoria que realizó.

Para la entrevista de autoconfrontación, se elaboró un cuestionario que recuperó tanto el análisis de la entrevista inicial como los episodios seleccionados con el propósito de evaluar conjuntamente las decisiones que tomó la docente para regular la actividad en función del objetivo general, es decir, para identificar acciones de cooperación que realizó la docente de actuación en pos de habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. En esta instancia, y como parte del modelo de formación en alternancia, se procuró recuperar las acciones suspendidas e impedidas³⁵ que conforman

³⁵ Moscato (2016) sostiene que "la actividad real integra lo observable y lo no observable, aquello que el docente hubiera querido o pensado hacer, la actividad impedida, suspendida. Por lo tanto, la actividad realizada es entonces solo una parte, porque la acción es considerada como manifestación exterior de la actividad." (Moscato, 2016, p.28).

el bagaje de saberes del que dispone la docente para modificar, si fuese posible, su propia práctica. Luego de la implementación del trabajo de campo propiamente dicho, se analizó clínicamente el material y se redactó el informe final de investigación³⁶.

El análisis clínico consistió en describir las acciones de cooperación de la docente, es decir, cómo planteó el juego didáctico, qué consignas propuso, cómo las redefinió en función de sus propósitos en términos de aprendizaje, qué intervenciones verbales y/o no verbales realizó, qué enunciados con valencia perlocutoria se observaron, qué decisiones tomó para regular la actividad, cómo resolvió los problemas que se presentaron y qué uso hizo de la reticencia. Con todo ello se llegó a disponer de un nuevo ejemplo de análisis clínico de la actividad en el marco de la Didáctica Profesional.

Síntesis del Análisis

En la primera entrevista se encontraron fundamentos didácticos a modo de juicios pragmáticos o juicios pragmatizados que la docente cree poner en juego, los que operarían como teoremas en acto para habilitar a las/os estudiantes como sujetos capaces, reconociéndose una distancia entre la anticipación o planificación de la actividad y la actividad realizada. Puede reconocerse cómo piensa la docente su actividad en los modos de intervención, priorizando la observación participante y el cambio de lugares³⁷, y valorizando la aparición de obstáculos e imprevistos como parte constitutiva de las clases a modo de dinamizador de la actividad, siendo la planificación y los registros anecdóticos de sus clases las huellas de la actividad.

En la videoscopia pudieron observarse diferentes elementos que constituyen modos en los que la docente plantea el juego didáctico, las consignas que establece, las redefiniciones que hace de ellas para regular la actividad, identificándose enunciados con valencia perlocutoria en una clase estructurada en tres momentos en los que la docente pone en juego juicios pragmáticos y/o pragmatizados, y en los que hay un predominio de cambio de lugares, la observación participante y la demostración como acciones de cooperación para habilitar a las/os estudiantes como sujetos capaces.

Finalmente, en la entrevista de autoconfrontación aparecieron elementos que permitieron evaluar conjuntamente las decisiones que fue tomando la docente para regular la actividad. Pudieron visualizarse aspectos relacionados con el objetivo de la actividad, como la pregunta, la re-pregunta y la contrargumentación en sentido perlocutorio usadas como una estrategia para la cooperación. También se observaron las devoluciones y la habilitación de la palabra, que apuntan tanto a la formación actoral como a la formación docente, la modelización, la exploración, la reflexión como espacio de multiplicación, como estrategias para la generación de confianza, tanto en términos de autoconfianza como en el grupo. Asimismo, esta entrevista permitió recuperar el sentido de la anticipación y la secuenciación como modo de regulación de la actividad y el uso de la reticencia que puede inferirse de ella. También permitió valorar conjuntamente el dispositivo de investigación y, a la vez, recuperar la actividad no realizada o impedida, así como confirmar aspectos relacionados con la didáctica de la actuación en su dimensión artesanal.

³⁶ El informe final tuvo carácter individual y obligatorio para la acreditación del Seminario "Trabajo de campo y análisis de datos" de la propuesta de formación de Diplomatura en Didáctica Profesional Docente que forma parte de las actividades obligatorias de la Maestría en Formación Docente.

³⁷ La noción de "topogénesis" o "génesis de los lugares" constituye un descriptor de la cooperación ya que focaliza la mirada sobre el "sistema de roles en la acción conjunta o de lugares en la relación" (Sensevy, 2007, p.7).

Análisis del Caso

Realizado el trabajo de campo y su análisis pueden distinguirse algunos fundamentos didácticos que sostienen la actividad de la docente para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. Un conjunto de conceptos pragmáticos y pragmatizados operan como teoremas en acto. Desde el inicio la docente alude al "deseo", por momentos traducido en "interés", como motivador de la trayectoria y como elemento que atraviesa el trabajo áulico, así como a la "responsabilidad" como competencia profesional. Es ejemplo de ello la insistencia de la docente respecto a la asistencia y puntualidad, tanto en la planificación como en la entrevista inicial y al inicio de la clase analizada, lo que se comprende plenamente por el tipo de encuentro didáctico que se sucedió, en el que el estilo³⁸ de la docente, que se sostiene en intervenciones que podían describirse como "clínicas", por la particularidad y singularidad del aquí y ahora irrepetibles con cada estudiante, está vinculado al hacer con otras/os. Otro ejemplo es el uso de la voz en la escena. La intervención de la docente da cuenta de una competencia construida en situación, probablemente en su trayectoria actoral, que, aplicada al análisis de la escena, resulta ser una recomendación para mejorar la performance de un rol.

Asimismo, se interpreta que la docente entiende el "vínculo" y la "grupalidad" como elementos fundantes que atraviesan la actividad desde el nivel de planeamiento hasta la reflexión sobre la práctica. No solo es un contenido de la planificación, sino que entre la bibliografía que la docente incluye se encuentra un texto que no resulta ser específico de la didáctica de la actuación sino un ejemplar de referencia proveniente del ámbito de la psicología social. Los tres momentos de la clase ponen en evidencia esta centralidad de lo grupal en una suerte de reminiscencia del "grupo operativo" de la Psicología Social Argentina³⁹. En la entrevista inicial, la docente explicita contenidos programáticos como "escena" y "texto" que resultan ser evidentes en la actividad filmada, y recupera algunos aspectos que cree que intervienen en la dinámica de la clase y en la conformación grupal como lo son la "energía", el "cuerpo", la "transpiración", la "edad", y el "deseo", todos conceptos pragmáticos o pragmatizados que operan como teoremas en acto ya que pre-forman y contienen la actividad de esta profesora. También puede afirmarse que la docente sostiene su actividad en una concepción curricular de planificación áulica que reconoce la "distancia" inexorable entre los niveles de concreción del currículum y, por lo tanto, la diferencia entre la planificación docente y la práctica curricular que la docente vincula a la variable de la conformación grupal y que se asocia a su concepción de los modos de regular la actividad.

En el análisis de los insumos se han podido describir algunos modos en los que la docente plantea el juego didáctico, a través del análisis de las consignas que impartió y las formas de redefinirlas en función de los propósitos en términos de aprendizaje. Se ha logrado identificar una suerte de "diálogo" entre la formación actoral y la formación docente que se ponen en juego en la situación de enseñanza y aprendizaje. Así, se ha sido posible percibir cierta coherencia entre lo previsto a modo de planificación anual o en la entrevista inicial, la videoscopia y la entrevista de autoconfrontación. La docente, en su estilo particular, incorpora el juego didáctico a través de intervenciones tanto verbales como no verbales con valencia perlocutoria. Se distingue que esta valencia perlocutoria no está solo asociada a las intervenciones verbales de tipo imperativo, sino que todas sus intervenciones tienen el sentido de darle dirección a la actividad para regularla. Así, tanto las expresiones en modo imperativo como las preguntas y aún los gestos

³⁸ Clot y Faïta (2012) distinguen tres conceptualizaciones en relación con la actividad: género, gesto y estilo. Este último es la "reelaboración de los géneros en situación" (Clot y Faïta, 2012, pág.11).

³⁹ El mayor exponente de esta escuela es el Dr. Enrique Pichon-Rivière.

tienen intención performativa. La docente despliega un elenco de intervenciones situadas que dan respuesta al "cómo" hace para que la actividad suceda: planificación anual, sugerencia de textos de lectura de un mismo autor que pone a consideración, análisis y decisión de las/os estudiantes, demostración de modos de coordinación de la tarea de caldeamiento, delegación de dicha tarea alternativamente entre las/os estudiantes, utilización de preguntas abiertas y repreguntas, interpelación, interpretación (en el doble sentido de "actuación" y de "poner en otras palabras"), reafirmación, observación externa y/o participante, escucha, devolución, anticipaciones, valorización, indicación, uso de diferentes claves de voz, registro anecdótico, entre otras.

Una mención aparte merece el análisis de los "lugares". Se puede sostener que la profesora coopera en la construcción del rol docente habilitando la posibilidad de ejercitar el rol de coordinación de la tarea de caldeamiento como ensayo en un ambiente protegido. La docente "prepara el terreno" modélicamente, por decirlo de alguna manera, coordinando esta tarea durante la primera parte del año a modo de demostración, según surge de las entrevistas, y "corriéndose" de ese lugar en la segunda, siendo el momento de la videoscopia un ejemplo de esta segunda etapa. La docente, en comando de la clase, introduce la tarea y asegura ciertas condiciones en las que se dará ese ensayo del rol. Ese "corrimiento" reviste un carácter particular: no se trata solo de "dejar hacer" a las/os estudiantes sino que implica, para la docente, experimentar la tarea de caldeamiento con la actitud de la observación participante, poniendo el cuerpo pero sosteniendo la atención y la mirada analíticas, lo que resulta ser un insumo para proseguir con la actividad, en un interjuego singular entre los objetivos didácticos planificados y el entramado que se construye a partir de la propuesta y retroalimentación del grupo en situación.

Respecto al uso que hace la docente de la reticencia para regular la actividad puede afirmarse que el ejemplo más claro se manifiesta en el momento de la coordinación. A través de preguntas abiertas, la docente habilita la palabra de las/os estudiantes, "guardándose" su propia lectura de la situación, la que va explicitando de a poco, utilizando lo que el grupo va elaborando como motivo para ir introduciendo conceptualizaciones de una manera que dista de ser una exposición conceptual teórica clásica. Es decir, la reticencia está asociada a la retroalimentación para regular la actividad grupal de reflexión. La docente pareciera valorar la imprevisibilidad como una fortaleza, como posibilidad, más que como un obstáculo, y se percibe confiada en su capacidad de hacer frente a los imprevistos, como si estos fuesen una característica constante de su tarea habitual y de la actividad en situación. Por el contrario, entiende que un obstáculo que se presenta es la elección de compañero/a para avanzar en el abordaje de los contenidos de escena y texto, lo cual pareciera contradictorio en lo que respecta a la importancia que la docente le otorga al vínculo como categoría ordenadora de la actividad.

Otro concepto que aparece en esta investigación es el de "objeto" que, en la entrevista inicial se explicita como soporte o apoyo del cuerpo para la exploración en diferentes niveles, para "romper la escena", para jugar, para la vinculación. Este concepto aparece en el momento interactivo y se materializa en la introducción de objetos concretos en el espacio. Es, quizás, un aspecto que se corresponde con los modos que la docente utiliza para regular la actividad que quedó sin explorar en la entrevista de autoconfrontación.

Asimismo, puede sostenerse que la docente planifica con otros/as docentes y retoma contenidos específicos de otras materias. Tal es el caso del trabajo relacionado con la "piel" que enuncia en la entrevista inicial y retoma como intervención en la última parte de la coordinación grupal en la videoscopia.

En referencia a la cooperación entre pares, cabe rescatar que la docente refiere a su experiencia con la reflexión sobre la práctica, la que enuncia como "en solitario" o a través de cir-

cuitos no formalizados institucionalmente. Sin embargo, el análisis de la videoscopia pone en evidencia que ésta resulta ser una concepción de reflexión sobre la práctica que, de alguna manera, se contraargumenta con la propia la actividad. La docente, al habilitar la palabra en la tercera parte de la secuencia didáctica filmada también habilita su propia posibilidad de pensarse como profesora, recibiendo, incluso, la devolución explícita de una estudiante respecto a las consecuencias valoradas positivamente de la intervención didáctica en la construcción de la escena. En ese sentido, cabría preguntarse sobre las concepciones que circulan entre las/os docente en referencia a la práctica de la reflexión, lo que excede ampliamente los límites de este trabajo. La posibilidad de participar de este dispositivo de investigación constituye una forma institucional particular de reflexión sobre la actividad y, en esa línea, se han podido recuperar actividades no realizadas o impedidas que conforman el elenco de posibilidades de intervención de esta docente, las que han sido enunciadas a modo de hipótesis.

Finalmente, puede observarse una suerte de contradicción entre algunas afirmaciones, la actividad en situación y la reflexión. Queda claro que la docente utiliza estrategias que conllevan la justificación, la racionalización y la verbalización de las emociones. Sin embargo, en algún punto la profesora se contradice al explicar su intervención docente en el caso específico de una de las estudiantes, a la que le requirió exactamente lo contrario. Este aspecto, que surge recién en el análisis, no fue percibido en el momento por la entrevistadora del grupo de investigación, lo que hubiese sido un elemento interesante para "conflictuar" a la docente en el sentido de los propósitos de la entrevista de autoconfrontación.

Consideraciones Finales

Realizada la etapa de indagación bibliográfica se constató que existía una vacancia en la investigación y producción de textos de la especificidad que se quería investigar. Los materiales de referencia, por un lado, aportaron el encuadre teórico y metodológico de la Didáctica Profesional y, por el otro, en lo que respecta a la educación artística, el aporte vino de la pedagogía de la actuación, la acción didáctica de actuación y la técnica de actuación. Se entiende que el tema de investigación definido para esta oportunidad resultó ser inaugural, al menos en nuestro medio, en el marco conceptual, referencial y operativo de la Didáctica Profesional y no sería un atrevimiento decir que lo es para la didáctica de la formación de las/os futuros/as docentes de actuación y para la formación de formadoras/es en actuación, entendiendo que el registro, análisis y reflexión sobre las acciones de cooperación de la docente de actuación resultan ser una especificidad inédita, y, por lo tanto, solo transmisible de "maestra/o a discípula/o" en un sentido artesanal. De esta manera, esta investigación viene a engrosar el elenco de materiales disponibles sobre la clínica de la actividad en el área de la didáctica de los lenguajes artísticos.

Para sintetizar, esta investigación resulta ser una invitación, para el colectivo de docentes de actuación en la formación docente inicial, a preguntarse por sus propios juicios pragmáticos o teoremas en acto que se actualizan y operan en sus clases: cuáles de ellos constituyen conceptos pragmatizados (provenientes del ámbito científico) y cuántos de ellos se inscriben en esa transmisión artesanal, frecuentemente invisibilizada, que hasta podría llegar a entrar en tensión al analizarse clínicamente. En este sentido, esta investigación pretende incentivar la reflexión sobre la propia práctica y constituir un puntapié inicial para futuras indagaciones que permitan visibilizar un acervo cultural pedagógico-didáctico construido colectivamente y que, de alguna manera, modela las prácticas conformando el *género profesional*⁴⁰ de docentes de

⁴⁰ Clot y Faïta (2012) entienden el género profesional como "la parte sobreentendida de la actividad, aquello que los trabajadores de un ámbito dado conocen y ven, escuchan y reconocen, aprecian o temen; lo que les es común y que los reúne bajo las condiciones reales de vida; lo que saben que deben hacer merced a una comunidad de evaluaciones presupuestas, sin que sea necesario volver a especificar la tarea cada vez que esta se presenta. Es como una "contraseña" conocida solamente por aquellos que pertenecen al mismo horizonte social y profesional" (Clot y Faïta, 2012, p. 7).

actuación, en particular, en la formación docente inicial. Asimismo, pretende ser una lectura que motive a reconocer, analizar y socializar esas formas singulares que hacen al estilo profesional de cada docente que, en definitiva, operan en un sentido perlocutorio, habilitando a sus estudiantes como sujetos capaces de la apropiación no sólo del lenguaje teatral sino, también, de ese reservorio de la cultura profesional construido colectivamente que compone el gran campo disciplinar de la didáctica específica de la actuación.

Referencias

- Castorina, A., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., del Campo, R. (2020). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 30(1), 179-199. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-271>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2012). *Géneros y estilos en análisis del trabajo*. Mimeo. UNIPE. Material de uso exclusivo para la formación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2011). Res. 175/11. Diseños Curriculares del Profesorado de Teatro. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Greco, R. (2019). Las acciones de cooperación de una docente de Actuación 1 de nivel superior para habilitar a sus estudiantes como sujetos capaces en la apropiación del lenguaje teatral en la formación docente inicial. *Actas II Encuentro Internacional de Educación*. <https://drive.google.com/file/d/103YY5C03h2g5APj66ZL1kGDG1AqXZoep/view?usp=sharing>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2004). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Moscato, P. (2016). La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador del aprendizaje y mejora en la formación docente. En A. Pereyra, P. Moscato, L. Calderón y M. Oviedo. *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional* (pp. 27-38). UNIPE.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, (56), 81-93. <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. *Education, Sciences & Society*, 2(1), 83-96. Armando Editore.
- Pereyra, A. (2016). El desarrollo cognitivo y la ciudadanía como conceptos organizadores del trabajo docente: un análisis situacional para la formación integrativa en alternancia. En A. Pereyra, P. Moscato, L. Calderón y M. Oviedo. *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional* (pp. 6-26). UNIPE.
- Pinheiro, F. P. H. A., Vasconcelos da Costa, M. de F., Beserra de Melo, P. y Braz de Aquino, C. A. (2016). Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&tlng=
- Rabardel, P y Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Octares.

- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 5-34). PUR. <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Vinatier, I. (2010). La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del "sujeto capaz". *Recherches en Education, Hors Série (1)*, <https://es.scribd.com/document/536132459/Vinatier-Coexplicitacion-Investigador-formador-traduccion-UNIPE-1>

Tercera Parte: Sistema educativo y políticas educacionales



CAPÍTULO 8. ¿EDUCACIÓN CIUDADANA TRANSNACIONALIZADA? ANÁLISIS CRÍTICO DE LA AGENDA DE CIUDADANÍA DEL CIVED/ICCS Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA ESCUELA CHILENA

José Miguel Fuentes Salazar⁴¹

Resumen

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana (CIVED/ICCS) forma parte del repertorio estable de pruebas internacionales aplicadas en Chile desde 1999. A la fecha, un cuerpo creciente de investigadores/as y de políticas educativas para la enseñanza de la ciudadanía declara mantener una relación de uso y referencia con las dimensiones del fenómeno cívico ciudadano que mide este estudio. No obstante, el conocimiento teórico sobre el régimen conceptual del CIVED/ICCS y sus posibles implicancias normativas para la enseñanza de la ciudadanía son aún desconocidos. El trabajo que se presenta en este capítulo expone parte de los resultados de una tesis de magister titulada "Educar para la ciudadanía en la era global. Análisis crítico de las relaciones entre el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana y la política curricular y evaluativa en Chile (1999-2016)". Específicamente, se analiza el concepto de ciudadanía y los contextos en las que esta tiene lugar de acuerdo con el estudio. Se propone un acercamiento cualitativo y un diseño documental sobre el que se aplicaron herramientas del Análisis Crítico del Discurso. Se concluye que el CIVED/ICCS proyecta visiones sintéticas y generales del fenómeno cívico-ciudadano, en las que el rol del conflicto social y la historia desaparecen como elementos constitutivos de la ciudadanía.

Palabras claves: educación ciudadana; pruebas internacionales; estandarización; investigación educativa; políticas educativas.

Abstract

The International Civic and Citizenship Education Study is part of the stable repertoire of international tests applied in Chile since 1999. To date, a growing body of researchers and educational policies for the teaching of citizenship declares to maintain a relationship of use and reference with the dimensions of the citizen civic phenomenon that this study measures. However, theoretical knowledge about the conceptual regime of the CIVED/ICCS and its normative implications for the teaching of young citizens is still unknown. The work presented in this chapter presents part of the results of a master's thesis entitled "Educating for citizenship in the global era. Critical analysis of the relations between the International Civic and Citizenship Education Study and curricular and evaluative policy in Chile (1999-2016)". Specifically, the concept of citizenship and the contexts in which it takes place according to the study are analyzed. Methodologically, a qualitative approach and a documentary design are proposed on which tools of Critical Discourse Analysis were applied. It is concluded that the CIVED/ICCS projects a synthetic and general visions of the civic-citizen phenomenon, in which the role of social conflict and history disappear as constitutive elements of citizenship.

Keywords: citizen education; international testing; standardization; educational research; educational policies.

⁴¹ Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa. Universidad Andrés Bello. Email: jose.fuentes.s@uchile.cl

El Estudio Internacional de Educación Ciudadana y Formación Cívica (CIVEC/ICCS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) ha formado parte del repertorio de pruebas internacionales más importantes en el Sistema Nacional de Evaluación. Este estudio tiene como objetivo aportar a los países participantes información sobre las formas en que los/as jóvenes de 14 años socializan para la vida democrática en el siglo XXI (Schulz et al., 2018). Con ello, espera contribuir a la modelación de políticas tendientes al perfeccionamiento de la enseñanza en materia de ciudadanía (Cariola et al., 2011). Desde su primera aplicación en 1999, bajo el nombre de Estudio de Educación Cívica (CIVED), hasta su última aplicación en 2016, bajo el nombre de Estudio de Educación Ciudadana y Formación Cívica (ICCS), más de 45 países han participado de la aplicación. Para el año 2022 se encuentra programada una nueva versión en la que participarán 25 países, entre ellos tres países latinoamericanos (Colombia, Brasil y Chile) (IEA web).

