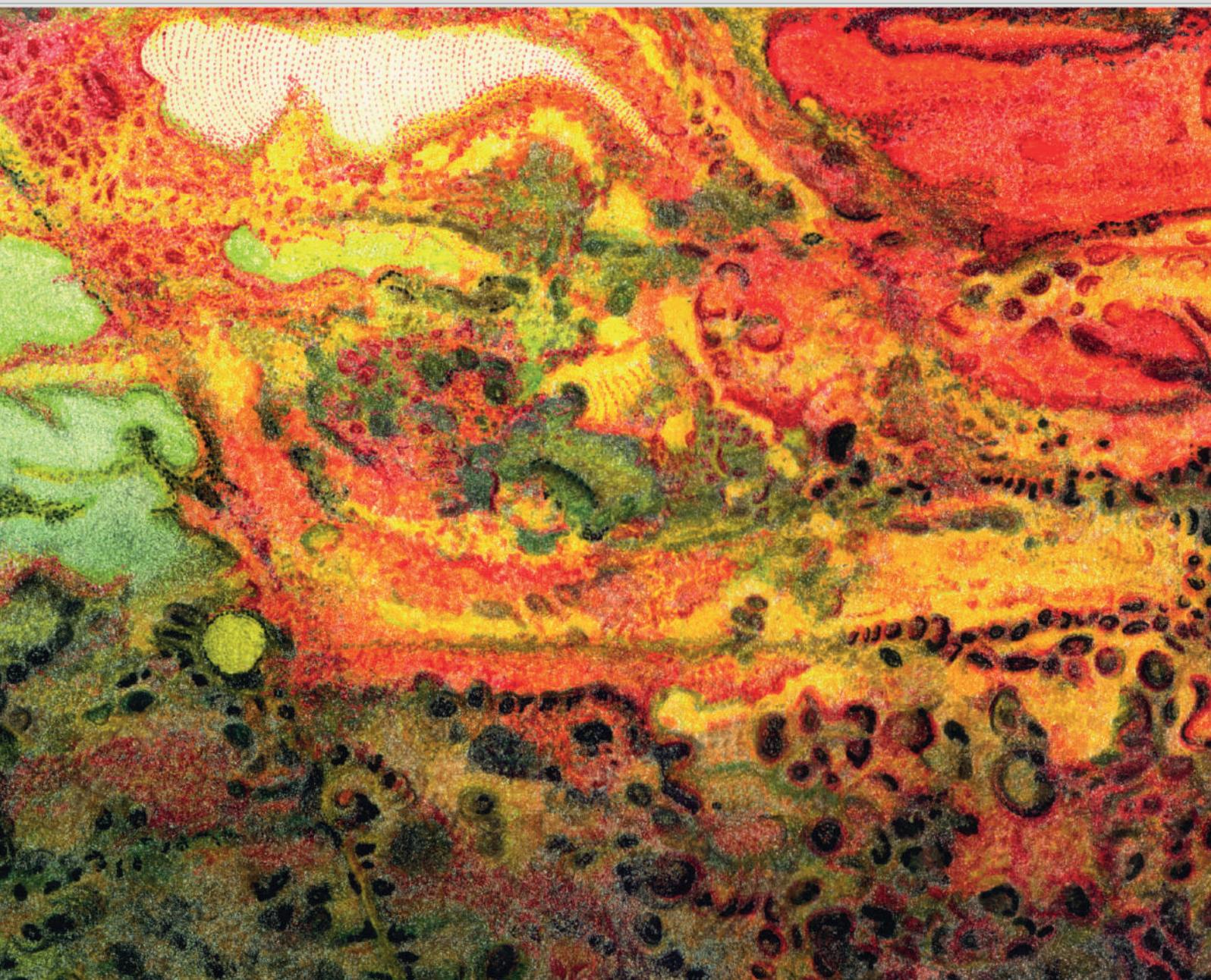


UCMAULE

REVISTA ACADÉMICA

63

HUMANIDADES



EQUIPO EDITORIAL

DIRECTORA

Dra. María Teresa Muñoz Quezada, Universidad Católica del Maule, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Mariana Lazzaro Salazar, Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Jaime Huincahue Arcos, Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Héctor Torres Cuevas, Universidad del Bío-Bío, Chile

Dr. Lucas Pujol-Cols, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. Pedro Luis Luchini, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Mg., Dra. (c) Jéssica Aliaga Rojas, Universidad Austral de Chile, Chile

Dr. Marco Antonio Ruffino, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Brasil

EDITORES

Editora a cargo: Dra. Mariana Lazzaro Salazar, Universidad Católica del Maule, Chile

Editor académico: Dr. Jaime Huincahue Arcos, Universidad Católica del Maule, Chile

Plataforma y revisión de estilo: Sr. Darío Piña, Universidad Católica del Maule, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Rafael Miranda Rojas, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Carmen Antini, Universidad de Chile, Chile

Dr. Miguel Bernabé Castaño, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Dr. Jorge Martínez Barrera, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Dr. Jorge Ferrada Herrera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mg. Pedro Gandolfo Gandolfo, Universidad de Chile, Chile

Dr. Raanjeva Ranjan, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Maritza G. Cabrera Hernández, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Miriam Seghirí Domínguez, Universidad de Málaga, España

Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Sara Arenas, Universidad de Atacama, Chile

Dra. Agnieszka Sowinska, Universidad Católica del Norte, Chile

REPRESENTACIÓN LEGAL

Rector: Claudio Rojas Miño

Director editorial: José Tomás Labarthe

Analista de publicaciones: Daisy Guzmán

ARTE

Diagramación y diseño: Micaela Cabrera

Imagen de cubierta: Alejandra Vásquez

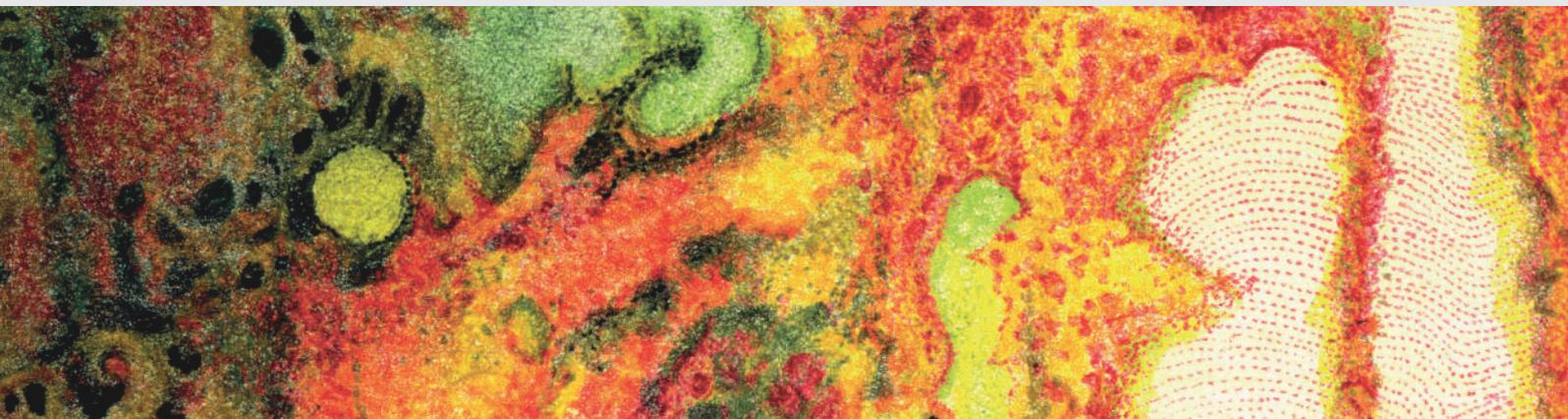
SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN O CITA DE ARTÍCULOS INDICANDO LA FUENTE.
TODA CORRESPONDENCIA DEBE DIRIGIRSE A (CORRESPONDENCE SHOULD BE ADDRESSED TO):
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, AVDA. SAN MIGUEL 3605, TALCA, CHILE.

REVISTAUCMAULE.UCM.CL

 56-712203419

 CASILLA 617

 REVISTA@UCM.CL



PRESENTACIÓN

5 EDUCACIÓN, INCLUSIÓN, MIGRACIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO EN ESCENARIOS DE POSTPANDEMIA

María Teresa Muñoz Quezada Universidad Católica del Maule, Chile

ESTUDIOS

9 INDICADORES DE SALUD MENTAL, ESTILOS DE VIDA Y EMOCIONES EN FUNCIONARIOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CENTRO-SUR DE CHILE

Lorena Neira Villablanca Universidad del Bío-Bío, Chile

Carlos Ossa Cornejo Universidad del Bío-Bío, Chile

36 VOLVIENDO A LA COTIDIANEIDAD: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE TERAPIA OCUPACIONAL QUE INGRESAN A PRÁCTICAS PROFESIONALES

José Ignacio Marchant Castillo Universidad Andrés Bello, Chile

56 ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESCUELAS CHILENAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Sebastián Carrasco Mella Universidad Católica del Maule, Chile

Eddy Paz-Maldonado Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

81 UNA REVISIÓN NARRATIVA SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS CON ALTO RIESGO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

José Antonio Sazo Ávila Universidad de Talca, Chile

96 PERCEPCIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO DE LA DOCENCIA VIRTUAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TRADUCCIÓN

María José Varela Salinas Universidad de Málaga, España

Ana Yara Postigo Fuentes Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, Alemania

ENSAYO

116 LA FUNCIÓN SOCIAL DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

María José Cares Geoffroy Universidad del Bío-Bío, Chile

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN, MIGRACIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO EN ESCENARIOS DE POSTPANDEMIA

MARÍA TERESA MUÑOZ QUEZADA

Directora revista UCMAule, Universidad Católica del Maule, Chile

PRESENTACIÓN

Las escuelas y las comunidades vivencian una situación de postpandemia que está en pleno desarrollo y comprensión, es decir, están en proceso de adaptación posterior a la experiencia de enfrentar una enfermedad mundial con consecuencias vitales y sociales decisivas que provocaron en muchas personas secuelas físicas y psicológicas relevantes.

Algunos estudios reportaron que en grupos de alto riesgo se observó desarrollo de estrés post-traumático frente a la pandemia del COVID-19, sugiriendo el acompañamiento y atención en las situaciones de ansiedad y agobio que recién se están manifestando en este período en que se retorna a los espacios sociales presenciales (Bajoulvand *et al.*, 2022).

Por otro lado, la inclusión de personas con discapacidad (Mensah Aboagye *et al.*, 2021) y de la población de migrantes (Oliveira & Segel, 2022; Patuzzi, 2021) es un reto que diversas sociedades experimentan previo a la pandemia, y el desafío de la participación social de dichas personas se ha visto agravado no solo por la vulnerabilidad de su condición, sino también por la transformación constante de las interacciones sociales y de discursos que impactan en el comportamiento de los ciudadanos.

El siguiente número aborda estas temáticas en diversos escenarios territoriales y argumenta la necesidad de comprender, desde las humanidades y el discurso, los fenómenos críticos que se padecen como especie en un ambiente de constante cambio. El número, además, pretende generar un espacio reflexivo que entregue nuevos conocimientos que permitan también a otras disciplinas profundizar a

través de la investigación en estas problemáticas, o abordar soluciones y propuestas co-construidas.

El primer manuscrito, denominado “Indicadores de salud mental, estilos de vida y emociones en funcionarios de instituciones educativas del centro-sur de Chile”, plantea, en el contexto postpandemia y desde un estudio cuantitativo realizado en dos regiones de la macrozona centro-sur de Chile, los problemas de salud mental de más de trescientos funcionarios de la educación frente a diversos factores asociados a variables laborales, socioculturales y de hábitos, entre otros, que afectan su salud física y mental. Los resultados indican que existe una elevada prevalencia de problemas de salud física y mental, con estilos de vida poco saludables, estrés y malestar docente previo a la pandemia y que se han mantenido en el tiempo.

El segundo estudio, denominado “Volviendo a la cotidianeidad: percepciones de estudiantes de Terapia Ocupacional que ingresan a prácticas profesionales”, a través de un diseño cualitativo exploratorio buscó conocer las percepciones de estudiantes de Terapia Ocupacional de 12 universidades en su etapa de práctica profesional sobre su formación remota en el período de pandemia. Los estudiantes informaron aprendizajes poco significativos, vacíos en la formación a distancia cuando las actividades de intervención eran en su origen aplicadas, percibiendo que es primordial la adquisición de habilidades sociales en contextos presenciales para aplicar adecuadamente las actividades teóricas y prácticas.

Por otro lado, el tercer manuscrito, denominado “Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: una revisión sistemática”, se propuso analizar la situación de los escolares migrantes en escuelas del sistema educativo de Chile. Utilizando la declaración Prisma y a través de las bases de datos WoS, Scopus y SciELO, se seleccionaron finalmente 24 estudios, analizando temáticas de inclusión y exclusión presentes en los escolares, docentes y equipos de gestión escolar. La revisión profundiza en las oportunidades y barreras que se brindan a los estudiantes migrantes, la ausencia de prácticas interculturales en la escuela y las situaciones de discriminación. El artículo aborda la discusión frente a la incorporación de competencias interculturales en las universidades en la formación inicial docente con el fin de capacitar a los futuros profesores en los procesos de inclusión de los escolares migrantes y sus familias.

El cuarto trabajo, denominado “Una revisión narrativa sobre las estrategias para la intervención de la comunicación en niños y niñas con Alto Riesgo de Trastorno del Espectro del Autismo”, analizó las estrategias de intervención para aumentar las

habilidades de comunicación no verbal en niños preescolares con alto riesgo de Trastorno del Espectro Autista, a través de una revisión de tres bases de datos —Pub-Med, Science Direct y ASHAWire—, aplicando la declaración Prisma. Finalmente, se seleccionaron 9 estudios de los cuales se destaca la relevancia de la atención temprana en las habilidades de comunicación no verbal, la utilización de estrategias basadas en el uso de la comunicación aumentativa alternativa, los apoyos visuales y de tecnologías que incrementen de manera oportuna la inclusión social y el desarrollo del lenguaje del escolar que impactarán en todo su ciclo vital.

El quinto estudio, “Percepción por parte del alumnado de la docencia virtual en los estudios universitarios de traducción”, también indaga sobre la percepción de estudiantes universitarios en pandemia expuestos a clases remotas de una universidad española. El objetivo del estudio fue recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Aplicaron un cuestionario a 246 estudiantes, que reflejaron cierta insatisfacción por el período de las clases remotas. Se menciona que impactó en la socialización y la colaboración en el aprendizaje, y en mantener la atención en la clase virtual, entre otros, concluyendo que los cambios tecnológicos requieren un espacio de adaptación y se debe preparar tanto a docentes como estudiantes en el uso de tecnologías de la información y comunicación actualizadas, como nuevas herramientas y metodologías de enseñanza semipresenciales o virtuales.

Finalmente, en el ensayo titulado “La función social del Análisis Crítico del Discurso” se realiza un análisis bibliográfico sobre varios autores que aplican el Análisis Crítico del Discurso desde la función social. A través de diversos temas sobre las ideologías, el poder y la función social, devela que una de las principales características de dicho análisis consiste en difundir la represión de los grupos dominantes e informar sobre su abuso de poder frente a los oprimidos. Concluye deliberando que es prioritario, mediante esta metodología, comprender desde la sociedad dichas formas de manipulación y persuasión frente a grupos dominados y que muchas veces se perciben como legítimas y se validan socialmente.

En resumen, este nuevo período que vivimos posterior a la recesión mundial sanitaria del COVID-19 y que confronta otras crisis relacionadas con conflictos migratorios, sociales, climáticos y bélicos, entre otros, nos abre la oportunidad de generar nuevos escenarios de reflexión crítica desde las humanidades y ciencias sociales, y promover cambios constructivos y representativos del sentir de las comunidades

desde diversas miradas inclusivas y transformadoras, que nos deleve el espíritu humanista frente al sometimiento de las perspectivas reduccionistas de la vida. Este último número del año 2022 nos invita a abrir el debate y reflexión en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajoulvand, R., Hashemi, S., Askari, E., Mohammadi, R., Behzadifar, M. & Imani-Nasab, M. (2022). Post-pandemic stress of COVID-19 among high-risk groups: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 319, 638-645. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.053>

Mensah Aboagye, E., Mensah, F., Osei Owusu, N., Obeng Effah, K. & Erzuah, M. (2022). Disability inclusiveness in Covid-19 pandemic policies in West Africa: “Are we left behind?”. *Cogent Social Sciences*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2079803>

Oliveira, G. & Segel, M. (2022). Im/migrant Children’s Education Experiences and Families’ Sacrifices in a Global Pandemic. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221092305>

Patuzzi, L. (2021). Taking the long view. Options for inclusive post-pandemic labour markets. Disponible en: <https://www.migrationpolicy.org/research/inclusive-post-pandemic-labor-markets>

Recopilado: 22-05-2021 | Aceptado: 21-11-2022 | Publicado: 20-12-2022

INDICADORES DE SALUD MENTAL, ESTILOS DE VIDA Y EMOCIONES EN FUNCIONARIOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CENTRO-SUR DE CHILE

INDICATORS OF MENTAL HEALTH, LIFESTYLES AND EMOTIONS IN WORKERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SOUTH-CENTRAL OF CHILE

ESTUDIOS

LORENA NEIRA VILLABLANCA

Universidad Adventista de Chile

Chillán, Chile

lorenaneira@unach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9253-8681>

CARLOS OSSA CORNEJO

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

cossa@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>

RESUMEN

Los problemas de salud mental de los y las docentes es una realidad que sin duda es preocupante y que por consiguiente no se puede negar; factores como el agobio, las bajas remuneraciones, el estigma social, los desórdenes en los hábitos diarios por falta de tiempo, entre otros factores, evidentemente repercuten en su salud. El siguiente artículo tiene como objetivo indagar en los indicadores de salud física y mental en docentes de la región del Maule y de Ñuble. Desde un diseño cuantitativo se analizan los resultados obtenidos de dos instrumentos, un cuestionario sobre salud y hábitos de vida, y otro de niveles de estrés y emociones. Las observaciones

dan cuenta que la realidad sobre este tema no ha cambiado a través de los años y que, en efecto, no existen instancias efectivas que busquen remediar o reparar esta situación que enfrentan muchos de nuestros docentes.

Palabras clave: salud mental, docentes, estilo de vida, soporte social.

ABSTRACT

The mental health problems of teachers is a reality that is undoubtedly worrying and that therefore cannot be denied. Factors such as stress, low pay, social stigma, disorders in daily habits due to lack of time, among other factors, obviously affect their health. The following article aims to investigate the physical and mental health indicators in teachers in the Maule and Ñuble region. From a quantitative design, the results obtained are analyzed from two instruments, a questionnaire on health and lifestyle habits, and another on levels of stress and emotions. The observations show that the reality regarding this issue has not changed over the years, and that in fact there are no effective instances that seek to remedy or repair this situation faced by many of our teachers.

Keywords: mental health, teachers, lifestyle, social support.

1. INTRODUCCIÓN

Una salud mental adecuada y saludable pareciera ser un ideal inalcanzable para los profesionales de la educación, tanto en docentes como en los paradocentes, puesto que los constantes cambios sociales y diversas presiones de una labor tan demandante y poco apreciada como es educar, lleva consigo desafíos y retos que obligan a estar en un permanente cambio y adaptaciones para intentar cumplir con las demandas que exige la educación actual. Como plantea Fernández (2014), “la función propia del docente, el educador o el profesor impone una vida no solo sacrificada sino amenazada seriamente por riesgos para la salud mental” (p. 20). Por otra parte, Quaas (2002) sostiene “es posible encontrar una serie de estudios y datos que dan cuenta que la salud laboral de los docentes está en peligro, provocado principalmente por factores tanto psicológicos como sociales que gatillan su deterioro” (p. 7).

Los y las docentes expresan estar agobiados por diversos factores que rodean su quehacer, situaciones tales como la presión hacia los cambios y exigencias gubernamentales, la tensión por la demanda de los padres y/o apoderados, la poca valoración social del ejercicio docente, el poco tiempo para realizar su trabajo de forma adecuada, entre otras aristas, que pueden gatillarles un sinnúmero de factores dañinos que podrían producir un deterioro de su salud tanto física como mental (Cornejo, 2009; Cornejo y Quiñones, 2007). En relación a lo mismo, Fernández (2014) señala que “la acumulación de factores psicosociales negativos o desfavorables convierte a la docencia en una categoría socioprofesional de riesgo para la salud” (p. 20). Es así como la salud mental del docente se ve notoriamente afectada y consecuentemente reflejada en situaciones tales como problemas para conciliar el sueño, reiterados dolores de cabeza, sentimientos de ansiedad, además de la percepción de altos niveles de estrés, entre otros efectos.

El organismo gubernamental Elige Educar aplicó una encuesta a 2.657 docentes y emitió un informe en agosto del 2020 en el cual concluye que un 77 % de los profesores del país afirma estar “estresado” o “muy estresado”, en el marco de la educación a distancia; además, el estudio reporta que un 87 % de los educadores padece agobio o tensión, un 83 % sufre alteración del sueño, un 72 % tiene dificultad para disfrutar sus actividades diarias, un 67 % siente disminución de su felicidad y un 62 % experimenta falta de concentración (Elige Educar, 2020). Sin duda esta información es categórica en confirmar el alto impacto en la salud mental que enfrentan los y las docentes que están constantemente sometidos a presiones que los empujan una y otra vez a la adaptación de los diversos escenarios que como sociedad dinámica enfrentamos, si bien es escasa su promoción en la formación profesional (Ossa, Quintana y Rodríguez, 2015).

Definir la salud mental no es tarea fácil, pues no se encuentra dentro de la literatura una definición exacta, ya que, como afirman Monge y Cabanyes (2017), “el concepto de salud mental es complejo y difícil de definir” (p. 125). Sin embargo, hay algunos autores que han acuñado una definición que nos puede dar más claridad de cómo entenderlo; es así que Ramos (2018) la define como “un estado de bienestar que se apoya en la conciencia de las propias capacidades, lo que incluye tolerar las tensiones normales de la vida, tener una ocupación productiva y fructífera, así como una relación solidaria con los demás y con la comunidad” (p. 12). Por otra parte, Sánchez (2016) acepta como válida la descripción dada por la OMS, que la considera como el “estado completo de bienestar mental, físico y social, y no la ausencia de enfermedad o dolencia” (p. 13).

Aun cuando no tenemos una definición consensuada, podemos consentir que existe una especie de acuerdo en cuanto a los condicionantes de esta; según Monge y Cabanyes (2017), “la salud mental tiene tres grandes condicionantes: la neurobiología, la personalidad y los factores ambientales” (p. 129).

La salud mental debe ser asumida con la misma importancia que la salud física, sin restarle valor y menos separarla como si fuese un problema aparte, por el contrario, como bien dice Rodríguez (2015), “la salud mental es parte indivisible de la salud integral del ser humano, hay que reconocer sus problemas como parte de un todo a los que se puede hacer frente, de igual forma que a otros problemas de salud” (p. 65).

Uno de los grandes problemas en la salud mental no es la enfermedad en sí, sino los altos costos que genera su tratamiento en la economía familiar, lo que conlleva a que muchas personas enfrenten y batallen con un problema de salud que no pueden solventar.

Dado el cambio en el perfil epidemiológico de la población chilena, se hace cada vez más importante mejorar la calidad de la vida y reducir la prevalencia de las enfermedades que producen discapacidad, en primer lugar los trastornos mentales y del comportamiento. Una gran parte del absentismo y de la disminución del rendimiento laboral, así como del aumento en el número de accidentes, enfermedades físicas y muertes prematuras, se relaciona con los trastornos mentales (Minoletti y Zaccaria, 2005, p. 347).

Aun cuando las políticas públicas de salud intentan hacer un esfuerzo por llegar a la población a través de sus planes y programas, esto parece no estar cubriendo la gran necesidad que existe en los diferentes territorios; así lo expresa el Ministerio de Salud —Minsal— (2017): “Pese a los avances registrados en la pesquisa, acceso y calidad de los servicios de salud mental, la población chilena mantiene altas prevalencias de trastornos ansiosos, abuso y dependencia de sustancias, y depresión” (p. 9).

Por otra parte, diversos factores sociales, ambientales y también los de salud, como lo es hoy la pandemia del COVID-19, aumentan la sensación de problemas de salud mental. Como lo sugiere Martínez, Escolar y Ordoñez (2020): “En los últimos años se ha producido un incremento en la cantidad de trastornos psiquiátricos tanto en la aparición de nuevos tipos como en la incidencia de los ya conocidos” (p. 56).

En consecuencia, se debe reconocer la salud mental con la misma importancia de la salud física, identificar el problema y proporcionar un tratamiento mientras persista la enfermedad en sí; y no hablamos de una recuperación, sino de un estado de bienestar aun cuando la enfermedad perdure. Como sugiere Martínez *et al.* (2020), “hablar de recuperación no significa una cura (recuperación clínica), sino una recuperación social, en la cual la persona participa activamente de y en la sociedad, tomando decisiones: una persona puede recuperar su vida sin necesariamente recuperarse de su enfermedad” (p. 72).