En los últimos 20 años, la consolidación del CIVED/ICCS en el espacio transnacional de educación ha derivado del supuesto de que la globalización y la apertura económica constituyen procesos ineludibles y beneficiosos para los países subdesarrollados y la gobernanza educativa (Ydesen y Andreasen, 2019). Como otros estudios, el CIVED/ICCS estaría construido no solo bajo parámetros científicos, sino además sobre un consenso cultural global respecto a los requisitos necesarios para alcanzar la equidad y el desarrollo económico (Meyer y Ramírez, 2014). Su aplicación y uso han sido vistos, por tanto, como prácticas de buena gobernabilidad que reforzarían, en los países participantes, las agendas de desarrollo y democratización, así como también prácticas de una ética cosmopolita de asociación transnacional. Para el grupo de expertos latinoamericanos de la IEA:

El marco conceptual de ICCS probablemente ofrece las definiciones más ricas y más consistentes de una sociedad democrática en el mundo actual al igual que sus prerequisites educativos y culturales. América Latina es una región con valores democráticos de altas aspiraciones, pero en realidad cuenta con instituciones cívicas débiles y malas prácticas políticas. En este contexto, ICCS cobra enorme relevancia y valor; al establecer las bases para la mejor definición de lo que debe ser la educación cívica y ciudadana contemporánea. (Schulz et al., 2018, p.6)

En la región, y especialmente en Chile, la investigación en torno al CIVED/ICCS no solo ha considerado el estudio como un buen predictor de calidad (Gorur, 2016), sino además ha observado el conjunto de los fenómenos cívico ciudadanos pasados y futuros bajo la dependencia del orden conceptual que este provee. Así, por ejemplo, los cambios curriculares y evaluativos de los contenidos sobre el conocimiento esperado de los/as jóvenes en torno a la institucionalidad política (partidos políticos, sufragio, etc.) se han realizado siguiendo los resultados del CIVED/1999 y las sugerencias de los expertos de la IEA (Gysling y Meckes, 2011; Cox y Meckes, 2016). Junto a esto, el *framework* del CIVED/ICCS ha sido la base para la creación del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), una matriz que ha sido utilizado para el análisis cuantitativo y cualitativo de los currículums de formación ciudadana (Pérez, 2013; García, 2016, Cox y García, 2015). Finalmente, los datos del estudio han sido utilizados para proponer políticas orientadas a fortalecer el conocimiento sobre el régimen político-institucional, en oposición a la historia como disciplina escolar (Mardones, 2015), y como recurso para la potencial elaboración de políticas sociales, educativas y económicas tendientes a la transformación de la cultura política de los/as jóvenes (Villalobos et al., 2020).

Aun cuando es posible identificar un interés creciente en el CIVED/ICCS para la generación de políticas educativas y la investigación, la revisión teórica del modelo cívico-ciudadano que propone y las implicancias de su uso en la enseñanza local de la ciudadanía siguen siendo aspectos esencialmente desconocidos y esquivos para la investigación. Los usos políticos y las

investigaciones nacionales existentes han mostrado una tendencia confirmatoria y validadora intrínseca de los órdenes conceptuales del estudio y, más generalmente, del uso de Pruebas Internacionales a Gran Escala (ILSA de aquí en adelante) para la construcción de políticas educativas (Parcerisa y Verger, 2019; Ruiz et al., 2018). En otras palabras, las actividades políticas e investigativas asociadas al CIVED/ICCS ocurren bajo posiciones acriticas y posideológicas en relación con las implicancias de alimentar la enseñanza de la ciudadanía bajo los parámetros de esta ILSA. El desconocimiento de los modelos de ciudadanía propuesto por el CIVED/ICCS y de los usos normativos que pueden adquirir en el sistema escolar y la investigación educativa cobran especial relevancia para el sistema educativo nacional caracterizado en los últimos 30 años por un robusto Estado Evaluador organizado en torno al uso de pruebas nacionales e internacionales como mecanismo de rendición de cuentas (Falabella y de la Vega, 2018) y por una cultura política de sus clases dirigentes profesionales basada en el libre mercado, el apego al régimen constitucional de origen dictatorial y la desconfianza del rol político de las/os jóvenes (Aguilera, 2016).

Tal como lo ha señalado María Olson (2012), dado que metodológicamente el CIVED/ICCS ha sido diseñado para la comparabilidad, la competencialidad cívico ciudadana implica la exclusión o invisibilidad de una gran variedad de temas relevantes para la ciudadanía, especialmente de aquellas dimensiones vividas que tienen dentro y fuera de la escuela. Por otra parte, aun cuando el CIVED/ICCS incorpora un cuestionario de percepciones y actitudes cívicas, la naturaleza de las evaluaciones de ítems con respuesta selectiva y única tiende a estrechar el universo simbólico de posibilidades de solución frente a determinados problemas cívico-ciudadanos (Gorur, 2016). Sucesivamente, el uso y la transferencia de los regímenes conceptuales de pruebas estandarizadas como el CIVED/ICCS pueden conllevar, al igual que el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA), a un control blando de la enseñanza de la ciudadanía y al empobrecimiento de los lenguajes emergentes, alternativos y disidentes de la ciudadanía en la cultura escolar (Edling, 2012).

Tomando en cuenta lo anterior, el estudio que presentamos en este capítulo se propuso ofrecer una perspectiva crítica sobre el modelo de ciudadanía propuesto por el CIVED/ICCS a partir del análisis discursivo de los documentos que operan como framework. El estudio se apoya metodológicamente en las estrategias discursivas, una herramienta proveniente del Análisis Crítico del Discurso (ACD) que permite descifrar las formas discursivas que los actores globales utilizan para posicionar internacionalmente sus agendas educativas.

Marco Teórico

En un nivel jurídico, las definiciones canónicas de la ciudadanía se asocian a las nomenclaturas del derecho positivo que regulan el comportamiento del Estado, el de la sociedad civil y la relación entre ambos. Esta versión entiende la ciudadanía como la titularidad de una carta que otorga a las y los sujetos locales una serie de derechos y obligaciones, iguales para otros, por el hecho de haber nacido o vivido en un determinado territorio jurídicamente organizado. No obstante, actualmente la literatura académica prefiere definir el término asumiendo la existencia de distintas tradiciones o modelos de ciudadanía, las que, dependiendo del contexto, pueden convivir o excluirse.

Una de las tradiciones más arraigadas de la ciudadanía en Occidente es la individual o liberal de raíz ilustrada. Para el liberalismo, el ser humano es un ser racional y autónomo, capaz de autosatisfacer sus necesidades por la fuerza de sus medios. Su adscripción a la comunidad política organizada, ser ciudadano/a, es enteramente voluntaria, pues de allí el sujeto obtiene los beneficios para la consecución de sus intereses, una idea que convierte al Estado en una comunidad éticamente neutral que solo existe para garantizar la paz y la protección de los

sujetos (Cortina, 1997). En esta comunidad, los/as ciudadanos/as, en su individualidad, deben juzgar qué es la vida buena. Rechazan la distribución desde el Estado porque vulnera el contrato que entablan los individuos para satisfacer sus intereses, por lo que el derecho a la libertad se superpone al derecho a la igualdad, salvo en el acceso a los derechos civiles que deben ser garantizados a todos los miembros de la comunidad.

De acuerdo con Adela Cortina (1997), esta tradición fue fuertemente rechazada en el periodo entreguerras, por visiones colectivistas asociadas al pensamiento del sociólogo británico Thomas Humphrey Marshall, quien acuñó el término "ciudadanía social" como superación de las dimensiones individuales. De acuerdo con Marshall, es ciudadano/a no solo quien goza de derechos civiles (libertades individuales) y derechos políticos (participación en los asuntos del Estado), sino también quien goza de derechos sociales (vivienda, trabajo, educación). Este tipo de ciudadanía se asocia a una estructura estatal conocida como el Estado de Bienestar, el cual asume un rol redistribuidor como precondition para el despliegue real de la ciudadanía civil y política. Es decir, para Marshall la ciudadanía como participación en la cosa pública solo es posible satisfechas las necesidades básicas del ser humano. Este modelo de ciudadanía, que amplió la base de los derechos hacia dimensiones no contempladas por el liberalismo, fue atacado por los sectores de la nueva derecha tras el término de la Segunda Guerra Mundial, quienes argumentaron que los derechos sociales promovían la pasividad entre los pobres y desatendían la justicia basada en el mérito.

Una variante de las críticas al modelo colectivista de la ciudadanía proviene desde los sectores de izquierda, o de los denominados "teóricos de la sociedad civil", para quienes el estado social depositó una confianza excesiva en el rol educador de los modelos de democracia participativa. En efecto, se pensaba que la participación familiarizaba a los sujetos con el interés en los asuntos públicos habituándolos a los valores del compromiso y el sentido de comunidad. Para autores como Adrián Oldfield, este optimismo es insuficiente porque no asegura que la vida cívica activa no sea usada con fines egoístas. Se requiere, por tanto, que las responsabilidades de participación queden explicitadas bajo mandatos y que las comunidades faciliten las condiciones del ejercicio cívico, como el acceso a la información, capacitación política, educación ciudadana, acceso al voto, entre otros (Oldfield, 1990). Por su parte, para autores como Michael Walzer "la civilidad que hace posible la política democrática sólo se puede aprender en las redes asociativas" (como se cita en Kymlicka y Norman, p.12), esto es, en el barrio, el sindicato, la escuela, entre otros, pues allí se internaliza el autocontrol moral de la participación. Quienes no participan reciben no el castigo legal por su desafección, sino más bien la desaprobación moral de la comunidad, la que constituye una poderosa herramienta de persuasión para la implicación ciudadana.

Los modelos históricos, por su parte, si bien comparten la existencia de una dimensión colectiva, han llamado la atención sobre el carácter constructivo y contextual de la ciudadanía. El sociólogo Charles Tilly plantea que la ciudadanía moderna basada en derechos ha sido producto de una lucha que emerge cuando "una parte puede exigir con efectividad que otra entregue bienes, servicios o protección, y terceras partes actúan para reforzar (o al menos no dificultar) dicha entrega" (Grez et al., 2016, p.10). Los derechos y la producción de estos emergen como parte de luchas y acciones en el tiempo que involucran a la sociedad civil, sea que esté organizada o no, y sus demandas vitales. Estas demandas pueden expresar el restablecimiento de derechos perdidos o la legalización normativa de nuevos derechos que en modo alguno están contemplados en el orden legal vigente. La ciudadanía contempla, por tanto, no solo las garantías de derechos institucionalizados, sino además la posibilidad de revisión de estos a través de diversos mecanismos, como la protesta social o la acción de amplios grupos organizados de la sociedad civil.

Junto a estas tradiciones, en las últimas décadas han irrumpido con fuerza modelos de ciudadanía asociados a los procesos de globalización e interconexión cultural. La idea central que defienden los modelos cosmopolitas es que, en la actualidad globalizada, las lealtades clásicas a las estructuras territoriales y simbólicas (como Estado nación y el pueblo) se encuentran desbordadas y se dirigen hacia la “comunidad de los seres humanos del mundo entero” (Nussbaum et al., 1997, p.51). La ciudadanía cosmopolita surge como parte de la autoconciencia de que las naciones se encuentran interdependientemente conectadas y que los problemas y soluciones atañen a la comunidad global que es más amplia que el Estado nación. En la visión de Martha Nussbaum, la ciudadanía mundial o cosmopolita consiste en que los sujetos reconozcan y se impliquen moralmente en las existencias vitales de aquellas comunidades localizadas más allá del territorio estatal. Es importante destacar que la propuesta de Nussbaum se sostiene sobre pilares morales y no sobre pilares político-legales, es decir, tiene como fundamento la idea de que la participación ciudadana mundial se encuentra apoyada en una razón sentiente que hace visible los problemas transversales que afectan a la humanidad, y no en la creación de un Estado mundial que regule las relaciones entre individuos. Esta implicación moral requiere el desarrollo del conocimiento y de la empatía por la historia de los otros, el valor del respeto a las diferencias culturales y la capacidad de reconocer los rasgos comunes que en esta parte de la historia humana se relevan a partir de la globalización.

Metodología

Para la realización de esta investigación, se propuso un acercamiento cualitativo interpretativo, con un diseño de tipo documental consistente en la recopilación y análisis crítico de los documentos elaborados por la IEA y que sirven como framework del CIVED/ICCS. El análisis de la selección documental se dividió en dos momentos:

1) Una fase de lectura libre y de codificación abierta de los documentos de la IEA propia de la teoría del análisis de contenido y de la teoría fundamentada. Esto permitió levantar temas de interés emergente y agruparlos en dimensiones, categorías y subcategorías estables (Bardin, 1996). La lectura de familiarización nos llevó a identificar que estos textos prefiguran a los actores nacionales en términos de acciones/usos políticos esperados que ocurran en materia de EC en los espacios nacionales, así como las características cívico-ciudadanas de sus respectivos sistemas educativos y democráticos. Las *dimensiones, categorías y subcategorías* aquí analizadas son:

Cuadro 1

Resumen de dimensiones, categorías y subcategorías

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Concepto de la ciudadanía y el civismo	Contextos de la educación ciudadana	-Contexto Internacional/Global - Contexto Regional - Contexto Nacional/Subnacional
	Visión de la ciudadanía	- Ciudadanía - Historia - Conflicto

2) Posteriormente, las unidades de registro fueron analizadas a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD), especialmente de las *estrategias discursivas*. Para el ACD, los documentos escritos, así como las prácticas orales del lenguaje, constituyen eventos discursivos, esto es, formas

particulares de organizar y proyectar las prácticas sociales. El lenguaje escrito es una práctica en la que los sujetos y organizaciones proyectan o buscan imponer determinados significados sobre los fenómenos a los que refieren (Wodak y Meyer, 2003; Van Dijk, 1998). Por su parte, las estrategias discursivas pueden ser concebidas como un "plan de acción" utilizado por los/as usuarios/as del discurso con el ánimo de atraer, posicionarse, conmover, otorgar fuerza o validez a los enunciados. En la elaboración de los discursos, los sujetos y las organizaciones movilizan procedimientos expresivos, retóricos o gramaticales que tienen el efecto, intencionado o no, de favorecer el movimiento de los/as receptores/as hacia determinadas acciones o prácticas sociales.

Cuadro 2

Estrategias discursivas recurrentes identificadas en el análisis

	Estrategia	Descripción	Marcas textuales
1	Consenso	Pretende validar acciones apelando a un acuerdo realizado por una colectividad, ya sea política, científica o social.	Generalizaciones.
2	Dramatización	Busca realzar la relevancia de una acción con el objetivo de conmover o asignar un carácter de urgencia.	Hipérboles, o exageraciones.
3	Selección	De un total de enunciados posibles, los actores recortan, incluyen o excluyen. Buscan posicionar los objetos de interés de los actores.	Inclusión, exclusión de elementos.
4	Operacionalización	Los actores/as transforman enunciados o acciones en otros. Estos últimos pueden conservar o no las propiedades de los primeros.	Descripción de procedimientos.

Fuente: elaboración propia en base a Van Dijk (1998) y Wodak y Meyer (2003).

Tomando en cuenta el problema y el objetivo de este estudio, el desarrollo de la investigación procedió de acuerdo con una selección teórica consistente en la recolección de materiales documentales elaborados por la IEA. Los documentos se seleccionaron según su potencial para saturar el espacio teórico, es decir, su capacidad para aportar con suficiencia la información que justifica la producción de inferencias. Los criterios de selección del corpus fueron:

- Arco temporal de aplicaciones: se refiere al arco temporal de las aplicaciones del CIVED/ICCS, es decir, desde 1999 a 2016.
- Agencia del nivel global: este criterio se refiere a los documentos oficiales del CIVED/ICCS elaborados por la IEA para informar sobre los parámetros teóricos y técnicos de la formación ciudadana que evalúa el estudio, así como a los documentos que informan al Ministerio de Educación respecto a los resultados.

Resultados

Contextos de la Educación Ciudadana

Esta categoría se construyó sobre la base de diversos pasajes de los documentos analizados que muestran la diversidad de escenarios en los que la educación ciudadana tiene lugar. El actor global busca captar estos contextos en los distintos instrumentos que forman parte del texto CIVED/ICCS (prueba cognitiva internacional, cuestionario al encargado nacional, al/la director/a, profesores/as y encuesta al/la estudiante) en respuesta directa al marco teórico de la ciudadanía. Este planteamiento sugiere que el/la estudiante se encuentra influido por

múltiples agentes de socialización (centro educativo, familia, comunidad, instituciones y procesos históricos) que determinan sus posibilidades de conocimiento y actuación ciudadana en el espacio público. Las citas aquí mostradas dan cuenta de estrategias de *consenso multilateral*, *dramatización* y *operacionalización* en torno al fenómeno de la ciudadanía en la que se presume una historia del mundo culturalmente unificada.

Contexto Internacional/Global

El actor global construye un contexto internacional/global que constituye el espacio más externo de la socialización cívico-ciudadana de los/as jóvenes. Este contexto internacional/global moviliza una estrategia de dramatización y consenso político a la vez, caracterizada por la presentación de problemáticas universales calificadas como "amenazas claves para la civilización" que tienen un efecto y una importancia universal para los países participantes:

En el ICCS 2016 se pide a los/as estudiantes calificar la seriedad de un amplio rango de amenazas a aspectos clave de la civilización, tales como el alcance de la pobreza, los estándares de vida, la dignidad humana, el bienestar económico y la salud del medio ambiente, indicando su nivel de preocupación personal. Estos aspectos también se reflejan en escritos relacionados con la educación global que contempla el ampliar las perspectivas de los/as estudiantes más allá de los contextos nacionales. En general estas calificaciones ofrecen un indicador del conocimiento del/as estudiantes sobre temas globales y las respuestas a ítems individuales ofrecen una perspectiva sobre los perfiles de preocupación. (IEA, 2017, p.40)

En el proceso de construcción de mundo globalizado, el actor global despliega una estrategia de selección de tópicos que recrean una visión incompleta y occidentalista de los problemas que preocupan a las sociedades globalizadas, puesto que muchos de los temas descritos han tenido lugar preferentemente en las regiones industrializadas del planeta, como las crisis del *subprime* de 2008 y la ola de protestas derivadas de ellas. Procesos regionales como el ascenso de las derechas latinoamericanas y el rol de los/as jóvenes en la recuperación de imaginarios democráticos, las luchas de reivindicación del movimiento feminista o el *apartheid* en Palestina quedan omitidos como tópicos de preocupación global:

Desde la concepción e implementación del ICCS 2009, se han producido una serie de nuevos desarrollos mundiales que tienen implicaciones para la educación cívica y ciudadana en muchos países:

- Crisis financiera de 2008-2012.
- Movimientos de protesta.
- Medio ambiente.
- Convivencia escolar.
- Tecnologías de la información y comunicaciones. (IEA, 2017, p.12)

Contexto Regional

Una de las innovaciones que introdujo el actor global para las versiones ICSS 2009 y 2016 fue la aplicación de "módulos regionales" en América Latina, Europa y Asia⁴². Los que se sumaron a la prueba cognitiva internacional y al cuestionario internacional de actitudes y compromisos. La construcción del módulo regional estuvo a cargo de expertos de algunos de los países par-

⁴² La región asiática contó con un módulo regional solo en la versión 2009.

participantes (6 en 2009 y 5 en 2016). Si bien el número de países participantes de este módulo es reducido, los/as colaboradores/as regionales presentaron discursivamente este estudio como representativo de la situación latinoamericana. Esto puede detectarse en la movilización de una estrategia de consenso identitario y político, en donde el actor global intercala permanentemente la voz "países", entendidos como los países participantes, con la voz "región", en un intento de otorgarle una validez regional al estudio y de proyectar una imagen unificada e identitaria de los problemas de la región. Considérese la siguiente cita:

El Módulo Regional Latinoamericano del ICCS investigó las variaciones en el conocimiento cívico entre los seis países, así como los aspectos específicos del conocimiento cívico de esta región. También generó información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de las instituciones públicas, las formas de gobierno, las prácticas corruptas y la obediencia a la ley. (Schulz et al., 2009, p.9)

Una variante de la estrategia de consenso se da con la construcción del concepto de lo latinoamericano, a partir del cual el actor global busca entregar una imagen culturalmente unificada de la región. Sobre este punto, uno de los aspectos a evaluar por el actor global en la versión del módulo regional 2009 fue el sentido de identidad latinoamericana, para lo cual estableció un ítem con escala Likert sobre el sentido de pertenencia juvenil. Al definir el ítem, el actor global establece una relación identitaria basada no en una perspectiva geohistórica o cultural, sino en procesos de cooperación multilateral política y económica recientes, lo que sugiere que la producción identitaria de lo latinoamericano se haya en una versión local de globalización gubernamental y productiva (Mercosur, liberalización económica, OEA):

El tema de la cooperación política y económica en América Latina ha recibido mucha atención durante los últimos años, y se ha asociado a la pregunta que indaga en qué medida los latinoamericanos se identifican con esta región geográfica. El cuestionario latinoamericano para los estudiantes recolectó datos sobre el sentido de identidad latinoamericana preguntándoles su grado de acuerdo ("Muy de acuerdo", "De acuerdo", "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo") con las siguientes afirmaciones:

- Los latinoamericanos tenemos mucho en común, aunque seamos de diferentes países.
- En Latinoamérica son más las cosas que nos unen que las que nos separan.
- Siento que tengo mucho en común con otros jóvenes en Latinoamérica.
- A veces apoyo a equipos de otros países latinoamericanos en competencias internacionales.
- A menudo apoyo a equipos de otros países latinoamericanos cuando mi país ha sido eliminado de una competencia. (Schulz et al., 2009, p.55)

Contexto Nacional/Subnacional

Conceptualmente, el ICCS define los niveles nacionales y subnacionales (comunidad, escuela y familia) como el marco contextual más próximos en el proceso de construcción de los papeles que los/as jóvenes desempeñarán como ciudadanos/as. El marco de evaluación del constructo busca definir, ordenar y operacionalizar dicho marco contextual de tal forma de explicar e interpretar, a través de diversos modelos de control estadístico, los resultados de la prueba cognitiva y del cuestionario de actitudes y compromiso. Como hemos dicho anteriormente, la operacionalización de los complejos fenómenos cívicos ciudadanos se presenta como una estrategia discursiva permanente en la asignación de atributos del texto CIVED/ICCS. El actor

global busca captar una serie de contextos que clasifica como “estructuras de niveles” que contienen a su vez una serie de variables. Estas incluyen estructuras de niveles como la comunidad en general, la comunidad de la escuela/barrio, lo familiar y el individual:

<i>Estructura de nivel: contexto de la comunidad en general</i>
Nivel: contexto nacional
Variables del nivel: -Estructura del sistema educativo. -Política educativa y educación ciudadana. -Enfoques de la educación cívica y ciudadana. -Enfoque de la educación cívica y ciudadana, y del currículo. -El profesorado, y la educación cívica y ciudadana. -La educación cívica y ciudadana, y la garantía de evaluación y calidad. -Historia reciente y otras fuentes.
Instrumentos: Cuestionario al coordinador/a nacional.

Fuente: Schulz et al., 2010, pp. 38-39.

Visión de la Ciudadanía

Ciudadanía

La definición de ciudadanía en el CIVED/ICCS constituye uno de los conceptos de entrada más importantes de este estudio. La construcción discursiva del concepto en los distintos documentos da cuenta de operacionalizaciones que reducen la complejidad, la naturaleza polisémica y polémica del concepto. En los documentos es posible encontrar dos acepciones diferentes del término. La primera, centrada en la naturaleza formal de la ciudadanía (atributos que adscriben a los sujetos a una comunidad política). La segunda, centrada en las dimensiones de participación de los sujetos en la sociedad civil:

- A) El estatus legal de ser un ciudadano de un estado nación o una comunidad supranacional legal (por ejemplo, la Unión Europea).
- B) El hecho de la participación del individuo, o la falta de participación, en sus comunidades. El término “ciudadanía”, a diferencia del término “ciudadanía activa”, no asume ciertos niveles de participación. (IEA, 2017, p. 27)

La noción de “ciudadanía activa” constituye una variación de la ciudadanía participativa y refiere a los niveles de participación pasada, presente y futura de los/as estudiantes dentro de sus comunidades y organizaciones cívicas (centro de estudiantes, organizaciones comunitarias, culturales, partidos políticos, etc.). La versión ICCS 2016 introdujo una tercera definición vinculada a la ciudadanía global. En esta definición, la IEA moviliza una estrategia de consenso que muestra al/la ciudadano/a global vinculado/a inespecíficamente a una comunidad abstracta y a la totalidad del género humano: “El sentido de pertenencia del individuo a la comunidad global y la humanidad común que trasciende las fronteras locales y nacionales” (IEA, 2017, p.36).

Dada la naturaleza reducida y consensual de la operacionalización de la ciudadanía, es posible observar que en su conjunto las definiciones evitan o excluyen la enunciación de los aspectos polémicos y complejos del civismo y la ciudadanía, como las dimensiones privadas de la participación y el rol de los sistemas de valores que subyacen en la pertenencia a las comunidades.

Una de las variaciones en la estrategia de operacionalización de conceptos cívico-ciudadanos puede encontrarse en los ítems liberados de la instrumentación del estudio. Aun cuando el CIVED/ICCS se mueve teóricamente en dimensiones minimalistas, maximalistas y cosmopolitas de la ciudadanía en su marco teórico, la construcción de los ítems muestra operacionalizaciones que entregan una mirada estrecha y formalista de lo cívico que en su conjunto reducen la posibilidad de un entendimiento complejo de la ciudadanía. Un ejemplo de ello puede visualizarse en la estructuración discursiva de las respuestas correctas de una serie de ítems en los que se muestra una visión parcial, constreñida y formalista del papel que los/las ciudadanos/as juegan en sociedades democráticas y no democráticas:

Pregunta: ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor el papel del ciudadano en países democráticos?

- 1) puede aprobar el presupuesto nacional.
- 2) puede votar representantes que luego votan leyes.
- 3) debe votar siempre por el mismo partido político.
- 4) debe obedecer a los líderes sin cuestionarlos. (Mineduc-Ace, 2015, p.40)

Como se muestra en este ítem, desde la estructuración del enunciado de la pregunta hasta la respuesta correcta, la representación del papel de los/as ciudadanos/as en una democracia se reduce a una rutina formal del civismo (votar - aprobar leyes). Se proyecta, por otra parte, que la democracia representativa o delegativa constituye el modelo y el límite deseable que los países deben asumir para considerarse democráticos. Lo mismo puede decirse del resto de las alternativas, las que incorrectas para los objetivos de la pregunta, se articulan sobre procesos formales de la ciudadanía en los que se excluye la posibilidad de los/as ciudadanos/as de asumir cargos de poder en una sociedad democrática. De esta forma, ciudadanos/as votantes y representantes forman parte de esferas de poder diferentes y no concomitantes.

Desde otro punto de vista, la operacionalización del rol de los/as ciudadanos/as en sociedades no democráticas lo/a muestra limitado/a a características secundarias del autoritarismo:

Pregunta: ¿Qué caracteriza a un gobierno autoritario?

- 1) Hay menos necesidad de policías y militares porque el país está en paz.
- 2) Las opiniones de los ciudadanos no influyen en las decisiones del gobierno.
- 3) Los ciudadanos tienen que imponer la ley por sus propias manos.
- 4) Los ciudadanos votan directamente las leyes. (Mineduc-Ace, 2016, p.71)

Aunque las opiniones de los/as ciudadanos/as no son tomadas en consideración en regímenes autoritarios, el desempeño discursivo de la respuesta correcta entrega una representación blanda y secundaria de los gobiernos autoritarios, caracterizados en mayor medida por la represión del disenso ciudadano. La mirada reduccionista de la operacionalización puede ser explicada también por dos razones. En primer lugar, porque la imposibilidad de influir en las decisiones de gobierno puede ser un fenómeno presente igualmente en sociedades democráticas (represión de la protesta, consultas no vinculantes, caudillismo, política personalista). En segundo lugar, porque la no influencia en gobiernos autoritarios deriva característicamente de la restricción de los derechos civiles y políticos (derecho a reunión, libertad de expresión, juicio justo) y del dispensamiento de los bienes públicos y no meramente de la incapacidad de la voz popular de incidir en la toma de decisiones políticas.

Historia

Los procesos históricos como dimensiones que enmarcan el fenómeno cívico-ciudadano tienen una posición ambigua tanto en el marco teórico como en la instrumentación del CIVED/ ICCS. Por una parte, es posible observar en algunos pasajes del marco de evaluación la consideración de la historia nacional como un contexto destacable a la hora de interpretar los resultados, mientras que en otros pasajes la historia desaparece como una dimensión que le otorga sentido y contenido a conceptos cívico-ciudadanos con una alta carga histórica.

De acuerdo con el marco de evaluación, la dimensión histórica forma parte de los “antecedentes” que afectan las formas globales de aprendizaje de la educación ciudadana en las escuelas. Para la IEA, las sociedades con trayectorias antidemocráticas o con una historia de democracias consolidadas como las europeas enfocan de manera diferente los requisitos y objetivos de aprendizaje de la ciudadanía en sus currículos. En este sentido, la historia nacional debe tenerse en consideración como una dimensión que hace comprensible la naturaleza de los resultados por país:

Quando se interpretan los resultados de una evaluación internacional de educación cívica y ciudadana, debe tenerse en cuenta la historia, el sistema político, la estructura de la educación y las necesidades curriculares. (Schulz et al, 2010, p.38)

El contexto histórico, el sistema político, la estructura de la educación y el currículo ofrecen información contextual importante al momento de interpretar los resultados de una evaluación internacional sobre educación cívica y ciudadana. (IEA, 2017, p.60)

Esta importante consideración puede encontrarse especialmente en el módulo regional latinoamericano y en la enciclopedia de la versión ICCS 2009. En estos documentos se observan alusiones históricas que buscan entregar una ruta de orientación para comprender la variabilidad de los resultados. No obstante, también se observan tratamientos diferenciados de las historias nacionales a contar, especialmente por la presencia de exclusiones, omisiones y mitigaciones de los procesos relevantes para la educación ciudadana. Un ejemplo de ello puede verse en el caso de Chile. Para este país existen al menos dos relatos históricos que buscan explicar la orientación de la educación ciudadana en el currículum:

El marco curricular de educación cívica y ciudadana de Chile es definido por el Ministerio de Educación y es obligatorio para las escuelas. El marco de 2009 especifica “metas fundamentales”: el conocimiento, las habilidades y las actitudes que los estudiantes deben adquirir. Las metas se dividen en dos conjuntos distintos. Las metas verticales son aquellas que se relacionan con grados específicos y materias específicas, especialmente ciencias sociales, así como lenguaje, filosofía y algunas materias electivas. (Covacevic,2013, p. 64)

Los objetivos se plasman en el contenido que debe enseñarse como parte de estas materias. Los objetivos transversales son de naturaleza transversal (integrados en todas las materias escolares) y, por lo tanto, se relacionan con la experiencia escolar en su conjunto. (Cariola et al., 2011, p.375)

Como hemos anotado en otra parte, si bien las descripciones del contexto general y de la estructura del sistema político reconocen la importancia del espacio local (nacional y subnacional) como lugares de socialización objetiva, estas descripciones están altamente sujetas a la discrecionalidad de sus redactores. Como puede verse en los ejemplos citados, el tratamiento de los desarrollos recientes del currículum de formación ciudadana contiene características importantes respecto a los procesos cívicos ciudadanos que se enuncian. Sin embargo, por

un lado, los enmarca en un proceso mayor que incorpora el pasado dictatorial y problemáticas específicas de la cultura política del país y, por otro, omite aquellos aspectos histórico-contextuales que caracterizan la producción del currículum.

Aunque la historia emerge como una dimensión importante que explica la variabilidad de los resultados, la posición de ella es externa y funcionalmente contextual. La historia es importante para explicar resultados de salida, pero es excluida como una variable que explique los procesos cognitivos internos que tienen lugar en la construcción del civismo y la ciudadanía. Es decir, es excluida como un tipo específico de conocimiento. La "historia" o variantes terminológicas de ella como "conocimiento histórico" o "memoria" son desestimadas del núcleo conceptual en tanto requerimientos básicos de la formación cívica y ciudadana. Aun cuando el marco teórico recurre a una serie de términos de carácter histórico como "cultura" y "comunidad", estos son vaciados de sus cargas temporales o de los anclajes con el pasado que estos fenómenos describen. Un ejemplo de ello puede observarse en el dominio de contenido 2 "principios cívicos", especialmente en el subdominio "sentido de comunidad", en cuya definición se establecen sentidos de pertenencia y conexiones comunitarias que desestiman las dimensiones socio-temporales que puedan dar cohesión y justificar el sentido comunitario. La siguiente cita ilustra los hallazgos de esta subcategoría:

El subdominio *Sentido de comunidad* se relaciona con el sentimiento de pertenencia y conexión dentro de las sociedades y se enfoca sobre la responsabilidad colectiva y la visión común que existe entre los individuos y las comunidades al interior de una sociedad. Cuando existe un fuerte sentido de comunidad, los individuos y las comunidades aprecian y reconocen la diversidad de los individuos y comunidades que integran una sociedad al igual que demuestran responsabilidad hacia su desarrollo. (IEA, 2017, p.32)

Desde otra óptica, el CIVED/ICCS establece algunos puntos de referencia históricos anclados a símbolos patrios oficiales y narrativas positivas hacia la nación. Un ejemplo de esto puede verse en los ítems del dominio de contenido 4, "Identidades Cívicas". De acuerdo con el marco teórico, este dominio busca medir el conocimiento de las funciones cívicas de los/as jóvenes, es decir, los "valores", los "roles" y "creencias" cívicas que los/as jóvenes creen tener como miembros de una comunidad, así como también medir las percepciones que tienen sobre dichas funciones. El CIVED/ICCS operacionaliza este dominio en la prueba cognitiva internacional en una serie ítems de selección múltiple, así como también en un constructo denominado "actitudes de los estudiantes hacia su país" contenido en el cuestionario de actitudes y compromisos cívicos, en el que se les pide a los/as estudiantes señalar los grados de acuerdo o desacuerdo sobre diversas declaraciones, presentadas en positivo, relacionadas con el país de residencia. En estas declaraciones se puede apreciar que los puntos de referencia de la comunidad nacional se basan en las simbologías y narrativas oficiales abstractas, asociadas a la ciudadanía convencional:

La bandera de (país) es importante para mí.

El sistema político de (país) funciona bien.

Tengo mucho respeto por (país).

En (país) deberíamos estar orgullosos de lo que hemos conseguido.

Estoy orgulloso(a) de vivir en (país).

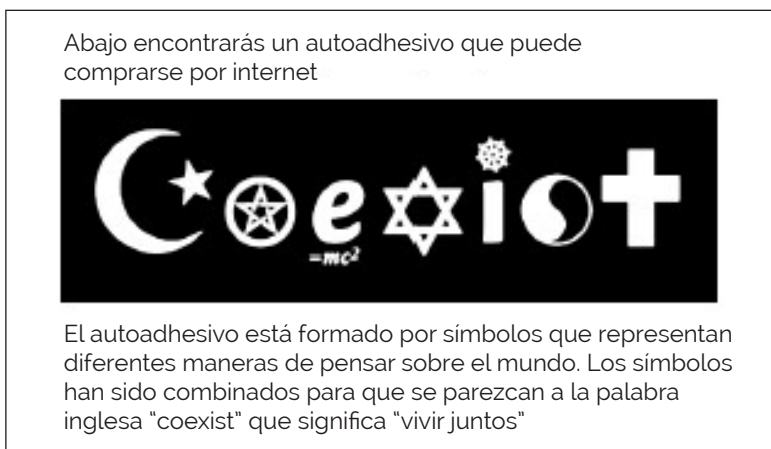
(país) respeta mucho el medioambiente.

En general, vivir en (país) es mejor que vivir en la mayoría de los otros países. (Mineduc-Uce, 2003, p. 176 y ss.)

Conflicto

Junto a la exclusión de la historia como dimensión cognitiva en la construcción del civismo y la ciudadanía, se suma además una visión despolitizada de la ciudadanía expresada fundamentalmente en una estrategia de exclusión del conflicto como dimensión relevante de la ciudadanía. El análisis constató que algunos de los ítems liberados se construyen sobre ejes conceptuales que proyectan una mirada liberal de la sociabilidad ciudadana, en la que se proyectan interacciones culturales entre grupos neutrales o exentas de los conflictos que supone el encuentro entre culturas:

Equidad se basa en el principio de que todas las personas tienen derecho a un tratamiento justo, y de que es fundamental proteger y fomentar esta equidad para lograr la paz, la armonía y la productividad entre las comunidades y dentro de ellas. El principio de equidad se deriva de la noción de igualdad, según la cual todas las personas, desde que nacen, son iguales en términos de dignidad y de derechos. (Schulz et al., 2010, p.24)



El primero de los ítems tiene relación con la exclusión del conflicto cultural y epistemológico que supone la idea de "aceptación" contenida en las opciones de respuesta del ítem. Tal como puede observarse en el recuadro, en este ítem se solicitó a los estudiantes determinar el objetivo probable del autoadhesivo, en el que puede leerse la palabra "coexist" conformada con la simbología de diversas cosmologías:

Pregunta. ¿Cuál es el objetivo más probable de este autoadhesivo?

- 1) Mostrar que las diferentes maneras de pensar son todas iguales.
- 2) Mostrar que las personas deberían reflexionar cuidadosamente sobre sus creencias.
- 3) Mostrar que las personas pueden aceptar a otros aunque tengan creencias diferentes.
- 4) Mostrar que las personas que tienen distintas maneras de pensar sobre el mundo nunca pueden vivir juntas en armonía. (Mineduc-Ace, 2016, p. 29)

La estructuración de la respuesta correcta (3), concibe la coexistencia sobre un eje de aceptación de creencias diferentes no ideológico y liberado del conflicto político que da a lugar el antagonismo de principios religiosos o político-culturales concretos en distintas partes del globo (Palestina/Israel, por ejemplo). Por otra parte, la estructuración tanto de las respuestas 1

como 4 se construyen sobre ejes discursivos que proyectan totalidades (todas iguales-nunca pueden) y que clausuran de forma radical la posibilidad del conflicto político entre culturas.

Una segunda variante de la exclusión del conflicto puede encontrarse en otro de los ítems derivados de la definición del subdominio "equidad". En esta pregunta se les solicitó a los estudiantes escoger el "mejor" argumento frente a la decisión de un gobierno de prohibir la enseñanza de la lengua de un grupo minoritario:

En el país de los Ríos existe un grupo minoritario de gente cuyo idioma es distinto al idioma oficial del país. El grupo cuenta con sus propias escuelas donde solo se enseña a los niños, y aprenden, en su propia lengua tradicional. El gobierno del país de los Ríos decide que todas las escuelas deben enseñar a los niños únicamente en el idioma oficial del país. El gobierno toma esta decisión porque cree que ayudará a los niños del grupo minoritario.

Pregunta: ¿Cuál de los siguientes argumentos sustenta mejor la decisión del gobierno?

- 1) Hará que los niños dejen de hablar su idioma tradicional en casa.
- 2) Hará que la escuela sea más interesante para los niños.
- 3) Le dará a los niños mayor oportunidad de participar en la comunidad general.
- 4) Ayudará a que los niños aprendan su idioma tradicional de manera más fácil en casa. (Mineduc-Ace, 2015, p.31)

El análisis del enunciado no solo permite ver el encubrimiento del conflicto posible subyacente entre el gobierno y el grupo minoritario, sino que además el encubrimiento del efecto epistemológico o cultural que tiene la prohibición de una lengua bajo la positivización de la respuesta correcta ("dará mayor oportunidad"). La estructura positiva de los enunciados, tanto del planteamiento del problema como de las respuestas, clausuran tanto el conflicto cultural que subyace ante la prohibición de una lengua cultural, así como también la posibilidad de identificar los efectos epistemológicos que dicha clausura tiene más allá del espacio privado ("dejar de hablar su idioma tradicional en casa").

Discusión y Conclusiones

Uno de los aspectos importantes que surgieron los resultados es que el texto CIVED/ICCS constituye un instrumento que contiene y proyecta una visión convergente y un consenso internacional sobre las principales problemáticas políticas que asolan a los gobiernos democráticos occidentales. Esta visión, se basa en la autopercepción de un proceso de armonización cultural, política y democrática experimentada por los países occidentales tras el término de la Guerra Fría y el retorno a la democracia de una serie de países con pasados autoritarios. Esto puede ser rastreado en diversos pasajes del CIVED/ICCS que definen una secuencia de problemas prioritarios y específicos en el mundo (terrorismo, sustentabilidad, entre otros), la necesidad global de medidas duras y de los requerimientos ciudadanos que los/as jóvenes deben desarrollar para asumir los desafíos del siglo XXI.

Respecto a los contextos de la ciudadanía, se pudo constatar que el CIVED/ICCS proyecta un mundo unificado en el que los procesos y problemas que ponen en riesgo a las naciones tienen un significado culturalmente globalizado en los países organizados democráticamente. Los pasajes del texto dan cuenta de visiones desterritorializadas de la ciudadanía, especialmente de los riesgos y desafíos que la asolan, los que se pueden sentir y medir en distintas latitudes del globo. Así, el significado de los atentados terroristas o de la Primavera Árabe pierden su

localización territorial y pasan a formar parte de una trama de preocupaciones que afectan de igual forma a todos los países participantes del estudio (Meyer y Ramírez, 2014). El CIVED/ICCS se presenta no solo como un instrumento que refleja el presente cívico y ciudadano de los/as jóvenes alrededor del mundo, sino también constituye un modelo validado mundialmente que contiene las claves y los perfiles cívicos-ciudadanos necesarios para la construcción de un mundo democrático (Cortina, 1997). Esto deriva del hecho de que los datos de resultados del estudio en sus diferentes modalidades instrumentales, así como el constructo teórico, tienen una validez universal y pueden ser utilizados libremente en cualquier parte del mundo como un referente para el establecimiento de políticas. En tanto modelo mundial, el CIVED/ICCS se establece como una plataforma en la que los países dialogan bajo un lenguaje único y transnacional.

Respecto a la construcción del fenómeno cívico-ciudadano, el análisis revela que el CIVED/ICCS se mueve entre la inclusión de tradiciones ciudadanas diversas y de visiones sintéticas, no polemistas o conflictivas de las mismas. Por otra parte, se puede constatar la exclusión teórica de temas y procesos relevantes para la ciudadanía, así como una reducción de la complejidad que significa el paso de las definiciones teóricas del marco evaluativo a la operacionalización de los ítems.

En relación con las tradiciones, se pudo constatar que la CIVED/ICCS se construye recogiendo aspectos de las tradiciones liberales, comunitarias, republicanas y cosmopolitas de la ciudadanía. Respecto a las liberales, estas pueden rastrearse en los requerimientos de conocimiento y comprensión de los posibles roles individuales de los/as jóvenes como ciudadanos, así como en el reconocimiento de derechos y obligaciones básicos que comporta la titularidad ciudadana. Por su parte, las tradiciones comunitarias y republicanas pueden ser reconocidas a partir de la señalización de los vínculos y percepciones políticas que los sujetos tienen para sus comunidades, así como por el reconocimiento de la variedad de contextos en los que la ciudadanía tiene lugar. En este sentido, la CIVED/ICCS recoge en gran medida las anotaciones que los teóricos de la sociedad civil han hecho sobre el lugar que ocupa la comunidad circundante en la alfabetización política y la construcción de la civilidad, en la que las redes asociativas tradicionales, así como las voluntarias, constituyen espacios de socialización que definen la implicación de los sujetos en la cosa pública (Kymlicka y Norman, 1997). Finalmente, las tradiciones cosmopolitas pueden rastrearse en el paso del texto CIVED 1999 a la ICCS 2009 y 2016 que incorporan módulos regionales, así como una serie de conceptos claves alusivos a las identidades y las percepciones de convivir en sociedades supranacionales (sentidos de pertenencia regionales, ciberactivismo, derechos humanos, etc.).

Aun cuando estas tradiciones pueden ser rastreadas a nivel genérico en el marco de evaluación, el constructo teórico del texto CIVED/ICCS se caracteriza por entregar un mirada sintética y no polemista de las tradiciones y sus conceptos característicos, así como por excluir fenómenos claves para el desarrollo de la ciudadanía, como la historia y el rol de las constituciones políticas. Los conceptos y procesos de la ciudadanía se presentan como fenómenos no negociados ni conflictivos socialmente.