Evidentemente las repercusiones de una deficiente calidad en salud mental traerán consigo variadas consecuencias en los individuos, las cuales podrían eventualmente manifestarse de diversas formas, algunas más evidentes que otras. Por supuesto, esto estará estrechamente relacionado con la individualidad de cada persona, pues, como señala Cabanyes (2012), “los recursos personales de afrontamiento son diferentes capacidades y estrategias psicológicas que tiene el individuo para hacer frente a las amenazas externas o situaciones de estrés” (p. 115).

Por otra parte, como declara Botella (2015), “los trastornos mentales pueden alterar de forma muy importante los procesos de pensamiento de una persona, sus sentimientos, su estado de ánimo, la forma de relacionarse con otros y su funcionamiento cotidiano” (p. 17).

El deterioro de la salud mental de un individuo se expresa o manifiesta tanto en los estados emocionales como en el estilo de vida, dado que, tal como lo expresa Otero (2015), “síntomas de distinta naturaleza (fisiológicos, cognitivos, emocionales, conductuales) configuran muchas de las propuestas” (p. 52). Así también podría expresarse en diversas enfermedades. Vidal (2019) señala, por su parte, que “las demandas psicosociales a las que se enfrentan las personas, en interacción con los recursos de que disponen para acometerlas, pueden originar una serie de consecuencias fisiológicas, cognitivas y motoras sobre su estado de salud” (p. 20). Estas consecuencias o implicancias, como el estrés en la salud mental y en la calidad de vida de un individuo, pueden gatillar en un sinnúmero de problemas. Otero (2015) declara:

El menoscabo en la autoestima, los sentimientos y pensamientos negativos, la conflictividad interpersonal, el absentismo laboral y/o la disminución del rendimiento en el trabajo, alteraciones metabólicas y otros cambios fisiológicos constituyen, tan solo, un botón de muestra de las posibles con-

secuencias negativas del estrés (p. 52).

Respecto a esta evidente problemática, las políticas públicas deben manifestarse de algún modo. Es así como entre las normativas de salud pública, el Estado de Chile tiene el procurar o garantizar en sus ciudadanos, en el caso de así ser requerido, “el acceso a un programa de salud mental de forma gratuita, igualitaria y digna” (Aveggio, 2013, p. 358). Sin embargo, en estricto rigor y aun reconociendo la importancia de ello, la salud mental viene a ser como el pariente pobre del sistema de salud nacional, ya que su falta de presupuesto hace imposible cubrir el ideal de una salud mental de calidad y equitativa para todos los chilenos y chilenas (Valdés y Errázuriz, 2012, p. 3); no obstante, esto no solo sucede en Chile, sino que además en otros países de Latinoamérica como Colombia, donde también podemos encontrarnos con la cruda realidad en cuanto a los deficientes recursos para tratar la salud mental. Así lo expresa Bravo (2016): “La salud mental es la Cenicienta del sistema de salud” (p. 123).

En Chile, esta carencia se debe al bajo presupuesto que el Estado invierte en salud mental en comparación con los países desarrollados, según datos que informan Vicente, Saldivia y Pihán (2016): “De acuerdo con datos del Proyecto Atlas, el presupuesto para salud mental en Chile es el 2,78 % del total destinado a salud (8,7 % del PIB), claramente inferior al 6,2 % y 7,2 % de Estados Unidos y Canadá, respectivamente” (p. 57). Es más, las cifras pueden ser más alarmantes cuando las llevamos a porcentajes, puesto que menos de la mitad de aquellas personas que presentaban algún diagnóstico psiquiátrico recibieron algún tipo de atención durante los últimos seis meses (47,9 %), por otra parte, solo el 36,5 % recibió algún tipo de atención de salud mental (Vicente *et al.*, 2016, p. 57).

Según el último plan de salud mental presentado por el Ministerio de Salud en Chile para el período 2017-2025, se reconoce lo siguiente:

Nuestro país ha logrado importantes avances en la incorporación de políticas de salud mental en la agenda pública y en la implementación del Plan, extendiendo una amplia red de servicios integrada a la red general de salud, aun cuando persisten significativas brechas e inconsistencias en su aplicación (Minsal, 2017, p. 9).

Sin duda, los números, los informes y las estadísticas nos hablan de un sistema de salud lleno de carencias y muy al debe de las necesidades de los ciudadanos; pero qué pasa si además le sumamos el nuevo escenario que estamos enfrentando como lo es convivir en una nueva realidad llamada pandemia, que cambió radicalmente

la forma en que trabajamos, nos relacionamos, convivimos, etc.

El pasado mes de junio, el Gobierno de Chile lanzó su campaña de salud mental en pandemia, la cual tiene por objetivo fortalecer, en los sectores público y privado, los tratamientos en esta materia. Entre las medidas se encuentra la creación de una página web, un *call center* con atención de profesionales del área y una *Guía práctica de bienestar emocional*, todo esto debido al incremento de los problemas de la salud mental que la pandemia ha provocado entre las personas (Minsal, 2020).

A todas estas manifestaciones, en la actualidad podemos sumar el efecto de una pandemia que ha obligado a los y las docentes a transformar y/o adaptar sin previo aviso ni capacitación las metodologías de enseñanzas a través de un computador y de forma remota, usando, por lo general, reducidos espacios privados dentro de su casa. Según Inciarte *et al.* (2020), se han cerrado espacios físicos en diversas instituciones educativas, lo cual ha generado cambios impensados en ellas, respecto de las interacciones entre las familias, los estudiantes, los maestros y los medios de enseñanza.

La modificación de las rutinas docentes, la adaptación en forma récord de nuevas estrategias de enseñanza, la falta de capacitación, el uso excesivo de tecnología y la presión social han añadido una carga emocional en los docentes muy difícil de llevar, tal como sugieren Matute, García, Ochoa y Erazo (2020):

(...) Han aumentado las exigencias de trabajo a los docentes y la rápida adaptación de las clases que hayan sido planificadas de manera presencial a una aplicación virtual y garantizar una educación de calidad y calidez será una situación más difícil, esta situación por lo tanto poco a poco va creando en el docente una inestabilidad emocional (pp. 347-348).

Otras investigaciones, como la llevada a cabo por Cuadra, Jorquera y Pérez (2015), reportan información respecto a las teorías subjetivas sobre la salud laboral docente, las cuales se relacionan con los significados subjetivos que los profesores otorgan a la profesión, a la enseñanza y al aprendizaje de sus estudiantes, señalando que las características de su estructura y contenido se orientan más bien a una inhibición del autocuidado de su salud laboral. De este modo, plantean que para la promoción de la salud laboral se requiere de la consideración de diversos elementos, entre los cuales destacan la capacitación de los profesores en torno a su salud, la existencia de un clima social escolar nutritivo, la disminución de la sobrecarga de trabajo, junto

a la presencia de una cultura organizacional en pro de la salud laboral y de políticas educativas que la consideren (Cuadra *et al.*, 2015).

2. DESARROLLO EMOCIONAL Y SALUD MENTAL

Sin duda, es un desafío lograr un equilibrio en el desarrollo emocional de los docentes, porque de su estabilidad también dependen otros seres humanos, pero parecieran ser tantas las aristas que se deben abarcar que parece ser una tarea difícil de lograr. Como plantea Hernández (2017), “si para cualquier profesionista es imprescindible contar con un sano equilibrio emocional, cuánto más para el docente que entra en relación con otros seres humanos, quienes a su vez están influidos por múltiples factores biopsicosociales” (p. 83).

Los docentes están en una constante búsqueda de la aceptación de los distintos actores en la sociedad, como sostenedores, jefaturas, apoderados, estudiantes y el juicio social, lo que produce que muchas veces la construcción de su identidad, su seguridad y confianza se vean afectadas. Como señala Hué (2008): “El docente debe representar su papel, debe encontrar el papel que le corresponde en el teatro de la sociedad, y esta continua búsqueda le produce ansiedad” (p. 57). Los sentimientos ante esta inestabilidad emocional pueden ser variados, tales como miedo, ansiedad, inseguridad, entre otros. Por otra parte, Hué (2008) plantea “(...) cómo hay algunos profesores que sienten miedo. En ocasiones es un miedo concreto ante determinadas agresiones que han sufrido ellos o sus compañeros. No obstante, en otras puede ser un miedo incierto, más bien ansiedad frente a amenazas desconocidas o difícilmente definidas” (p. 113).

Es por ello que es muy importante lograr un equilibrio en el ámbito de la emoción para beneficio personal y aún más cuando se está a cargo de guiar a otros, pues, como declara Holmes (2016), “quienes no saben a la perfección quiénes son emocionalmente, qué afecta su bienestar emocional y cómo hacer para reequilibrar su vida emocional no están de ninguna manera preparados para ayudar a otros a hacer lo mismo” (p. 21).

En síntesis, es necesario considerar el desarrollo emocional docente como una condición importante para su buen desempeño y su estabilidad mental.

3. ESTILOS DE VIDA Y SALUD MENTAL

El estilo de vida de los docentes debería ser de real preocupación, puesto que es importante conocer cómo se encuentran sus hábitos alimentarios, como la realización de ejercicio físico, además de su calidad de descanso y sus tendencias al consumo de sustancias nocivas para la salud. García *et al.* (2009) plantea que

Entre los elementos que constituyen el estilo de vida se han considerado las conductas y preferencias relacionadas con los siguientes aspectos: el tipo de alimentación y la actividad física, el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, la autorresponsabilidad, las actividades de recreación, las relaciones interpersonales, las prácticas sexuales, las actividades laborales y los patrones de consumo, entre otros (p. 142).

Por otra parte, un estilo de vida equilibrado será de beneficio para la salud y el bienestar, el logro de esto también fortalece la labor docente, permitiendo que el desempeño sea más eficiente. Holmes (2016) declara que “si no tenemos tiempo para cuidar nuestra sensación de bienestar fuera del centro escolar, quedará necesariamente reducida nuestra capacidad de actuar con eficacia como profesores” (p. 140); a propósito de esto, también plantea que “el cuerpo es la última línea de defensa contra lo que no es bueno. Los síntomas físicos, mentales y emocionales se manifiestan porque son la señal más clara que probablemente oigamos. Tenemos que escuchar nuestro cuerpo” (p. 144). Asimismo, señala: “Le guste o no, su cuerpo lo necesita. El ejercicio, sobre todo el aeróbico, hace que el oxígeno circule por el cuerpo, facilita un entrenamiento completo al corazón y a otros músculos y refresca el cerebro” (p. 144).

En síntesis, la importancia de los buenos hábitos en el estilo de vida mejorarán significativamente el rendimiento, además de proporcionar bienestar y una adecuada salud física. No prestarles atención a estos puntos es muy peligroso, puesto que podrían ser efectos gatillantes de diversas enfermedades tanto físicas como mentales.

4. MÉTODO

Se realizó un estudio cuantitativo, de corte descriptivo correlacional y con aplicación transeccional.

4.1. Participantes

Los participantes fueron funcionarios de establecimientos educativos de las regiones de Maule (5) y Ñuble (3). La muestra consistió en 336 funcionarios, 259 mujeres (77 %) y 57 hombres (23 %), con edades entre 22 y 78 años ($M = 37.7$, $D. E. = 10.07$).

4.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron una encuesta sobre características de salud preparado *ad hoc* para este estudio, que consideró características sociodemográficas, condición de salud física y mental, así como características del estilo de vida. Además, se aplicó una adaptación del Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento (CEEA) de Vega, Muñoz, Berra, Nava y Gómez (2012), centrado en evaluar la percepción de estrés vivido y las emociones positivas y negativas relacionadas a la situación de estrés. Ambos instrumentos se digitalizaron y se convirtieron a formato de formulario de Google, desde donde se compartió un *link* con los participantes para su llenado en forma electrónica.

4.3. Procedimientos

Los establecimientos participantes fueron contactados por el equipo investigador, posteriormente se invitó a los funcionarios a participar del estudio y de la aplicación, señalando la voluntariedad y el anonimato de la participación. Los instrumentos contenían un consentimiento informado escrito que se leía antes de las indicaciones de respuesta, informando de los objetivos del estudio, el procedimiento de llenado y el manejo de la información; posteriormente se solicitaba la participación en el estudio señalando su voluntariedad. Las respuestas se manejaron en una base de datos del programa Microsoft Excel y se analizaron estadísticamente con el programa SPSS v. 21. Los estadígrafos utilizados en el análisis fueron descriptivos de tendencia central, distribución, dispersión y frecuencias; además, estadísticos de correlación (Pearson) y diferencia de medias (Student y Anova de una vía).

5. RESULTADOS

5.1. Análisis descriptivos

5.1.1. Datos sociodemográficos

Los resultados de esta investigación provienen de los datos válidamente obtenidos en una encuesta que se llevó a cabo en 8 establecimientos educativos. Como lo refleja la figura 1, los tipos de establecimiento que accedieron a participar fueron escuelas públicas (57 %), colegios subvencionados particulares laicos (30 %) y colegios subvencionados particular confesional (13 %).



Figura 1. Distribución por tipo de establecimiento

Respecto a los datos sociodemográficos generales otorgados por las encuestas que plantean un total de participantes, se observa una mayoría de mujeres. En cuanto al estado civil, destacan en los resultados los solteros/as, que presentan mayoría (45 %), siguiendo los/as casados/as (38 %), mientras el porcentaje más bajo son divorciado/a (3 %) y viudo/a (1 %). Por otra parte, un 57 % informa vivir con hijos menores, en cambio solo un 19 % vive con adultos mayores en el hogar.

Tabla 1. Distribución por características sociodemográficas

Característica	N	%
Género		
- Masculino	57	17
- Femenino	279	83
Estado civil		
- Soltero/a	142	45
- Casado/a	126	38
- Divorciado/a	11	3
- Convivencia	42	13
- Viudo/a	4	1
Vive con hijos menores		
- Sí	134	40
- No	191	57
- Sin inform.	11	3
Vive con adultos mayores		
- Sí	64	19
- No	264	79
- Sin inform.	8	2

5.1.2. Datos de salud, estilo de vida y familia

a) Salud física

Sobre la información específica que buscaba la encuesta para efectos de esta investigación, destacamos los siguientes datos: Del total de los encuestados (ver figura 2), tenemos como resultado que un 76 % presenta algún tipo de condición de salud física, contra un 24 % que señala no sufrirla. Estas condiciones declaradas por los encuestados, según la figura 3, son entre las más comunes las cefaleas o migrañas, gastritis o problemas al colon, alergias o acné y tendinitis; le siguen con un porcentaje menor, pero no menos preocupante, condiciones como diabetes e hipertensión.



Figura 2. Distribución condición médica

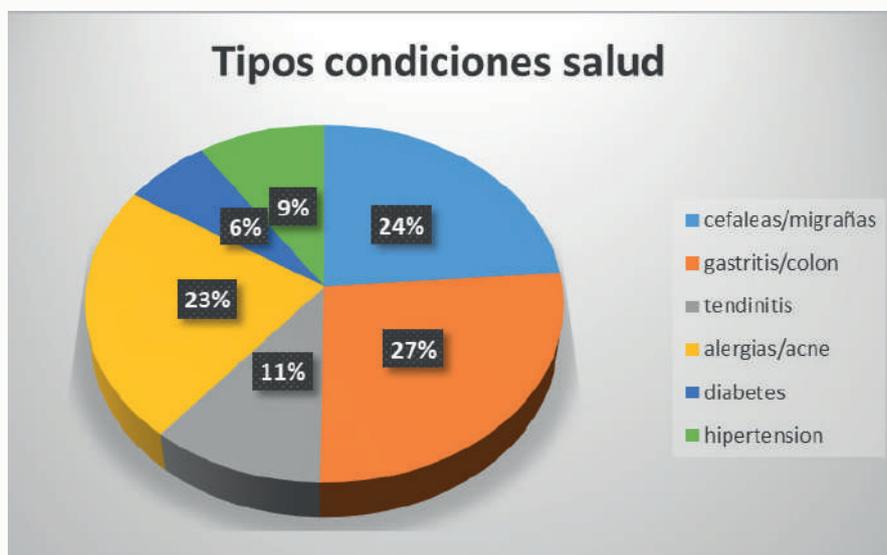


Figura 3. Distribución condiciones de salud

b) Salud mental y emociones

Por otra parte, en salud mental los resultados resultan menos generalizados (figura 4), ya que el 56 % informa padecer algún tipo de condición en salud mental contra un 44 % que declara no sufrirla. Si vemos la figura 5, podremos observar que la condición de salud mental que por lejos destaca es la “ansiedad”, con 147 encuestados que reconocen padecerla, y le sigue mucho más abajo la “depresión” con 28 encuestados que declararon padecerla; las siguientes condiciones son el trastorno obsesivo compulsivo/fobias (9 %), el trastorno de estrés postraumático (4 %) y solo un 1 % declara tener trastornos alimentarios (anorexia/bulimia).

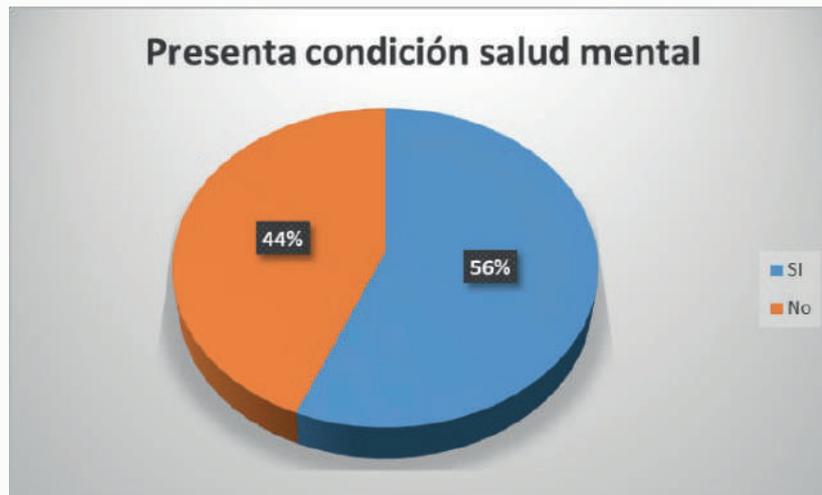


Figura 4. Distribución condición de salud mental

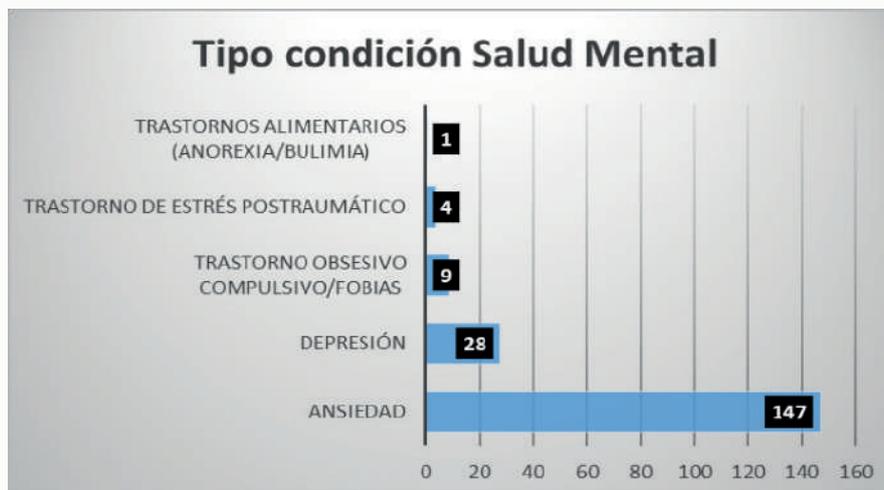


Figura 5. Tipo de condición de salud mental

Respecto de las emociones que se presentan en su día a día, los participantes señalan valorar emociones positivas en mayor nivel que las negativas, como se muestra en la tabla 2. Se puede ver que las emociones positivas alcanzan un promedio medio (donde 1 es lo más bajo y 5 lo más alto), mientras que las emociones negativas un promedio considerado bajo.

Tabla 2. Datos descriptivos de emociones percibidas

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. estándar	Asimetría	Curtosis
Emoción positiva	336	1	4	2,95	,529	-,423	,083
Emoción negativa	336	1	4	1,93	,499	,351	-,144

Las emociones positivas más percibidas son el amor, la gratitud y la felicidad (figura 6), mientras que las emociones negativas que más se perciben son la ansiedad y la tristeza (figura 7).

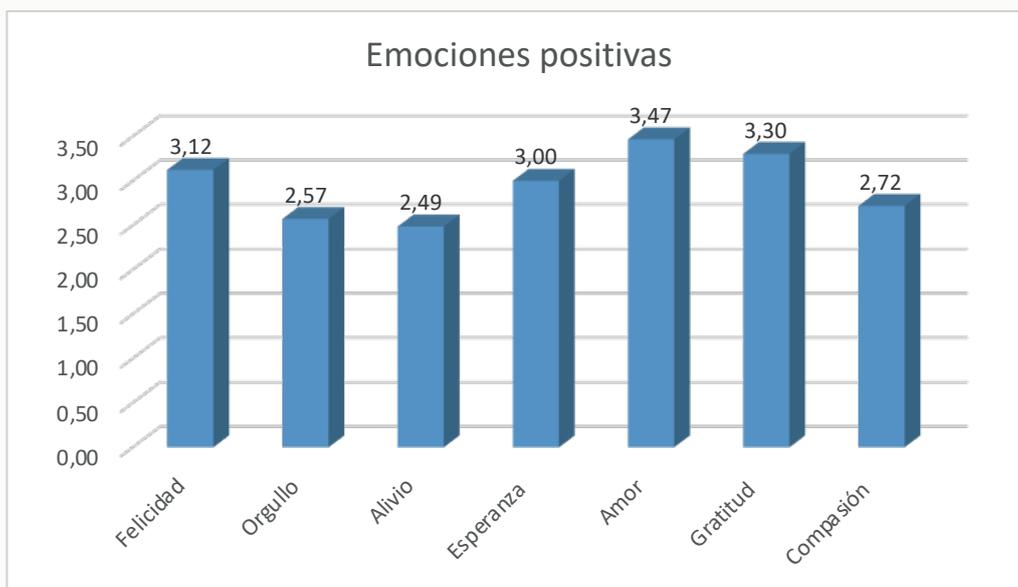


Figura 6. Distribución de emociones positivas

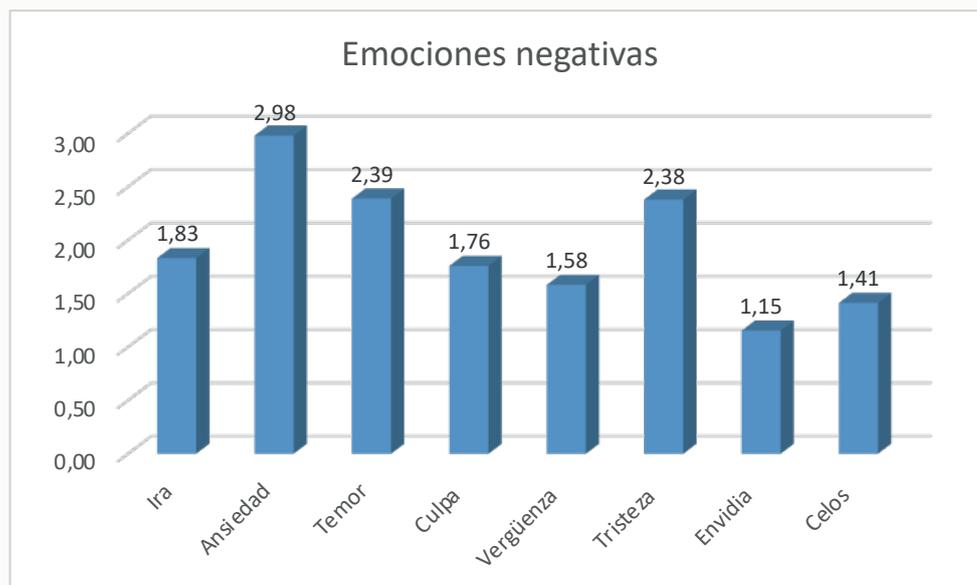


Figura 7. Distribución de emociones negativas

En cuanto a la percepción de los encuestados sobre el nivel de estrés que experimenta, un 8 % dice tener una percepción muy baja y 15 % baja, mientras que el 25 % declara tener una percepción media, un 32 % una percepción alta y, finalmente, un 20 % una muy alta (ver figura 8).