El análisis reveló, por otra parte, exclusiones teóricas relevantes para la ciudadanía como el rol de la historia reciente y las constituciones políticas como parte del marco contextual de configuración de la ciudadanía. Las ciencias políticas y las miradas históricas han llamado la atención respecto a la naturaleza de estos procesos y enclaves políticos para constituir determinadas culturas cívicas, especialmente en países que experimentaron procesos dictatoriales y transiciones democráticas. Para Sergio Grez et al. (2016), por ejemplo, las constituciones políticas no solo definen las estructuras formales centrales de todo Estado, sino que definen el alcance de la participación cívica y el perfil sociocultural de los buenos y malos ciudadanos, y de la contri-

bución al bien común que pueden hacer. Las constituciones tienen el poder de atomizar e individualizar la participación ciudadana a través de restricciones a la protesta y especificaciones sobre el sistema electoral, así como el poder de definir perfiles consumistas o socialmente egoístas cuando estas están centradas en los roles privados de la ciudadanía. Por otra parte, las constituciones definen las instituciones de sanción y control que se aplican sobre la sociedad cívica, las que bajo determinadas reglas o condiciones pueden activar o inhibir determinadas respuestas ciudadanas (Kymlicka y Norman, 1997).

Finalmente, el análisis ha dado cuenta de la mirada teóricamente pobre que adquieren los conceptos y procesos de la ciudadanía en el paso del marco de evaluación a la operacionalización de los ítems, de los cuales muchos adquieren miradas formalistas y lineales respecto a la relación entre sociedad cívica y Estado. La visión parcial y estrecha de la ciudadanía que comunican algunos de los ítems, so pretexto de las intenciones de medición, puede implicar reproducir miradas unidireccionales y poco profundas a nivel de los procesos cognitivos y representacionales de la ciudadanía de los/as jóvenes pues, como hemos mostrado, la estructuración semántica de los ítems se construye proyectando procesos y actores totales (nunca/siempre-bienestar/pobreza) o aspectos secundarios o periféricos de los fenómenos políticos que busca medir (como las características del autoritarismo).

Referencias

- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos: cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. RIL Editores.
- Ainley, J., Shulz, W. y Fridman, T. (2013). ICCS 2009. *Encyclopedia Approaches to civic and citizenship education around the world*. IEA.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Cariola, L., Covacevich, C., Gubler, J., Lagos, E. y Ortiz, M. (2011). Chilean Participation in IEA Studies. En C. Papanastasiou, T. Plomp y E. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958-2008: 50 Years of Experiences and Memories* (pp.373-389). IEA.
- Covacevic, C. (2013). Chile. En J. Ainley, W. Shulz y T. Friedman, *ICCS Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp.61-68). IEA.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox y J. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados* (pp. 283-319). CIP - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cox, C. y Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy-making in Chile: contexts and dimensions of influence. *Research Papers in Education*, 31(5), 502-515.
- Edling, S. (2012). The (embodied) citizen. Exploring young people's possibilities to engage in the wellbeing of others. *Utbildning & Demokrati*, 21(1), 57-76.
- Falabella, A. y de la Vega, L. (2018). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

- García, C. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598–616. <https://doi.org/10.1177/1474904116658299>
- Grez, S., Vidal, P. y Opazo, D. (2016). *Ciudadanías para la democracia. Reflexiones desde la problemática constitucional y constituyente chilena del siglo XXI*. Ariadna.
- Gysling, J. y Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas*, (54), 1-33.
- IEA (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. ICCS 2016. Marco de Referencia*. Ministerio de Educación de Colombia.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, (3), 1997.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política inconclusa. En C. Cox y J. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados* (pp. 145-173). CIP - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2014). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Mineduc-Ace (2015). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS): marco de evaluación y ejemplos de preguntas liberadas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc-Uce (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Ministerio de Educación de Chile.
- Nussbaum, M., Rorty, R., Rusconi, G. y Viroli, M. (1997). *Cosmopolitas o Patriotas*. Fondo de Cultura Económica.
- Oldfield, A. (1990). *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*. Routledge.
- Olson, M. (2012). What counts as young people's civic engagement in times of accountability? On the importance of maintaining openness about young people's civic engagement in education. *Utbildning & Demokrati*, 21(1), 29–55.
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2019). PISA Projections in Chile: The Selective Use of League Leader in the Enactment of Recent Education Reforms. En F. Waldow y G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Understanding PISA's Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 25-48). Bloomsbury.
- Pérez, C. (2013). *Promoción de Ciudadanía en la Escuela. Conceptualizaciones en textos escolares chilenos, 2005 y 2010*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Modernización. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

- Ruiz, C., Reyes, L. y Herrera, F. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM Ediciones.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2009). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2010). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Marco de Evaluación*. Ministerio de Educación de España.
- Van Dijk, T. A. (1998). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Villalobos, C., Wyman, I., y Treviño, E. (2020). Evaluaciones internacionales a gran escala y ciudadanía. Explorando la relación entre políticas y ICCS en Chile (2009-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 15-36. <https://doi.org/10.35362/rie8413973>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.
- Ydesen, C., y Andreasen, K. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>

CAPÍTULO 9. POLÍTICAS PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN CHILE

Valentina Carrasco Jorquera⁴³ y María Jesús Espinosa Aguirre⁴⁴

Resumen

A la luz de la creciente ola migratoria que Chile ha experimentado en las últimas décadas, el Ministerio de Educación ha desarrollado una Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022) que busca atender las necesidades educativas de este grupo. Este capítulo presenta un análisis de los alcances y limitaciones de tres documentos asociados a esta política. Se indagó en los fundamentos y tipo de orientaciones ofrecidas para atender las necesidades de aprendizaje de estos/as estudiantes, con especial foco en la población no hispanohablante. Los resultados indican que, si bien se ha avanzado hacia una política que fomenta el reconocimiento de estos/as estudiantes en el aula, aún persisten desafíos relacionados con la promoción de una interculturalidad crítica en las escuelas y la visibilización de las culturas y lenguas de los/as estudiantes inmigrantes, así como la necesidad de proponer bajadas pedagógicas concretas y teóricamente informadas para favorecer el aprendizaje del lenguaje escolar. Este último aspecto resulta clave para la inclusión educativa de los/as estudiantes, especialmente de aquellos/as que están aprendiendo el idioma oficial de la escuela.

Palabras clave: política educativa; inclusión; estudiantes migrantes; interculturalidad; español como L2.

Abstract

Given the growing migratory wave that Chile has experienced in recent decades, the Ministry of Education has developed a National Policy for Foreign Students (2018-2022) that seeks to address the educational needs of this group. This chapter analyzes the scope and limitations of three documents associated with this policy. The foundations and type of guidance offered to meet the learning needs of these students were investigated, with a special focus on the non-Spanish-speaking population. The results indicate that, although progress has been made towards a policy that encourages the recognition of these students in the classroom, there are still challenges related to the promotion of critical interculturality in schools and the visibility of the cultures and languages of the immigrant students, as well as the need to propose concrete and theoretically informed pedagogical steps to favor the learning of the school language. This last aspect is key to the educational inclusion of students, especially those who are learning the official language of the school.

Key words: educational policy; inclusion; migrant students; interculturality; Spanish as a second language.

⁴³ Magíster en Didáctica del Lenguaje, profesora en formación de Lengua Castellana y Comunicación y especialista en enseñanza de español como segunda lengua. Universidad Diego Portales. Email: valentina.carrasco1@mail.udp.cl

⁴⁴ Doctora en Educación y especialista en didáctica del lenguaje. Universidad Diego Portales. Email: maria.espinosaa@mail.udp.cl

La llegada del siglo XXI a América Latina ha estado marcada por una mayor intensidad en los procesos migratorios dentro de la región. Chile no escapa a este fenómeno: a partir del incremento sostenido de la tasa de inmigrantes durante la última década (INE, 2018), los/as estudiantes inmigrantes se concentran sobre todo en las escuelas públicas de las áreas urbanas del país (Beniscelli et al., 2019; Castillo et al., 2018). En medio de este fenómeno demográfico, la comunidad de migrantes haitianos muestra un alza importante desde 2006 (Departamento de Extranjería y Migración, DEM 2016), lo que implica el desafío relativamente nuevo para nuestros/as docentes de enseñarles en un segundo idioma.

Existe evidencia de una implementación incompleta y poco sistemática de estrategias de acogida de los/as estudiantes inmigrantes (Espinosa et al., 2020; Gelber et al., 2021), las que, además, son inconsistentes con un enfoque concreto de gestión de la diversidad (Jiménez et al., 2017). Las consecuencias de esta falta de instancias interculturales resultan más complejas y notorias para los inmigrantes haitianos que para otros grupos (Gelber et al., 2021), dado que tienen poco espacio para el desarrollo de su lengua materna (Espinosa et al., 2020; Campos-Bustos, 2019;), lo que incide negativamente en la convivencia, la comunicación (Pavez-Soto et al., 2018) y el aprendizaje (Espinosa et al., 2022; Gelber et al., 2021). Esta carencia de un tratamiento adecuado para estos contextos tiene un correlato en las carencias de la formación inicial docente, en el desconocimiento que el profesorado declara en relación con estrategias adecuadas para enfrentar la diversidad cultural y lingüística en las aulas (Espinosa et al., 2020; Campos-Bustos, 2019; Hernández Yulcerán, 2016), y en un currículo oculto basado en una serie de prácticas arraigadas que se enfocan en la homogeneización del estudiantado (Beniscelli et al., 2019).

Atendiendo a estas necesidades y desafíos, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha generado distintos documentos con el propósito de entregar orientaciones a los/as docentes para atender a la creciente diversidad cultural y lingüística de nuestras aulas. En efecto, en 2018 se creó la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (Mineduc, 2018), al alero de la cual se derivan una serie de recomendaciones para los establecimientos escolares, las que ponen el acento en la necesidad de una educación intercultural, junto con ofrecer orientaciones y estrategias para ello.

Preguntas de Investigación

Surge, entonces, la necesidad de analizar estos documentos de política para verificar en qué medida responden a las necesidades de inclusión educativa identificadas por la investigación que se presenta en este capítulo, y para determinar los desafíos que quedan pendientes. Con este objetivo, este estudio buscó responder tres preguntas que, a su vez, se desglosan en las siguientes subpreguntas de investigación:

1. ¿Qué paradigmas o enfoques subyacen a la política educativa centrada en los/as estudiantes inmigrantes?
 - ¿Cómo se entiende interculturalidad en los documentos de política?
 - ¿Qué enfoques de interculturalidad se reconocen en estos documentos?
2. ¿De qué modo estas políticas contribuyen a la inclusión educativa de los/as estudiantes inmigrantes cuya primera lengua no es el español?
 - ¿Cómo se concibe la lengua que aprenden los/as estudiantes cuya lengua materna no es el español?
 - ¿Cómo se concibe para este grupo el proceso de familiarización con la segunda lengua?

- ¿Cuál es la finalidad del desarrollo de la lengua que se persigue en estos documentos?
3. ¿Qué recomendaciones se ofrecen para hacer adaptaciones curriculares que aborden la interculturalidad en el aula?

El análisis propuesto se basa en referentes teóricos y conceptos ligados a la tradición de la interculturalidad crítica, al aprendizaje del español como segunda lengua y a la distinción entre dos tipos de lengua que cohabitan en la escuela: la lengua para la comunicación cotidiana y la lengua para aprender contenidos curriculares. Los hallazgos se presentan en dos secciones en las que se describen y discuten los resultados a la luz de la teoría. Estos dan cuenta de las primeras dos preguntas de investigación, iluminadas por los resultados obtenidos en relación con la tercera pregunta. Finalmente, en las conclusiones se plantean los principales desafíos, identificados a partir del análisis, para avanzar en políticas educativas que aseguren la inclusión de los/as estudiantes inmigrantes.

Marco Teórico

Paradigmas y Enfoques en torno a la Diversidad Cultural

Formas de Abordar la Diversidad Cultural y Lingüística: desde la Asimilación al Reconocimiento

La diversidad cultural en el ámbito escolar incluye una dimensión lingüística que considera la variación entre las lenguas de los/as estudiantes y aquella que constituye la norma en la escuela (Unamuno, 2003). La diversidad lingüística resulta evidente cuando se trata de estudiantes extranjeros cuya lengua materna es distinta a la oficial del establecimiento, como es el caso de los/as estudiantes migrantes haitianos/as insertos en el sistema escolar chileno, pero también considera todas las variedades lingüísticas que resultan de los usos cotidianos de los/as estudiantes. Al respecto, la coexistencia de distintas culturas y lenguas en un mismo espacio social no asegura el reconocimiento de la diversidad (Beniscelli et al., 2019). Los actores sociales, desde los *policy makers* hasta la escuela, pueden concebir y abordar la diversidad cultural y lingüística de distintas formas: desde la intención de atenuar las diferencias hasta la búsqueda de reconocimiento y convivencia respetuosa (Proyecto Atlántida, 2003). La literatura reconoce tres grandes enfoques de atención a la diversidad cultural:

- **Asimilación:** corresponde a una aculturación, es decir, una imposición de la cultura dominante (Proyecto Atlántida, 2003). Esta perspectiva confunde la diversidad cultural y lingüística con deficiencia, pues identifica la dificultad de los/as estudiantes para adaptarse a modelos culturales dominantes y poco familiares como una “incapacidad” o “déficit” (Rodríguez Izquierdo, 2011). Entonces, los esfuerzos apuntan a suprimir las diferencias para asimilar al otro y que de ese modo pueda integrarse a la cultura hegemónica (Delbury, 2020; Sagastizabal, 2006). Esta aproximación se produce, por ejemplo, cuando se prohíbe a los/as estudiantes hablar en su lengua materna en la escuela o cuando se desprecia sus formas coloquiales de comunicación.
- **Tolerancia:** la cultura de la escuela sigue siendo predominante, pero no se reprimen las manifestaciones de otras culturas. Se trata de aceptar al otro como es, pero sin hacer un esfuerzo por comprenderlo. La cultura dominante sigue siendo necesaria, pues es la que marca las normas y el comportamiento esperado en la vida pública. Así, hay un desdoblamiento entre la vida pública y privada de aquellos que proceden de otras culturas (Proyecto Atlántida, 2003; Sagastizabal, 2006). Esto ocurre, por ejemplo, cuando se le permite a un estudiante inmigrante hablar en su lengua materna en la escuela, pero no se valora esta lengua como un recurso valioso para el aprendizaje.

- Reconocimiento: esta forma de asumir y hacerse cargo de la diversidad cultural y lingüística considera que "la cultura es un elemento constitutivo de la identidad de los individuos y, por tanto, debe ser respetado" (Proyecto Atlántida, 2003, p.8). En este reconocimiento debe conjugarse el respeto por la otra cultura y la promoción de los derechos fundamentales universales. Esta forma de abordar la diversidad cultural está en sintonía con la noción de interculturalidad, pues se promueve no solo una aceptación sino una valoración de la multiculturalidad, el diálogo entre culturas, y el reconocimiento de diferencias y también de semejanzas (Proyecto Atlántida, 2003; Sáez, 2005; Langón, 2006; Sagastizabal, 2006; Barandica, 2007; Villodre y del Mar, 2012; Barabas, 2014). Reconocer la diversidad lingüística implica no solo permitir que los/as estudiantes se expresen en su propia lengua, sino valorar y utilizar activamente esos recursos como medio para el aprendizaje (Espinosa et al., 2020; Zavala, 2015).

Multi-, Pluri-, Inter-: Delimitando Conceptos en torno a la Diversidad Cultural

Al hablar de diversidad cultural, es común asociar conceptos como multiculturalidad, pluriculturalidad o interculturalidad, muchas veces asumiéndolos como sinónimos. Sin embargo, es importante precisar estos conceptos, sobre todo en el ámbito educativo, porque este conocimiento "contribuirá a asegurar un correcto tratamiento de las situaciones sociales actuales que inciden en la vida educativa, por parte del docente" (Villodre y del Mar, 2012, p.68). La revisión de la postura de distintos/as autores/as para definir estos conceptos deja claro que no hay consenso y, en general, cada autor/a señala la distinción entre estos desde distintas perspectivas que dan cuenta de formas de ver los fenómenos asociados a la diversidad cultural.

Multiculturalidad, un concepto que suele pensarse como sinónimo de diversidad cultural, se vincula con la idea de un espacio compartido, una sociedad, un territorio, un estado nación, en el que coexisten distintas culturas (Sáez, 2005; Villodre y del Mar, 2012; Barabas, 2014; Beniscelli et al., 2019). Las divergencias entre las distintas posturas radican en cómo se piensa la interacción en esta situación de coexistencia de diversidad cultural. Así, hay definiciones en las que se asume que siempre existirá intercambio de culturas en los espacios donde haya culturas distintas, entendiendo que la cultura puede ser comprendida de muchas formas y, con eso, la diversidad cultural también puede materializarse en muchas situaciones diferentes: religiosas, étnicas, nacionales, de género, por mencionar algunas (Sáez, 2005); en tanto, otras definiciones se contraponen, distinguiendo la *multiculturalidad* por la idea de "coexistencia", un mero "estar juntos", en contraposición con la "convivencia" que sí implicaría intercambio y enriquecimiento entre sus participantes y daría paso a una situación que supera lo multicultural (Villodre y del Mar, 2012). Desde el contexto latinoamericano, es posible encontrar definiciones del concepto que se enfocan en describir una situación de presencia de diversidad cultural en los estados nacionales (Barabas, 2014; Beniscelli et al., 2019), con énfasis en la necesidad de distinción entre quiénes componen esa diversidad cultural. De esta forma, la *multiculturalidad*, en Latinoamérica, debería reservarse para hablar de aquella diversidad cultural derivada de la inmigración en los estados nacionales latinoamericanos, puesto que "los inmigrantes, al igual que otros grupos culturalmente diversos pero surgidos dentro de las dinámicas de conformación nacionales, no tienen historicidad ni territorialidad previas a la conformación de los estados nacionales" (Barabas, 2014, p.2), algo que sí tienen los pueblos originarios, quienes "fundan sus derechos en la ascendencia histórica y los vínculos territoriales milenarios" (Barabas, 2014, p.2).

Pluriculturalidad es un concepto que podría entenderse como un símil de *multiculturalidad*, sin embargo, no lo es, a pesar de lo parecidos que puedan verse sus prefijos *pluri-* y *multi-*. Aunque ambos remiten a la idea de culturas en plural, cierta cantidad de culturas, muchas culturas, diferentes culturas (Villodre & del Mar, 2012), los conceptos que derivan a partir de tales prefijos tampoco tienen una definición precisa y consensuada entre los teóricos. No obs-

tante, existe coincidencia en que *multiculturalidad* se puede diferenciar de *pluriculturalidad* en que esta última considera un horizonte de respeto y reconocimiento entre culturas distintas. Las divergencias se encuentran en los planos en los cuales se comprende la *pluriculturalidad*: puede entenderse como un fenómeno cognitivo que ocurre dentro de las personas y que tiene relación con la forma en que las distintas culturas que conoce y experimenta un individuo se conectan para generar su propia "cultura interna" (Sáez, 2005); también puede comprenderse como referente a una situación que, a diferencia de aquella que es multicultural, sí conlleva posibilidad de interacción (Villodre y del Mar, 2012); asimismo, en Latinoamérica es posible hablar de *pluriculturalidad* para señalar aquellos contextos de diversidad cultural en los que sí están presentes los pueblos originarios, con la territorialidad e historicidad previas a los estados nacionales que les corresponde (Barabas, 2014).

En la investigación que aquí presentamos se entendió *multiculturalidad* desde lo descriptivo y social, es decir, como un término que refiere a un espacio social, territorial, nacional, en el que coexisten distintas culturas, sin que la interacción entre ellas implique necesariamente un reconocimiento o respeto por la diferencia. Asimismo, la pertinencia de distinguir la diversidad cultural latinoamericana por la historicidad y vínculo territorial de los pueblos originarios presentes, que es previa a la conformación de estados nacionales, conlleva a aceptar el término *pluriculturalidad* para precisar esta diversidad cultural. Dado que la investigación se centra en contextos en los que la diversidad cultural y lingüística se da principalmente por inmigración, no se ahondará en el uso de *pluriculturalidad*.

Interculturalidad es un concepto que también tiene diversas formas de entendimiento y uso. Existe coincidencia en que este término implica interacción entre personas que son de diferentes culturas y, por tanto, lo *intercultural* radica en la aceptación de esa transitabilidad entre culturas, con las consiguientes posibilidades de cambio y conflicto (Proyecto Atlántida, 2003; Unamuno; Sáez, 2005; Langón, 2006; Villodre y del Mar, 2012; Barabas, 2014). Sin embargo, la comprensión del término es vaga si no se ahonda en las diferencias con las que se entiende desde distintos puntos de vista. Mientras que algunas definiciones apuntan a que la *interculturalidad* puede encontrarse allí donde hay intercambio, más allá de las condiciones en que este se produce (Proyecto Atlántida, 2003; Sáez, 2005; Langón, 2006), otras destacan la idea de *interculturalidad* como referida a situaciones y mecanismos de intercambio que ocurren entre culturas, basados en el respeto, el reconocimiento y la búsqueda de igualdad y que conllevan un "enriquecimiento" cultural (Sáez, 2005; Villodre y del Mar, 2012). También hay visiones que admiten que la *interculturalidad* solo es posible si se desarrolla una competencia intercultural, esto es, una conciencia respecto a la diversidad de culturas y una serie de habilidades que permiten el encuentro empático y desprejuiciado entre quienes se perciben como diferentes (Sáez, 2005; Barabas, 2014).

Estas definiciones diversas resultan imprecisas en cuanto a cómo y cuáles son las interacciones entre culturas que promueven ese respeto, reconocimiento y enriquecimiento cultural y que, por tanto, son interculturales. En este sentido, resulta adecuado pensar en *interculturalidad* como una dinámica de relaciones que se caracterizan por el hecho de que ninguna cultura se ve forzada a adoptar los patrones de la otra, pues esto da una pista importante respecto de cómo reconocerla: una dinámica de estas características excluye la posibilidad de asimilación (Barabas, 2014). De aquí surge la interrogante: ¿cómo posibilitar o propiciar estas dinámicas respetuosas y horizontales de interacción entre culturas en el contexto latinoamericano?

Hacia una Interculturalidad Crítica

Ante la diversidad de ideas asociadas a un único término, *interculturalidad*, resulta muy pertinente y clarificador recoger la clasificación propuesta por Walsh (2010). Esta autora distingue

los sentidos asociados al término según cómo se entiende la convivencia e intercambio entre culturas y cómo se abordan las consecuentes situaciones y conflictos. Así, las definiciones que asocian la *interculturalidad* con contacto e intercambio entre culturas, más allá de la igualdad o desigualdad en la que se dan estas interacciones (Proyecto Atlántida, 2003; Sáez, 2005; Langón, 2006) son catalogadas como una *interculturalidad relacional* (Walsh, 2010). En cambio, cuando el sentido de *interculturalidad* recoge la idea de respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, su comprensión se vuelve compleja respecto a cómo deben materializarse esos valores y qué visión de la diversidad conllevan. Hay distintas formas de evidenciar el respeto y reconocimiento por las diferencias culturales, por lo que la distinción estará en el propósito mayor que se busca alcanzar al reconocer y respetar la diferencia, dónde se enfoca ese propósito y desde dónde surge la demanda e intención de búsqueda de ese respeto y reconocimiento.

Existe una *interculturalidad* en la que el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales busca lograr una inclusión del grupo "diferente" en la estructura social dominante que, en el caso de Latinoamérica, es la sociedad y los estados nacionales. Cuando la inclusión se busca a partir de un diálogo, una convivencia y una tolerancia que son funcionales al sistema, pues neutralizan la diferencia y no tocan ni cuestionan las causas de estas diferencias, estamos ante una *interculturalidad funcional*, ya que "responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes" (Walsh, 2010, p.12).

Como contraparte a esta idea de un intercambio cultural respetuoso en pos de una inclusión en la matriz y estructuras sociales hegemónicas, en el contexto latinoamericano ha surgido una visión crítica de *interculturalidad* (Barandica, 2007; Walsh, 2010; Delbury, 2020), que busca hacer coincidir el reconocimiento cultural con la igualdad social (Delbury, 2020). Esto implica que, en este contacto entre culturas, es imperativo "reconocer y visibilizar la matriz colonial de poder que constituye la diferencia" (Delbury, 2020, p.2), es decir, tomar conciencia de estereotipos y prácticas arraigadas en los distintos espacios de la sociedad que dificultan la convivencia intercultural y que tienen relación con la herencia de la conquista y colonización de América Latina. En otras palabras, la *interculturalidad crítica* se da cuando el reconocimiento, respeto y búsqueda de igualdad no parten desde la diferencia en sí, sino del problema estructural, colonial y racial que da origen a estas estructuras y matrices sociales asimétricas, como una "construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización" (Walsh, 2010, p.12).

En contextos social, cultural y lingüísticamente diversos, la escuela latinoamericana se erige como una institución que tiende a promover la asimilación y la uniformización de los ciudadanos, de modo tal que puedan ser parte de la nación y de la identidad que la cohesiona (Proyecto Atlántida, 2003; Beniscelli et al., 2019; Delbury, 2020; Mora-Olate, 2018). Para esto, la escuela posiciona la cultura dominante como "la buena cultura" que sería el modelo que seguir y el referente utilizado para la educación de las personas (Proyecto Atlántida, 2003). En Latinoamérica, esta "buena cultura" está fuertemente conectada con la herencia de la conquista y colonización europeas, lo que deriva en la asimilación de ciertos valores y características asociados a la burguesía europea como aquello a lo que se aspira. Asimismo, se ha observado en diversos contextos escolares un rechazo o desprecio de lo que se aleja de esta norma. Esto ocurre, por ejemplo, con las lenguas de los pueblos originarios o con las variedades vernáculas de los/as estudiantes (Delbury, 2020; Langón, 2006; Sagastizabal, 2006; Zavala, 2018), aun cuando no hay nada intrínsecamente lingüístico que haga mejores las variedades lingüísticas impuestas por la institucionalidad escolar que las de los contextos cotidianos de los/as estudiantes (Unamuno, 2003). Lo anteriormente descrito releva la necesidad de avanzar hacia una *interculturalidad crítica* que promueva un reconocimiento cultural desde la horizontalidad y el diálogo entre quienes se perciben como distintos y cuestione la supuesta superioridad de los patrones culturales dominantes impuestos en la escuela.

Interculturalidad y Multilingüismo en el Aula

La Lengua de los/as Estudiantes y la Lengua de la Escuela: Delimitando Conceptos en torno a la Diversidad Lingüística

En los ámbitos no especializados, es frecuente el uso de los términos "segunda lengua" (L2) y "lengua extranjera" (LE) como sinónimos para describir la lengua que aprende una persona después de su lengua materna. Sin embargo, estos conceptos identifican dos contextos diferentes. Mientras que una lengua extranjera corresponde a aquella que se aprende en una comunidad en la que no tiene presencia ni una función social e institucional, la L2 es la que se habla en la comunidad en la que se aprende y que no necesariamente es la lengua materna de quien aprende, y, por tanto, tiene una función social e institucional en ese contexto (Manga, 2008). De hecho, el aprendizaje de lenguas extranjeras suele tener un estatus positivo asociado, especialmente en el caso de las elites que buscan una educación bilingüe para sus hijos, siempre a un idioma dominante y en una variedad considerada "estándar" (García y Lin, 2017a).

El aprendizaje de una L2 no siempre tiene esta connotación positiva e, incluso, en algunos casos no se reconoce a los/as estudiantes que la aprenden como "bilingües" en el sentido en que se entiende el aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, en Chile, los/as estudiantes inmigrantes se encuentran en un proceso de aprendizaje de una L2 y no de una lengua extranjera: el español no solo es la lengua que sirve de vehículo para impartir los contenidos de las distintas asignaturas en la escuela, sino que es también la lengua oficial del país y, por tanto, aquella que rige el funcionamiento de toda la institucionalidad ciudadana. Por esto, es frecuente que las necesidades educativas con respecto al aprendizaje del español de estos estudiantes estén invisibilizadas (Gelber et al., 2021). De este modo, su falta de dominio del español suele verse en la escuela como un obstáculo o una carencia (Pavez-Soto et al., 2018), más que como una parte normal en un proceso de desarrollo del bilingüismo. Adicionalmente, la lengua materna de estos estudiantes se invisibiliza y se convierte en una lengua minorizada, lo que tiene consecuencias negativas para su aprendizaje, asociadas a la falta de recursos pedagógicos apropiados para estos estudiantes (García y Lin, 2017b).

La Segunda Lengua, ¿se Aprende o se Adquiere?

Adquisición y aprendizaje refieren, en general, al proceso por medio del cual una persona interioriza una nueva lengua. Así, suele hablarse de adquisición para señalar que el proceso de interiorización de una lengua ocurre bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa (Ruiz, 1987); en tanto que el concepto de aprendizaje refiere a aquellas situaciones en las que "el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo" (Ruiz, 1987, p.40), es decir, hay una guía que orienta este proceso. No obstante la distinción, se trata de términos que representan los dos polos de un continuo, pues es difícil encontrar en la realidad situaciones "puras". Por ejemplo, es frecuente que, incluso en las situaciones más naturales, los/as hablantes reciban correcciones hechas por un/a hablante nativo/a. Por su parte, en muchas situaciones formales de instrucción se privilegian estrategias de inmersión o "máxima exposición", las que se fundan en la creencia de que para aprender basta con "sumergirse" en la nueva lengua (Cummins, 2008).

Para efectos de esta investigación, los términos se utilizaron para distinguir el grado de espontaneidad o intervención que existe en el proceso de apropiación de una L2. Así, se hablará de "adquisición" para referir a aquellas situaciones en las que se promueve el contacto e interiorización con una lengua distinta de la propia sin que el conocimiento y uso adecuado de la lengua sea un objetivo prioritario o predominante. En tanto, el término "aprendizaje" se utiliza para hablar de situaciones en las que uno de los objetivos principales de la interacción, si no el más importante, es conocer y utilizar adecuadamente la segunda lengua.

¿Qué tipo de Bilingüismo Promover en la Escuela?: BICS y CALP

Existen distintos niveles de dominio de una lengua que habilitan a las personas para comunicarse en diversas situaciones y con diferentes propósitos. Al respecto, este estudio ha permitido determinar que el lenguaje de la escuela es diferente del lenguaje cotidiano de los/as estudiantes y que, por lo tanto, se requieren habilidades específicas para comunicarse exitosamente en estos contextos (Cummins, 2008; Uccelli y Arévalo, 2015; Uccelli y Galloway, 2018). Esta distinción clave se ha operacionalizado teóricamente en dos grandes tipos de habilidades comunicativas: BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), que están asociadas a las interacciones cotidianas, y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), que corresponden a aquellas que permiten participar y avanzar en el ámbito académico (Cummins, 2008; Martín, 2012; Rhodes et al., 2005; Villalba y Hernández, 2004, 2008; Uccelli y Arévalo, 2015). Esta distinción no es exclusiva de los/as estudiantes bilingües, ya que los/as estudiantes monolingües también afrontan desafíos para utilizar adecuadamente el lenguaje de la escuela y desarrollar CALP (Uccelli y Arévalo, 2015; Unamuno, 2003).

La conceptualización de BICS y CALP diferencia los contextos de uso y, con ello, la complejidad de las habilidades requeridas en cada situación. La educación escolar, en un comienzo, plantea situaciones comunicativas que tienen una gran cantidad de referentes contextuales y presentan poca exigencia cognitiva. Con el avance en la escolaridad, estos referentes contextuales van disminuyendo y la exigencia cognitiva aumenta (Villalba y Hernández, 2008). Así, el desarrollo de CALP supone un desafío mayor que adquirir el lenguaje coloquial (BICS) y, por lo tanto, su aprendizaje toma más tiempo y se beneficia de la enseñanza explícita. En efecto, la investigación muestra que los/as estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua adquieren las BICS en un plazo aproximado de 2 años, y pueden tardar entre 5 y 7 años en desarrollar CALP (Cummins, 2008; Huguet y Janés, 2013; Rhodes et al., 2005; Villalba y Hernández, 2004, 2008; Uccelli y Arévalo, 2015).

De este modo, en el caso de estos estudiantes, la escuela debe hacerse cargo de un doble propósito: promover el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias para poder comunicarse en distintos contextos de la vida cotidiana (BICS) y enseñar las habilidades necesarias para acceder a los contenidos curriculares (CALP). En Chile, sin embargo, debido probablemente a la falta de formación de los/as docentes (Campos Bustos, 2019), los esfuerzos de enseñanza del español como L2 parecen estar centrados mayoritariamente en el desarrollo de las habilidades básicas de comunicación, a través de estrategias como la inmersión en la nueva lengua (Espinosa et al., 2020).

Por último, la distinción entre BICS y CALP permite juzgar con mayor precisión el desempeño de los/as estudiantes que están desarrollando una L2. Si un/a estudiante se comunica con fluidez en ámbitos de la vida diaria, pero no es capaz de rendir adecuadamente en las distintas asignaturas del currículum, su desempeño no puede atribuirse inmediatamente a aspectos actitudinales o cognitivos, hecho que ocurre frecuentemente, pues es sabido que existe una sobrerrepresentación de los/as estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en la educación especial (Delbury, 2020; Melgar, 2006; Martín, 2012; Rhodes et al., 2005). En cambio, será necesario evaluar cuánto ha desarrollado ese estudiante el lenguaje académico en la segunda lengua para indagar si sus dificultades pueden atribuirse a una falta de dominio de CALP o a otros factores.

Metodología

Esta investigación de carácter descriptivo se planteó, desde un enfoque cualitativo, el análisis de un corpus de documentos que se constituyen como políticas públicas educativas para la

interculturalidad, a partir de la técnica de análisis cualitativo de contenido (Bardín, 1996; Cáceres, 2008). Para construir el corpus de análisis, se identificaron los instrumentos de política educativa que se refirieran de manera explícita a los/as estudiantes inmigrantes de nuestro sistema escolar o a la promoción e inclusión de la diversidad cultural en el aula, con especial atención a las estrategias que los documentos ofrecían para concretizar la interculturalidad en las comunidades escolares y, particularmente, en el ámbito didáctico pedagógico. Esto último se debe a que para el análisis se consideraron aquellos documentos que contenían estrategias y recomendaciones explícitas que apuntaban al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se identificaron 8 documentos publicados entre 2018 y 2021 asociados a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros o a otras políticas relacionadas (como la Política Nacional de Convivencia escolar), de los cuales solo 3 (marcados en gris en la tabla 1) recogen recomendaciones centradas en la inclusión pedagógica de este grupo. Los demás documentos se dejaron fuera del corpus por centrarse únicamente en cuestiones de descripción del contexto o de convivencia escolar o por carecer de recomendaciones concretas para realizar adaptaciones orientadas a promover la inclusión de los/as estudiantes inmigrantes en los procesos de aprendizaje curricular.

Tabla 1

Documentos de política educativa sobre interculturalidad

Nombre documento	Autor institucional	Descripción
Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022	Mineduc	Describe el estado de la situación respecto de la presencia de migrantes en el sistema escolar, el marco de referencia utilizado en la construcción de las políticas, las definiciones metodológicas de la política y las necesidades y desafíos que debe enfrentar.
Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (2019)	Mineduc	Describe el marco normativo que asegura el acceso, la permanencia y el avance académico de los/as estudiantes migrantes, presenta un marco teórico sobre el concepto de escuela intercultural y orientaciones para abordar la diversidad cultural del establecimiento desde un enfoque intercultural a nivel de gestión, convivencia e implementación curricular.
Interculturalidad en la escuela. Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes (2019)	Agencia de Calidad de la Educación SJM Estudios y Consultorías FOCUS	Presenta un marco conceptual respecto de la migración en Chile y los conceptos de identidad nacional, diversidad cultural e interculturalidad; una contextualización respecto del fenómeno migratorio en América Latina y Chile, con especial foco en el contexto escolar y las políticas públicas que se han implementado al respecto; resultados de un estudio sobre inclusión de migrantes en el sistema escolar; y orientaciones para el avance hacia una educación intercultural en la gestión institucional, de la convivencia escolar y pedagógica.
¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural? (2020)	Mineduc	Presenta un breve marco conceptual sobre diversidad cultural, inclusión, interculturalidad y principios para una convivencia inclusiva, a partir de la Política Nacional de Convivencia Escolar. Entrega orientaciones y estrategias para abordar la diversidad cultural en la convivencia escolar.
Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo (2020)	Mineduc, División de Educación General	Presenta un marco teórico sobre interculturalidad e inclusión en contextos educativos, una descripción de programas existentes que permiten reconocer contenidos de inclusión en su diseño e implementación y una reflexión final al respecto.

Orientaciones complementarias por Covid 19. Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias (2020)	Mineduc, División de Educación General	Presenta indicaciones respecto de los/as estudiantes migrantes y sus familias, como el programa de alimentación escolar, los canales de comunicación que existen entre la escuela y las familias, la atención mediante turnos éticos, la disposición de protocolos de acogida para casos urgentes y la comunidad educativa en general.
Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e intercultural (2021)	Mineduc, División de Educación General	Presenta un marco conceptual sobre educación inclusiva y entrega algunas indicaciones sobre aspectos clave para lograr una inclusión intercultural desde lo socioemocional: el abordaje del bienestar emocional de la comunidad educativa, claves para un buen clima socioemocional y oportunidades que surgen desde la gestión del modelo de calidad.
Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas (2021)	Mineduc, División de Educación General	Presenta un marco teórico sobre bilingüismo e indicaciones sobre cómo abordar, desde distintos estamentos y en diferentes momentos (acogida, participación en clases, etc.), el desconocimiento del idioma escolar.

Fuente: creación propia.

Con asistencia del software NVivo Pro 11, se realizó una exploración inicial del corpus que permitió identificar categorías de análisis pertinentes según el marco teórico. A partir de las categorías que resultaron más productivas, y considerando las preguntas de investigación, se construyó una matriz de análisis (ver Tabla 2) con la que se codificó el corpus seleccionado. Este proceso fue realizado por una de las investigadoras con etapas de auditoría de los resultados correspondientes a cada categoría, por parte de la segunda investigadora.

Tabla 2

Matriz de análisis: preguntas de investigación y categorías para la codificación de los datos

¿Qué paradigmas o enfoques subyacen a la política educativa orientada a los/as estudiantes inmigrantes?		¿De qué modo estas políticas contribuyen a la inclusión educativa de los/as estudiantes inmigrantes cuya primera lengua no es el español?		
¿Cómo se entiende interculturalidad?	¿Qué enfoques de interculturalidad se reconocen en el documento?	¿Cómo se concibe la lengua que aprenden los/as estudiantes cuya lengua materna no es el español?	¿Cómo se concibe para este grupo el proceso de familiarización con la segunda lengua?	¿Qué finalidad consideran estas orientaciones para el desarrollo de la lengua?
Interculturalidad funcional	Asimilación	Segunda lengua	Adquisición	BICS
Interculturalidad crítica	Tolerancia	Lengua extranjera	Aprendizaje	CALP
¿Qué recomendaciones se ofrecen para hacer adaptaciones curriculares que aborden la interculturalidad en el aula?				
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias: sugerencias concretas de metodología o actividad • Orientaciones: principios generales para guiar la planificación 				

Fuente: creación propia.

Una vez codificado todo el material, con la herramienta "matriz de codificación" del software, se identificaron los cruces entre las categorías derivadas del marco teórico y las categorías "estrategias" y "orientaciones". Este análisis se realizó para determinar de qué modo las nociones de interculturalidad y aprendizaje de una segunda lengua propuestas en los documentos derivan en sugerencias concretas para la implementación de adaptaciones curriculares en el aula. Los hallazgos se articularon en dos apartados que, considerando la puesta en diálogo con la teoría, dan cuenta de las preguntas de investigación.

Resultados y Discusión

Un primer hallazgo que se desprende del análisis es que los tres documentos se distinguen en cuanto al foco de sus recomendaciones y orientaciones para favorecer la interculturalidad. La *Guía metodológica* (Mineduc, 2021) propone sugerencias que se centran en distintas situaciones propias del proceso de acogida de estudiantes no hispanohablantes, tanto dentro como fuera del aula. El documento *Interculturalidad en la escuela* (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019), por su parte, se centra en la formación de rutinas de pensamiento y en el aprendizaje de la lengua de la escuela, principalmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En tanto, el documento *Orientaciones técnicas* (Mineduc, 2019) presenta algunas orientaciones, principios generales para guiar la planificación, y estrategias, sugerencias concretas de metodologías o actividades, que abordan tanto el proceso de acogida como la contextualización de la disciplina y de las experiencias de aprendizaje para atender la diversidad cultural del aula.

Paradigmas y Enfoques de Interculturalidad que Subyacen a los Documentos

Si bien los tres documentos plantean fundamentos teóricos relacionados con la interculturalidad crítica, sus orientaciones y estrategias para promover la inclusión de los/as estudiantes inmigrantes apuntan principalmente hacia una interculturalidad funcional, pues carecen de indicaciones específicas que favorezcan una reflexión crítica de los prejuicios y estereotipos culturales que persisten en nuestro país y en nuestro sistema educativo. Una excepción la constituyen algunas de las recomendaciones de los documentos *Orientaciones técnicas* (Mineduc, 2019) e *Interculturalidad en la escuela* (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019) que se refieren, en general, al reconocimiento de la experiencia, la cultura y la lengua de los/as estudiantes, particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y a la reflexión de la comunidad educativa, en especial la de los/as docentes, sobre el avance hacia un espacio educativo intercultural:

Uno de los aspectos más relevantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es la invisibilización o exclusión de las temáticas étnicas y raciales. Los espacios de diálogo intercultural tienen como intención actuar como semilla para movilizar el pensamiento crítico y decolonial en las salas de clases. (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019, p.87).

Pese a lo anterior, la mayoría de las orientaciones y estrategias identificadas se basan en un paradigma más cercano a la interculturalidad funcional:

las experiencias de aprendizaje pueden estructurarse de tal modo que permitan aprovechar las brechas y oportunidades que la asignatura ofrece para trabajar con las características, lenguas, culturas, creencias y estilos de vida de las y los estudiantes, para favorecer la adquisición de competencias interculturales, para gestionar interacciones inclusivas relacionadas con el intercambio de las diferencias culturales y la convivencia en diversidad, para contextualizar los conocimientos vinculados a la disciplina que se imparte, y para adaptar el currículum de modo que responda a esa diversidad. (Mineduc, 2019, p.46)

Explicación de aspectos socioculturales chilenos esenciales, no necesariamente compartidos o conocidos por personas de otras culturas como la matrícula, los horarios de clases, las colaciones y comidas, las diferentes asignaturas y sus materiales, las actividades extraprogramáticas, el uso del uniforme, las reuniones de apoderados, el sistema de notas, etc. (Mineduc, 2021, p.26)

(...) hay que establecer espacios interactivos y recursos textuales e iconográficos con las distintas lenguas de origen presentes en la escuela y que en su contenido permitan comprender el contexto en el que los/as estudiantes se desenvuelven, desde el conocimiento de su propia lengua y del español. (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019, p. 85)

Como se ilustra en los ejemplos anteriores, las sugerencias apuntan principalmente a dos ámbitos de acción que se vinculan con una visión funcional de la interculturalidad. Por un lado, que los/as estudiantes inmigrantes conozcan y comprendan las características del país de llegada, de modo que puedan desenvolverse adecuadamente en él. Por otro lado, que se recojan sus características culturales para adaptar el currículum y así favorecer sus aprendizajes y la buena convivencia al interior del aula.