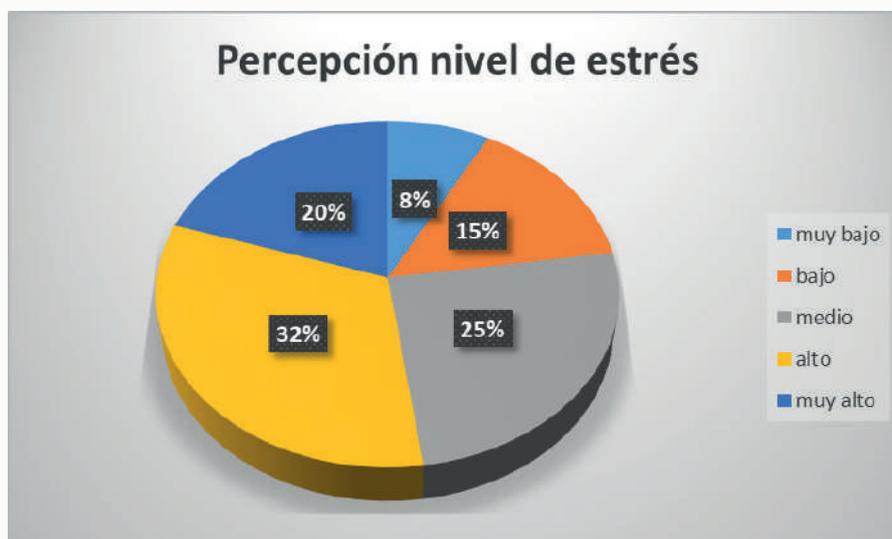


Figura 8. Distribución percepción nivel de estrés

c) Estilo de vida y hábitos saludables

Otro dato preocupante dice relación sobre la percepción del sueño de calidad, un alto porcentaje (68 %) de los encuestados perciben que a veces logran tener un sueño de calidad, en cambio solo un 17 % dice tenerlo y un 15 % declara no tenerlo (Ver figura 9).



Figura 9. Distribución percepción sueño de calidad

Respecto al tema de la calidad en la alimentación y el ejercicio físico regular, los datos son abrumadores puesto que, como lo demuestra la figura 10, el 76 % señala tener una alimentación medianamente sana, un 11 % una alimentación poco sana y solo un 13 % declara tener una dieta muy saludable. Por otra parte, como vemos en la figura 11, respecto al ejercicio físico solo un 18 % dice ejercitarse regularmente, un 39 % solo realiza a veces alguna actividad física y un 43 % informa no ejercitarse de forma regular.

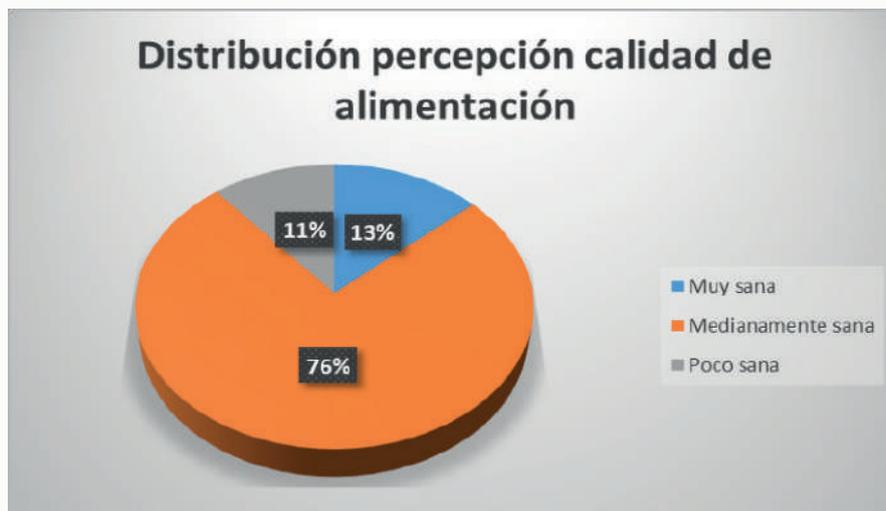


Figura 10. Distribución percepción calidad de alimentación



Figura 11. Distribución ejercitación regular

Se puede observar que el peso promedio es de 71,5 kilos (D. E. = 14,5), lo que se encontraría algo alto, considerando que la gran mayoría de los participantes son mujeres y, para ellas, el rango de peso ideal es entre 50 y 60 kilogramos.

En cuanto al consumo de alcohol y cigarrillos las cifras son más alentadoras, puesto que, como lo muestra la figura 12, un 75 % dice no consumir cigarrillos en contra de un 11% que sí lo hace; respecto al consumo de alcohol, el 50 % señala hacerlo esporádicamente, un 44 % declara no consumir bebidas alcohólicas y solo un 6 % informa ser consumidor (figura 13).

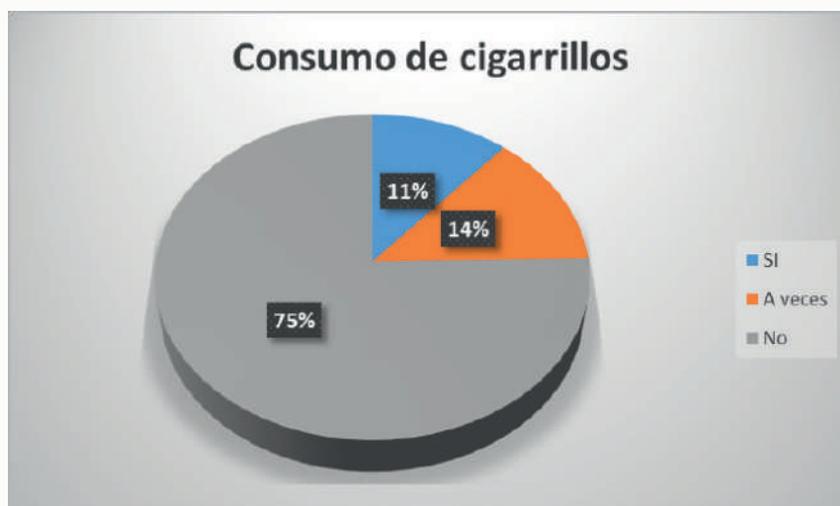


Figura 12. Distribución consumo de cigarrillos



Figura 13. Distribución consumo de alcohol

5.2. Análisis comparativos

Se realizó un análisis de factores que inciden en la salud mental, como el nivel de estrés y la percepción de emociones positivas y negativas, comparando algunas características sociodemográficas, de salud y estilos de vida de la muestra. Las diferencias son significativas al tener la probabilidad de error (p) un menor valor (estándar 0,05, exigente 0,01).

5.2.1. Datos sociodemográficos

Respecto del género se observan diferencias significativas en emociones negativas (más en mujeres que en hombres): $t = -2,191$, $p < 0,05$; y en interacción positiva de familia en trabajo (más en mujeres que en hombres): $t = -2,314$, $p < 0,05$.

Tabla 3. Valores promedios de variables estrés y emociones por género

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Percep. estrés	Hombre	57	5,65	2,636	,349
	Mujer	279	6,53	2,415	,146
Emociones positivas	Hombre	57	2,90	,521	,069
	Mujer	279	2,96	,531	,032
Emociones negativas	Hombre	57	1,80	,450	,060
	Mujer	279	1,96	,504	,030

Por otra parte, respecto del tipo de establecimiento al que pertenecen los participantes, se observan diferencias significativas solo en emociones negativas (más en particular subv. laico que en municipal y particular subv. confesional), con $F = 4,560$, $p < 0,05$.

Tabla 4. Valores promedios de variables estrés y emociones por tipo de establecimiento

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Percep. estrés	Municipal	189	6,19	2,596	,189
	Part. subv. laico	99	6,37	2,297	,231
	Part. subv. conf.	42	7,17	2,197	,339
Emociones positivas	Municipal	189	2,94	,503	,036
	Part. subv. laico	99	3,03	,557	,055
	Part. subv. conf.	42	2,81	,559	,086
Emociones negativas	Municipal	189	2,95	,529	,029
	Part. subv. laico	99	1,86	,468	,034
	Part. subv. conf.	42	2,01	,494	,049

a) Salud física, mental y estilos de vida saludables

Respecto a la presencia de condiciones médicas, se observa que existen diferencias significativas en el nivel de estrés percibido (más en funcionarios con 3 o más condiciones que en aquellos que no presentan): $F = 14,368$, $p < 0,01$; por su parte, se observan diferencias también en las emociones negativas (más en funcionarios con 3 o más condiciones que en aquellos que no presentan): $F = 6,142$, $p < 0,05$; y finalmente, en interacción negativa de trabajo en familia (más en funcionarios con 3 o más condiciones que en aquellos que no presentan): $F = 8,144$, $p < 0,01$.

Tabla 5. Valores promedios de variables estrés y emociones por tipo de condición médica

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Percep. estrés	No presenta	77	5,14	2,415	,275
	Presenta 1 o 2	129	6,57	2,478	,218
	Presenta 3 o más	124	6,95	2,252	,202
	Total	330	6,38	2,475	,136
Emociones positivas	No presenta	78	2,99	,516	,058
	Presenta 1 o 2	130	2,97	,532	,047
	Presenta 3 o más	127	2,90	,535	,047
	Total	335	2,95	,529	,029
Emociones negativas	No presenta	78	1,76	,485	,055
	Presenta 1 o 2	130	1,97	,470	,041
	Presenta 3 o más	127	1,99	,516	,046
	Total	335	1,93	,499	,027

Otro elemento encontrado fue que existen diferencias respecto de la calidad de sueño, donde la percepción de sueño reparador da cuenta de diferencias significativas en nivel estrés percibido (más en funcionarios que no tienen sueño reparador que en a veces y que sí): $F = 31,174$, $p < 0,01$; emociones positivas (más en funcionarios que sí tienen sueño reparador que en aquellos que a veces y aquellos que no): $F = 16,054$, $p < 0,01$; emociones negativas (más en funcionarios que no tienen sueño reparador que en aquellos que a veces y aquellos que sí): $F = 22,059$, $p < 0,01$; y en interacción negativa de trabajo en familia (más en funcionarios que no tienen sueño reparador que en aquellos que a veces y aquellos que sí): $F = 19,297$, $p < 0,01$.

Tabla 6. Valores promedios de variables estrés y emociones por tipo de condición médica

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Percep. estrés	No	50	8,14	2,213	,313
	A veces	226	6,41	2,279	,152
	Sí	55	4,64	2,304	,311
	Total	331	6,37	2,473	,136
Emociones positivas	No	50	2,61	,533	,075
	A veces	229	2,97	,495	,033
	Sí	57	3,15	,531	,070
	Total	336	2,95	,529	,029
Emociones negativas	No	50	2,24	,452	,064
	A veces	229	1,93	,479	,032
	Sí	57	1,64	,446	,059
	Total	336	1,93	,499	,027

Respecto de la calidad de la alimentación se observa que hay diferencias significativas en estrés percibido (más en alimentación poco sana que en alimentación muy sana): $F = 5,998$, $p < 0,05$; y en emociones negativas (más en alimentación poco sana que en alimentación muy sana): $F = 19,800$, $p < 0,01$.

Tabla 7. Valores promedios de variables estrés y emociones por tipo de alimentación

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Percep. estrés	Poco sana	36	7,69	2,068	,345
	Medianamente sana	250	6,24	2,401	,152
	Muy sana	45	6,09	2,867	,427
	Total	331	6,37	2,473	,136
Emociones positivas	Poco sana	37	2,86	,521	,086
	Medianamente sana	254	2,96	,527	,033
	Muy sana	45	2,99	,549	,082
	Total	336	2,95	,529	,029
Emociones negativas	Poco sana	37	2,39	,512	,084
	Medianamente sana	254	1,88	,464	,029
	Muy sana	45	1,83	,487	,073
	Total	336	1,93	,499	,027

Respecto del consumo de cigarrillos, se puede observar la existencia de diferencias significativas solo en estrés percibido (más en los que sí consumen que en los que no, o lo hacen a veces): $F = 6,551, p < 0,05$.

Tabla 8. Valores promedios de variables estrés y emociones por consumo de cigarrillos

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Percep. estrés	No	249	6,23	2,508	,159
	A veces	45	6,07	2,490	,371
	Sí	37	7,73	1,726	,284
	Total	331	6,37	2,473	,136
Emociones positivas	No	253	2,94	,551	,035
	A veces	45	3,03	,500	,075
	Sí	38	2,95	,395	,064
	Total	336	2,95	,529	,029
Emociones negativas	No	253	1,91	,514	,032
	A veces	45	1,89	,490	,073
	Sí	38	2,11	,357	,058
	Total	336	1,93	,499	,027

Finalmente, en relación con el consumo de alcohol, se observan diferencias significativas en estrés percibido (más en los que sí consumen que en los que no, y en los que lo hacen a veces): $F = 6,035, p < 0,01$; emociones negativas (más en los que sí consumen que en los que no consumen): $F = 11,676, p < 0,01$; y en interacción negativa de familia en trabajo (más en los que consumen a veces que en los que no): $F = 5,130, p < 0,01$.

Tabla 9. Valores promedios de variables estrés y emociones por consumo de alcohol

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Percep. estrés	No	147	5,88	2,625	,216
	A veces	165	6,71	2,285	,178
	Sí	19	7,32	2,162	,496
	Total	331	6,37	2,473	,136

Emociones positivas	No	150	3,03	,545	,044
	A veces	167	2,90	,510	,039
	Sí	19	2,77	,486	,112
	Total	336	2,95	,529	,029
Emociones negativas	No	150	1,79	,469	,038
	A veces	167	2,03	,492	,038
	Sí	19	2,14	,522	,120
	Total	336	1,93	,499	,027

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de indicadores de salud medianamente adecuados, con existencia de un alto porcentaje de docentes con condiciones de salud física (médicas), especialmente relacionadas a cuadros gastrointestinales y musculoesqueléticos, vinculados a situaciones de estrés y carga laboral (León y Fornés, 2015), lo que podría influir negativamente en su calidad de vida (Neffa, 2015). De igual forma podemos concluir que los aspectos relacionados a salud mental se encuentran medianamente considerados, y aunque se reporta un nivel medio de cuadros de salud mental, donde predomina fuertemente la ansiedad y los altos niveles de estrés, los participantes señalan tener recursos para hacer frente a ello, valorando y favoreciendo las emociones positivas por sobre las negativas.

Por otra parte, respecto del estilo de vida, se pueden observar, en general, estilos poco saludables, con escasa preocupación por mantener un peso dentro de los estándares sugeridos, así como un reducido rango de horas de sueño, que en la mayoría de los casos no son totalmente reparadoras, lo que podría incidir en dificultades de salud mental y física (Medlineplus, 2020). Por otra parte, se suma a esto una baja preocupación por el ejercicio y una tendencia al consumo de alcohol.

Además, las diferencias encontradas respecto de factores que inciden en la salud mental, dan cuenta de mayores interacciones de las condiciones de salud y estilos de vida que de factores sociodemográficos. Se observa que el estrés presenta interacciones significativas con las condiciones de estilos de vida, como nivel de sueño, alimentación, ejercitación y consumo de tabaco y alcohol. Por otra parte, respecto de las emociones se observa mayores interacciones de aquellas valoradas como negativas que las valoradas como positivas.

Se debe señalar como limitaciones del estudio que la muestra no es representativa pues responde solo a algunos establecimientos educativos de dos comunas, en dos regiones de Chile. Por otra parte, no se generó un análisis diferenciado entre funcionarios docentes y no docentes.

Finalmente, uno de los aspectos más relevantes del estudio es la necesidad de continuar analizando los factores de riesgo tanto a nivel individual como organizacional, que influyen en la salud física y mental de los funcionarios de establecimientos educativos que han sido poco abordados (Guerrero y Gómez, 2018), y en especial en los factores relacionados con el estilo de vida de las personas, pues han revelado fuertes interacciones con los niveles de estrés y de emociones negativas, siendo posible pensar en la generación de un área que promueva con mayor fuerza la educación saludable en los establecimientos escolares, tanto a nivel de estudiantes como a nivel de funcionarios.

7. AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Modelo sistémico de promoción en salud y calidad de vida para organizaciones educativas de las regiones de Ñuble y Maule”, código DIUBB 2050251 IF/R, Dirección de investigación Universidad del Bío-Bío.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aveggio, R. (2013). *Psicoanálisis, salud pública y salud mental en Chile*. RIL editores.

Bravo, O. (2016). *Pensar la salud mental: aspectos clínicos, epistemológicos, culturales y políticos*. Editorial Universidad Icesi.

Botella, C. (2015). *Tratamientos psicológicos y salud mental*. 2a. ed. Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Cabanyes, J. (2012). *La salud mental en el mundo de hoy*. Eunsa.

- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, 30(107), 409-426.
- Cuadra, D., Jorquera, R. y Pérez, M. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: Implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. *Ciencia y Trabajo*, 17(52), 1-6. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492015000100002
- EligeEducar (2020). *Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad Covid-19*. <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-08/engagement%20docentes-final.pdf>
- Fernández, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie660375>
- García, C., Ramos, D., Serrano, D., Sotelo, M., Flores, L. y Reynoso, L. (2009). Estilos de vida y riesgos en la salud de profesores universitarios: un estudio descriptivo. *Psicología y Salud*, 19(1), 141-149. <https://www.redalyc.org/pdf/291/29111983014.pdf> p.142
- Guerrero, E. y Gómez, R. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, 9, 1-12.
- Holmes, E. (2016). *El bienestar de los docentes: guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Narcea Ediciones.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, (37), 83 p. [https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc#:~:text=Apellido%2C%20A.%20\(A%C3%B1o\),n%C3%BAmero\)%2C%20pp%2Dpp](https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc#:~:text=Apellido%2C%20A.%20(A%C3%B1o),n%C3%BAmero)%2C%20pp%2Dpp)
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluwer España.

- Inciarte, A., Paredes, A. y Zambrano, L. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 195-215. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34170>
- León, M. y Fornés, J. (2015). Estrés psicológico y problemática musculoesquelética: revisión sistemática. *Enfermería Global*, 14(38), 276-300. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000200015&lng=es&tlng=es.
- Martínez, M., Escolar, M. y Ordoñez, N. (2020). *Grandes desafíos en salud mental: oportunidades y retos*. Editorial Universidad de Burgos.
- Matute, V., García, D., Ochoa, S. y Erazo, J. (2020). Tecnología en tiempos de pandemia: Una panorámica de salud mental en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(5). Especial II: Educación, p.347-348. [file:///C:/Users/Lorena%20Neira/Downloads/Dialnet-TecnologiaEnTiemposDePandemia-7696076%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lorena%20Neira/Downloads/Dialnet-TecnologiaEnTiemposDePandemia-7696076%20(2).pdf)
- MedlinePlus (2020). El sueño y su salud. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/patientinstructions/000871.htm>
- Minoletti, A. y Zaccaria, A. (2005). Plan Nacional de Salud Mental en Chile: 10 años de experiencia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18(4/5), 346-358. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2005.v18n4-5/346-358/>
- Minsal (2017). *Plan nacional de Salud Mental 2017-2025*. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/12/PDF-PLAN-NACIONAL-SALUD-MENTAL-2017-A-2025.-7-dic-2017.pdf>
- Miño, A. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica*, 13(2), 45-55. DOI: <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.256>
- Monge, A. y Cabanyes, J. (2017). *La salud mental y sus cuidados*. 4a. ed. Eunsa.
- Neffa, J. C. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Ceil-Conicet.
- Ossa, C., Quintana, I. y Rodríguez, F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 3(1), 125-151.

- Otero, J. (2015). *Estrés laboral y Burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Ediciones Díaz de Santos.
- Quaas, C. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. 1-23. <https://search.proquest.com/openview/0ce2961de900d-2d15232ab10208975d4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=105527>
- Ramos, J. (2018). *Ética de la salud mental*. Herder Editorial.
- Rodríguez, E. (2015). *Conocer la enfermedad mental (salud mental para el siglo XXI: cuidar, rehabilitar e integrar)*. Ediciones Díaz de Santos.
- Sánchez, M. (2016). *Enfermería psiquiátrica y salud mental*. Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Valdés, C. y Errázuriz, P. (2012). *Salud Mental en Chile: El Paciente Pobre del Sistema de Salud*. Instituto de Políticas Públicas. http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Salud%20mental%20en%20Chile_el%20paciente%20pobre%20del%20sistema%20de%20salud.pdf
- Vicente, B., Saldivia, S. y Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta bioethica*, 22(1), 51-61. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>
- Vidal, V. (2019). *El estrés laboral: análisis y prevención*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

VOLVIENDO A LA COTIDIANEIDAD: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE TERAPIA OCUPACIONAL QUE INGRESAN A PRÁCTICAS PROFESIONALES

RETURNING TO EVERYDAY LIFE: PERCEPTIONS OF OCCUPATIONAL THERAPY STUDENTS ENTERING PROFESSIONAL PRACTICES

JOSÉ IGNACIO MARCHANT CASTILLO

Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

josemarchant@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6449-6672>

ESTUDIOS

RESUMEN

La educación en Chile ha sufrido grandes cambios desde el año 2019 debido al estallido social y a la pandemia del COVID-19, dándole oportunidades a la educación a distancia de emergencia de establecerse como el nuevo formato por el cual los estudiantes participan de las diferentes actividades educativas que contempla el proyecto educativo. Frente a esta situación, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo que buscó conocer las percepciones de estudiantes de Terapia Ocupacional que inician sus prácticas profesionales, por medio de entrevistas no estructuradas que respetaban los aspectos bioéticos de confidencialidad, y se analizaron los datos recopilados en matrices axiales, categorizándolos en subcategorías emergentes. De ese modo, se obtuvieron seis categorías relacionadas a las habilidades de los estudiantes para afrontar las prácticas, sus expectativas, dificultades, desarrollo e

implicancias al participar del nuevo desafío estudiantil. Como conclusión, se alcanzó un aprendizaje poco significativo y varios vacíos en la formación a distancia, sobre todo en la aplicación práctica de estrategias de intervención del área física. Asimismo, se describe como fundamental la práctica profesional presencial para el logro de habilidades sociales del estudiante y el establecimiento del conocimiento teórico, además de ser una instancia única para el aprendizaje del trabajo multidisciplinario y la diferenciación de roles con profesionales de otras áreas disciplinares.

Palabras claves: estudiantes del área de salud, práctica profesional, Terapia Ocupacional, infección por coronavirus, educación a distancia.

ABSTRACT

Education in Chile has undergone great changes since 2019 due to the social outbreak and the COVID-19 pandemic, giving emergency distance education opportunities to establish itself as the new format by which students participate in the different educational activities. that contemplates the educational project. Faced with this situation, an exploratory-descriptive study was carried out that sought to know the perceptions of occupational therapy students who start their professional practices, through unstructured interviews that respected the bioethical aspects of confidentiality, the data collected in axial matrices were analyzed, categorizing them into emerging subcategories. Obtaining six categories related to the abilities of the students to face the practices, their expectations, difficulties, development, and implications when participating in the new student challenge. Concluding a little significant learning and several gaps in distance training, especially in the practical application of intervention strategies in the physical area. Likewise, face-to-face professional practice is described as essential for the achievement of the student's social skills and the establishment of theoretical knowledge. In addition, it is a unique instance for learning multidisciplinary work and differentiating roles with professionals from other disciplinary areas.

Keywords: health occupations, professional practice, Occupational Therapy, coronavirus infections, distance education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en Chile ha sufrido grandes cambios desde el año 2019 debido al estallido social y a la pandemia del COVID-19. Respecto al primer hito, se puede mencionar que fue un suceso clave en el país, producto de un largo período de movilizaciones sociales, las que durante muchos años se han manifestado en pro de un cambio constitucional y del modelo económico (Aste, 2020). Dicho acontecimiento promovió el uso de la educación a distancia, en la que la planificación y el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje son *online*. Sin embargo, la rapidez con la que las instituciones de educación superior tuvieron que adoptar esta metodología, no dejó tiempo para implementarla de la forma que se hubiese querido, dando paso a la educación a distancia de emergencia (Pérez, Atochero & Rivero, 2021).

Esta nueva metodología se fue masificando y posicionando como la nueva “normalidad” en la educación de los distintos niveles formativos, ya que era la que se ajustaba a las recomendaciones sanitarias de prevención del COVID-19, dentro de las cuales se impedía participar de ambientes sociales en los que se solía formar parte, incluyendo la academia, que fue uno de los contextos más afectados (Pedró, 2020).

Dicha situación dificultó el logro de un desempeño óptimo en los roles de alumnos y profesores (Calvo *et al.*, 2020), puesto que no se podía dar cumplimiento presencial de ciertas actividades asociadas a los procesos de formación profesional de terapeutas ocupacionales (TO) en el ámbito universitario (Da Silva, Mariotti & Bridi, 2020), pudiendo influir en la adquisición y desarrollo de todas las habilidades, incluso aquellas que tienen que ver con el vínculo y el trato de personas (Marchant Castillo, 2021).

Según Cantero *et al.* (2020), para la óptima realización de una práctica, los estudiantes de Terapia Ocupacional deben poseer expectativas con respecto a su desempeño en el dispositivo en el que van a pasar un período más o menos largo de su trayectoria académica, además de habilidades y conocimientos previos que se adquieren en la educación formal y el bagaje personal (Holmes *et al.*, 2010).