En cuanto a los enfoques de gestión de diversidad, la mayoría de las orientaciones y estrategias identificadas no contienen información suficiente para asociarlas con un enfoque en particular. En efecto, en los tres documentos hay orientaciones que se relacionan con un enfoque de tolerancia y otras que se pueden vincular más claramente con un enfoque de reconocimiento, como se ilustra a continuación:

Enfoque de reconocimiento: Los conocimientos previos de los/as estudiantes migrantes pueden ayudar a repensar [la] asignatura [Historia, Geografía y Ciencias Sociales] en varias dimensiones (social, cultural, familiar, escolar), considerando la comprensión del pasado y la transformación cultural como base para la construcción de una escuela intercultural que reconoce los saberes cotidianos, académicos y territoriales de todos sus miembros. (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019, p.87)

Enfoque de reconocimiento: La contextualización curricular requiere abrir un diálogo de saberes, experiencias, visiones y memorias entre estudiantes y docentes que participan del proceso educativo. Ello implica reconocer y valorar los saberes y culturas de origen de cada estudiante como oportunidades que enriquecen los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum. (Mineduc, 2019, p.46)

Enfoque de tolerancia: Los docentes, sin necesidad de conocer las lenguas maternas de sus estudiantes, generan las condiciones necesarias para poder estimular, monitorear y evaluar las interacciones entre los/as estudiantes que comparten la misma lengua materna, mientras, a la vez, los integran a los procesos de aprendizaje que está llevando a cabo el resto del curso. (Mineduc, 2021, p. 38)

Como se ilustra en la cita anterior, las orientaciones que se vinculan con la tolerancia están, en general, relacionadas con la acogida de los/as estudiantes migrantes cuya lengua materna es distinta del español. Por su parte, las orientaciones asociadas al reconocimiento apuntan a la acogida de las familias, la adecuación de materiales didácticos y metodologías para la inclusión y la reflexión de la comunidad educativa en torno a la diversidad cultural.

En cuanto a las estrategias identificadas en estos documentos, estas están predominantemente ligadas a la tolerancia y se enmarcan en los procesos de acogida y de adecuación de mate-

riales y metodologías para el trabajo en aula. Hay muy pocas estrategias que pueden vincularse con el enfoque de reconocimiento y en su mayoría se centran en la acogida, por medio de actividades de visibilización cultural que involucran a los/as estudiantes y sus familias.

Enfoque de tolerancia: En relación con las madres, padres y apoderados que no hablan castellano, el establecimiento podría gestionar [...] el acceso a recursos o plataformas visuales que ofrezcan clases de castellano gratis y en línea o que puedan cumplir con la función de traductor o intérprete. (Mineduc, 2019, p.37)

Enfoque de tolerancia: Explicación de los procesos y las actividades propias de la vida escolar, por ejemplo, mediante infografías. En este sentido, es importante mencionar que el objetivo de estas explicaciones es familiarizar a las familias y apoderados de la cultura de la escuela, y no solo con el reglamento y las responsabilidades. (Mineduc, 2021, p.26)

Los hallazgos anteriores muestran que en estos documentos hay una intención de apuntar hacia una interculturalidad crítica, principalmente en el planteamiento de fundamentos teóricos vinculados a este paradigma. Sin embargo, esta intención no se materializa con claridad en las orientaciones y estrategias, las que principalmente buscan que los/as estudiantes puedan adaptarse al contexto educativo chileno, pero que soslayan temas propios de la interculturalidad crítica, tales como el análisis crítico de prejuicios y estereotipos presentes en el Chile actual, y de la matriz colonial que subyace a ellos (Walsh, 2010; Delbury, 2020). Dicho de otro modo, aunque se evidencia en los planteamientos teóricos de los documentos la necesidad de reflexión que propicie el reconocimiento y el cuestionamiento de las jerarquías culturales, las estrategias y orientaciones no aportan indicaciones suficientes para esto, a pesar de no reprimir las manifestaciones de estas "otras" culturas (Proyecto Atlántida, 2003; Sagastizabal, 2006).

Una situación que ilustra lo anterior se observa en las orientaciones y estrategias que apuntan a la inclusión en el plano lingüístico: estas suelen enfocarse en que los/as estudiantes con otras lenguas maternas aprendan el español o realicen tareas y acciones usando esta lengua, pero no hay indicaciones que inviten al uso, comprensión y reflexión sobre su lengua materna. De esta forma, en el espacio escolar solo se promueve el desarrollo de una lengua, el español, que es aquella que cohesiona e identifica a la nación (Proyecto Atlántida, 2003; Walsh, 2010; Mora-Olate, 2018; Beniscelli et al., 2019; Delbury, 2020), mientras que las lenguas maternas de los/as estudiantes que hablan otros idiomas se ven invisibilizadas, lo que puede acarrear una marginalización de estos/as estudiantes con consecuencias negativas para su aprendizaje (García y Lin, 2017b).

Inclusión Educativa de los/as Estudiantes Inmigrantes cuya Primera Lengua no es el Español

En cuanto a la contribución de estas recomendaciones a la inclusión educativa de los/as estudiantes inmigrantes cuya lengua materna no es el español, un primer hallazgo dice relación con la falta de información para determinar si el español se concibe en estos documentos como una lengua extranjera (LE), como una segunda lengua (L2) o si estos conceptos se asumen como equivalentes. Al respecto, la falta de un sustento conceptual explícito se vincula con el hecho de que las estrategias y orientaciones propuestas son, en su mayoría, muy generales o no apuntan directamente al aprendizaje del español, sino a su uso como principal medio de comunicación de los aprendizajes:

Durante el espacio de trabajo en parejas o grupos, se permite el uso del idioma que los estudiantes prefieran (español o su lengua materna) para realizar una actividad con la condición de que deben hacer un esfuerzo para presentar los resultados en español. Si no pueden responder completamente en español, lo pueden hacer en su idioma y un compañero ayuda con la interpretación. (Mineduc, 2021, p.39)

Un problema que se desprende de esta falta de especificidad sobre el aprendizaje del español como L2 o LE es que se deja al sistema educativo la tarea de determinar las necesidades idiomáticas de los/as estudiantes que hablan otra lengua materna. Esta tarea suele traducirse en una invisibilización de sus necesidades educativas (Gelber et al., 2021) o en la creencia de que estas necesidades responden a carencias y obstáculos personales (Pavez Soto et al., 2018), lo que puede derivar en la generación de prejuicios o bajas expectativas por parte de los/as docentes hacia este grupo de estudiantes.

En línea con lo anterior, un segundo hallazgo dice relación con la falta de información en estos documentos sobre cómo se entiende el proceso de interiorización del español: si como una adquisición que se produce naturalmente o como un aprendizaje que requiere de enseñanza y apoyo sistemático. Esto resulta especialmente problemático si se quiere promover la inclusión de esta comunidad de estudiantes, dada la evidencia que existe sobre la relación entre el nivel de dominio de la lengua escolar y el éxito académico (Cummins, 2008; Martín, 2012; Rhodes et al., 2005; Villalba y Hernández, 2004, 2008; Uccelli y Arévalo, 2015). En efecto, la distinción teórica entre BICS y CALP sugiere la necesidad de avanzar en la enseñanza explícita de habilidades y conocimientos lingüísticos y discursivos en la escuela, especialmente aquellos que caracterizan al ámbito escolar. Lo anterior implica la necesidad de contar con recomendaciones que suscriban explícitamente la idea de aprendizaje del español como segunda lengua.

En relación con esta distinción entre BICS y CALP, un tercer hallazgo corresponde a que muy pocas de las orientaciones y estrategias propuestas en el documento se vinculan claramente con alguno de estos propósitos del aprendizaje idiomático, y las que sí lo hacen provienen casi exclusivamente del documento *Guía metodológica* (Mineduc, 2019). En cuanto a las orientaciones, estas suelen proponerse en relación con la acogida de estudiantes nuevos, por lo que privilegian sugerencias orientadas al desarrollo de BICS:

Considerar cursos que apoyen el aprendizaje teniendo en cuenta el contexto educativo y social en que estos estudiantes están insertos, como, por ejemplo, el trabajo, ya que este les proporciona instancias de comunicación de alta dificultad lingüística y sociocultural. Se espera que estos estudiantes **adquieran el idioma rápidamente** y, al mismo tiempo, comprendan muchos aspectos socioculturales propios de los ambientes en los que se desenvuelven. (Mineduc, 2021, p.29, el destacado es nuestro)

En el caso de las estrategias, aunque son escasas, estas se relacionan predominantemente con el desarrollo de CALP y se centran en dos ámbitos: a) la adecuación del material didáctico y b) la adaptación del discurso del/la docente para favorecer el aprendizaje disciplinar:

La evaluación de los estudiantes debe plantearse como un instrumento integrativo del proceso de enseñanza aprendizaje tanto del idioma como de los contenidos. Y debe servir de referencia para la adaptación y mejora gradual del proceso de aprendizaje de la lengua y del currículum. (Mineduc, 2021, p.40)

Enseñanza de contenidos a través del uso de imágenes claves que evitan pasar por la traducción de los conceptos. Por ejemplo, al hablar de tipos de accidentes geográficos mostrar en fotos (desde internet) cada uno de ellos. (Mineduc, 2021, p.33)

Aunque la propuesta de orientaciones y estrategias va por un camino adecuado, esto es, considerando las BICS principalmente en orientaciones ligadas a la acogida de los/as estudiantes y el desarrollo de CALP en estrategias orientadas al discurso del/la profesor/a y la adecuación de materiales didácticos, las recomendaciones que pueden vincularse a alguno de estos dos planos, lenguaje para la interacción cotidiana y lenguaje académico, son escasas y poco informativas, tal como se mencionó más arriba. Esto dificulta realizar una bajada concreta sobre

cómo desarrollar las CALP en el aula. Si el objetivo es lograr una inclusión de los/as estudiantes inmigrantes que no son hablantes nativos de español, es primordial que el profesorado cuente con orientaciones y estrategias concretas para promover el desarrollo de habilidades de lenguaje académico, dada la evidencia que señala su relevancia para el éxito en las actividades escolares (Cummins, 2008; Uccelli y Arévalo, 2015; Uccelli y Galloway, 2018). Además, el desarrollo de CALP en la escuela es clave para la inclusión desde una mirada intercultural que reconoce que todo el grupo, y no solo los inmigrantes no hispanohablantes, se beneficiaría de esta enseñanza. En efecto, la distinción entre BICS y CALP no es exclusiva de los/as estudiantes bilingües (Meneses et al., 2018; Uccelli y Galloway, 2018), pues los/as estudiantes monolingües también requieren desarrollar habilidades lingüísticas que son propias de la escuela y que no utilizan en sus contextos cotidianos (Unamuno, 2003; Uccelli y Arévalo, 2015). Así, el desarrollo de CALP también contribuye al encuentro de un punto en común entre las necesidades educativas de los/as estudiantes que componen un aula cultural y lingüísticamente diversa, ya que la necesidad de alcanzar un dominio del lenguaje para aprender en la escuela no distingue la cultura y lengua de origen.

Conclusiones

En síntesis, es posible señalar que, si bien se ha avanzado a través de estos documentos de política educativa en la definición de una interculturalidad crítica sustentada en la idea de reconocimiento, las orientaciones y estrategias que buscan la inclusión de los/as estudiantes inmigrantes todavía carecen de información suficiente para promover bajadas específicas que fortalezcan una educación intercultural crítica en las aulas y el reconocimiento de las diversas culturas que las conforman. En efecto, del análisis se desprende que, si bien existen recomendaciones concretas en los ámbitos didáctico y pedagógico, en su mayoría apuntan a un paradigma más cercano a la interculturalidad funcional, con orientaciones y estrategias que oscilan entre la tolerancia y el reconocimiento. Adicionalmente, los hallazgos muestran que las orientaciones actuales son inespecíficas con relación a si conciben el español como segunda lengua o lengua extranjera para los/as estudiantes que hablan otra lengua materna, y si lo entienden como un proceso de adquisición o aprendizaje. Por otro lado, en muy pocos casos fue posible determinar si la finalidad de las estrategias y orientaciones propuestas en estos documentos de política es el desarrollo de habilidades básicas de comunicación (BICS) o habilidades de lenguaje académico (CALP), pues en ellos no se hace ninguna mención a esta distinción y solo en contados casos las sugerencias favorecen bajadas pedagógicas orientadas al desarrollo de CALP.

Así, el análisis aquí presentado sugiere dos desafíos relevantes para continuar avanzando en la inclusión de los/as estudiantes inmigrantes. Por un lado, se requieren más orientaciones y estrategias relacionadas con la promoción de un pensamiento crítico en torno a los prejuicios y estereotipos culturales que persisten en nuestro sistema educativo, de modo que toda la comunidad educativa, docentes, familias, estudiantes, funcionarios/as, adquiera conciencia acerca de la matriz cultural colonial que sustenta dichos prejuicios y cómo estos perpetúan desigualdades sociales y educativas. Se estima que esto facilitaría la visibilización y el reconocimiento de las culturas de todos los/as estudiantes, especialmente de aquellas que hasta ahora son invisibilizadas y marginalizadas en el espacio escolar.

Por otro lado, también se constata la necesidad de que las políticas educativas tomen posturas teóricamente informadas en torno al aprendizaje de la lengua por parte de los/as estudiantes inmigrantes, especialmente de aquellos que están aprendiendo español. Al respecto, es necesario avanzar en la explicitación de cómo se concibe la lengua, en este caso, una segunda lengua (y no una lengua extranjera), y sobre el proceso por el cual los/as estudiantes se familiarizan con ella. Lo anterior conlleva la comprensión de la necesidad de oportunidades

para aprender, y no solo adquirir, aquellas habilidades que no van a desarrollar en su entorno cotidiano, esto es, recibir andamiajes explícitos para el desarrollo de CALP en el aula. La necesidad de información y orientaciones más específicas para promover el desarrollo de CALP se justifica, además, en la abundante evidencia que existe respecto a su influencia en el éxito académico, tanto en los/as estudiantes bilingües como en los/as monolingües, puesto que también a estos/as les permite acortar la brecha existente entre su lenguaje cotidiano y el lenguaje utilizado para aprender en el aula.

Atender ambos desafíos permitiría avanzar hacia una interculturalidad crítica que visibilice las diferencias desde una perspectiva de comprensión y respeto, y que también reconozca los puntos de encuentro que permiten dejar de lado las jerarquías culturales y distinguir la lengua de la escuela como una lengua más, una que se aprende justamente allí, en la escuela.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes y Consultora Focus. (2019). *Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes y Consultora Focus.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (14), 11-24.
- Barandica, E. (2007). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M. A. Essombra y E. Barandica (Eds.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.15-20). Graó.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Delbury, P. A. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15.
- Departamento de Extranjería y Migración [DEM] (2016). *Boletín informativo: Migración haitiana en Chile*. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>
- Espinosa, M. J., Moyano, C., Oyarzún, J. y Ávila, N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. *Debates de Justicia Educacional*, (8). <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/12/debates-n8.pdf>

- Espinosa, M. J., Figueroa, J. y Ávila, N. (2022). Escribir en L2 en la escuela chilena: una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5° básico. *Revista Signos*, 55(108), 37-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100037>
- García, O. y Lin, A. M. (2017a). Translanguaging in bilingual education. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, (pp.117-130). Springer.
- García, O. y Lin, A. M. (2017b). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 1-20). Springer.
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J. y Castillo González, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: el caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74).
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169.
- Huguet, Á. y Janés, J. (2013). Escuela e inmigración: una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas. *Anales de psicología*, 29(2), 393-402.
- INE [Instituto Nacional de Estadísticas] (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. INE. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R. y Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Langón, M. (2006). Diversidad cultural: una "idea" a tener en cuenta para educar. En A. Almeigeiras, E. Jure y E. L. Achibi (Eds), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 73-82). Prometeo Libros.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital, Revista de Estudios Filológicos* (16).
- Martin, M. J. G. (2012). Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 78-102.
- Melgar, S. (2006). Enseñanza de la lengua y atención a la vulnerabilidad, compromisos sociales. En A. Almeigeiras, E. Jure y E. L. Achibi (Eds), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp.73-82). Prometeo Libros.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M., Ruiz, M., Acevedo, D. y Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247.
- Mineduc (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>

- Mineduc (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>
- Mineduc (2021). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/05/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olguín, C. y Domaica-Barrales, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, (11), 71-97.
- Proyecto Atlántida (2003). *Interculturalidad y educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática*. Proyecto Atlántida.
- Rhodes, R. L., Ochoa, S. H. y Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide*. Guilford Press.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural: estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39(1), 69-80.
- Ruiz, R. M. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología inglesa*, (3), 37-48.
- Sáez, F. T. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (4), 23-40.
- Sagastizabal, M. (2006). Diversidad, interculturalidad y educación. En A. Almeigeiras, E. Jure y E. L. Achibi (Eds), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 73-82). Prometeo Libros.
- Uccelli, P. y Arévalo, A. M. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, (10), 179-206.
- Uccelli, P. y Galloway, E. P. (2018). What Educators Need to Know About Academic Language: Insights from Recent Research. En C. T. Adger, D. Christian y C. E. Snow (Eds.), *What teachers need to know about language* (pp.62-74). Multilingual Matters.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallego (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp.1225-1258). SGEL.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículum. En *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, (pp. 95-116). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Villodre, B. y del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *HEKADEMOS*, 1(11), 67-76.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Zavala, V. (2015). "It will emerge if they grow fond of it": Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, (32), 16-26.
- Zavala, V. (2018). Language as Social Practice: Deconstructing Boundaries in Intercultural Bilingual Education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1313-1338.

CAPÍTULO 10. RIESGO, MIEDO E IDENTIDAD: LA ELECCIÓN ESCOLAR EN CHILE COMO CASO PARADIGMÁTICO⁴⁶

Sergio Bravo Cuevas⁴⁷ y Enric Prats Gil⁴⁸

Resumen

A partir de la reforma de mercado a inicios de la década de los 80, la elección de escuela por parte de las familias asume central relevancia en la progresiva privatización del sistema educativo chileno. A cuatro décadas de su implementación a escala nacional, este sistema se posiciona como caso paradigmático de cuasi mercado educativo, evidenciando un alto grado de segregación y privatización. En este capítulo se plantea la existencia de un vínculo entre la elección de escuela en Chile, como sistema educativo de mercado asentado y consolidado, y la configuración de comunidades educativas hipersegregadas. Se considera el riesgo y el miedo como categorías sociológicas centrales en la comprensión de fenómenos sociales que influyen en los procesos de elección de escuela como vía de incorporación a una comunidad de "recta crianza" y configuración identitaria. Así, se identifica en los criterios que orientan la elección de escuela un miedo al otro como amenaza y factor de riesgo en la formación de los/as hijos/as, transversal a todo grupo socioeconómico. La conclusión identifica la imposición y aceptación de una racionalidad neoliberal asociada al proceso formativo, lo que dificulta el fortalecimiento de una educación pública orientada a la formación ciudadana en una sociedad democrática inclusiva y diversa.

Palabras claves: mercado educativo; elección de escuela; sociedad de riesgo; sociedad de miedo; configuración de identidad.

Abstract

Since the market reform at the beginning of the 1980s, the choice of school by families assumes central relevance in the progressive privatization of the Chilean educational system. Four decades after its implementation on a national scale, this system is positioned as a paradigmatic case of a quasi-educational market, showing a high degree of segregation and privatization. The following chapter identifies a link between the school choice in Chile, as an established and consolidated market education system, and the configuration of hyper-segregated educational communities. Risk and fear are considered as central sociological categories in the understanding of social phenomena, which influence the processes of school choice as a way of joining a community of "straight upbringing" and identity configuration. Thus, in the criteria that guide the school choice, a fear of the other is identified as a threat and risk factor in the formation of children, transversal to all socioeconomic groups. The conclusion identifies the imposition and acceptance of a neoliberal rationality associated with the training process, which makes it difficult to strengthen a public education aimed at citizen training in an inclusive and diverse democratic society.

Keywords: educational market; school choice; risk society; fear society; identity development.

⁴⁶ Esta investigación ha sido financiada por ANID/Doctorado Becas Chile/2020-72210541. Los autores agradecen al Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS), de la Universitat de Barcelona.

⁴⁷ Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, doctorando en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona. Email: sergiobravo@ug.uchile.cl

⁴⁸ Doctor en Pedagogía. Universidad de Barcelona. Email: enricprat@ub.edu

A partir de la proliferación que a escala global evidencia la implementación de políticas orientadas a la privatización de los sistemas educativos, la elección de escuela se ha posicionado como temática de interés para la investigación en educación (Orellana et al., 2018) dada la relevancia que adquiere como factor dinamizador en sistemas que asumen la competencia entre centros escolares como estrategia de mejora de la calidad educativa. En consideración al influjo que ha ejercido la Teoría de la Elección Pública (TEP) como sustrato teórico en sistemas educativos de mercado (Verger et al., 2016), la elección de las familias a la hora de seleccionar un centro educativo constituye una pieza clave en el análisis y comprensión de factores asociados a la equidad y segregación evidenciadas en los sistemas educativos que han adoptado políticas basadas en principios de oferta y demanda.

Según la TEP, la elección de centro educativo que realizan las familias se orientaría desde criterios racionales (Carrasco et al., 2016a), según principios de máxima utilidad y en base a indicadores oficiales de calidad, obtenidos como resultado de evaluaciones estandarizadas. Desde esta dinámica, los centros educativos competirían por captar la elección de las familias, de modo que aquellas escuelas que no logran los resultados de aprendizaje esperados se verían obligadas a mejorar la calidad de su oferta ante la baja demanda o cerrar por falta de clientela. Asumir la competencia entre centros educativos como factor dinamizador del sistema limita el rol del Estado a establecer indicadores de calidad y ofrecer información a las familias sobre el desempeño de cada escuela para orientar la toma de decisiones. Al regular el sistema desde criterios de mercado, se ofrecería a las familias mayores y mejores alternativas a la hora de elegir el proyecto educativo en el que formar a sus hijos (Canals, 2016). Por otra parte, la posibilidad de abrir y administrar establecimientos a cargo de privados, con o sin fines de lucro, fomentaría la libertad de enseñanza y la competencia entre escuelas, promoviendo una mejora continua de la calidad de la enseñanza a nivel sistémico (Chubb y Moe, 1988; Friedman, 1955; 1995; Friedman y Friedman, 1982).

Chile constituye un caso paradigmático como país pionero en la implementación de políticas de cuasi mercado durante el período más largo y a mayor escala en términos comparativos (Verger et al., 2016). Según indican Orellana y Bellei (2019), las particularidades del sistema escolar chileno como modelo de mercado consolidado ofrece óptimas condiciones para el estudio de los procesos de privatización educativa y, en directa relación, la elección de centros escolares. Como caso paradigmático, permite comprender no solo el avance neoliberal o los efectos que una reforma privatizadora particular ejerce en un sistema público de enseñanza, sino "el estudio de un neoliberalismo histórico y su orden social consolidado" (p.20). Desde este enfoque, es posible visualizar las relaciones sociales que emergen y se configuran en un sistema educativo de mercado ya consolidado y asentado en términos históricos, y no solo teóricos.

Pero la investigación es contundente al identificar que los procesos de elección que realizan las familias se orientan desde principios diferentes a los promovidos por los *policy makers* (Hernández y Raczynski, 2015; Román y Corvalán, 2015) incluso en aquellos contextos en que se ha intencionado el uso de información oficial como indicador de calidad a la hora de elegir escuela (Orellana et al., 2018). En los estudios que abogan por la elección de escuela como política educativa ha predominado una mirada descontextualizada y que asume supuestos sobre las teorías de mercado, la sociedad y sus instituciones, que no siempre dan cuenta de la mayor segregación y desigual distribución de oportunidades educativas identificadas como consecuencia de las políticas de school choice (Orfield y Frankenberg, 2013).

En miras a "des-mercantilizar" este sistema educativo (Saura y Mateluna, 2020) y fortalecer una alicaída educación pública que el año 2015, durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se promulgó la Ley de Inclusión Escolar (20.845), cuya finalidad es regular la admisión educativa y establecer gratuidad en establecimientos que reciben subvención del Estado. De

esta manera, la Ley de Inclusión pretende disminuir el alto grado de segregación del sistema educativo chileno y la desigual distribución de oportunidades en términos de acceso y calidad. La implementación de esta legislación enfrentó trabas ya desde su discusión en el parlamento y, con posterioridad, las modificaciones introducidas durante el gobierno de Sebastián Piñera intentaron reponer la selección escolar, bajo la idea de un acceso justo según mérito académico y/o posibilidad de expulsión de estudiantes. De hecho, durante el 2021, el Tribunal Constitucional acogió un requerimiento de inconstitucionalidad según el cual el actual sistema de admisión vulneraría las libertades de enseñanza y elección protegidas por la Constitución de la República. Este resquicio legal habría convertido en letra muerta la legislación, según indicaran a través de la prensa diversos centros de estudio en educación del país.

Más allá de lo establecido por la legislación, el presente texto plantea una reflexión respecto de lo que Ball (2015) considera un nuevo escenario de lucha contra las políticas neoliberales en educación: la imposición de una racionalidad o subjetividad específica asociada al proceso formativo desde un enfoque predominantemente individualista. Desde este enfoque, se plantea el análisis de la elección de escuela como política educativa y sus efectos en un sistema educativo concreto. *Riesgo y miedo* se consideran categorías de análisis aportadas por la sociología respecto de una sociedad contemporánea determinada por la incertidumbre e inestabilidad generadas a raíz de su vertiginosa velocidad de cambio y transformación.

Así, el trabajo identifica una relación entre la elección de escuela y la configuración de identidades. Más específicamente, se plantea una reflexión en torno a los sentidos que adquiere el proceso de elección de escuela en relación con la configuración de identidades personales y colectivas, en el marco de una sociedad contemporánea en la que el *riesgo* (Beck, 1986) y el *miedo* (Bude, 2017) se posicionan como categorías de central relevancia para la comprensión de fenómenos sociales. Tanto para Beck (1986) como para Bude (2017), la presencia del riesgo o del miedo como estado emocional predominante de la ciudadanía actual, modifica las vías tradicionales de configuración identitaria, ya sea en términos individuales o colectivos, en consideración al impacto que la amenaza e incertidumbre propia de una sociedad globalizada generan en la relación del sujeto con un *otro* percibido como amenaza.

De esta manera, se considera el proceso de elección de un centro educativo como una vía de configuración identitaria que permite a las familias incorporarse a una comunidad reducida de "recta crianza" junto con otras familias percibidas como semejantes y, al mismo tiempo, distanciarse de un "otro" que supone un factor potencial de amenaza en la formación de los/as hijos/as. Finalmente, se discuten las consecuencias que la *hipersegregación* (Bellei et al., 2020), generada por la elección escolar en un sistema privatizado, conlleva en términos de formación ciudadana y democrática. La escuela, más que un espacio de socialización entre iguales reproduce una manera específica de relación con la otredad desde la amenaza y el miedo, lo que dificulta la posibilidad de comprender y valorar la diversidad propia de sociedades democráticas, al situar la formación escolar como ámbito de construcción de una narrativa identitaria personal exclusivamente en base a la relación con semejantes.

Elección e Identidad en la Sociedad de Riesgo

El mismo año en que la catástrofe nuclear de Chernóbil cubría la atmósfera de Europa y Norteamérica con una nube radioactiva, Ulrich Beck publicaba su obra *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (1986), situando así el *riesgo* como categoría sociológica central en la comprensión de la sociedad contemporánea. Si bien la presencia de factores de riesgo ha sido constante y parte del habitar humano en el medio natural, la novedad que ofrece la reflexión del sociólogo alemán es reconocer como particularidad de la época actual el hecho de que el riesgo que enfrenta la sociedad tardomoderna emerge como consecuencia inesperada del

desarrollo tecnológico industrial y la acción humana sobre el medio. En este sentido, la incertidumbre y contingencia que determinan hoy la experiencia vital son un resultado no previsto de la lógica de control y orden racional instrumental que orientó el desarrollo político, económico y tecnológico en el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad globalizada (Alfie y Méndez, 2000).

Dicho tránsito, desde una primera etapa de la modernidad de tipo industrial a la actual modernidad tardía o reflexiva, se vincula además al desvanecimiento del ideario asociado al Estado de Bienestar. En la medida en que el Estado pierde su capacidad de mediación de los conflictos emergentes, económicos, sociales o climáticos, se ve mermada su capacidad de respuesta a los problemas perentorios de una sociedad global (Posadas, 2016). En consecuencia, se promueve una lógica de solución individual de los "asuntos propios" como la educación, la salud o el posicionamiento en la estructura laboral. Los postulados en torno a la solidaridad o cooperación que fueran centrales en la cohesión de las clases sociales también dan cuenta de su agotamiento como significado social compartido, modificándose las actitudes políticas de la ciudadanía en relación con la pertenencia a un colectivo o grupo social. Ante la disolución de los vínculos tradicionales y desmoronamiento del sistema de coordenadas propio de la sociedad industrial (Castillo, 2011), las condiciones de vida del individuo se transforman a causa del desamparo institucional en que lo sitúan las políticas gubernamentales orientadas al crecimiento económico y desarrollo de la empresa privada.

Emerge así una búsqueda de resguardo de tipo individual y atomizada, como efecto del abandono de las instituciones que ofrecieran algún grado de seguridad en una primera etapa de la modernidad. En una sociedad en la que el riesgo es ubicuo y transversal a todo estrato socioeconómico, la elaboración de un estilo de vida propio se vuelve un imperativo: los individuos están llamados a utilizar estrategias personales para lidiar con los avatares de la incertidumbre en una sociedad compleja e individualizada. Por otro lado, ante los efectos de la economía, la precariedad laboral y consecuente cambio en las condiciones de inserción en la estructura de trabajo (Mancini, 2015), la presencia del riesgo e incertidumbre se experimenta de manera cotidiana. Para Beck (1996), las nuevas identidades que emergen en una sociedad global de riesgo evidencian el profundo cuestionamiento sobre la seguridad en el plano de las acciones y decisiones sociales, a causa de los peligros que ha generado el desarrollo de la sociedad industrial. Los referentes colectivos que operaran en la sociedad moderna desde la lógica de los Estados nacionales y las clases sociales se ven deteriorados ante la pérdida de sentido de una racionalidad teleológica y lineal en torno a la idea de progreso (González, 2011), situando a los individuos ante el imperativo de la búsqueda de seguridad personal, dado que la pertenencia a una comunidad ya no ofrece dicho resguardo. La incertidumbre e inseguridad se experimentan de manera permanente y se viven de manera desigual e individual. De ahí que la *individualización* es para Beck una idea central. Según Alfie y Méndez (2000), esta es una respuesta ante la ambivalencia de las estructuras sociales, que conduce a los sujetos a construir una biografía a elección:

La individualización es una compulsión a fabricar y autodiseñar no sólo la propia biografía, sino también los compromisos, las redes de relaciones y las preferencias para enfrentar la vida como experiencias envueltas en riesgos personales. Al existir una infinidad de modelos que rompen los esquemas tradicionales, la conformación de la identidad se convierte en una biografía a elección, una biografía en donde el individuo escoge, decide y elige, por ello se multiplican las interrogantes tanto personales como sociales. (p.185)

Si bien la noción de riesgo es la categoría central y que articula transversalmente los planteamientos de Beck, la respuesta individual que ofrecen los sujetos ante las amenazas que emer-

gen al verse socavados los tradicionales fundamentos de la seguridad es igualmente relevante en la configuración de un relato biográfico e identitario (Posadas, 2016). Como concepto, la individualización, para Beck, no solo se refiere a las vías por las cuales los individuos reaccionan ante estas transformaciones estructurales, sino también al cambio de su situación existencial y modelo biográfico (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Desintegradas las formas sociales previas y ante el vaciamiento de las categorías de clase y roles predeterminados, la biografía se convierte en electiva del tipo "hágalo usted mismo". Sin embargo, estas biografías a elección son también biografías de riesgo, en las que las elecciones equivocadas pueden llevar al fracaso o desatar las crisis (Castillo, 2011). Los individuos se ven obligados a elegir en una amplísima gama de oportunidades, por lo que la construcción de una identidad personal pasa a convertirse en una tarea compleja (Zabludovsky, 2013).

Más Allá del Riesgo: Bude y la Sociedad del Miedo

Si para Beck el riesgo es la categoría central para el análisis y comprensión de la sociedad contemporánea, Heinz Bude (2017) desplaza metonímicamente la reflexión, al identificar en el miedo una experiencia significativa que da cuenta de la actual situación sociohistórica. El filósofo y sociólogo alemán reconoce la presencia ubicua y cotidiana del miedo como experiencia transversal predominante, cuya expresión en la sociedad actual es evidencia de un cambio epocal en la programación del comportamiento. Para Bude (2017), enfocar los efectos del miedo como emoción predominante de la sociedad contemporánea permite recoger "lo que la gente siente, lo que es importante para ella, lo que ella espera y lo que la lleva a la desesperación" (p.12). Esta experiencia, que atañe a todos y que no reconoce barreras sociales, permite ilustrar en qué tipo de sociedad vivimos; una sociedad en la que el miedo a la otredad sitúa a sus integrantes más como una *muchedumbre solitaria* que como colectividad.

En términos históricos, Bude (2017) releva el influjo que ejerciera el Estado de Bienestar en el aseguramiento y protección de garantías sociales básicas, ofreciendo un margen de seguridad requerido por la ciudadanía en un marco de ambigüedad y fortaleciendo al mismo tiempo el desarrollo económico y la cohesión social. Pero en el contexto actual, dicho margen de seguridad mínimo se ha visto desplazado por el predominio global de políticas neoliberales (Bude, 2017). La posición que ocupa hoy el sujeto en una sociedad piramidal y económicamente estratificada se considera, así, el resultado del esfuerzo y desarrollo de las capacidades individuales o inversión personal que cada sujeto realiza como *empresario de sí mismo*. Las garantías y derechos sociales que resguardara el Estado, previo avance del neoliberalismo económico, se asumen gradualmente por el mercado, desdibujándose el rol que el Estado ejerciera como factor de seguridad y protección para la ciudadanía. De la mano, la cohesión social se ve debilitada en un escenario predominantemente individualista, en el que se han transformado de manera radical los significados atribuidos a la esfera de lo público.

Según Bude (2017), "el destino individual es cada vez en mayor medida expresión de las buenas o malas elecciones a lo largo de la trayectoria vital" (p. 15). Las cosas pueden salir mal y dejar en el camino a quienes hayan tomado las decisiones erróneas en el proceso de competencia y selección. Por otra parte, la posibilidad de realizar elecciones equivocadas no se restringe al plano académico y laboral, sino que se extrapola a la vida privada en general: la elección de pareja, de amigos/as, de barrio y hasta de los pasatiempos forman parte del producto esperado en el mercado de empresas individuales que conforma la ciudadanía actual. Así, de la promesa de ascenso que ofreciera el Estado de Bienestar, "se da el paso a la amenaza de la exclusión (...) las posibilidades están abiertas, pero ninguna elección carece de relevancia" (Bude, 2017, p.16). En efecto, del miedo colectivo, se transita a un miedo vivido de manera individual.

Si bien Bude (2017) no profundiza explícitamente en la figura del emprendedor, la descripción de un tipo ideal que ha logrado ascender en la escala social como estereotipo del éxito responde apropiadamente al sujeto representativo de la sociedad del miedo. Es una persona hecha a sí misma, cuyo empeño le ha permitido escalar en la posición social, pero que no se identifica plenamente con el lugar al que ha llegado, padeciendo un temor continuo a la idea de volver de donde vino. De ahí que su afán de pertenencia e incardinación se orienta a una búsqueda de reconocimiento como par en un grupo de iguales desdibujado y etéreo. Un grupo imaginado en el cual poder encuadrarse de manera estable, pero en una situación en la que el estatus alcanzado es frágil y en la que cualquier error cometido en la dinámica del mercado puede llevar a encarnar el mayor miedo o pánico latente de las clases medias: reconocer que se está siempre más cerca de la precariedad que de la estabilidad económica propia de las élites.

Finalmente, si hay un ámbito en el que el miedo propio de la sociedad contemporánea se hace evidente es en el ámbito educativo (Bude, 2017, p.62). Por una parte, la familia actual es una forma vital que da cuenta de la centralidad que asume la crianza, situando a los/as hijos/as como la única relación social irrevocable. En consecuencia, no resulta extraño que, para una clase media *aspiracional*, la mantención del estatus alcanzado identifique en el proceso formativo una vía de socialización orientada al desarrollo de aptitudes, motivación para el éxito y relación con *otros-semejantes* que compartan los mismos objetivos. Por cierto, según indica el autor, como consecuencia de los resultados evidenciados a través de evaluaciones estandarizadas, ese espacio ha dejado de ser la escuela pública:

Los padres totalmente normales de las clases medias (...) evitan escuelas en las que se supone que hay una mayoría de hijos de familias que no dan la misma importancia que uno a los esfuerzos para formar a sus hijos, y cambiando de domicilio o escogiendo una escuela privada huyen a medios escolares donde les parece que están entre sus semejantes. Un latente miedo social y moral a contagiarse se encarga de que, justamente en el terreno de la formación, la segregación en función de grupos de inmigración se vea progresivamente reemplazada por la segregación en función de estatus (Bude, 2017, p.71)

El ámbito educativo pone en evidencia el pánico por el estatus propio de grupos sociales temerosos de la exclusión y la marginación, así como la pugna por adquirir, mantener y heredar a los hijos la posición alcanzada. La escuela se convierte en un espacio que expresa la fuerza del miedo propio de una sociedad heterogénea, pero que concibe la alteridad como amenaza. En un mundo en competencia constante, el influjo que ejerce la opinión de los otros en el proceso de construcción de la identidad personal posiciona la otredad como una amenaza para las posibilidades propias. Pero sin otredad no es posible un sí mismo y sin ambigüedad, señala Bude (2017), no hay identidad. Sin embargo, aplicar en el ámbito formativo esta lógica de calificación constante se articula a la lógica de mercado y competencia, al establecer jerarquías sobre toda cuestión posible en base a la performance individual.

Ya sea desde el riesgo o el miedo, lo que se evidencia, según Larraín (2000), es una nueva comprensión del espacio-tiempo, en la que configurar una imagen unitaria del "yo" se vuelve una tarea compleja. Emerge un sentimiento de vértigo ante lo efímero, caótico y contingente del mudo (Larraín, 2000). Este nuevo escenario transforma las vías de identificación y vínculo con los otros, propio de las sociedades tradicionales, al desarraigar lo que fueran identidades culturales compartidas. El cambio acelerado de las relaciones sociales plantea dificultades al sujeto a la hora de asignar continuidad y sentido a un pasado y futuro diluidos en un continuo, lo que ofrece trabas a la formación de una visión unitaria de sí mismo y a asignar sustento a la acción desde un relato orientador coherente. En este sentido, para Larraín (2000), la identidad no significa una esencia o alma con la que se nace, sino más bien es un proceso de elaboración

de una narrativa identitaria que se construye en términos individuales y colectivos. En este proceso de configuración, los individuos como sujetos y como colectivos se definen a sí mismos en una estrecha relación con los otros:

La construcción de identidad es así un proceso social en un doble sentido: primero, los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías sociales compartidas, culturalmente definidas, tales como religión, género, clase, etnia sexualidad, nacionalidad, que contribuyen a especificar al sujeto y a su sentido de identidad. Estas categorías podríamos llamarlas identidades culturales o colectivas, y constituyen verdaderas 'comunidades imaginadas'. Segundo la identidad implica una referencia a los "otros" en dos sentidos. Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias autoexpectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos. (Larraín, 2000, p.29)

Elección Escolar y Cuasi-Mercado Educativo: La Racionalidad de la Élite.

A partir de la reforma de mercado implementada a inicios de la década de 1980 por la dictadura cívico-militar de Pinochet, la libre elección del centro educativo a cargo de las familias asume un rol central como política educativa dirigida a la mejora sistémica a través de la competencia entre escuelas (Bellei, 2015; Hernández y Raczynski, 2015). Al mismo tiempo en que se implementaba esta reforma, una nueva Constitución Política de la República (1980)⁴⁹ asignaba un lugar central a la libre elección de escuela como derecho propio del ámbito familiar. Este respaldo constitucional sitúa el derecho a la educación y el rol del Estado en su aseguramiento en un lugar secundario respecto a la libertad de enseñanza y derecho de las familias de elegir el proyecto educativo en el que formar a sus hijos. La Constitución de 1980, junto con asignar fundamento jurídico a la noción de Estado subsidiario, consagra la elección como un fin en sí mismo y como derecho superior que debe ser cautelado (Assaél et al., 2011; Carrasco et al., 2016b). De esta manera, el sistema educativo chileno ha situado la elección de escuela como estrategia central de mejora sistémica en un contexto más amplio de implementación de políticas educativas que, en Chile, han depositado una confianza excesiva en mecanismos de mercado (OCDE, 2004).

Pero a pesar de la centralidad que adquiere la elección de escuela en un modelo educativo orientado al mercado, la investigación empírica respecto a los criterios que adoptan las familias a la hora de elegir un determinado proyecto educativo es más bien escasa y todavía insuficiente (Hernández y Raczynski, 2015; Román y Corvalán, 2015). Aún más escasa es la investigación desarrollada en Chile respecto a la elección de escuela en sectores socioeconómicos altos (Madrid, 2016), a pesar de que, al menos en teoría, son el sector de la población que más resultaría beneficiado con un sistema de mercado educativo, en la medida en que la variable precio deja de ser una limitante en la elección. Esto supone la más amplia posibilidad de elección en este nivel socioeconómico, ya que estas familias cuentan con una mayor prerrogativa para concretar su derecho a elegir establecimiento (Carrasco et al., 2016a). Si bien los procesos de selección que aplican los establecimientos educativos de clase alta también producen ansiedad e incertidumbre para las familias y los/as postulantes, según Carrasco et al. (2016a), estas experiencias no significan injusticias o vulneración de derechos, ya que cuentan con una posición de privilegio para sortear las eventuales barreras de entrada que les permita integrar una determinada comunidad educativa.

⁴⁹ Cabe mencionar que la carta fundamental hasta hoy vigente en Chile, si bien fue aprobada a través de un plebiscito, durante la dictadura militar no existían registros electorales y las libertades públicas estaban restringidas (Biblioteca del Congreso Nacional https://www.bcn.cl/historiapolitica/constituciones/detalle_constitucion?handle=10221.1/60446)

Como se ha señalado, los colegios particulares privados constituyen en Chile un porcentaje históricamente menor al 10% de la matrícula escolar. Un subsector todavía más exclusivo y reducido son los establecimientos que acogen a las élites, gracias a sus particulares dinámicas de elección y selección mutuas entre postulantes y establecimientos, no reconocibles (o tal vez, imposibles) en otros estratos socioeconómicos. Siguiendo a Moya y Hernández (2014), por élite se hace referencia al grupo social constituido por una minoría que ejerce el poder económico a través del control de los recursos y el capital, así como el poder político a través del control del Estado. Como grupo hegemónico, define los recursos simbólicos y culturales socialmente valorados y son las ideas dominantes de la élite las que finalmente estructuran las instituciones de un país, modelando los proyectos económicos, políticos y culturales. Considerando que las élites recurren a estrategias para la reproducción, institucionalización y consolidación de su posición de privilegio, la elección de establecimiento educativo por las familias responde a criterios orientados a la legitimación del estatus y la pertenencia a una comunidad de crianza exclusiva y homogénea en términos ideológicos y valóricos.

La elección de escuela en el caso de colegios de élite prescinde de dos variables que se dan por descontadas en los procesos de selección y que sí operan en otros sectores del mercado: el precio asociado a la matrícula y el rendimiento académico. En el primer caso, independiente a los altos costos asociados a mensualidades y matrículas, estas familias cuentan con los recursos necesarios y están dispuestas a pagar cualquier precio para incorporarse a una determinada comunidad educativa, siendo precisamente esta variable la que resguarda una clausura social (Bellei et al, 2020). Por otra parte, el rendimiento académico no constituye una variable a considerar en la elección, ya que todos los proyectos educativos de élite aseguran un desempeño destacado. Sin embargo, el rendimiento académico que evidencie el colegio no es prioridad para los padres que escogen este sector reducido de establecimientos, ya que la calidad de la enseñanza se asume de manera implícita. Según Bellei et al. (2020), las familias que acceden a colegios de élite incluso recelan de proyectos educativos nuevos que enfatizan el logro en evaluaciones estandarizadas como versión institucional, así como rechazan la alternativa ofrecida por proyectos educativos públicos que logran alto rendimiento, a los que se refieren de manera predominantemente despectiva y peyorativa.