Frente a este último punto, se puede mencionar que el 81 % de los estudiantes chilenos universitarios consideraron haber recibido una educación de peor calidad durante el período de aislamiento social (Benavides *et al.*, 2020). Asimismo, se

mencionan experiencias sobre estudiantes afectados por la desigualdad, la falta de interés, que no contaban con habilidades digitales ni recursos económicos para costear los dispositivos tecnológicos y participar de la educación formal (López *et al.*, 2021). De igual forma, es importante destacar los sentimientos de estudiantes durante el confinamiento por la contingencia sanitaria; según un estudio chino, un 21,3 % de estudiantes presentó síntomas leves de ansiedad, 2,7 % síntomas moderados y el 0,9 % graves (Cao *et al.*, 2020), sintomatología que se podría mezclar a los sentimientos encontrados en estudiantes que realizan prácticas profesionales en salud, como el temor, preocupación, incompetencia, falta de confianza e incertidumbre en todo lo que concierne a la ejecución de procedimientos (Herrera & Tejada, 2017).

La práctica profesional (PP) es una de las metodologías más motivantes y una de las más influyentes en el aprendizaje del estudiantado (Duque & Duk, 2017), ya que permite integrar el conocimiento formal e informal del pasado en el tiempo presente y en función de su participación y desempeño profesional a futuro, volviendo al alumnado más agente y, con ello, generar la posibilidad de tomar el control de su proceso formativo (Evans, 2002).

Otro punto a considerar es la adquisición de habilidades relacionadas al trabajo en equipo durante las PP en el contexto de distanciamiento social, ya que la complejidad de la atención en salud requiere que los distintos profesionales que componen el equipo de salud, incluyendo a los aprendices, trabajen en forma colaborativa para lograr el máximo beneficio para las personas (Reeves, 2016). Lo anterior, les permite aprender con y de pares de otras profesiones, aumentando su conocimiento sobre las mismas y, con ello, mejorar la atención y resolución de los problemas de salud (Barañaño *et al.*, 2020), ayudando a los estudiantes a clarificar los roles del equipo de salud y mejorar positivamente las actitudes hacia el trabajo interprofesional (Illingworth & Chelvanayagam, 2017), lo que podría permitirles abordar de forma más efectiva e integral las necesidades y desafíos a los que se presentarán en el ambiente laboral a futuro (Orchard & Bainbridge, 2016).

Basados en los datos expresados y en el contexto de pandemia en el cual se iniciaron las prácticas profesionales del año 2021, es que se propuso el objetivo de conocer las percepciones de estudiantes de TO que ingresaron a PP posterior a una formación a distancia de emergencia, puesto que los estudiantes universitarios fueron reconocidos como una población en riesgo debido a sus factores socioculturales (Zhai & Du, 2020), quienes, sumado al contexto de catástrofe, pudieron sentirse mayormente agotados, con pérdida de interés en el estudio, autocrítica e incluso

la pérdida del control del ambiente de manera transitoria, desarrollando un alto riesgo de deterioro en el alcance de logros a futuro (Ramos, 2018), especialmente en este proceso tan importante como lo son las PP, que son la antesala al ejercicio profesional.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde el paradigma interpretativo (Monteagudo, 2001), con un enfoque cualitativo (Vega-Malagón *et al.*, 2014) y un diseño exploratorio descriptivo, pues se pretende abrir el terreno a nuevas investigaciones, describir conocimientos de un tema desconocido, poco estudiado o novedoso (Hernández, 2014). Esto, basado en la riqueza de los datos subjetivos que son recolectados a profundidad desde las diferentes vivencias, fenómenos y realidades, que en este caso vinieron de los aprendices de TO. La selección de la muestra fue de tipo no probabilística, de índole intencional, en la que la elección fue dada por las características generales que presentaban los participantes y no de la probabilidad que tenían para ser elegidos (Hernández *et al.*, 2010). Dichas características se detallan a continuación.

2.1. Criterios de inclusión

Para el análisis, se incluyó a estudiantes que cursaran el quinto año de Terapia Ocupacional durante el 2021, cuyo programa de estudios hasta el 2019 fuese en formato presencial, y que, a su vez, estuvieran iniciando sus prácticas profesionales, ya sea de manera presencial, a distancia/virtual o mixtas, posterior a una formación a distancia de emergencia durante los años 2019-2020 producto del estallido social y el COVID-19.

Se realizó, además, un contacto vía correo electrónico con aquellos estudiantes participantes del estudio “Influencia del COVID-19 en el rol docente: experiencia de docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional” (Marchant Castillo, 2021). Asimismo, se levantó una búsqueda de tres meses por redes sociales para aquellos alumnos/as que cumplieran con los criterios de selección y quisieran participar del proceso de investigación, el cual consistió en un llamado telefónico de alrededor de cuaren-

ta y cinco minutos, en el que se implementó una entrevista no estructurada que permitió una aproximación de manera natural y simple a los sujetos de estudio, sin hacerlos sentir invadidos ni examinados (Trindade, 2016). Como la mayoría de los aprendices estaban en el primer ciclo de PP, las preguntas se orientaron a las expectativas de ingreso a ellas, sobre su etapa de adaptación y cómo se encontraban en la actualidad frente al proceso educativo.

La información obtenida fue transcrita durante la entrevista, con la finalidad de poder transmitir correctamente lo que los entrevistados querían comunicar. Posteriormente, la información se ubicó en matrices axiales, donde se clasificó y ordenó en categorías y subcategorías emergentes (Abela, 2002), luego se seleccionaron aquellos relatos clave, que reflejaban las categorías y subcategorías previamente mencionadas, y se ubicaron en una matriz de codificación selectiva.

Se respetó el aspecto bioético de autonomía en la participación voluntaria de los participantes, ya que estos aceptaron la participación vía correo electrónico, medio por el cual facilitaron sus contactos telefónicos con el fin de colaborar en la investigación. En este correo se explicaba el objetivo del estudio, el tipo de participación en el proceso y se aclaró que podrían retirarse en el momento que lo desearan, sin repercusiones. Además, se aseguró el anonimato por medio de la asignación de códigos a cada participante.

3. RESULTADOS

Participaron voluntariamente trece estudiantes de diferentes casas de estudio (doce privadas y una pública), de los cuales cuatro eran hombres y nueve mujeres, distribución que se podría explicar debido a que la profesión de Terapia Ocupacional es desarrollada, en su gran mayoría, por mujeres cisgénero en el rol de estudiantes (Mayorga & Jiménez, 2020). De igual forma, se logró identificar que no hubo participantes de la comunidad trans o no binaria (Marchant Castillo, 2020).

Respecto a la participación del alumnado y a la modalidad en la que se enfrentó a los centros de PP, destaca que solo un estudiante refirió asistir presencialmente todos los días, por cinco horas diarias, mientras que la mayoría asistía tres veces a la semana, en un horario de siete u ocho horas al día. En tanto, los aprendices que efectuaban las PP a distancia/*online* señalaron conectarse entre tres a cuatro horas diarias a realizar talleres, intervención individual o charlar con la docente tutora.

En cuanto a las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, se rescataron seis categorías que se detallan a continuación.

3.1. Habilidades para afrontar las prácticas profesionales

En esta categoría se menciona la percepción de los estudiantes frente a los recursos cognitivos con los que contaban previo al ingreso a las PP, identificando inseguridad en el conocimiento adquirido frente a las demandas del contexto práctico. Dicha inquietud se justificó debido a que “no hubo un aprendizaje significativo en la educación *online*, sobre todo en las técnicas de intervención”, siendo el área de intervención física de la terapia ocupacional la que presentaba mayores desafíos a la hora de iniciar las PP, puesto que “aun cuando se habían enseñado las técnicas desde lo teórico, faltaba el conocimiento práctico, pues aplicarlas en un usuario conlleva otro gran desafío”.

La totalidad de los estudiantes describieron miedo e inseguridad sobre sus conocimientos teóricos, puesto que desconfiaban de su proceso formativo, lo que se ve plasmado en el siguiente relato: “Sentía que no sabía nada y que iba a ir a dar puro jugo, me van a preguntar cosas y no voy a saber. Pensaba que no tenía los conocimientos adecuados para enfrentarme a una práctica, no me sentía preparada”.

La inseguridad que presentan los entrevistados puede darse como resultado de la ganancia secundaria que los TO docentes tuvieron al poder “relajarse” en su rol formador, disminuyendo su desempeño en el mismo (Marchant Castillo, 2021).

Cabe destacar que la formación de TO en diversas instituciones de educación superior contempla acercamientos prácticos en cuarto año de la carrera, y el hecho de no haberlos podido efectuar en modalidad presencial pudo haber exacerbado la desconfianza en los conocimientos de los estudiantes, los cuales suelen ser habituales frente a un nuevo contexto de participación (Herrera & Tejada, 2017).

3.2. Expectativas del desempeño en el centro de PP

La totalidad de los entrevistados refiere haber tenido altas expectativas antes de iniciar su PP, puesto que podrían “conocer el rol del TO en diversos contextos de intervención” y poder “aprender lo que no habían podido aprender durante las clases *online*”.

Dentro de esta categoría, es importante señalar que los estudiantes esperan un ambiente de aprendizaje apropiado y que esté enfocado en ellos (Escobar, 2017). Sin embargo, más de la mitad de los entrevistados refirió no haber cumplido sus expectativas puesto que las normativas de los centros de PP, acorde a las normativas sanitarias, dificultaron la participación en actividades presenciales, actividades grupales y actividades comunitarias. Asimismo, existieron condiciones propias de los centros de PP que influyeron en que las expectativas de los estudiantes no se cumplieran en totalidad, como que no contaran con un profesional de la TO en el centro, siendo un profesional externo el que efectuaba docencia en el mismo, o la poca autonomía a la hora de poder interactuar con otros profesionales y/o familias.

Otro hallazgo que llama la atención es que un entrevistado mencionó haber presentado problemas al desenvolverse en entornos clínicos durante su PP, puesto que el enfoque bajo el cual se formó difería del enfoque del contexto donde estaba participando, lo que queda plasmado en la siguiente narración: “Mi escuela tiene un paradigma crítico, así que vemos la intervención psicosocial como algo ideal. Entonces, al estar en un entorno clínico hay problemas porque la mirada era diferente”.

Frente a este relato, no se tiene claridad de que sea una problemática directa al contexto sociosanitario o que responda directamente a la problemática en estudio. Sin embargo, se expresa como un antecedente relevante en el marco del diseño de la presente investigación, puesto que contribuye en una peor percepción del proceso de PP, ya que refleja una expectativa personal con la satisfacción real del estudiantado (Escobar, 2017).

Lo anterior, invita a generar interrogantes respecto a los procesos de vinculación entre la academia y los centros de PP, puesto que es importante reflexionar si realmente se otorgaron oportunidades de aprendizaje que se alinean a los perfiles de egreso propuestos por las escuelas de TO o la contingencia sanitaria obligó a generar alianzas poco estratégicas que generaran estas dificultades en el alumnado. Una problemática recurrente que se presenta en el estudio de Marchant *et al.* del

2021, donde se hace referencia a cómo se envía a estudiantes a centros de PP a realizar labores en las que no han sido instruidos previamente y que requieren de una formación de especialización o posgrado.

3.3. Implicancias de la PP en la rutina del estudiante

Dentro de esta categoría se mencionan las percepciones de los estudiantes en relación a la PP en el contexto sanitario y la modificación de la rutina, ya que la estructuración de esta, entre otras funciones, busca mejorar la participación y desempeño ocupacional de las personas (Marchant Castillo, 2021). Sin embargo, tener una nueva rutina puede generar dificultades en la adaptación ocupacional del estudiante, ya que este pasaría a tomar una participación activa en su rol de aprendiz y a desempeñarse en actividades hasta el momento desconocidas por el alumnado, las que se sumaban a las demandas que suponía volver a la cotidianidad luego del aislamiento social.

Cabe destacar que gran parte de los estudiantes entrevistados participaba de algún tipo de modalidad presencial, por lo que, en su mayoría, refirieron dificultades con retomar el uso del transporte público, organizarse con la duración de los trayectos, el tiempo que les tardaba realizar los protocolos sanitarios como cambiarse de ropa y realizar el registro en el centro de PP (formarse para tomarse la temperatura y aplicarse alcohol gel). Asimismo, se destaca que las estudiantes fueron quienes refirieron mayores dificultades a la hora de mantener otros roles, como los de trabajadora y dueña de casa: “La modalidad presencial del internado ha limitado mi rutina, ya que dejo la casa patas pa’ arriba por dedicarme a hacer los trabajos de la ‘U’ e ir a la práctica”.

Si bien esta problemática se enmarca dentro de la vuelta a la cotidianidad, es importante señalar que no varía a un contexto sin contingencia, puesto que para las mujeres suele ser bastante demandante el poder compatibilizar roles, dificultándoles el equilibrio ocupacional entre la vida personal y laboral (Fardella & Corvalán, 2020), siendo significativo para esta investigación que los hombres entrevistados no refirieran dificultades del tipo doméstico a la hora de volver a la presencialidad.

3.4. Dificultades de los estudiantes durante la PP

La principal dificultad que señalan los estudiantes tiene que ver con factores relacionados a la salud mental y a la constante incertidumbre sobre su estado de salud (Fernández, 2020) y la culpa que esto puede ocasionar, pues el participar de la PP en formato presencial conllevaba riesgos de exposición al COVID-19 que no solo afectaba a los alumnos/as, sino que también a sus familiares y usuarios: “Me expongo y expongo a mi familia, quienes presentan antecedentes mórbidos y alto riesgo de contagio”; “Me tiene estresada pensar que puedo ser asintomática y que puedo contagiar a los usuarios”.

Asimismo, una estudiante refirió sentirse limitada en su rol de aprendiz en modalidad *online*, puesto que existen aspectos que no se pueden evaluar, como el manejo de la higiene personal y la capacitación al personal en procedimientos y/o apoyos que se dan en el diario vivir, fuera del tiempo destinado a dar talleres o de aplicar pautas de evaluación por medio de la computadora.

Otra de las dificultades que expresó el alumnado tiene que ver con la relación con la universidad y el pago de esta:

No pude asistir a la práctica porque a mi pareja le tomaron el PCR y yo no he podido ir. Tendré que retomar esas horas y me voy a atrasar en los prácticos, y no tan solo en este, sino en los que vienen y quizá cuándo daré mi examen de título.

En relación con este punto, es importante resaltar que, según los entrevistados, “las universidades seguían cobrando la mensualidad aun sin hacer los prácticos”.

Estos testimonios reflejan una situación bastante compleja para el alumnado, la cual viene a exacerbar el impacto en la salud mental, los sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia que supone la pandemia (Johnson, Saletti-Cuesta & Tomas, 2020).

Finalmente, se exponen dificultades teórico-prácticas que están relacionadas al uso y dominio de las ayudas técnicas, como la silla de ruedas y el liderazgo en relación al manejo del personal: “Cuando llegué a la residencia, no sabía manejar una silla de ruedas y es algo súper básico que debiese manejar un TO”; “En el contexto donde estoy se paternaliza mucho a los adultos mayores, siento que hemos fallado ahí”.

Es importante que los TO reflexionen en torno a la propia práctica profesional y la importancia que se le da al área de la sexualidad (Marchant Castillo, 2019), puesto que la forma en que se trata a las personas responde a las oportunidades de participar en las amplias posibilidades de expresión y las experiencias con uno mismo o con otros, acorde al ciclo vital en el que se encuentran (American Occupational Therapy Association, 2020).

3.5. Interacción social en la PP

La totalidad de encuestados reconoce que la presencialidad es un factor determinante en el desarrollo de las habilidades sociales y en la formación del vínculo con el usuario y el equipo de trabajo. En este sentido, se aprecia un cambio identitario en el estudiantado en el que destaca un desplazamiento desde un posicionamiento inicial previo a la PP y un posicionamiento final que se dio gracias a la valoración positiva de la experiencia presencial (Chávez Rojas, Faure Ninoles & Barril Madrid, 2021): “Siento que la práctica presencial me ha favorecido, antes era más introvertido y ahora todo lo contrario, me gusta conocer más de las personas mientras hacemos las actividades y ejercicios”.

Esta situación puede estar dada en que las dificultades que se abordan presencialmente, como las desregulaciones emocionales, contribuyen en la formación de lazos, puesto que se reconoce la importancia de una figura protectora para el desarrollo personal (Galán, 2020). Además, existe un tipo de reforzamiento emocional para el estudiante en el que se siente retribuido por el lenguaje verbal y no verbal de sus usuarios, el cual, al parecer, no se tiene o no se da con tanta efectividad en sesiones de intervención *online* (Marchant Castillo & Rodríguez Domínguez, 2021): “La satisfacción personal de estar al lado, ver la sonrisa, no tiene precio. A diferencia de verse por pantalla y no poder contener a la persona”.

Asimismo, refieren que la PP presencial permite “conocer diferentes personas, lo que enriquece mucho el proceso”. Además, da la oportunidad de participar en actividades como las visitas domiciliarias, en las que “se pueden conocer otras realidades, donde no todo es perfecto o como uno se lo imagina”.

Además, se pudo exponer la experiencia de aprendices en formato presencial que acompañaron sesiones de pares que desarrollaban su formación de PP en el mismo

centro, pero en formato virtual. Respecto a esto se menciona que “los que están en modalidad *online* no tienen relación con los usuarios y profesionales que están haciendo el taller”.

En esta línea, la estudiante realiza su PP en formato virtual en un contexto educativo, señalando que “solo pude conversar con la encargada. No sé qué sienten las profes o qué opinan de nuestras intervenciones”.

Si bien se reconoce la tecnología como un facilitador de la participación ocupacional, también se aprecia como un “limitante de la vinculación”, sobre todo cuando los docentes, tanto clínicos como universitarios, no logran una buena comunicación con los estudiantes en uno de los procesos más significativos para los mismos: “Siento que la comunicación con mi tutor no es buena, no recibo una retroalimentación de lo que estoy haciendo, me quedan muchas dudas que resolver, estas dudas van desde el centro de prácticas como de la ‘U’”.

Dicha situación se debió, probablemente, a las múltiples dificultades que el profesional pudo haber tenido en el proceso y que muchas veces no se consideran, ya que suele ubicarse el foco en los impactos sobre los estudiantes, dejando de lado al profesorado, que también sufre importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional (Giannini, 2020).

Finalmente, se menciona que:

La relación con los compañeros se favoreció por el contexto presencial del internado, ya que puedes conversar con ellos cuando los usuarios no asisten a sesión, pudiendo generar mayores vínculos con los kines y los fonos. Se aprende a trabajar de manera multidisciplinar.

Este relato apunta a uno de los aprendizajes fundamentales en una PP, dado que, durante el proceso formativo, las oportunidades de aprendizaje en conjunto con otras disciplinas son escasas (Baraño *et al.*, 2020).

3.6. Desarrollo en el centro de PP

La mayoría de los estudiantes que realizan su PP en formato presencial refieren sentirse cómodos, seguros y felices con las experiencias vivenciadas hasta el momento en su proceso educativo, que incluyen el poder compartir con el equipo de trabajo, adaptarse a los requerimientos de la universidad, el centro de PP y la vida cotidiana. Asimismo, reconocen cambios identitarios positivos que contribuyen al desarrollo personal y profesional gracias al contexto de PP presencial: “Yo soy un poco tímida, pero creo que lo he sobrellevado bastante bien, mejor de lo esperado. Esto es gracias al buen ambiente, no pensé que me tocaría uno así”.

Sin embargo, uno de los participantes que realiza su PP en formato *online* señaló vivenciar situaciones que lo han hecho sentirse a la deriva y pasarlo mal, al punto de querer abandonar el proceso, otorgando una experiencia que limita su nivel de agencia (Calhoun, 2002) e influye en los procesos de construcción identitaria que le permitiría desarrollar las competencias esperadas en el proceso formativo (Chavez Rojas *et al.*, 2021): “La tutora no me ha dado retroalimentación desde hace un mes. Esto es importante, ya que tiene que ver con el vínculo entre el docente guía y el estudiante en práctica, y muchas veces se invisibiliza esta relación”.

Esta situación es explicada por Talavera (2016), quien menciona que algunos TO no llegarán a la última etapa de experto, no porque no quieran, sino porque el camino por recorrer será tan complicado que se rehusarán a hacerlo. Para ello, es esencial que el docente promueva la participación y el compromiso del estudiantado en la educación *online*, a fin de lograr el desarrollo de todas las habilidades, incluso aquellas que tienen que ver con el vínculo y el trato del usuario (Marchant Castillo, 2021). En este sentido, la tutora no cumplió con las expectativas del estudiante, lo que puede mermar el proceso de adquisición de una identidad personal y profesional del alumno, y con ello, limita los actos agenciales que este pudiese tener, ya que está directamente relacionado con los compromisos personales de los estudiantes respecto a cómo ser mejores profesionales (Tao & Gao, 2017).

4. CONCLUSIÓN

El contexto sociosanitario que afectó a Chile agregó inseguridades relacionadas al estado de salud personal, familiar y profesional, que exacerbaron las dificultades en la salud mental de aprendices que participan de uno de los procesos finales y más importantes de la formación educativa. En este contexto se evidenció un fuerte sentimiento de ineficiencia para enfrentarse a las PP, sentimiento habitual en estudiantes que se encuentran en este proceso, pero que se intensificaron con las percepciones sobre la instrucción a distancia de emergencia y con la insatisfacción de las expectativas en los procesos prácticos del centro de PP.

Además, se expuso la influencia negativa que tuvo el volver a la cotidianidad para los aprendices, destacando a las estudiantes, quienes debían compatibilizar su rol de aprendiz con otros roles domésticos que se veían facilitados por la educación a distancia.

Se visualiza la necesidad de promover y facilitar instancias prácticas presenciales guiadas para el logro óptimo de todas las habilidades que demanda el alumnado en relación a sus expectativas como futuros profesionales, incluyendo experiencias de vinculación con estudiantes y profesionales de diversas áreas, independiente de la modalidad de la PP, ya que esto se menciona como un factor que permitió un mejor trabajo multidisciplinario y el desarrollo personal de las habilidades de interacción social que facilitarían el abordaje de situaciones complejas, pudiendo establecer el vínculo del profesional con el usuario durante la estadía en el centro de PP.

Sin duda hay que mencionar que la virtualidad fue un riesgo en relación con la pérdida del vínculo, generando tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes debido a las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógica (Cepal, 2020), situación que el Estado de Chile no logró sobrellevar, dejando que cada institución de educación superior enfrentara esta realidad con las herramientas que tuviera al alcance (Ayala, 2020; Cisterna & Floody, 2020), sin haber desarrollado un proceso de supervisión/evaluación durante la pandemia por medio de algún organismo como la Comisión Nacional de Acreditación, orientado a la docencia y el proceso formativo, la gestión estratégica y los recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad, vinculación con el medio e investigación, creación y/o innovación que certificara la calidad del servicio que se prestó durante la pandemia, el cual debió ser garantizado por las universidades al egreso de los profesionales que se dedican a la atención en salud (Watling & Ginsburg, 2019).

En este sentido, quedan inquietudes respecto a la eficacia de las medidas otorgadas durante el confinamiento, específicamente con aprendices que iniciaban la PP, las que motivan a desarrollar nuevas investigaciones que den respuestas empíricas respecto a la calidad de los futuros profesionales de Terapia Ocupacional y de otras profesiones que fueron expuestos a la educación a distancia de emergencia, para la cual los planteles educativos no estaban preparados (Cacéres & Monzón, 2020). Ante ello, ¿los aprendices realmente cuentan con las habilidades necesarias para desempeñar su rol profesional en la salud o la virtualidad logró solapar las dificultades teórico-prácticas que tuvieron durante los años 2019-2020?

De igual manera, se sugiere poder revisar e incorporar constructos a evaluar en el proceso de acreditación universitaria que reflejen las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso de PP, ya que es llamativo que la totalidad de alumnos/as desconfíen de sus conocimientos teóricos previo a la adquisición del rol de aprendiz, siendo esta una situación normalizada en los procesos formativos tradicionales, que fueron exacerbados por aquellas demandas que trajo la libertad de las “prisiones domiciliarias” al volver a las actividades habituales (Pereira *et al.*, 2021).

Finalmente, queda esperar para comprobar si los hallazgos que se expresan en este escrito son dificultades permanentes en los estudiantes o fueron situaciones causales facilitadas por la multiplicidad de factores que se vivenciaron a lo largo de las trayectorias educativas que se exploraron durante esta investigación. Por lo mismo, se invita a los profesionales del área de salud a involucrarse en los procesos educativos de preparación, participación y egreso de las PP, puesto que existen brechas que deben ser prioridad para las instituciones educativas, con el fin de mejorar la participación y el desempeño ocupacional de sus aprendices y futuros colegas, contribuyendo así en la adquisición de la anhelada identidad profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.

American Occupational Therapy Association (2020). Occupational therapy practice framework: domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 625-683. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.6.625>

- Aste, B. (2020). Estallido social en Chile: La persistencia de la Constitución neoliberal como problema. *DPCE Online*, 42(1), 3-19. <http://193.205.23.57/index.php/dpceonline/article/view/885>
- Ayala, L. (2020). Se les acabaron los megas: A una semana de clases online, universidades compran chips y gestionan becas para pagar planes a estudiantes. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/se-les-acabaron-los-megas-a-una-semana-de-clases-online-universidades-compran-chips-y-gestionan-becas-para-pagar-planes-a-estudiantes/EDVERSJRZGF67F4E5ZS-L37F45A/>
- Baraño, P. et al. (2020). Aprendizaje interprofesional en los internados de las carreras de la salud del Hospital Josefina Martínez [Interprofessional learning of interns at Josefina Martínez Hospital]. *ARS MÉDICA, Revista de Ciencias Médicas*, 45(4), 5-11.
- Benavides, M. et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Calvo, S. et al. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>
- Cantero-Garlito, P., Rodríguez-Hernández, M. y López-Martín, O. (2020). Descripción de los factores que determinan la elección de prácticas clínicas de los estudiantes en el grado en terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28, 900-916.
- Cao, W. et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Calhoun, C. (ed.) (2002). *Dictionary of the social sciences*. Oxford University Press.
- Cepal (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

- Chávez Rojas, J., Faure Ninoles, J. & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627
- Cisterna, C. y Floody, P. (2020). *Educación a distancia en contexto de crisis. Tendencias, desafíos y oferta en Chile*. <http:// analisis.ufro.cl/images/documentos-2020/Educacion-a-Distancia-en-Contexto-de-Crisis.pdf>
- Da Silva, T., Mariotti, M. & Bridi, A. (2020). Aprendendo a lidar com as mudanças de rotina devido ao COVID-19: Orientações Práticas para Rotinas Saudáveis [Learning to deal with change routine due to COVID-19: guidelines healthy routine practices]. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 4(3), 519-528. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto34250>
- Duque, J. V. y Duk, L. G. (2017). Influencia de estrategias docentes y metodologías educativas en el aprendizaje significativo de estudiantes de Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(2), 149-156.
- Escobar, L. A. S. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-logos*, (19), 25-37.
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? The youth, citizenship and social change project. *European Educational Research Journal*, 1(3), 497-521.
- Fardella, C. y Corvalán, A. (2020). El tiempo en el conflicto trabajo-vida: El caso de las académicas en la universidad managerial. *Psicoperspectivas*, 19(3), 64-75. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2051>
- Fernández, M. R. (2020). De la incertidumbre a la esperanza. Una reflexión desde la experiencia clínica ante la crisis del covid-19. *Boletín de Logopedia y análisis existencial*. http://www.logoterapia.net/uploads/24_rodriguez_2020_clinica.pdf
- Galán Rodríguez, A. (2020). ¿En qué mejora la Teoría del Apego nuestra práctica clínica? Es hora de recapitular. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 66-73.
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>

Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Herrera Cayotopa, L. y Tejada Santamaría, A. M. (2017). Vivencias de estudiantes de Enfermería durante su Internado Hospitalario – Hospital Regional Docente Las Mercedes – Chiclayo, 2016. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <http://repositorio.unprg.edu.pe:8080/bitstream/handle/20.500.12893/1281/BC-TES-TMP-114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Holmes, J. D. et al. (2010). 1000 Fieldwork Hours: analysis of multi-site evidence. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 77(3), 135-143. <http://dx.doi.org/10.2182/cjot.2010.77.3.2>

Illingworth, P. & Chelvanayagam, S. (2017). The benefits of interprofessional education 10 years on. *British Journal of Nursing*, 26, 813-818.

Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456.

López-Botello, F. Y., Mendieta-Ramírez, A. y Alejandro-García, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19: la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, 4(10), 147-169.

Marchant Castillo, J. I. (2021). Influencia del covid-19 en el rol docente: experiencia de docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional. *UCMaule*, (60), 76-89. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

Marchant Castillo, J. I. (2021). Epistemologías feministas y su crítica a la investigación tradicionalista. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/download/87445291/Epistemologias_feministas_y_su_critica_a.pdf

Marchant Castillo, J. I. (2020). Terapia Ocupacional en la inclusión laboral de personas trans. Un ensayo reflexivo. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 11-25. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/97>

- Marchant Castillo, J. I. (2019). Posibles abordajes de Terapia Ocupacional en la educación sexual de niños, adolescentes y jóvenes lesbianas, gay, bisexuales y transgéneros. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 63-72. [doi:10.5354/0719-5346.2019.53411](https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.53411)
- Marchant Castillo, J. I., Galaz, A. M., Pilot, P. A., Olgúin, C. N. y Rocco, M. V. (2021). Prácticas del terapeuta ocupacional en hipoterapia con niños, niñas y adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro del autismo en la Región de Valparaíso. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 8(2), 28-44. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/126>
- Marchant Castillo, J. I. y Rodríguez Domínguez, J. E. (2021). Vinculándose con la telemedicina: Experiencias de Terapia Ocupacional en un Servicio de Neuropsiquiatría Infantojuvenil. *Contexto*, 7, 31-40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5711719>
- Mayorga, A. V. y Jiménez, D. S. (2020). Implicancia de las masculinidades en la elección de la carrera de Terapia Ocupacional en estudiantes hombres. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 1-10.
- Orchard, C. & Bainbridge, L. (2016). Competent for collaborative practice: What does a collaborative practitioner look like and how does the practice context influence interprofessional education? *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 11, 526-532.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Pereira, V. A. & Cerda Cerda, C. D. (2018). A importância das teorias da educação na formação do educador: reflexões Brasil-Nicarágua. *Momento. Diálogos Em Educação*, 27(2), 352-368. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.7450>
- Pérez-López, E., Atochero, A. V. y Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.

- Ramos Ojeda, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 139-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552364016005>
- Talavera, M. Á. (2016). Dossier Razonamiento clínico y Terapia Ocupacional en Docencia. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12206>
- Tao, J. & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355.
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Schettini, P. y Cortazzo, I. (coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Zhai, Y. & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet. Psychiatry*, 7(4), e22.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 10-04-2022

Aceptado: 11-08-2022

Publicado: 20-12-2022

ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESCUELAS CHILENAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

MIGRANT STUDENTS IN CHILEAN SCHOOLS: A SYSTEMATIC REVIEW

SEBASTIÁN CARRASCO MELLA

Universidad Católica del Maule

Talca, Chile

scarrasco@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8402-1807>

ESTUDIOS

EDDY PAZ-MALDONADO

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Tegucigalpa, Honduras

eddy.paz@unah.edu.hn

<https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>

RESUMEN

En las últimas décadas, Chile se ha convertido en un destino propicio para la migración debido a múltiples factores relacionados con una mejor calidad de vida, que incluye lo personal, laboral y lo educacional. Es determinante considerar este último aspecto, dado que para las dinámicas escolares supone nuevos retos. El presente artículo tiene como objetivo analizar la situación de los estudiantes migrantes en escuelas del sistema educativo chileno. Para este propósito, elegimos una revisión sistemática utilizando la declaración Prisma. Esta se efectuó con un total de 24 investigaciones empíricas indexadas en las bases de datos WoS, Scopus

y SciELO, en las que se analizaron elementos de inclusión y exclusión presentes en el estudiantado, docentes y equipos de gestión escolar. Los resultados dan cuenta de la resistencia de parte del profesorado frente a la realidad educacional, la normalización de prácticas discriminatorias y la carencia de sensibilidad intercultural en las comunidades educativas. En la actualidad, las discusiones giran en torno a la formación inicial docente en competencias interculturales, en fortalecer los centros educativos en capacitación sobre asuntos migratorios y en generar espacios de diálogo para reflexionar acerca del acompañamiento y valoración del estudiante y sus familias.

Palabras claves: inclusión educativa, migración, aculturación, interculturalidad, revisión sistemática.

ABSTRACT

In recent decades Chile has become a favorable destination for migration, due to multiple factors related to a better quality of life that includes personal, labor and educational aspects. It is important to consider this last aspect, since it poses new challenges for school dynamics. This article aims to analyze the situation of migrant students in schools in the Chilean educational system. For this purpose, we chose a systematic review using the Prisma statement. This was carried out with a total of 24 empirical investigations indexed in the WoS, Scopus and SciELO databases, in which elements of inclusion and exclusion present in the student body, teachers and school management teams were analyzed. The results expose the resistance of teachers to the educational reality, the normalization of discriminatory practices and the lack of intercultural sensitivity in educational communities. Nowadays, discussions revolve around the initial teacher training in intercultural competencies, strengthening educational centers in migration issues and generating spaces for dialogue to ponder upon accompaniment and valuation of migrant students and their families.

Keywords: educational inclusion, migration, acculturation, interculturality, systematic review.

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios son una constante dentro de las dinámicas y los procesos de la humanidad. Las razones por las cuales ocurre tal fenómeno son variadas, entre las que destacan: buscar mejores condiciones de vida, por matrimonio, formación educativa o trabajo (Morrice *et al.*, 2017). Tal situación logra permearse todas las esferas de la sociedad receptora, presentando un cúmulo de retos y oportunidades, en este sentido, la escuela como estructura social no queda exenta de estos cambios (Bravo, 2012). Al respecto, el último reporte de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) indicó que hasta el año 2020 existían a nivel mundial una cantidad de 271.642.105 millones de migrantes, aumento que es significativo si se observa el crecimiento lineal desde 1970 donde esta cifra era de 84.460.125 (OIM, 2020). América Latina y la zona del Caribe se han caracterizado por ser espacios de migración. Los antecedentes actuales muestran que dichas regiones son receptoras de extranjeros, principalmente aquellos que se desplazan en el mismo continente (Gómez, 2010). Dicha realidad ha supuesto la aparición de desafíos educativos relacionados con la interculturalidad, la atención a la diversidad y la educación compensatoria (Castillo y Miranda, 2018; Tomé y Manzano, 2016).

En nuestra región, Chile desde la década de los noventa se muestra como una nación que acoge a miles de extranjeros, principalmente de los siguientes países: Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Venezuela y recientemente Haití, alcanzando el año 2020 una cantidad de 1.492.522 de personas, lo que constituye un 8,4 % del total de la población actual (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020). Lo anterior, no solo impacta en la economía, relaciones sociales y culturales, sino también en el aumento considerable en la matrícula de estudiantes migrantes (Joiko y Vásquez, 2016). En otras palabras, en los últimos tres años se alcanzó una cifra de 160.463 niños y niñas migrantes en el sistema escolar (INE, 2020). Tal situación obliga al Estado chileno a buscar soluciones a las nuevas demandas educativas presentadas por los flujos migratorios, dado que la educación es un derecho fundamental de toda persona, siendo, por tanto, responsabilidad de cada país receptor proveerla a todos sus habitantes, sean estos chilenos o extranjeros (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020).

La presencia de estudiantes extranjeros impacta el sistema escolar nacional, además de Chile, en países como Argentina y España, donde se han normalizado conductas relacionadas con el racismo, el rechazo y la discriminación. Como resultado, la aceptación de estos hábitos genera una repercusión negativa en el rendimiento académico del estudiantado migrante (Martínez *et al.*, 2021). En el contexto chileno, a lo largo del tiempo los procesos migratorios se han visto influenciados por las relaciones de poder de índole racista y sexista (Tijoux y Palominos, 2015).

El crecimiento exponencial exhibe las múltiples fragilidades de las políticas migratorias y, sobre todo, las vinculadas con el sistema educativo nacional. De ahí que la escuela adquiere un rol protagónico ante la llegada de estudiantes migrantes, debiendo dar acceso, brindar oportunidades e incluir en igualdad de condiciones respecto a las que tiene el alumnado chileno (Castillo *et al.*, 2018; Jiménez *et al.*, 2017a). Es precisamente en este aspecto donde se genera una coyuntura compleja para el país, dado que no se observan desde las políticas educativas, el quehacer docente, la gestión escolar o la formación de profesores, diversas prácticas interculturales que favorezcan la enseñanza de niños y niñas migrantes (Espinoza y Valdebenito, 2018; Mora, 2018). Además, no se han considerado las barreras idiomáticas que enfrenta el estudiantado no hispanohablante, debido a que el Estado chileno no ha diseñado programas de adquisición de una segunda lengua (Sumonte *et al.*, 2019).

En Chile, las escuelas enfrentan múltiples desafíos en la implementación de mecanismos que permitan atender al estudiantado migrante, pero se ven limitadas, dado que no existen lineamientos educativos que faciliten llevar a cabo estas iniciativas (Jiménez *et al.*, 2017a). Por otro lado, la segregación escolar que existe respecto al nivel socioeconómico en los colegios municipales, por ejemplo, sirve de atenuante para complejizar la implementación de modificaciones inclusivas para el alumnado extranjero (Valenzuela *et al.*, 2013). En el contexto chileno las familias se ven condicionadas por su clase social para elegir un establecimiento de enseñanza donde puedan asistir sus hijos. Este factor excluye sistemáticamente a la clase más desposeída del país (Hernández y Raczynski, 2015), debido a que su formación se ve limitada por el centro educativo al que asista (Bellei, 2013); en esa misma línea se localiza la población migrante, quienes constantemente son discriminados por su condición y se les presentan menos oportunidades de estudio.

En cuanto a las comunidades educativas, estas en ocasiones juegan un rol exiguo en el desarrollo personal del niño migrante, potenciando espacios para la ejecución de dinámicas de exclusión, las que se manifiestan de formas muy sutiles como la negación de su país de origen (Riedemann y Stefoni, 2015) hasta las más explícitas, entre ellas, la xenofobia y el racismo (Salas *et al.*, 2017). De esta manera, el Estado se posiciona en una situación de entredicho porque no estaría cumpliendo los acuerdos internacionales que buscan resguardar los derechos de las personas, es decir, concretamente está recibiendo a los estudiantes migrantes, pero los desconoce, negando su identidad cultural y finalmente provocando la aculturación y chilenización de los mismos (Brown, 2017; Mondaca *et al.*, 2018; Mora, 2018; Villancieros, 2019).

Diversos estudios (Pavez-Soto *et al.*, 2019; Ortega *et al.*, 2020; Tijoux, 2013) dan a conocer que las ideas que tienen los chilenos respecto al proceso migratorio y al inmigrante en sí son muy diferentes dependiendo de quien se trate o la nacionalidad de origen de los mismos. Además, la autoestima colectiva de los distintos grupos está vinculada directamente con su color de piel y raza (Urzúa *et al.*, 2019). Estas percepciones están ligadas con los prejuicios, estereotipos y temores a ciertos grupos de migrantes que llegan a Chile. Desde dicha perspectiva, la comunidad educativa de forma consciente e inconsciente desarrolla prácticas y discursos centrados en la ideología racista, logrando minimizar al alumnado extranjero por su cultura y nacionalidad (Tijoux, 2013).

Por tanto, el objetivo de la presente revisión sistemática es analizar la situación de los estudiantes migrantes que asisten a las escuelas del sistema educativo chileno.

2. METODOLOGÍA

Este artículo presenta una revisión sistemática en la cual se utilizó la declaración Prisma, con la finalidad de evidenciar la literatura actualizada mediante un riguroso proceso metodológico de calidad (Urrutia y Bonfill, 2010). Las revisiones sistemáticas ofrecen una serie de datos e información de las publicaciones primarias revisadas (Manterola *et al.*, 2013). La pregunta de investigación formulada fue: ¿cuál es la situación de los estudiantes migrantes que asisten a las escuelas del sistema educativo chileno? Lo anterior, se desarrolla con el siguiente método explicitado a continuación.

2.1. Estrategias de búsqueda y fuentes de información

La búsqueda principal se realizó el 25 de octubre de 2021, donde se incluyeron los artículos publicados desde el 1 de enero de 2010 hasta el 25 de octubre de 2021. Para efectuar la búsqueda principal se utilizaron los descriptores “education”, “migration” y “Chile” en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science. En la tabla 1 se describen las estrategias de búsqueda empleadas. Además, el autor principal del estudio llevó a cabo una búsqueda complementaria manual en la base de datos Google Scholar.

Tabla 1

Estrategias de búsqueda utilizadas	
Bases de datos	Estrategias de búsqueda utilizadas
Scopus	TITLE-ABS-KEY ((education) AND (migration) AND (Chile))
SciELO	(educación) AND (migración) AND (Chile)
Web of Science	TS = (education AND migration AND Chile)

Fuente: elaboración propia

2.2. Criterios de selección

Con relación a la selección de los artículos, en esta revisión sistemática se incluyeron trabajos originales publicados en revistas indexadas, en los idiomas español e inglés. Los criterios de inclusión y exclusión permitieron focalizar el objeto de estudio a fin de proporcionar información más contextualizada. En la tabla 2 se detallan tales criterios.

Tabla 2

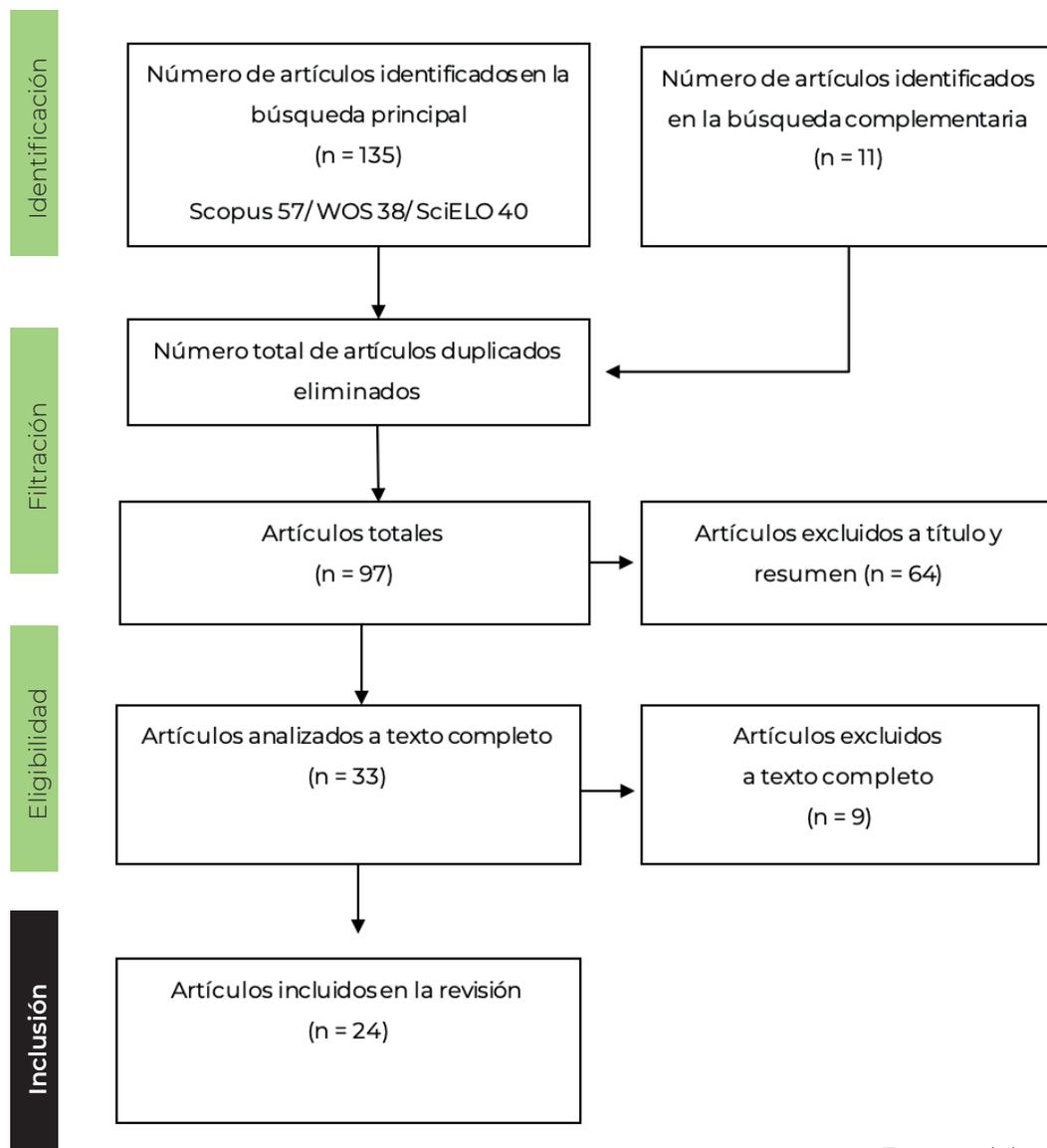
Criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos		
Aspectos	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
País de investigación	Abordar el problema en Chile	Abordaje del problema en cualquier otro país
Idiomas	Español e inglés	Resto de idiomas
Rango temporal	Publicados entre 2010-2021	Publicados antes de 2010
Tipo de publicación	Artículos científicos indexados	Tesis de grado, libros y otros documentos
Tipo de metodología	Investigaciones empíricas	Revisiones teóricas de la literatura, revisiones sistemáticas, ensayos, reseñas
Contexto de investigación	Educación básica y media	Educación universitaria

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento de selección

Los artículos identificados en la búsqueda principal fueron analizados por los autores del estudio. Dichos autores eliminaron todos aquellos artículos duplicados en las diferentes bases de datos utilizadas. Además, el autor principal revisó los artículos identificados en la búsqueda complementaria manual.

Todos los artículos se ordenaron en una tabla por año, autor, título y nombre de la revista para ser evaluados por título, resumen y a texto completo. De manera conjunta los autores evaluaron cada uno de los artículos de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión planteados. La selección de los artículos incluidos en esta revisión sistemática fue consensuada entre ambos autores (ver figura 1).



Fuente: elaboración propia

Figura 1. Diagrama de Prisma

3. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo y la pregunta de investigación establecida, se presentan los resultados en cinco ejes temáticos. Primero, se describen las características de los estudios incluidos. En segundo término, se analiza el papel del profesorado en escuelas que cuentan con estudiantes migrantes. Tercero, se exponen las prácticas de discriminación y aculturación. En cuarto lugar, se mencionan las barreras para generar la inclusión educativa del alumnado migrante y finalmente se plantean los desafíos para implementar un sistema educativo multicultural.

Tabla 3

Detalles de artículos seleccionados						
Autores	Año	Índex.	Revista	Método	Muestra	Tipo de establecimiento
Aravena, Riquelme, Mellado y Villagra	2019	SciELO	<i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>	Mixto	79 directivos	Públicos y particulares subvencionados
Beniscelli, Riedemann y Stang	2019	SciELO	<i>Calidad en la Educación</i>	Cualitativo	3 profesores	No específica
Bustos y Gairín	2017	SciELO	<i>Calidad en la Educación</i>	Cualitativo	14 profesores y 12 apoderados	Público
Castillo, Santa-Cruz y Vega	2018	SciELO	<i>Calidad en la Educación</i>	Mixto	534 apoderados migrantes y no migrantes y 663 estudiantes	Público
Campos-Bustos	2019	SciELO	<i>Revista Educación</i>	Cualitativo	5 profesionales	Público
Caqueo-Urizar, Flores, Irrázaval, Loo, Paéz y Sepúlveda	2019	Scopus	<i>Terapia Psicológica</i>	Cuantitativo	678 estudiantes	Público, particular subvencionado y particular
Cerón, Pérez y Poblete	2017	SciELO	<i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>	Mixto	74 profesores	Público
Cornejo y Rosales	2015	SciELO	<i>Social Sciences</i>	No específica	No específica	No específica
Hernández	2016	Scopus	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Cualitativo	12 profesores	Público
Jiménez y Farde-lla	2015	Scopus	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	Cualitativo	9 profesores	Público
Joiko	2019	Scopus	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Cualitativo	36 apoderados	Públicos y particulares subvencionados

Detalles de artículos seleccionados						
Joiko y Vásquez	2016	SciELO	<i>Calidad en Educación</i>	Mixto	22 apoderados	Públicos y particulares subvencionados
Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín	2018	Scopus	<i>Estudios Atacameños</i>	Cualitativo	16 profesores 8 apoderados migrantes 4 apoderados chilenos 12 estudiantes migrantes 4 estudiantes chilenos	Público
Morales, Panes, Aguilera, Agurto, Bahamondes y Olave	2019	Scopus	<i>Espacios</i>	Cuantitativo	27 profesores	Públicos y particulares subvencionados
Morales, Sanhueza, Friz y Riquelme	2017	Web of Science	<i>Journal of New Approaches in Education Research</i>	Cuantitativo	50 profesores	Público y particular
Muñoz-Labraña, Ajagán-Lester, Martínez-Rodríguez, Torres-Durán, Muñoz-Grandón y Gutiérrez-Cortés	2021	Scopus	<i>Revista Electrónica Educare</i>	Cualitativo	20 profesores	Público
Pavez-Soto, Ortiz-López y Domaica-Barrales	2019	Scopus	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Cualitativo	16 profesores	No específica
Pavez-Soto	2017	Scopus	<i>Chungara</i>	Cualitativo	12 inmigrantes	No específica
Poblete y Galaz	2017	Scopus	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Cualitativo	No específica	Público
Rojas, Cardoso, Scaraboto y De Araujo	2019	Scopus	<i>Consumption Markets & Culture</i>	Cualitativo	4 apoderados	Privado
Salas, Castillo, San Martín, Kong, Thayer y Huepe	2017	Scopus	<i>Universitas Psychologica</i>	Mixto	336 estudiantes	No específica
Sanhueza, Friz y Quintriqueo	2014	Scopus	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	Cuantitativo	339 estudiantes	No específica
Villacieros	2019	Scopus	<i>Revista Española de Educación Comparada</i>	Cuantitativo	146 inmigrantes	No específica
Webb y Álvarez	2019	Scopus	<i>Equity & Excellence in Education</i>	No específica	10 inmigrantes	No específica

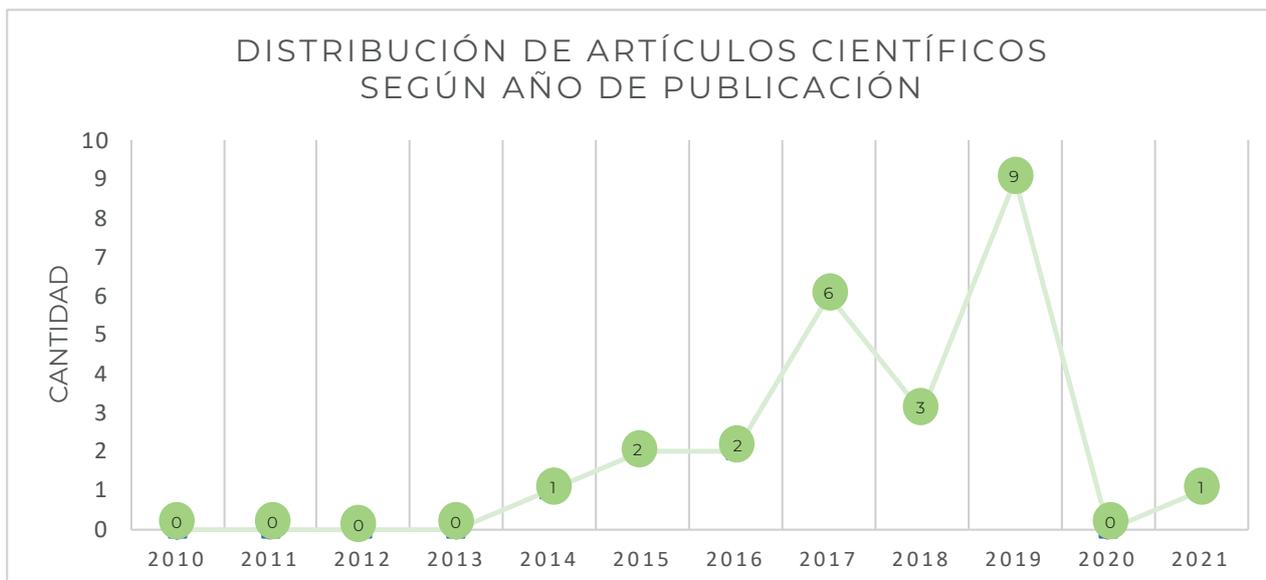
Fuente: elaboración propia
Nota: se utiliza en la tabla la expresión "No específica"

3.1. Características contextuales de las publicaciones incluidas

De acuerdo con la estrategia de búsqueda utilizada y los criterios establecidos se incluyeron 24 artículos empíricos. Los artículos incluidos se encontraron en una variedad de revistas especializadas en la educación, arte, cultura, ciencias sociales y psicopedagogía, entre las que se encuentran: *Calidad en Educación* (N = 4), *Estudios Pedagógicos* (N = 4), *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (N = 2), *Terapia Psicológica* (N = 1), *Social Sciences* (N = 1), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (N = 1), *Revista Electrónica Educare* (N = 1), *Chungara* (N = 1), *Consumption Markets & Culture* (N = 1), *Universitas Psychologica* (N = 1), *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (N = 1), *Revista Española de Educación Comparada* (N = 1), *Equity & Excellence in Education* (N = 1), *Espacios* (N = 1), *Journal of New Approaches in Education Research* (N = 1), *Estudios Atacameños* (N = 1) y *Revista Educación* (N = 1).

Respecto a las características de los estudios, 21 artículos fueron publicados en el idioma español mientras que 3 en inglés. Se observa un claro predominio del método cualitativo (50 %) sobre el cuantitativo y el mixto, que comparten la igualdad de 5 ejemplares. Desde el punto de vista de los participantes, los 24 artículos suman un total de 2.028 estudiantes, seguido de 620 apoderados, 241 profesores, 79 directivos escolares y finalmente 5 profesionales. En cuanto a la distribución de los investigadores según su género, 40 (53 %) son mujeres y 35 (47 %) son hombres.

Por otra parte, predominan los artículos indexados en la base de datos Scopus con 15 (63 %), seguido por SciELO con 8 (33 %) y Web of Science con 1 (4 %). Finalmente, se explicita en el gráfico 1 que entre los años 2017 al 2019 hubo un aumento significativo en la producción científica de investigaciones que abordan la escolarización de niños y niñas migrantes en Chile.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Distribución de artículos científicos según año

3.2. Voces y silencios de docentes en escuelas con estudiantes migrantes

La profesión docente constituye una de las labores más relevantes en los numerosos escenarios de la sociedad contemporánea. Dentro de la misma, se observan una multiplicidad de funciones que repercuten en la vida de cada niño, niña y joven, por ejemplo, colaborar en la construcción de los aprendizajes, formar en valores, orientar, escuchar, siendo este un rol complejo y dinámico (Ruay, 2010). Hoy en día, muchas de las discusiones generadas en el profesorado tienen relación con sus percepciones sobre la llegada de estudiantes migrantes en cuanto a su rendimiento, adaptabilidad y progreso en el contexto escolar (Salas *et al.*, 2017).

En el sistema educativo chileno encontramos opiniones disímiles del profesorado al momento de trabajar con alumnado migrante. Diversos estudios (Cerón *et al.*, 2017; Jiménez y Fardella, 2015; Muñoz-Labraña *et al.*, 2021) dan cuenta de que existe cierta incomodidad al contar con tal estudiantado en los espacios de enseñanza-aprendizaje, debido a que constituye un esfuerzo extra, pues según estos presentan un nivel académico inferior al de sus pares y tienen conductas o tradiciones perjudiciales (Aravena *et al.*, 2019), lo que obstaculiza el proceso formativo del resto de estudiantes. Las percepciones excluyentes no son aisladas, particularmente en aquellos docentes con más antigüedad en el ejercicio profesional, afirmando que carecen de competencias interculturales, produciéndoles tensión al relacionarse

con personas de otras culturas y, por otro lado, se les dificulta aceptar opiniones que provienen de otras nacionalidades (Morales *et al.*, 2017).

Estas expresiones son compatibles con las expuestas por Salas *et al.* (2017), quienes en su investigación plantean los problemas que ocasiona la matrícula de estudiantes migrantes respecto al desprestigio del centro educativo y el desarrollo de las actividades del aula, adhiriendo incluso que la incorporación de estudiantes extranjeros ahuyenta a las familias no migrantes. De forma similar, los adultos manifiestan que no quieren que los niños migrantes tengan las mismas oportunidades que los niños chilenos (Muñoz-Labraña *et al.*, 2021). Contrario a ello, otros docentes señalan que el estudiantado migrante tiene ventajas en el rendimiento académico, pues presentan mejores actitudes hacia el estudio y la enseñanza de los profesores (Bustos y Gairín, 2017).

De acuerdo con algunos de los estudios revisados, gran parte del profesorado en Chile presenta limitaciones para la atención a la diversidad cultural, puesto que fueron formados en prácticas homogéneas, exhibiendo por tanto las falencias de las políticas educativas y la formación inicial docente (Hernández, 2016; Sanhueza *et al.*, 2014). En cuanto a la responsabilidad que tienen las universidades en la formación inicial docente, estas no desarrollan competencias interculturales en sus estudiantes, dejando al futuro docente en una posición compleja en la cual debe enseñar con las herramientas adquiridas, legitimando la invisibilización de las culturas foráneas. Por otra parte, existe un porcentaje de profesores que buscan perfeccionarse en capacidades interculturales, sin embargo, acusan la carencia de espacios para adquirir las herramientas necesarias que les permitan enfrentar la realidad educativa actual (Morales *et al.*, 2017; Muñoz-Labraña *et al.*, 2021; Pavez-Soto *et al.*, 2019).

La sensibilidad intercultural es un elemento clave para comprender y enseñar en contextos de diversidad cultural. El estudio realizado por Morales *et al.* (2017) plantea que es indispensable un cambio de mentalidad del profesorado, pues, aunque estos “acepten” la diversidad cultural, aquello no modifica sus prácticas, estructuras, propuestas pedagógicas y funcionamiento. En consecuencia, la ausencia de esta sensibilidad termina bloqueando la posibilidad de una escuela intercultural y socialmente justa (Bustos y Gairín, 2017; Jiménez y Fardella, 2015).

En esta misma dirección y debido a la falta de sensibilidad intercultural, el profesorado manifiesta que es el estudiantado migrante quien se debe adaptar a la realidad educativa del país de acogida (Jiménez y Fardella, 2015), pues estos presentan

dificultades que les imposibilita habituarse a un nuevo contexto (Cerón *et al.*, 2017), generando con ello que el alumnado pierda lentamente su identidad cultural con el fin de sobrevivir a la sociedad receptora (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Villancieros, 2019). El educando, para lograr ajustarse al entorno, renuncia a su patrimonio y herencia cultural, exponiéndose a situaciones de marginación, como, por ejemplo, la estrategia de enseñanza agrupando a estudiantes según su nacionalidad (Salas *et al.*, 2017).

Por otro lado, la llegada del alumnado migrante al contexto educativo chileno trae consigo una valoración positiva por parte de algunos docentes, debido a un aumento de matrícula, la posibilidad de hacer las aulas diversas, que los estudiantes chilenos valoren su realidad y, sobre todo, el respeto que este nuevo estudiantado manifiesta al profesorado (Muñoz-Labraña *et al.*, 2021). Otros destacan que esta consideración y reconocimiento potencia la convivencia escolar y la comunicación cultural diaria en las escuelas (Aravena *et al.*, 2019; Pavez-Soto *et al.*, 2019).

3.3. Discriminación y aculturación en escuelas chilenas

La escuela constituye el espejo a través del cual se puede observar el reflejo de la sociedad, por lo que debe ser un espacio que posibilite el diálogo, respeto y las relaciones interculturales. No obstante, la evidencia expone que las dinámicas sociales y la manera de enseñar en los establecimientos escolares actúa como un dispositivo de asimilación cultural (Cornejo y Rosales, 2015). Algunos estudios (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Salas *et al.*, 2017; Villancieros, 2019) dan cuenta de los procesos discriminatorios que reciben los estudiantes migrantes en las escuelas chilenas. Esta realidad se visualiza desde diversas modalidades relacionadas con las expresiones sutiles hasta aquellas más explícitas. Esto se exhibe en la cotidianidad mediante acciones referentes al habla, la enseñanza de padres a hijos o categorizando y clasificando al otro por su nacionalidad (Tijoux, 2013).

La investigación realizada por Salas *et al.* (2017) expone que entre un 23 y 37 % de los niños entrevistados señalan que no es bueno tener pares migrantes en sus escuelas y que estos afectan negativamente el rendimiento de sus cursos. Dentro de la discriminación percibida, se pueden acentuar más aún las prácticas segregadoras efectuadas por los docentes. Constantemente los estudiantes migrantes en los espacios de enseñanza-aprendizaje son forzados a tratar de salir de su condición de

migrante, pues esta funciona como una categoría social que agudiza la diferencia con el alumnado de la cultura receptora.

La discriminación es percibida de forma transversal en los estudiantes, no acotándose a una edad, género o país determinado. Al comparar la discriminación discernida por estudiantes migrantes en relación con los no migrantes, se constata que estos últimos perciben una cantidad significativamente menor (Caqueo-Urizar et al., 2019). Igualmente, respecto a la conducta discriminatoria, circula la opinión en los contextos educativos que no solamente tienen diferencias de contenidos con el estudiantado nacional, sino que poseen capacidades cognitivas diferentes o inferiores debido a su origen cultural (Salas et al., 2017).

Como resultado de lo anterior, se produce la aculturación o chilenización del estudiantado extranjero, dando cuenta que dentro del espacio escolar son habituales las interacciones de dominación, tales como la nacionalidad, raza y género, o bien, separando a los chilenos o migrantes, blancos o negros. Por otro lado, hay quienes manifiestan que el proceso de aculturación generado en y por la escuela es más rápido y eficaz si se efectúa en edades tempranas (Pavez-Soto et al., 2019). Asimismo, los establecimientos educacionales reproducen la premisa de que la diversidad cultural es un problema que debe ser solucionado, buscando crear espacios homogéneos, promoviendo la chilenización y renuncia de sus patrones culturales (Jiménez y Fardella, 2015). Ejemplo de ello es lo señalado por algunos profesores al afirmar que es necesario imponer los valores del colegio y para esto se utilizan distintas instancias, una de ellas son los actos cívicos (Bustos y Gairín, 2017).

La marginación y el proceso de aculturación pone a prueba la capacidad de adaptación psicológica del estudiantado migrante, ocasionando riesgos a nivel de salud física y mental. Respecto a este último, el estrés por aculturación asoma desde la sintomatología interna, provocando cambios emocionales como la tristeza o la inadecuación, el rechazo, la añoranza y nostalgia por el país de origen. Esta situación, al no ser disruptiva ante los pares y el profesorado, usualmente pasa desapercibida, dando a entender que no hay malestar ni algún problema que inquiete al alumnado migrante (Villancieros, 2019).

3.4. Acceso y barreras para generar la inclusión de estudiantes migrantes

La inclusión educativa puede estar condicionada por las representaciones de los líderes escolares y el profesorado. Por consiguiente, es determinante considerar que los centros educativos no son inclusivos por el simple hecho de permitir el acceso de tal alumnado, sino por el reconocimiento de la diversidad como un elemento de crecimiento y oportunidades (Aravena *et al.*, 2019). Sin embargo, en los establecimientos educacionales la convivencia está limitada por la tendencia de homogenización del estudiantado, lo que requiere una amplia reflexión acerca de las prácticas educativas efectuadas (Beniscelli *et al.*, 2019). Asimismo, se continúa utilizando un modelo centrado en la integración y no en la inclusión educativa. Esto provoca exclusión social de las minorías que forman parte del entorno educacional (Bustos y Gairín, 2017; Castillo *et al.*, 2018).

Debido a los escasos mecanismos para generar la inclusión educativa, en la mayoría de los establecimientos educativos se reproducen prácticas de discriminación que afectan mayormente al estudiantado migrante (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Mondaca *et al.*, 2018; Webb y Álvarez, 2018). Los docentes de las escuelas chilenas constantemente señalan que incluir a los estudiantes migrantes es complejo (Campos-Bustos, 2019; Cerón *et al.*, 2017; Poblete y Galaz, 2017). El sistema escolar chileno no cuenta con un modelo adecuado que permita atender la diversidad (Cornejo y Rosales, 2015; Jiménez y Fardella, 2015). Sin embargo, a pesar de no poseer políticas educativas inclusivas, existen en el país algunos centros educacionales que realizan múltiples esfuerzos al implementar diversas acciones a nivel de aula y escuela, en la búsqueda de llevar a cabo un quehacer pedagógico con igualdad de oportunidades para toda la niñez migrante (Hernández, 2016; Morales *et al.*, 2017; Joiko, 2019; Joiko y Vásquez, 2016; Sanhueza *et al.*, 2014).

En el caso específico del profesorado, normalmente presenta una actitud de respeto hacia el alumnado migrante, pero no logra realizar cambios profundos que posibiliten el éxito de los aprendizajes (Morales *et al.*, 2017; Muñoz-Labraña *et al.*, 2021). También se han normalizado las prácticas pedagógicas paternalistas, asistencialistas y racistas, a causa de un discurso nacionalista que forma parte de toda la comunidad escolar (Pavez-Soto *et al.*, 2019; Salas *et al.*, 2017). Estos elementos excluyentes y discriminatorios repercuten en el desarrollo de la inclusión educativa de los estudiantes migrantes (Pavez-Soto, 2017), puesto que los centros educativos no han considerado las culturas de todo el estudiantado que se incorpora al sistema de educación al momento de desarrollar el quehacer educativo (Rojas *et al.*, 2019; Villacieros, 2020).

3.5. Desafíos en la implementación de un sistema educativo multicultural

La inclusión educativa de los estudiantes migrantes es todo un desafío para los establecimientos educativos chilenos, puesto que debe asegurarse el derecho universal a la educación (Poblete y Galaz, 2017). Por ende, es urgente implementar políticas inclusivas que permitan incorporar a dicho estudiantado (Castillo *et al.*, 2018; Hernández, 2016; Joiko y Vásquez, 2016; Mondaca *et al.*, 2018). De igual forma, es vital transitar hacia liderazgos escolares inclusivos con la finalidad de preparar ciudadanos solidarios y tolerantes de la diversidad (Aravena *et al.*, 2019; Sanhueza *et al.*, 2014). También es esencial propiciar la reflexión de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el sistema educativo (Beniscelli *et al.*, 2019). Los centros de enseñanza requieren de una serie de mecanismos no solamente centrados en lo administrativo para atender a tal alumnado y valorar su diversidad (Bustos y Gairín, 2017; Hernández, 2016; Jiménez y Fardella, 2015; Joiko, 2019; Mondaca *et al.*, 2018). Un ejemplo de ello podría ser facilitar los procesos de admisión (Joiko, 2019), instaurar programas de atención (Webb y Álvarez, 2018) y realizar constantes esfuerzos por generar una verdadera inclusión educativa (Pavez-Soto, 2017).

Para lograr desarrollar una educación intercultural, el Estado tendrá que instaurar políticas públicas de integración lingüística y cultural que faciliten la participación de estudiantes extranjeros y nacionales, con el fin de disminuir la barrera idiomática, el fracaso escolar y generar la inclusión educativa (Campos-Bustos, 2019; Poblete y Galaz, 2017). Los centros educativos deben evitar continuar reproduciendo la aculturación (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Cornejo y Rosales, 2015; Villacieros, 2020). Por tanto, es primordial fortalecer los procesos de formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural (Cerón *et al.*, 2017; Morales *et al.*, 2017; Muñoz-Labraña *et al.*, 2021; Sanhueza *et al.*, 2014).

Por otro lado, las escuelas chilenas requieren tener claridad sobre cómo llevar a cabo procesos inclusivos (Joiko, 2019). Asimismo, es esencial sensibilizar a la comunidad educativa en competencias interculturales (Morales *et al.*, 2019). Igualmente, eliminar toda forma de marginación contra los estudiantes migrantes para mejorar su calidad de vida (Poblete y Galaz, 2017; Rojas *et al.*, 2019; Salas *et al.*, 2017; Sanhueza *et al.*, 2014). En definitiva, se demandan una serie de cambios que abarquen lo administrativo, institucional y pedagógico (Webb y Álvarez, 2018).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar la situación de los estudiantes migrantes que asisten a las escuelas del sistema educativo chileno. Se analizaron las características de las publicaciones incluidas, el papel del profesorado en escuelas que cuentan con estudiantes migrantes, las prácticas de discriminación y aculturación, las barreras para generar la inclusión educativa del alumnado migrante y los desafíos para implementar un sistema educativo multicultural.

Respecto a las características de las publicaciones analizadas, se concluye que en su mayoría están indexadas en Scopus y SciELO, particularmente en las revistas *Estudios Pedagógicos* y *Calidad en la Educación*. Principalmente, se publica en idioma español acerca de la temática y es prácticamente similar el número de autores de género femenino y masculino. Existe un predominio de las investigaciones de tipo cualitativo sobre las cuantitativas y los participantes estaban constituidos por estudiantes, apoderados, profesionales y profesores.

En relación con las percepciones, prácticas y conductas de los profesores frente al trabajo con estudiantes migrantes, estos presentan claras dificultades acerca de las competencias interculturales y la inclusión educativa de dicho alumnado. Esto se refleja en la incomodidad producto del esfuerzo extra que ello implica y el bajo nivel académico que supuestamente desarrollaron en sus países de origen. Por otro lado, la carencia de sensibilidad cultural del profesorado conlleva que la aceptación del estudiantado migrante no se evidencie en la modificación de la praxis pedagógica, homogeneizando la enseñanza mediante un currículo monocultural, lo que obstaculiza la posibilidad de una escuela culturalmente diversa (Jiménez y Fardella, 2015). En consecuencia, se agrava la necesidad de formar a los docentes en competencias interculturales, dado que durante su formación inicial no fueron preparados para esta nueva realidad (Muñoz-Labraña *et al.*, 2021). *Similares resultados se muestran en otros estudios efectuados (Figueredo y Ortiz, 2017; Sánchez y Norambuena, 2019; Sánchez et al., 2018; Valledor et al., 2020).*

Las relaciones interculturales en la escuela no se desarrollan de modo horizontal, sino desde una verticalidad donde la cultura receptora ejerce dominio y poder sobre la extranjera. Más concretamente, se visualizan diversas formas de discriminación, tales como agrupar a estudiantes según nacionalidad, manifestar su inferioridad de aprendizaje, por sus rasgos fenotípicos, su forma de hablar y escribir. Esta discriminación se produce de manera transversal, no acotándose a una edad, género u origen específico. Con ello, ocurre la aculturación o chilenización del estudiante

migrante. En consecuencia, el alumnado está expuesto a altos índices de estrés, los que se traducen en sintomatología interna y externa, ocasionando cambios emocionales, muchos de los cuales usualmente no son percibidos por la comunidad escolar (Villancieros, 2019).

Particularmente en Chile se debe transitar de un modelo de integración a uno de inclusión educativa. En su mayoría, los establecimientos educacionales no cuentan con mecanismos para atender al alumnado migrante. A pesar de esto, en el país existen una serie de centros educativos que realizan una gran labor en la atención de dicho estudiantado. Por otro lado, al interior de las escuelas chilenas se reproducen diversas prácticas peyorativas que impactan directamente en el rendimiento académico de los estudiantes migrantes. Por ende, para establecer escuelas más inclusivas se requiere formar a los docentes desde el principio de justicia social, dado que el contexto chileno es desigual (Jiménez *et al.*, 2017b; Silva-Peña, 2017; Stang *et al.*, 2021).

Los principales desafíos para instaurar establecimientos educativos multiculturales en Chile son: asegurar el derecho a la educación de los estudiantes migrantes, crear políticas públicas inclusivas, generar liderazgos escolares inclusivos, analizar el ejercicio pedagógico efectuado, facilitar procesos de admisión, constituir programas de atención, disminuir las barreras idiomáticas, eliminar las prácticas de aculturación, fortalecer las mallas de formación docente y sensibilizar a toda la comunidad educativa.

En Chile futuras investigaciones podrían indagar en las formas de implementar la inclusión educativa de estudiantes migrantes, el grado de preparación que poseen los docentes respecto a las prácticas inclusivas, las políticas educativas y la formación en competencias interculturales que el profesorado está recibiendo en la actualidad. En definitiva, los estudios revisados permiten mencionar que la atención de estudiantes migrantes en las escuelas del sistema educativo chileno es un aspecto que tendrá que mejorarse. Debido al aumento de la matrícula del alumnado extranjero, es urgente desarrollar diversos mecanismos que permitan disminuir las desigualdades y generar una verdadera inclusión educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C. y Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa*, (15), 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 39-52.
- Brown, C. (2017). School context influences the ethnic identity development of immigrant children in middle childhood. *Social Development*, 26(4), 797-812. <https://doi.org/10.1111/sode.12240>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46>.
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrázaval, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia*

Psicológica, 37, 97-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>

Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de Pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>

Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>

Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>

Cornejo, R. y Rosales, A. (2015). Objective structures and symbolic violence in the immigrant family and school relationships: Study of two cases in Chile. *Social Sciences*, 4(4), 1243-1268. <https://doi.org/10.3390/socsci4041243>

Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción*, 34(87), 352-373.

Figueredo, V. y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 38-61. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.529>

Gómez, J. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13(26), 81-99.

Hernández, 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>

Instituto Nacional de Estadísticas (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. INE. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6

Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017a). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>

Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.

Jiménez, F., Fardella, C. y Muñoz, C. (2017b). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88.

Joiko, S. (2019). "Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema". Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 93-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300093>

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>

Martínez, D., Muñoz, W. y Mondaca, C. (2021). Racism, Interculturality, and Public Pol-

icies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177%2F2158244020988526>

Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>

Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>

Morales, K., Panes, R., Aguilera, H., Agurto, N., Bahamondes, M. y Olave, M. (2019). Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Espacios*, 40(36), 1-15. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403620.html>

Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. y Riquelme, P. (2017). Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar migrante. *Journal of New Approaches in Education Research*, 6(1), 75-82. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>

Morrice, L., Shan, H. y Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies and Education of Adults*, 49(2), 129-135. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280>

Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C. y Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migración y escuela: percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.14>

Organización Internacional para las Migraciones (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo. Cap. 2: Migración y migrantes: panorama mundial*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf

Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. y del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>

- Pavez-Soto, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (región Metropolitana, Chile). *Chungara*, 49(4), 613-622. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. y Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://journals.openedition.org/polis/11327>
- Rojas, P., Cardoso, F., Scaraboto, D. y de Araujo, L. (2019). Motherhood in migration: schools as acculturation agents. *Consumption Markets & Culture*, 22(4), 383-405. <https://doi.org/10.1080/10253866.2018.1512245>
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(6), 115-123.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. y Mamani, J. C. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de Pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*, (57), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>

- Sanhueza, V., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-162.
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (eds.), *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-145). Mutante Editores.
- Stang, M., Riedemann, A., Stefoni, C. y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Sumonte, V., Friz, M., Sanhueza, S. y Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Alpha*, (48), 179-193. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900048625>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 14(42), 247-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Tomé, M. y Manzano, B. (2016). La educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 1-17.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración Prisma: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Urzúa, A., Ferrer, R., Olivares, E., Rojas, J. y Ramírez, R. (2019). El efecto de la discriminación racial y étnica sobre la autoestima individual y colectiva según el fenotipo autorreportado en migrantes colombianos en Chile. *Terapia Psicológica*, 37(3), 225-240. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300225>

- Valenzuela, J., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, (52), 49-80. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Villancieros, I. (2019). El impacto del estrés por aculturación sobre la sintomatología de los adolescentes migrantes en Arica y Antofagasta, Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 141-154. <https://doi:10.5944/reec.35.2020.25107>
- Webb, A. y Álvarez, P. (2018). Counteracting Victimization in Unequal Educational Contexts: Latin American Migrants' Friendship Dynamics in Chilean Schools. *Equity & Excellence in Education*, 51(3-4), 416-430. <https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1582377>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 12-05-2022

Aceptado: 06-11-2022

Publicado: 20-12-2022

UNA REVISIÓN NARRATIVA SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS CON ALTO RIESGO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

A NARRATIVE REVIEW ABOUT STRATEGIES TO ENHANCE COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH HIGH RISK OF AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ESTUDIOS

JOSÉ ANTONIO SAZO ÁVILA

Universidad de Talca, Chile

jsazo@utalca.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4004-7682>

RESUMEN

Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) son un conjunto de trastornos del neurodesarrollo caracterizados principalmente por dificultades en la comunicación e interacción social. Las manifestaciones tempranas suelen mostrarse alrededor de los dieciocho meses y estar vinculadas con la comunicación no verbal: baja interacción, atención y mirada dirigida a otras personas, limitado uso de gestos comunicativos y producción de vocalizaciones recíprocas. Es por ello que la atención fonoaudiológica temprana (AT) puede repercutir de forma positiva en el éxito comunicativo.

Se realizó una revisión narrativa basada en el Prisma, para analizar cuáles son las estrategias de intervención para aumentar las habilidades de comunicación no verbal en niños preescolares con Alto Riesgo de TEA. Se revisaron tres bases de

datos (*PubMed*, *Science Direct* y *ASHAWire*) y se condujo la búsqueda con cuatro términos MeSH: TEA, intervención temprana, comunicación no verbal y preescolares.

Se resalta la importancia de la AT en las habilidades de comunicación no verbal, la utilización de estrategias basadas en el uso de Comunicación Aumentativa y Alternativa, apoyos visuales y tecnologías que incrementen de manera oportuna las formas (gestos, uso de la mirada, imágenes y generadores de voz) y funciones (obtención, social, rechazo y entrega de información) de la comunicación.

Palabras clave: Trastorno del Espectro del Autismo, intervención temprana, comunicación no verbal, preescolares, revisión narrativa.

ABSTRACT

Autism spectrum disorders (ASD) are a collection of neurodevelopmental disorders characterized by impairments in social communication and interaction. Early markers can predict this disorder about 18 months of age and could be related with communication skills: low rates of interaction and communication acts, eye gaze and reciprocal vocalizations. Thus, a speech and language early intervention could be enhancing the communicative outcomes.

This narrative review was conducted by the Prisma method, with the purpose to analyze what are the intervention strategies to enhance nonverbal communication skills in preschool children with High Risk of ASD. Three databases were reviewed (*PubMed*, *Science Direct* and *ASHAWire*) with the following MeSH terms: ASD, early intervention, nonverbal communication, preschool.

Early intervention in nonverbal communication skills will be too important in the development of preschool children with ASD. The core strategies were augmentative and alternative communication, visual supports and technologies could improve forms (gestures, eye gaze, pictures and speech - generating devices) and communicative functions (obtain, social, refuse and shares information).

Keywords: ASD, early intervention, nonverbal communication, preschoolers, scoping review.

1. INTRODUCCIÓN

Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) han sido conceptualizados como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por déficits persistentes en la comunicación social e interacción social (los cuales incluyen dificultades en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales) y también por la presencia de patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses (que pueden incluir el uso de objeto o habla estereotipados, dificultades con la flexibilidad mental, intereses altamente restringidos y alteraciones sensoriales) (American Psychiatric Association, 2013).

Hasta la actualidad existen diversas teorías causales pero aún no explicativas sobre esta condición: exposición prenatal a drogas, prematurez, enfermedades congénitas y un ciento de variaciones genéticas que podrían contribuir al desarrollo de un TEA (Varcin & Jeste, 2017). Las manifestaciones clínicas suelen mostrarse tempranamente en el desarrollo, inclusive entre los doce y dieciocho meses (Aguado y Gándara, 2013; Ruggieri y Cuesta, 2017; y Martos y Llorente, 2018). El concepto de “Alto Riesgo de TEA” (de su sigla en inglés HR-ASD, *High Risk of Autism Spectrum Disorders*) ha sido acuñado para describir la presencia de las principales conductas o marcadores de un posible riesgo de ser diagnosticado con alguna de las condiciones del espectro del autismo, que se presentan durante los primeros 18 meses de vida. Las principales señales de alerta están vinculadas con la comunicación no verbal: escasa interacción y atención prestada a otras personas, escasa atención a la mirada de los demás, escasa respuesta al nombre, limitado uso de gestos comunicativos, y dificultad para participar en juegos de imitación o producción de vocalizaciones recíprocas (Martos y Llorente, 2018).

Como profesionales de la fonoaudiología, es fundamental el abordaje que podemos realizar en las personas que son diagnosticadas con esta condición a lo largo del ciclo vital, puesto que el objeto de estudio de la disciplina recae en la salud comunicativa de los seres humanos, por lo que un diagnóstico temprano que permita describir un perfil de habilidades vinculadas con la comunicación es vital para el desarrollo e implementación de un programa de intervención oportuno, y cuya importancia radica en la posibilidad de minimizar las consecuencias de deterioro del niño a largo plazo, fortalecer la dinámica y sentido de competencia de la familia, así como también disminuir los costos de atención en salud (Zalaquett *et al.*, 2015).

Paul (2018) propone que la intervención es fundamental, ya que permite lograr un rendimiento que no podría lograrse sin la selección e implementación de las estrategias adecuadas. En cuanto a los enfoques que las y los fonoaudiólogos pueden seleccionar para intervenir los procesos vinculados con el lenguaje y la comunicación en niños, niñas y adolescentes, Paul (2018) actualiza el “continuo de la naturalidad” en la intervención: considerando los modelos “centrados en el niño/a” como los más naturales; en el centro, los procedimientos “híbridos” —con las estrategias de estimulación focalizada, terapias de *scripts* y centradas en el entorno—; y finalmente, los procedimientos “dirigidos en el clínico”, ubicados en el extremo menos natural, dentro de los cuales se mencionan las estrategias de entrenamiento, entrenamiento en el juego y modelado. Estos “polos de la intervención” difieren en la forma con la cual se implementan: en los dirigidos por el clínico, es este el encargado de seleccionar un material específico, el programa de reforzamiento a utilizar, el orden de las actividades, es decir, todo lo vinculado con la intervención. En el extremo más natural se encuentran los enfoques centrados en el niño o niña, los cuales consideran la facilitación de las habilidades vinculadas con el lenguaje, a través de estrategias como habla paralela, extensiones, expansiones, durante el juego o las actividades de la vida diaria. En el centro de este continuo se encuentran los procedimientos híbridos, los cuales combinan algunos aspectos de los procedimientos más estructurados en sincronía con las oportunidades de los niños para realizar elecciones o iniciar actos comunicativos espontáneos. Tienen tres características principales: se selecciona una pequeña cantidad de objetivos para incrementar el rendimiento en el lenguaje; también en este enfoque el clínico mantiene un buen nivel de control sobre la selección de actividades, sin embargo, se considera la iniciación y los intentos comunicativos del niño o niña; y finalmente, el clínico utiliza la estimulación del lenguaje no solo para responder a la comunicación iniciada por los niños, sino también para destacar y modelar las habilidades vinculadas con los objetivos de intervención seleccionados (Paul, 2018).

Dentro de las modalidades que pueden ser seleccionadas para la intervención, y principalmente enfocada en el éxito comunicativo derivado de los procedimientos híbridos, existe la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), la cual ha mostrado un aumento en su uso durante las últimas décadas a nivel mundial.

La Asociación Americana de Habla-Lenguaje-Audición (su sigla en inglés es ASHA) define la Comunicación Aumentativa y Alternativa como aquella que incluye formas de comunicación (distintas al habla) que permiten a las personas expresar sus necesidades, deseos, opciones, pensamientos o ideas (ASHA, 2020). Aquellas formas pueden ser: uso de gestos, imágenes, textos, expresiones faciales, tacto, lenguaje de

señas, dispositivos generadores de voz, entre otros. Existen diversas investigaciones que dan cuenta sobre los beneficios del uso de Comunicación Aumentativa y Alternativa en personas con limitaciones severas en la comunicación (Thiemann-Bourque *et al.*, 2016). Dentro de los principales logros se destaca el incremento de las habilidades de petición, mayor cantidad de vocalizaciones, aumento del vocabulario y, para algunos, el desarrollo del lenguaje hablado.

En esta revisión a la literatura se pretende conocer cuáles son las principales estrategias de intervención para facilitar la comunicación que se han implementado en las investigaciones de los últimos tres años, en personas con Alto Riesgo de TEA de edad preescolar.

2. MÉTODO

Esta revisión se diseñó bajo los criterios de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Prisma; Moher *et al.*, 2009).

El propósito de esta revisión fue analizar cuáles son las principales estrategias para incrementar la comunicación en niños y niñas de edad preescolar con alto riesgo de ser diagnosticados con TEA, a través de una síntesis narrativa de la evidencia existente.

2.1. Estrategia de búsqueda y selección

Para la comprensión y análisis de las principales estrategias o ayudas para la comunicación de niños y niñas en edad preescolar con Alto Riesgo de TEA, se formuló una pregunta clínica basada en la estructura *Population, Intervention, Comparison, Outcomes, Study design* (PICOS; en español: Población, Intervención, Comparación, Resultados y Diseño del estudio. Methley *et al.*, 2014). La búsqueda incluyó publicaciones sobre niños y niñas con Alto Riesgo de Trastorno del Espectro del Autismo (población), y ayudas o estrategias (intervención) para incrementar las habilidades de comunicación no verbal (resultados) en contraste con las estrategias utilizadas para incrementar el lenguaje verbal (comparación), basados en diseños experimentales de investigación (diseño del estudio).

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los estudios que fueron incluidos en esta revisión debían ser artículos originales y a texto completo disponibles en *PubMed*, *ASHAWire* o *Science Direct*, escritos en inglés o español, publicados en los últimos cinco años (desde 2016 hasta 2020) y basados en niños y niñas de edad preescolar con Alto Riesgo de TEA y que demostrara la implementación (basada en alguna metodología cuantitativa vinculada a un diseño experimental o diseños de caso único, que entregara evidencia sobre efecto, eficacia o efectividad de dichas intervenciones) de estrategias de intervención sobre las habilidades de comunicación no verbal. Los estudios que se excluyeron fueron revisiones, metaanálisis, editoriales e investigaciones con enfoque cualitativo, debido a no entregar información que permitiera cumplir el objetivo de esta revisión. Lo anterior se justifica en la necesidad de describir y sintetizar los efectos de las estrategias de intervención fonoaudiológica.

2.3. Análisis de datos

Los datos que se extrajeron de las investigaciones analizadas fueron sintetizados en una tabla, la cual contiene: (1) identificación del estudio (nombre del autor principal, país, año de publicación); (2) diseño del estudio; (3) características de la muestra (edad, tamaño muestral); y (4) aspectos de la intervención (estrategia de intervención utilizada, habilidades de la comunicación no verbal medidas, principales resultados).

3. RESULTADOS

La búsqueda realizada en *PubMed*, *ASHAWire* y *ScienceDirect* arrojó un total de 161 artículos originales publicados entre el 2016 y el 2020. De ellos, se excluyeron 152 debido a que no contenían los cuatro términos MeSH predefinidos en los criterios de inclusión. El total de artículos que cumplieron ese requisito fueron once, pero solo se expuso el análisis de nueve, puesto que hubo dos artículos que no estaban a texto completo disponible. En la figura 1 se sintetiza la búsqueda realizada, basada en los principios del Prisma.

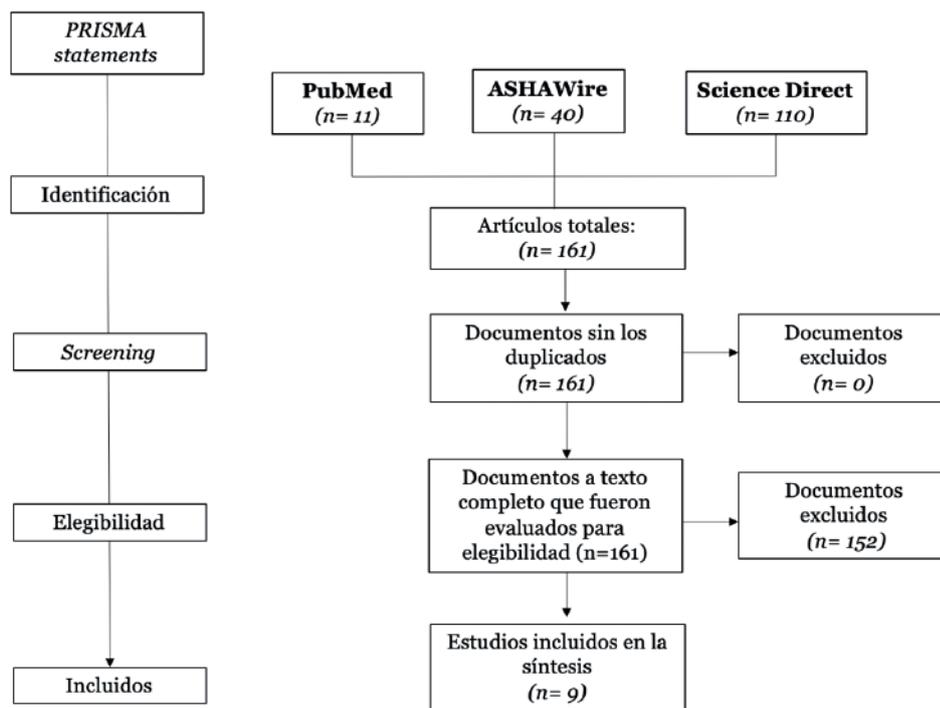


Figura 1. Flujograma de la estrategia de búsqueda y selección de artículos basada en Prisma

La información proveniente de los nueve estudios incluidos en esta revisión se encuentra sintetizada en la tabla 1, la cual contiene los principales aspectos de identificación, del diseño metodológico, del tamaño y características de la muestra, así como también la estrategia de intervención utilizada, las habilidades de comunicación verbal y los principales resultados medidos y obtenidos posteriormente a la intervención.

Tabla 1. Resumen de los artículos seleccionados que muestran intervención en habilidades de comunicación no verbal en niñas y niños con TEA en edad preescolar, presentados en orden reverso de publicación

Identificación del estudio			Diseño	Muestra		Aspectos de la intervención		
Autor(es)	Año	País		Tamaño	Edad (años; meses)	Estrategia	Habilidades de comunicación no verbal	Principales resultados
Bourquee & Goldstein	2020	Estados Unidos	Diseño experimental - líneas de base múltiples	6	3;7 - 5;1	Comunicación Aumentativa y Alternativa con el uso de un dispositivo generador de voz	Uso de gestos: apuntar, entregar, saludar, mover la cabeza para asentir/negar Función comunicativa de petición	Incremento en actos e intercambios comunicativos con sus pares. Aumento de función social y de compartir intereses con otros

Identificación del estudio			Diseño	Muestra		Aspectos de la intervención		
Geoffray <i>et al.</i>	2019	Francia	Prospectivo observacional	19	1;6 - 4;2	Estrategias basadas en el Modelo Denver (modificación del entorno y juego para incrementar habilidades conductuales y de desarrollo esperadas según currículum)	Lenguaje receptivo, habilidades cognitivas no verbales (recepción visual)	Importante incremento en el lenguaje receptivo
Mairena <i>et al.</i>	2019	España	Observacional	15	4 - 6	Videojuego llamado "Pico's adventure"	Tasa de intentos para iniciar la comunicación	Aumento significativo en la tasa de inicios comunicativos
Thiemann - Bourquee <i>et al.</i>	2018	Estados Unidos	Diseño aleatorizado multivariante controlado	45	2;11 - 5	Comunicación Aumentativa y Alternativa con el uso de un dispositivo generador de voz	Inicio, mantención y respuestas comunicativas en el juego con pares	Aumento en el inicio, mantención y respuestas comunicativas en el juego
Thiemann - Bourquee	2017	Estados Unidos	Diseño de pruebas múltiples	3	4;5 - 4;7	Comunicación Aumentativa y Alternativa con uso de dispositivo generador de voz - GoTalk+4	Actos comunicativos, formas y funciones comunicativas, reciprocidad y enganche con pares	Significativos en 2 de 3 casos, en todas las habilidades enseñadas y medidas
Barber <i>et al.</i>	2016	Estados Unidos	Diseño experimental - líneas de base múltiples	3	3 - 4	Apoyos visuales - Boardmaker®	"Stay - Play and Talk: Estar, jugar y hablar con sus pares" - iniciación y respuestas comunicativas	Impacto positivo en la iniciación y respuestas comunicativas en personas con TEA y sus pares con desarrollo típico
Yun <i>et al.</i>	2016	Korea	Diseño experimental	8	3 - 5	Intervención conductual con asistencia de robot	Contacto visual y reconocimiento de emociones a través de las expresiones faciales	Se verificó la efectividad de la terapia asistida con robot para el logro de las 2 habilidades
Thiemann - Bourquee <i>et al.</i>	2016	Estados Unidos	Diseño A-B	4	3 - 5;1	Picture Exchange Communication System - PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)	Tasa de actos comunicativos y enganche con otros	Incremento en la comunicación e interacción social de niños y niñas con TEA en la rutina escolar
Chang <i>et al.</i>	2016	Estados Unidos	Diseño experimental aleatorio	66	5; 2 (DS = 0,6)	Implementación de estrategias basadas en el Modelo Jasper, por profesores en aulas inclusivas	Iniciación de atención y enganche conjunto, uso de gestos	La implementación mostró diferencias significativas en el rendimiento de los niños y niñas con TEA en las habilidades trabajadas

3.1. Características de los estudios

En cuanto al diseño metodológico, los estudios analizados correspondían a diseños experimentales (77,8 %) y prospectivos/observacionales (22,2 %), principalmente randomizados (33,3 %), con muestras seleccionadas aleatoriamente (22 %) y no probabilísticos (78 %), y con evaluaciones (líneas de base múltiple - AB) en diferentes momentos de la intervención (44 %) que consideraron grupos controles de niños y niñas en edad preescolar con desarrollo típico. La totalidad de estudios incluidos estaban escritos en inglés.

3.2. Características de los participantes

Las proporciones mantenidas de forma sistemática en los estudios revisados se relacionan con las propuestas en la literatura especializada, puesto que se consideró 3:1 (niños:niñas). El rango etario de los y las participantes fue de 49 meses (DS: 8). En cuanto a los tamaños muestrales se desprendió que eran muy variables, ya que lo mínimo que se consideró fue $n = 3$ y lo máximo un $n = 66$. Puede suponerse que los tamaños muestrales fueron menores y se consideraron en las etapas iniciales del desarrollo de una estrategia tecnológica nueva, y que los modelos ya existentes, ampliamente descritos o probados previamente, consideraron tamaños muestrales mayores.

3.3. Estrategias implementadas

Con relación a las estrategias, la implementación que mayor frecuencia mostró fue la vinculada con el uso de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), principalmente la que involucra la utilización de imágenes para la comunicación, en conjunto con dispositivos generadores de voz y diferentes tecnologías al servicio de la comunicación.

Otras de las principales estrategias implementadas se relacionan con dos modelos de intervención actuales. *The Early Start Denver Model* (EDSM; en español, Modelo Denver. Rogers y Dawson, 2010) centra sus principales estrategias en el análisis conductual aplicado, entrenamiento en respuestas pivotales y en la motivación

social de los niños y niñas, realizada en entornos interactivos y naturales, es decir, se considera un modelo híbrido de intervención interdisciplinaria. Otra de las estrategias implementadas se basaron en el *Jasper Model for Early Intervention for Young Child with Autism and Developmental Disorders* (en español, Modelo Jasper. Kasari, 2006, 2008, 2010, 2014), que utiliza la modificación del ambiente, imitación, modelado, establecimiento de rutinas y programas específicos para desarrollar la comunicación y habilidades vinculadas: atención conjunta, juego simbólico, enganche con otros y regulación.

Es importante señalar que en dos estudios se desarrollaron e implementaron estrategias de alta tecnología: uso de robot para facilitar la comunicación triádica y videojuegos adaptados para los objetivos de comunicación no verbal.

3.4. Habilidades desarrolladas y principales resultados

En cada programa y estrategia implementada, los resultados fueron significativos a nivel estadístico. Las principales habilidades que fueron desarrolladas se vincularon con la capacidad de iniciar actos comunicativos, compartir la atención y enganche conjunto con otros, formas (gestos y movimientos convencionales) y funciones comunicativas (obtención y social), y algunas vinculadas con el lenguaje receptivo y el reconocimiento socioemocional.

4. DISCUSIÓN

Las principales dificultades que permiten una detección temprana de los TEA se relacionan con las habilidades de comunicación no verbal, las cuales suelen mostrarse tempranamente en el desarrollo, inclusive entre los doce y dieciocho meses (Aguado y Gándara, 2013; Ruggieri y Cuesta, 2017; y Martos y Llorente, 2018). Es por ello que la importancia de la atención temprana, inclusive previo a una confirmación diagnóstica, suele jugar un rol fundamental.

Una de las principales metas de la intervención temprana en niños y niñas con TEA se relaciona con la habilitación de un vocabulario funcional a los cinco años, ya que permite predecir un mejor funcionamiento social y adaptativo a lo largo de la vida,

por lo cual los esfuerzos de la intervención deben relacionarse con el incremento en el vocabulario productivo (Tager-Flusberg & Kasari, 2013). Es importante señalar que entre los 2/3 y 3/4 de niños y niñas con TEA pueden decir algunas palabras aisladas o utilizar frases cuando ingresan a la educación básica (Tager-Flusberg & Kasari, 2013), es decir, 1:3 o 1:4 de las personas que tienen AR-TEA suelen no desarrollar habilidades de lenguaje convencional. Es por ello que emerge la relevancia de la fonoaudiología en el abordaje temprano de estas personas en las etapas iniciales del desarrollo comunicativo y lingüístico, considerando diversas habilidades: uso de gestos comunicativos, atención conjunta, formas y funciones comunicativas, tasa de actos comunicativos, enganche conjunto y lenguaje comprensivo.

La revisión realizada sustenta que existen múltiples estrategias para el abordaje oportuno de las dificultades de la comunicación en niños y niñas con TEA a edades preescolares. Dentro de las estrategias de apoyo para estas niñas y niños que tienen un bajo desarrollo del lenguaje productivo y funcional, se encuentran algunas que involucran el procesamiento auditivo y visual: lengua de señas, comunicación a través de imágenes, dispositivos con salida de habla. El conjunto de estas estrategias permitiría que los niños y niñas muestren un importante beneficio en la salud comunicativa, tal cual los mostrados en las distintas investigaciones analizadas.

Los niños y niñas que muestran mejores habilidades de atención conjunta de iniciación y el uso de gestos comunicativos permiten predecir mejores habilidades de lenguaje expresivo (Kasari *et al.*, 2012; Dawson *et al.*, 2010), es por ello que ambas habilidades deben ser evaluadas e intervenidas en niños y niñas con sospecha de TEA, como precursoras tempranas de la comunicación y el lenguaje futuro.

Sobre los estudios incluidos en esta revisión, es importante señalar que existe una tendencia hacia entregar evidencia a partir de diseños experimentales basados en casos únicos (o *single case design*; Kratochwill *et al.*, 2010). Es necesario comprender la complejidad de realizar y estandarizar intervenciones a personas dentro del EA, por lo que este tipo de diseños valora la individualidad y eficacia de las intervenciones, mostrando de esa forma la validez interna de las terapias, principalmente a partir de la capacidad de replicabilidad en tres distintos momentos del tiempo.

En cuanto a las limitaciones de esta revisión, es preciso señalar que no se incorporaron estudios o investigaciones cualitativas dentro del análisis, las cuales sin duda aportan en la comprensión profunda sobre la pertinencia de las estrategias de intervención implementadas según las características de cada población, en este

caso, con escasez en lo ocurrido en países latinoamericanos y, especialmente, en Chile. Por otra parte, la cantidad de estudios en esta revisión genera una limitación, no obstante, muestra un panorama general sobre las líneas de investigación en cuanto a la intervención lingüística y comunicativa de personas dentro del EA y sus familias. Es por ello que como directrices futuras en este campo de investigación, se necesita continuar con la realización de revisiones, idealmente sistemáticas, que cumplan con protocolos de análisis estandarizados y, de esa forma, aporten a la organización del conocimiento y apoye a la implementación de prácticas basadas en la evidencia. Por otra parte, es importante que se realicen intervenciones y procesos investigativos con pertinencia cultural (que idealmente utilicen métodos mixtos o multimétodos), con el fin de que estas cuenten con la valoración de las necesidades de las familias en contextos de limitación de recursos económicos, ruralidad y variabilidad de pueblos originarios, como lo es en la realidad chilena, y así sean implementadas con un carácter de sensibilidad cultural.

En síntesis, las habilidades de comunicación no verbal juegan un rol fundamental en el logro futuro en cuanto al lenguaje de niños y niñas con sospecha o diagnóstico de TEA, es por ello que la implementación sistemática de prácticas que favorezcan la comunicación en los diferentes entornos, contextos e interlocutores permite una mejor inclusión para estas personas a lo largo del ciclo vital.

5. CONCLUSIONES

La revisión realizada permitió sintetizar los principales hallazgos y estrategias de intervención implementadas en niños y niñas con sospecha o diagnóstico de TEA en edad preescolar. Los estudios analizados resaltan la importancia de la atención temprana en las habilidades vinculadas con la comunicación no verbal para alcanzar un mayor nivel de logro en cuanto al lenguaje, con la utilización de diversas estrategias basadas en el uso de Comunicación Aumentativa y Alternativa, de apoyos visuales y de tecnologías que incrementen de manera oportuna las formas (uso de gestos, uso de la mirada y de herramientas aumentativas de comunicación-imágenes y generadores de voz) y funciones (obtención, social, rechazo y entrega de información) de la comunicación.

La investigación que puede realizarse en este campo es un desafío latente para las y los investigadores, puesto que la implementación sistemática de las estrategias descritas aún se consideran novedades en el contexto latinoamericano.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, G. y Gándara, C. (2013). *Evaluación de la comunicación y el lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista*. Ediciones Libro Amigo.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.

American Speech – Language – Hearing Association (2020). *Augmentative and Alternative Communication*. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/>

Barber, A., Saffo, R., Gilpin, A., Craft, L. & Goldstein, H. (2016). Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism. *Journal of Communication Disorders*, 59(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.06.009>

Bourque, K. & Goldstein, H. (2020). Expanding Communication Modalities and Functions for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: Secondary Analysis of a Peer Partner Speech – Generating Device Intervention. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 63(1), 190-205. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00202

Chang, Y. C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C. & Kasari, C. (2016). Preschool Deployment of Evidence-Based Social Communication Intervention: JASPER in the Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2211-2223. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2>

Dawson, G. et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.

Geoffray, M. M. et al. (2019). Using ESDM 12 hours per week in children with autism spectrum disorder: feasibility and results of an observational study. *Psychiatria Danubina*, 31(3), 333-339. <https://doi.org/10.24869/psyd.2019.333>

Kasari, C., Freeman, S. & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism:

Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 125-137.

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. & Locke, J. (2010). A randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1045-1056.

Kasari, C. et al. (2014b). Caregiver-mediated intervention for low-re-sourced preschoolers with autism: An RCT. *Pediatrics*, 134, e72-e79.

Kratochwill, T. et al. (2010). Single case designs technical documentation. What Works Clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf

Mairena, M. Á. et al. (2019). A full-body interactive videogame used as a tool to foster social initiation conducts in children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101438. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101438>

Martos, J. y Llorente, M. (2018). *El niño al que se le olvidó cómo mirar: comprender y afrontar el autismo*. La esfera de los libros.

Methley, A., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R. & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BioMed Central*, 14(1), 579-588. <https://doi.org/10.1186/s.12913-014-0579-0>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(1), 1006-1012. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>

Norrelgen, F. et al. (2014). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*, 1, 1-10. [doi:10.1177/1362361314556782](https://doi.org/10.1177/1362361314556782)

Paul, R. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Elsevier.

Ruggieri, V. y Cuesta, J. L. (2017). *Autismo. Como intervenir, desde la infancia a la vida adulta*. Paidós.

- Tager-Flusberg, H. & Kasari, C. (2013). Minimally Verbal School-Aged children with Autism Spectrum Disorder: The neglected end of the Spectrum. *Autism Research*, 6(1), 468-478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- Thiemann-Bourque, K., Brady, N., McGuff, S., Stump, K. & Naylor, A. (2016). Picture Exchange Communication System and Pals: A Peer-Mediated Augmentative and Alternative Communication Intervention for Minimally Verbal Preschoolers with Autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1133-1145. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0313
- Thiemann-Bourque, K. S., McGuff, S. & Goldstein, H. (2017). Training peer partners to use a speech-generating device with classmates with autism spectrum disorder: Exploring communication outcomes across preschool contexts. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 60(9), 2648-2662. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0049
- Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Hoffman, L. & Johner, S. (2018). Incorporating a peer-mediated approach into speech-generating device intervention: Effects on communication of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61(8), 2045-2061. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0424
- Varcin, K. J. & Jeste, S. S. (2017). The emergence of autism spectrum disorder (ASD): Insights gained from studies of brain and behaviour in high-risk infants. *Current Opinion in Psychiatry*, 30(2), 85-91. <https://doi.org/10.1097%2FYCO.0000000000000312>
- Yun, S. S., Kim, H., Choi, J. & Park, S. K. (2016). A robot-assisted behavioral intervention system for children with autism spectrum disorders. *Robotics and Autonomous Systems*, 76, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.11.004>
- Zalaquett, D., Schönstedt, M., Angeli, M., Herrera, C. y Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(2), 126-131.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 08-07-2022

Aceptado: 25-10-2022

Publicado: 20-12-2022

PERCEPCIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO DE LA DOCENCIA VIRTUAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TRADUCCIÓN

UNIVERSITY STUDENT'S PERCEPTION OF TRANSLATION TEACHING IN A VIRTUAL ENVIRONMENT

ESTUDIOS

MARÍA JOSÉ VARELA SALINAS

Universidad de Málaga, España

mjvs@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-9842-5426>

ANA YARA POSTIGO FUENTES

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Alemania

ana.postigo.fuentes@hhu.de

<https://orcid.org/0000-0001-7965-1911>

RESUMEN

A raíz de la crisis producida por la COVID-19, las enseñanzas universitarias se vieron forzadas a adaptar las clases del curso 2019-2020 a la virtualidad. El Grado de Traducción e Interpretación no fue una excepción, por lo que tanto los docentes como el alumnado tuvieron que adaptarse a un entorno al que no estaban acostumbrados. El objetivo principal de nuestro estudio fue recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Los cuestionarios se componen de cinco apartados con un total de 30 afirmaciones sobre datos gene-

rales, medios técnicos, entorno y ambiente virtual, proceso de enseñanza-aprendizaje y bienestar general sobre las que los estudiantes debían opinar, reflejando su asentimiento o rechazo en una escala Likert. Se han recogido 246 cuestionarios. Los resultados principales revelan que el alumnado no está del todo satisfecho con las clases virtuales y se apuntan qué factores han podido influir en esta cuestión, de manera que podamos aprender lo máximo posible de la experiencia de virtualización de pandemia a la hora de diseñar formación universitaria virtual y semipresencial.

Palabras clave: COVID-19, satisfacción del alumnado, enseñanza virtual, traducción e interpretación, enseñanza de la traducción.

ABSTRACT

As a result of the crisis caused by COVID-19, university courses were forced to adapt their classes for the 2019-2020 academic year to the virtual world. The Bachelor's Degree in Translation and Interpreting was no exception, so both teachers and students had to adapt to an environment to which they were not accustomed. The main objective of our study was to collect the degree of student satisfaction with e-learning in the area of Translation and Interpreting according to their perception of the limitations and positive aspects. The questionnaires consisted of five sections with a total of 30 statements on general data, technical means, virtual environment and atmosphere, teaching-learning process and general well-being on which the students had to give their opinion, reflecting their assent or rejection on a Likert scale. A total of 246 questionnaires were collected. The main results reveal that students are not entirely satisfied with the virtual classes and the factors that may have influenced this issue are noted, so that we can learn as much as possible from the experience of virtualization pandemic when designing virtual and blended learning university education.

Keywords: COVID-19, student satisfaction, e-learning, translation and interpreting, translator training.

1. INTRODUCCIÓN

Es incuestionable el inmenso interés que los procesos de implementación e integración de “lo digital” han despertado en las instituciones educativas desde antes incluso de la aparición de internet a finales de los años ochenta. Sin embargo, este interés ha alcanzado niveles de auténtica urgencia en el contexto de la actual crisis sanitaria (provocada por la COVID-19) y las necesidades globales de “virtualización” de procesos a causa del cierre de muchas instituciones educativas, entre ellas las de educación superior. España no ha sido ajena a esta situación, y a principios de marzo de 2020¹ se aprueba la suspensión de la docencia en la universidad, lo que conlleva aprender a integrar la tecnología en las aulas de manera urgente (Mingorance Estrada *et al.*, 2019) dadas las circunstancias de confinamiento.

Cuando se produjo el brote de COVID-19, la enseñanza en línea ya estaba presente desde hacía tiempo en muchas universidades, sobre todo como parte de la enseñanza semipresencial, aunque quedase relegada preferentemente a los programas de formación a distancia (Maican & Cocoradă, 2021). La enseñanza de traducción e interpretación en la universidad no fue una excepción a las dificultades que supuso el paso a la educación en línea y tanto los docentes como el alumnado tuvieron que adaptarse a un entorno al que no estaban acostumbrados. Tras un momento de incertidumbre inicial, se adaptaron las clases del curso 2019-2020 a la virtualidad y se propusieron varias opciones para la vuelta a las aulas en el curso 2020-2021 (Trujillo Sáez *et al.*, 2020). Finalmente, aunque este se iniciara con una modalidad semipresencial, el aumento de los contagios forzó a la mayor parte de las universidades a optar por una modalidad completamente virtual, esta vez sin la celeridad ocasionada por el estado de alarma. Las autoras quisieron estudiar mediante una encuesta cómo ha afectado el cambio a la virtualidad a los estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y cómo se han adaptado y han experimentado esta nueva situación, con el objeto de extraer conclusiones de cara a futuras prácticas virtuales.

¹ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Artículo 9. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-3692>

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Igual que ha sucedido en otros ámbitos, en la última década hemos podido contemplar un auge de las nuevas tecnologías (TIC) en los cursos de idiomas en línea, ya sea ofrecidos por instituciones educativas o por plataformas y aplicaciones como Duolingo o Rosetta Stone (Lin & Warschauer, 2015). A lo largo del tiempo las investigaciones realizadas han resaltado tanto los puntos fuertes como los débiles de la integración de las TIC en el aprendizaje de idiomas (Lin & Warschauer, 2015).

En la enseñanza superior, los beneficios de la implantación de la enseñanza de lenguas extranjeras en línea se refieren tanto a la educación a distancia como a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas presenciales en los que se introducen actividades sincrónicas o asincrónicas basadas en las TIC (Maican & Cocoradă, 2021).

Tradicionalmente, la enseñanza de la traducción e interpretación se ha llevado a cabo de manera presencial. La tecnología no solo ha influido en el entorno de trabajo, sino también en los métodos de enseñanza. Son muchos los estudios anteriores a la pandemia que versan sobre los nuevos enfoques en la formación y preparación de los traductores, exigidos por los rápidos cambios tecnológicos (Corpas Pastor y Varela Salinas, 2003; García Herrero, 2013; Doherty & Kenny, 2014; Kenny, 2019). Si bien están apareciendo estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia (como ejemplos sirvan Al-Hussein, 2020; Al-Nofaie, 2020; Holubnycha, 2020; Klimova, 2020; Maican & Cocoradă, 2020; Chen, 2021; El Khairat, 2021), todavía son escasos aquellos sobre cómo ha percibido el alumnado de Traducción e Interpretación su aprendizaje en el curso académico 2020-2021 (Aldossary, 2021).

Así, algunas investigaciones recientes muestran que las preferencias del alumnado durante la pandemia se dirigen hacia los materiales didácticos que pueden encontrarse en la plataforma virtual durante mucho tiempo (por ejemplo, las videoconferencias pregrabadas) y que los estudiantes pueden utilizar por su cuenta y a su conveniencia (Maidul *et al.*, 2020). También se han identificado algunos medios de enseñanza en línea que benefician al alumnado de lengua extranjera como, por ejemplo, la videoconferencia, apreciada por el alumnado porque fomenta sus habilidades lingüísticas (Conboy, Ugalde & Reuber, 2017).

Las autoras quisieron estudiar la percepción del alumnado de la docencia virtual durante la pandemia para ver qué reflexiones generalizables y aplicables a largo

plazo se podrían sacar de aquel reto didáctico. Para ello se elaboró un cuestionario (ver archivo complementario) que se distribuyó entre el alumnado del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. En los siguientes apartados se describen el punto de partida y el diseño del estudio, así como la metodología.

3. MOTIVACIÓN, OBJETIVO E HIPÓTESIS

Al inicio del estudio se encuentran diferentes preguntas que nos planteamos, en base a las cuales elaboramos el cuestionario:

1. ¿Habrá mejorado el alumnado en el dominio de las herramientas digitales?
2. ¿Se confirmará la suposición de que, para seguir las clases, el uso del portátil predomina ante todos los demás dispositivos?
3. ¿Se confirmará la suposición de que la mayoría no enciende la cámara durante las sesiones de clase?
4. Al entorno de trabajo, ¿no le habrán faltado las condiciones idóneas para un trabajo concentrado como, por ejemplo, cierto grado de silencio y de ausencia de interrupciones?
5. ¿No se habrá echado de menos el trato directo con compañeros y profesores?
6. ¿Habrá existido un mayor contacto entre docentes y estudiantado a través de *e-mail* y tutorías virtuales que antes de la pandemia de manera presencial?
7. ¿Habrá subido la media de las calificaciones por una reducción en las exigencias, considerando la situación especial creada por la pandemia?
8. El objetivo principal de nuestro estudio fue recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Nuestra hipótesis era que existiría una insatisfacción generalizada por parte del alumnado.

4. DISEÑO Y METODOLOGÍA

4.1. Diseño

Con un enfoque metodológico cuantitativo, seguimos la metodología de los estudios observacionales transversales, que recogen los datos dentro de un marco temporal específico. En nuestro caso, este es el segundo semestre del año académico 2019-2020 y el curso académico 2020-2021 y, además, referido a los estudios del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. El marco temporal es el que coincide con el inicio de la pandemia y, por lo tanto, con los cambios de la docencia presencial hacia la docencia virtual y bimodal a partir del 16 de marzo de 2020. Elaboramos un cuestionario que debía ser respondido en línea y que figura en el archivo complementario. Se compone de cinco apartados con un total de 30 afirmaciones sobre datos generales, medios técnicos, entorno y ambiente virtual, proceso de enseñanza-aprendizaje y bienestar general sobre las que los estudiantes debían opinar, reflejando su asentimiento o rechazo en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 era totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Solo en algunos pocos casos se debía elegir los datos pertinentes de un menú, como en los datos personales o entre sí/no. Los cuestionarios respondidos datan de entre el 29 de abril y el 1 de junio de 2021.

4.2. Población y muestra

Nuestra población de estudio era el alumnado de Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga matriculado en el curso académico 2020-2021, que ascendía a un total de 605 estudiantes. Si bien contactamos con el profesorado de las asignaturas obligatorias para solicitar el favor de que pasaran la encuesta a su alumnado, de manera que, en teoría, le llegara el cuestionario a la totalidad de la población matriculada, de los 286 cuestionarios en línea que se comenzaron a rellenar, solo 246 fueron completados y enviados finalmente por parte de la citada población. Suponemos que el hecho de que las clases no fueran presenciales y de ahí la posibilidad más limitada de motivar al alumnado a cooperar en la investigación, condujo a una menor participación. El error de estimación asciende al 4,82 %. La población de la encuesta resultante se divide en 202 mujeres (82,11 %) y 44 hombres (17,89 %), de los que la gran mayoría pertenece al rango de edad de entre los 18 y 22 años (231, es decir, 93,9 %). Creemos que la misma razón aducida para

la limitada participación se puede invocar para la proporción variante referente a cada curso (1.º 144 – 51, 2.º 146 – 47, 3.º 126 – 83 y 4.º 189 – 65), aunque solo puede ser una suposición y podría haber otras causas.

5. RESULTADOS

5.1. Datos generales

Puesto que solo un 6,10 % de la población supera los 22 años, no hemos tenido en cuenta la edad como factor decisivo. El desfase entre mujeres y hombres estudiantes se corresponde con la tendencia general a una mayor presencia de mujeres en carreras de Humanidades y, entre ellas, en las relacionadas con las lenguas extranjeras.

5.2. Medios técnicos

En primer lugar, deseábamos saber si en el curso 2020-2021 se habían producido mejoras sustanciales en cuanto a las competencias tecnológicas, tanto por parte de docentes como del alumnado, y si las herramientas utilizadas habían conseguido mayor estabilidad, ya fuera por las empresas comercializadoras, por el servicio de soporte tecnológico o por la formación docente ofrecida.

Así, en la primera pregunta sobre el uso de la plataforma empleada para la docencia digital, un 60,57 % afirmó haber sufrido menos problemas con las plataformas utilizadas para la docencia. Si bien esto constituye una mayoría, el porcentaje que no lo considera así sigue siendo relativamente alto. De hecho, un 26,83 % se decide en la escala Likert de 5 puntos por un 3, lo cual sugiere que no se percibe ninguna mejora respecto del curso anterior.

La segunda pregunta es similar, pero se refiere a aspectos técnicos no relacionados con el uso de la plataforma, sino con su acceso y problemas técnicos generales. Aquí el porcentaje es aún más significativo, pues solo un 48,78 % considera que ha habido menos problemas técnicos. Llama la atención que, a pesar de un rodaje de

varios meses y ante la gravedad de la situación que plantea la pandemia, los proveedores de servicios de internet no hayan conseguido mejorar más sus servicios y las plataformas sigan creando problemas a docentes y alumnos, pudiendo ser uno de los problemas la capacidad de acceso simultáneo que el campus virtual de la universidad permitía.

La tercera pregunta en el campo técnico revela que la absoluta mayoría trabaja actualmente con un portátil (89,84 %), mientras que el resto lo hace con ordenador de sobremesa (7,32 %), móvil (1,63 %) y tableta (1,22 %), respectivamente. Obviamente, el tamaño de la pantalla del portátil o del monitor del PC permiten trabajar de una manera más cómoda que los demás dispositivos. En la sexta pregunta de esta sección, de hecho, un 80,89 % afirma que el equipamiento técnico del que disponen les permite seguir la docencia virtual de una manera satisfactoria. Asimismo, un 82,11 % dice tener una conexión lo suficientemente rápida y estable para poder seguir la docencia virtual.

En cuanto al uso de la cámara, tal y como veníamos observando en nuestras clases, la mayoría opta por no encenderla (55,29 %), y el 30,08 % lo hace ocasionalmente; solo un 14,34 % suele utilizar la cámara de manera habitual. Datos parecidos se observan para el uso del micrófono, aunque hay un mayor porcentaje que accede a usarlo (43,09 %), aun cuando casi la mitad utilizan muy poco el micrófono.

Si bien durante la pandemia, y especialmente durante el tiempo del estado de alerta, el espacio habitable normalmente tenía que compartirse durante más tiempo al día con más personas de lo habitual, un 71,95 % afirma que su entorno facilita el aprendizaje en línea, aunque, por supuesto, este dato se refiere al segundo semestre del curso 2020-2021 y ya la situación había mejorado con respecto al año anterior.

Finalmente, un 62,60 % percibe la seguridad informática y de datos como satisfactoria. Si bien esto es una mayoría, un 27,24 % no se decanta por una valoración claramente positiva. Esto se puede deber a que se desconozcan lo que abarca el concepto preguntado o las medidas tomadas al respecto por los docentes y la universidad.

A continuación, se sintetizan en formato tabla los resultados principales de la sección del cuestionario Medios técnicos:

Tabla 1. Resultados de la sección del cuestionario Medios técnicos

Pregunta	Respuesta	Porcentaje
1. En las clases virtuales de este curso académico he tenido menos problemas con las plataformas que el curso pasado	5 en escala Likert	60,57 %
	3 en escala Likert	26,83 %
2. Ha habido menos incidencias técnicas generales (conexión internet, acceso a la plataforma, etc.) que el curso pasado	5 en escala Likert	48,78 %
3. La mayoría de las veces sigo las clases a través de	Portátil	89,84 %
	Ordenador de sobremesa	7,32 %
	Móvil	1,63 %
	Tableta	1,22 %
4. Enciendo la cámara durante las clases	Nunca	55,29 %
	Ocasionalmente	30,08 %
	Frecuentemente	14,34 %
5. Uso el micrófono durante las clases	Frecuentemente	43,09 %
6. Mi equipamiento técnico es adecuado para seguir las clases virtuales	5 en escala Likert	80,89 %
7. La mayoría de las veces mi conexión a internet es suficientemente rápida y estable para seguir las clases virtuales	5 en escala Likert	82,11 %
8. Las circunstancias (equipo compartido o no, entorno silencioso, etc.) son adecuadas para poder seguir las clases	5 en escala Likert	71,95 %
9. Me siento satisfecho/a con la seguridad informática / la protección de datos del entorno virtual de las clases	5 en escala Likert	62,60 %
	3 en escala Likert	27,24 %

5.3. Entorno y ambiente virtual

El grado de autoestima del alumnado es alto en cuanto al uso de las plataformas virtuales y de videoconferencias, pues un 70,73 % afirma sentirse seguro en su manejo. Se observa que su uso instrumental no provoca insatisfacción; sin embargo, resulta ser un impedimento para la interacción, pues solo un 30,49 % afirma sentirse satisfecho en cuanto a la frecuencia de contacto con los demás durante las clases virtuales. Esto se evidencia aún más en las respuestas a la pregunta sobre si se echa de menos el contacto directo con mis compañeros: un abrumador 92,68 % dice extrañarlo. Igualmente, el contacto directo con los profesores es preferido por un 85,37 %. Estas respuestas demuestran que la presencialidad que conlleva el trato humano directo es un aspecto difícilmente compensable por ninguna herramienta ni metodología virtual. Esa falta de contacto directo parece que se intenta paliar,

en parte, con un mayor contacto por *e-mail* y en tutoría que antes del inicio de las clases virtuales: el 41,46 % confirma que busca con mayor asiduidad consultar al profesorado por tales medios, si bien habría que comprobar si ello significa que en la virtualidad la transmisión y la comprensión de conocimiento es más difícil, por lo que se crearían más dudas para el alumnado y de ahí el mayor número de consultas. Siendo así, no hay un claro posicionamiento sobre si el profesorado apoya ahora más que antes de la docencia virtual, pues solo un 28,05 % manifiesta que así es; el resto de las respuestas no lo tiene tan claro. Dado que la frecuencia de contacto por escrito o en tutoría parece haber aumentado, podría deberse ese resultado a que se esperara más apoyo individualizado para compensar la “distancia digital” deshumanizadora.

Cuando se pregunta por el ambiente de trabajo, un 47,97 % considera que se dan en su entorno de trabajo las condiciones idóneas para un estudio concentrado.

Asimismo, resulta interesante que en las respuestas se muestra una preferencia clara a que el profesor o la profesora mantengan la cámara encendida durante la clase porque ayuda a mantener la atención (67,89 %), cuando en la pregunta sobre el propio uso de la cámara un gran porcentaje declaraba mantenerla apagada.

A continuación, se sintetizan en formato tabla los resultados principales de la sección del cuestionario Entorno y ambiente virtual:

Tabla 2. Resultados de la sección del cuestionario Entorno y ambiente virtual

Pregunta	Respuesta	Porcentaje