Los colegios de élite funcionan más bien como círculos sociales de distinción en los que la élite se legitima y su centro es la reproducción de clase, por lo que sus procesos de selección responden más bien a la lógica de incorporación de un club social (Bellei et al., 2020). Más allá de elaborar un proyecto educativo desde elementos académicos, estos establecimientos garantizan una comunidad formativa ideológicamente homogénea. Es por esto por lo que los procesos de selección estrictos permiten preservar el *ethos* por el que, precisamente, las familias los eligen. Según Moya y Hernández (2014), los colegios de élite son "idealizados míticamente" a partir de su tradición y alumnos/as, lo que establece patrones de homogeneidad y una identidad deseada de cierre social. Así, el primer criterio al que obedece la elección de escuela para las élites es la congruencia entre la ideología de la familia y la institución educativa, lo que sitúa la elección como "un asunto sociocultural denso, que involucra filosofías de vida o visiones de mundo, en el sentido gramsciano y orteguiano, y alcanza, aunque con menos precisión, a la pedagogía" (Bellei et al., 2020, p.11).

Ahora bien, para llegar a configurarse como espacios exclusivos de interacción, vínculo y socialización de la élite, las familias son agentes activos en los procesos de selección, y consiguiente exclusión, en un escenario en el que el establecimiento educativo cuenta con una demanda siempre mayor a los cupos disponibles; en consecuencia, las dinámicas de elección en los colegios de élite son un proceso de selección mutua entre las familias y las instituciones educativas. Las escuelas de élite elaboran un discurso identitario propio que se configura como *sello* del establecimiento, en relación con un perfil de alumno/a particular, "una imagen de alumno

superior al resto no sólo intelectualmente, sino también moralmente" (Moya y Hernández, 2014, p.72), de manera que los proyectos educativos asumen la superioridad de la institución respecto de otros proyectos, incluso dentro del grupo reducido al que pertenecen. Esta superioridad asume diversas formas según la orientación de la institución: católica, laica, bilingüe o de colonia, por ejemplo, pero en los que se observa de manera transversal el posicionamiento que establecen entre un "nosotros" y el resto de la sociedad como "lo otro".

Como se ha señalado, los procesos de selección son bidireccionales: por una parte, las familias seleccionan establecimientos en función de una identidad comunitaria, a la vez que los establecimientos resguardan la pertenencia de los/as estudiantes y sus familias a dicha comunidad imaginada. Así, el mercado educativo de la clase alta en Chile mantiene los principios de competencia, libre elección y definición de precios, pero "las formas de racionalización en la elección de escuela no se correspondan centralmente con la racionalidad instrumental del mercado" (Bellei et al., 2020). Según Moya y Hernández (2014), existen mecanismos institucionales que permiten filtrar estudiantes y preservar la comunidad: a) asignar prioridad en la admisión a niños y niñas vinculados familiarmente al establecimiento, como hijos/as de exalumnos/as o hermanos/as de otros/as estudiantes; b) solicitar cartas de recomendación a cargo de los sacerdotes de las comunidades religiosas o de miembros del directorio del establecimiento, dependiendo del tipo de proyecto; c) aplicar procesos estrictos de entrevista a los/as estudiantes y a las familias. Respecto de este último, los procesos de selección involucran evaluaciones psicológicas de los estudiantes, test de madurez y de aptitud o sesiones de juego grupal que luego pasan a ser un insumo para la realización de las entrevistas a los padres, tras el análisis de los resultados evidenciados por estas evaluaciones a cargo de especialistas.

Entre los requisitos de admisión que identifican Gayo et al. (2019), durante el proceso de selección que realiza el establecimiento, se puede exigir a los padres acreditar la proveniencia de una familia cercana a una congregación religiosa, cartas de recomendación de un sacerdote de dicha congregación, ser descendiente de alguna comunidad asociada al colegio en el caso de los establecimientos de colonia o cartas de recomendación de otras autoridades, además del pago correspondiente al proceso de postulación, lo que no garantiza la aceptación del estudiante. Si los/as postulantes llegan a ser aceptados/as, los colegios de élite pueden solicitar el pago de cuotas de incorporación o incluso la compra de acciones del colegio (Moya y Hernández, 2014). Por otra parte, una vez aceptado/a el/la estudiante, el riesgo de ser expulsado es alto. Ante cualquier tipo de comportamiento que no se adapte a la normativa institucional o ante un bajo rendimiento académico, los/as estudiantes pueden ser expulsados/as del establecimiento o castigados/as por otras vías más discretas, como la condicionalidad a tratamiento psicológico, fonoaudiológico o psicopedagógico.

La Elección de Escuela en Estratos Medios y Bajos

Considerando que la matrícula en escuelas privadas históricamente no supera el 10% de la población estudiantil (Gayo et al., 2019), cifra que se mantiene incluso con anterioridad a la reforma de mercado, el sector que más ha incidido en la privatización del sistema educativo en Chile ha sido el particular subvencionado. Los principios que orientan la elección de las familias de estratos medios y bajos reproducen la búsqueda de exclusión y clausura social que fueran exclusivos de las élites previa reforma de mercado, dando cuenta de principios normativos de constitución de clase o estamento (Canales et al., 2016, p.93). Las escuelas de financiamiento compartido ofrecen a las familias de sectores medios una vía de legitimación y consolidación de la posición social adquirida y una posibilidad de ascenso social que resulta clave en el futuro de los/as hijos/as (Carrasco et al., 2016b). Esto significa que los criterios de elección de escuela que operan en los colegios de élite son también identificables en otros estratos socioeconómicos en términos de discurso y orientación del proceso de elección.

Según Canales et al. (2016), la elección de escuela particular subvencionada se orienta por dos factores: por una parte, una *sociofobia* que pretende rehuir el contacto con la turba y caos propio de la escuela pública y, por otra, una *sociofilia* orientada a la autosegregación y resguardo que ofrece el integrar una congregación o comunidad homogénea de crianza. Para los padres que optan por escuelas subvencionadas, la escuela pública representa un ambiente de riesgo al que asiste una turba de la que esperan separarse, evidenciando una repulsión a esa revoltura propia del sector público, al que "llega de todo, llega caótico y turbio" (Canales et al., 2016, p.94). Las escuelas particulares subvencionadas ofrecen mayor grado de control respecto del influjo que puede ejercer la convivencia con sujetos marginales, permitiendo evadir la interacción de los/as hijos/as con sujetos que significan un riesgo o amenaza potencial en términos de influencias, actitudes y valores. El núcleo de esta sociofobia es la figura del *flaite*⁵⁰. Lo *flaite* involucra una potencia marginal que genera una tensión en la escuela pública entre la socialización y formación legítima versus la contracultura desafiante y de extravío social. Según los padres de escuelas subvencionadas, el *flaite* logra imponer su propia ley y código de conducta en las escuelas públicas, ya que dichas escuelas no cuentan con herramientas que les permitan seleccionar o expulsar estudiantes. Por el contrario, el sector particular subvencionado ofrece una alternativa de resguardo a esa inseguridad. Resulta coherente con el temor a la imagen estereotipada del *flaite* la búsqueda de orden, control y estricta disciplina como uno de los ejes más relevantes en la elección de escuela. Para Canales et al. (2016), el discurso de los padres da cuenta de un culto a la autoridad, el rigor y estricto imperio de la ley como forma de buen gobierno escolar.

La contraparte de este discurso de higiene social y separación de "lo sucio y lo limpio" (Canales et al., 2016) se articula con la *sociofilia* dada en la incorporación de comunidades de crianza entre las buenas familias. Las familias de sectores medios se reconocen y representan como familias de esfuerzo y sacrificio, por lo que la elección de escuela subvencionada expresa una marca de superioridad moral y compromiso con la crianza. El hecho de que las escuelas subvencionadas apliquen criterios de selección de estudiantes permitiría segregar dentro del mismo estrato socioeconómico entre padres comprometidos con la formación de sus hijos/as, asegurando una congregación de buena crianza. En este sentido, el copago a cargo de la familia, en el caso de las escuelas de financiamiento compartido (a través de *voucher*), significa un esfuerzo que las distingue respecto de otras familias que no asignan igual valor al proceso formativo de los/as hijos/as.

Respecto de los establecimientos particulares subvencionados, Canales et al. (2016) identifican como fundamento principal de la elección la búsqueda de una distinción respecto de aquello que no se quiere ser: la idea de "mundo popular". Un grupo menor, en cambio, la comprende como aquello que se quiere llegar a ser: la clase media profesional. Según indica el autor, el sentido de la elegibilidad que evidencian estas familias puede ser agrupado en tres ejes principales: en primer lugar, los sociotropismos dan cuenta de la búsqueda de separación respecto de la turba o mezcla que se daría en los establecimientos municipales y públicos. La intención es separar a sus pupilos/as de la mezcla con *malas juntas*, *lo turbio* y *lo flaite*. Además, la idea de que los colegios particulares subvencionados son escogidos por "las buenas familias" expresa la supuesta marca de calidad de un grupo que se identifica como clase media emergente. Se evidencia que los colegios son considerados por sus apoderados/as como "comunidades de crianza" de familias moralmente consistentes. Un buen colegio, para estos padres, no es aquel que evidencia los mejores resultados académicos, sino aquel que protege del contacto y contagio respecto de las familias "no-rectas". En segundo lugar, la elección de escuelas sub-

⁵⁰ En el lenguaje coloquial chileno, la palabra *flaite* es un vulgarismo ampliamente difundido que refiere a lo marginal. Se utiliza peyorativamente para denominar a personas de atributos vulgares, de actitud agresiva y socialmente inadaptados.

vencionadas se orienta por una búsqueda de seguridad asociada a un orden y control estrictos. A diferencia del “desorden” del ámbito público municipal, estas escuelas aportarían para sus apoderados/as un orden organizacional a nivel administrativo y también en cuanto a conducta institucional. Como grupo, valorarían la disciplina rigurosa y la autoridad que identifican en el ámbito subvencionado. Se asocia, según Bellei, la valoración del orden, autoridad y control como sentidos contrapuestos al “caos” propio de la turba, según ya ha sido referido.

Lo que ofrecen los colegios particulares subvencionados es “una promesa de protección y control social de los hijos, por la vía de evitar el riesgo asociado a la mezcla con sectores sociales inferiores y asegurar orden y control disciplinario” que no existiría en la educación pública (Canales et al., 2016, p.15). Esto demuestra que la elección de escuela se relaciona con cuestiones de tipo social, específicamente con el interés de los sectores medios de distanciarse y diferenciarse de los más pobres del ámbito municipal. En contraparte, en el caso de las familias de menores recursos, Román y Corvalán (2015) señalan que la elección de escuela está condicionada fuertemente por la oferta local y la cercanía del establecimiento, lo que responde también a criterios de resguardo y seguridad gracias al conocimiento directo del establecimiento, sus docentes y la posibilidad de acudir con prontitud ante cualquier eventualidad. Para estas familias, el Simce no parece un dato relevante, ya que en muchos casos no muestran disposición al cambio de establecimiento. Se considera así el traslado de su pupilo/a a otra escuela como un eventual riesgo que no estarían dispuestos a correr. Esto significa que la calidad no es el factor más importante para escoger escuela en sectores medios y bajos o, por lo menos, permite afirmar que lo que las familias entienden por el constructo “calidad” obedece a factores no siempre coincidentes con el indicador oficial que significa el Simce. La elección de escuela muestra que, en el caso de los padres de nivel socioeconómico bajo, constituye una “negociación” entre las aspiraciones y el sentido de realidad, lo que concuerda con la investigación en el área que indica que la libre elección no ofrece reales opciones a los padres. Para las familias pobres, la elección de escuela es una forma de exclusión y clausura social (Román y Corvalán, 2015).

Conclusión

A partir de los postulados que desarrollara Beck en 1986, desde la sociología y ciencias sociales en general, se ha dado continuidad al debate en torno a la sociedad de riesgo mundial que iniciara el sociólogo alemán. En investigaciones más recientes, es posible identificar nuevas vías de continuidad que mantienen a la base la descripción de una sociedad en que la incertidumbre, la inestabilidad y el riesgo continúan siendo factores significativos y determinantes de la acción social, la relación que entabla el individuo con otros y la relación individuo-sociedad, tan central en el análisis sociológico (Robles, 2005). En este sentido, lejos de convertirse en una categoría obsoleta, el concepto de riesgo propuesto por Beck sigue vigente y resulta productivo en términos de comprensión de fenómenos sociales. Así también el desplazamiento que propone Bude (2017) refiere explícitamente a la continuidad desde el riesgo como categoría analítica central al miedo como su efecto directo. Es en relación a este contexto que en el apartado precedente se reflexiona en torno al vínculo entre la elección escolar y conformación de identidades en Chile, como escenario que permite identificar los efectos de un mercado educativo asentado y consolidado a escala nacional (Orellana y Bellei, 2019).

De ahí que relevamos la percepción de riesgo y miedo al otro en el relato elaborado por las familias respecto del *school choice* como aspecto determinante de la elección, de manera transversal e independiente del estrato socioeconómico. Por otra parte, los efectos concretos de esta percepción permiten comprender la actual estructura del sistema formativo, así como el alto grado de segregación entre escuelas según grupo socioeconómico. La elección seguiría la misma lógica *hiper reducida e hiper segregada* (Bellei et al., 2020) en la conformación de una

comunidad de crianza a través de mecanismos de clausura social. El discurso de las familias se refiere de manera transversal a la elección escolar en estrecha relación con la búsqueda de incorporación a una particular comunidad educativa, reflejándose en la elección el lugar desde el que se identifica la familia a partir de criterios económicos y capacidad de pago. En un escenario de mercado, la elección escolar ofrece la idea de un posible resguardo ante la negatividad del otro como amenaza, del cual se busca distancia dado el riesgo que conlleva esa otredad: la pérdida de valores tradicionales, lo caótico y revuelto de la turba o marginalidad de lo *flaite*. Refleja además una búsqueda atomizada de elegir el estilo de vida como vía para configurar una identidad específica.

Si bien la investigación reciente da cuenta de las dificultades, tensiones y resistencias que enfrenta la implementación de la Ley de Inclusión, (Rojas et al., 2021; Saura y Mateluna, 2020; Sisto, 2019) como legislación que pretende revertir el alto grado de segregación propio de un sistema de mercado ya consolidado, enfocamos aquí factores subjetivos desde los cuales se asigna sentido al proceso formativo y que influyen en la elección de escuela por parte de las familias. De este modo, se identifica, a nivel de sustrato, el discurso latente que promueven los defensores de la competencia entre centros y elección escolar como política educativa. El ideario neoliberal predominante en el sistema educativo chileno desde la reforma de mercado se posiciona, según sus defensores, como única estrategia viable para garantizar y defender la libertad de las familias para elegir la formación de sus hijos e hijas, en directa oposición a la amenaza que significa la imposición de un currículum ideologizado y cooptado desde el Estado por grupos de izquierda y que, desde esta mirada, sitúa en riesgo los valores tradicionales de la nación. Previa elección presidencial de noviembre de 2021, este discurso se identificó en el programa de gobierno propuesto desde sectores asociados a la extrema derecha chilena para justificar la derogación de programas de inclusión y fortalecer el mercado educativo y la participación de privados. Según el exministro de educación del gobierno de Sebastián Piñera, Raúl Figueroa, este programa "representa un ideario de mayor libertad" y garantiza de mejor modo el sistema de subvención asociado a la libre elección de centros educativos⁵¹. Siguiendo a Ball (2015), se identifica así la subjetividad como ámbito de conflicto que debe ser considerado a la hora de contrarrestar el avance de políticas educativas de orientación neoliberal.

Por otra parte, la literatura especializada releva el rol que las clases medias han jugado en la progresiva privatización del sistema y la consecuente segregación según estrato socioeconómico. Consideramos que no se debería perder de vista el éxito de una élite económica y política en la imposición de una subjetividad específica respecto a la formación escolar a nivel de sustrato ideológico del sistema. La configuración de comunidades de crianza *hiperreducidas* (Bellei et al., 2020; Massey y Denton, 1988) que emergen en un sistema de formación segregado según nivel socioeconómico y capacidad de pago de las familias sería una consecuencia directa de las políticas de *school choice* implementadas en el país desde inicios de la década de 1980. A más de cuatro décadas de la reforma de mercado, el alto grado de privatización y segregación del sistema educativo chileno evidencia que la elección de las familias opera hasta hoy según los principios de competencia y libre elección definidos desde los lineamientos de la política educativa de mercado. La actual estructura del sistema escolar chileno demuestra así la apropiación e incorporación de una lógica de oferta-demanda aplicada a la elección escolar como otro producto de consumo disponible en el mercado. En este escenario, la elección de escuela como política educativa da cuenta de la exitosa imposición de una racionalidad

⁵¹ El programa de gobierno de José Antonio Kast, candidato a la presidencia por el Partido Republicano, propone explícitamente en el punto 707 que «la derogación del Decreto 170 permitirá reponer el apoyo itinerante de especialistas y centros de recursos especializados como estrategia de inclusión para niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad». Este punto implica la modificación del financiamiento vía subvención. Raúl Figueroa, exministro de Educación señala: "El gobierno no puede ser neutral... Kast representa un ideario de mayor libertad". La Tercera. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/raul-figueroa-ministro-de-educacion-el-gobierno-no-puede-ser-neutral-kast-representa-un-ideario-de-mayor-libertad/OQIKN5N-RU5BPKSGBRDQCRM4/>

específica asociada a la formación de los/as hijos/as desde una mirada predominantemente individual y orientada al interés personal (Peters, 2018), articulada a las políticas pro mercado que han determinado las innovaciones educativas en el sistema chileno.

En este sentido, cabe preguntarse en qué medida la estructura actual del sistema educativo y el alto grado de segregación en función del grupo socioeconómico de pertenencia favorece procesos de inclusión social y relación con la diversidad, en la medida en que en un escenario de mercado establecido la evidencia indica que, básicamente, los estudiantes se educan en un entorno de iguales. La formación orientada a la participación ciudadana en sociedades democráticas ha sido un objetivo permanente de la educación pública. Los valores propios de una formación democrática y republicana relevan el respeto a la diversidad, la tolerancia, la multiculturalidad y la inclusión que se espera determine desde la escuela la participación política de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Lo que se posiciona en riesgo es finalmente el ideario democrático. La articulación de los valores propios de la economía de mercado y su capacidad para redefinir los sentidos propios de la vida cotidiana desde un lenguaje neoliberal, sitúan la elección como principio asociado a la libertad individual y al esfuerzo personal, significados atribuidos desde una lógica acorde al ideario neoliberal como subjetividad social o racionalidad política hegemónica (Sardoč, 2018). Según Giroux (en Sardoč, 2018), los principios de competencia, agresividad e interés individual se extienden desde lo económico como una *fuerza pedagógica* propia de la era que erosiona cualquier sentido compartido de ciudadanía. Resulta difícil articular la lógica subyacente a la elección escolar en un contexto de cuasi mercado educativo con un aparato público de enseñanza que oriente el sistema desde principios democráticos, propios de una educación pública crítica, igualitaria, ciudadana e integral.

Referencias

- Alfie, M. y Méndez, L. (2000). La sociedad del riesgo: amenaza y promesa. *Sociológica*, 15(43), 173–201.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–322.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beck, U. (1996). *The Reinvention of Politics. Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Lom Ediciones.
- Bellei, C., Orellana, V. y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>.
- Bude, H. (2017). *La sociedad del miedo*. Herder, Barcelona.
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89–109. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art05.pdf>

- Canals, C. (2016). Choice System en Chile: Determinantes del cambio de escuela. *Calidad En La Educación*, (45), 174–206. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200006>
- Carrasco, A., Donoso, A. y Mendoza, M. (2016a). La dimensión ético-política de la elección de escuela: dilemas en familias chilenas de élite. En J. Corvalán, C. Alejandro y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 301–335). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carrasco, A., Falabella, A. y Tironi, M. (2016b). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En J. Corvalán, C. Alejandro y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 81–112). Ediciones Universidad Católica de Chile <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrh.n6>
- Castillo, M. (2011). *La individualización en México. Análisis al pensamiento de Ulrich Beck*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chubb, J. E. y Moe, T. M. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4), 1065–1087. <https://doi.org/10.2307/1961750>
- Correa, C. y Guillén, L. (2011). La teoría de la individualización y el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). *Escritos*, 19(42), 143–159.
- Friedman, M. (1955). *The role of government in education in economics and the public interest*. Rutgers University Press.
- Friedman, M. y Friedman, R. (1982). *Capitalism and freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1995). Public schools: Make them private. *Cato Institute Briefing Paper* (23). <http://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/bp023.pdf>
- Gayo, M., Otero, G., y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- González, C. (2011). El debate del riesgo. *Serviço Social & Sociedade*, (105), 110–130. <https://doi.org/10.1590/s0101-66282011000100007>
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127–141. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200008>
- Larraín, J. (2000). Globalización e identidad nacional. *Revista Chilena de Humanidades*, (20), 21–34.
- Madrid, S. (2016). "Diversidad sin diversidad": los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco y J.E. García Huidobro (Eds.), *Mercado Escolar y Oportunidad Educacional. Libertad, Diversidad y Desigualdad* (pp.269–299). Ediciones UC.
- Mancini, F. (2015). El sociólogo que hablaba al oído. Homenaje a Ulrich Beck desde este lado. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(224), 367–375. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)30015-5](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)30015-5)
- Massey, D. y Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2), 281–315.

- Moya, E. y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeneracional de la elite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (26), 59–82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-04>
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. OCDE y Mineduc.
- Orellana, V. y Bellei, C. (2019). Repensando la idea de privatización educativa: lecciones del caso chileno. *Teoria e Prática Da Educação*, 22(3), 19–37.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educacao*, (23), 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Orfield, G. y Frankenberg, E. (2014). Increasingly segregated and unequal schools as courts reverse policy. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 718–734.
- Peters, M. (2018). Neoliberalism as political discourse: the political arithmetic of homo oeconomicus. *Solsko Polje*, (29), 57–75.
- Posadas, R. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, 37, 33–56.
- Robles, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *MAD*, (12), 27–58. DOI: 10.5354/0718-0527.2011.13939
- Rojas Fabris, M. T., Salas, N. y Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>
- Román, M. y Corvalán, J. (2015). "Dicen que esta escuela es mala, pero nosotros la encontramos buena". Elección de escuela en familias pobres en Chile. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: Libertad, diversidad y desigualdad*. (pp. 209–231). Ediciones UC. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sardoč, M. (2018). The language of neoliberal education. *Solsko Polje*, 29(1–2).
- Saura, G. y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar Em Revista*, (36), 1–19.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Zabludovsky, G. (2013). El concepto de individuación en la sociología clásica y contemporánea. *Política y Cultura*, 39, 229–248.



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE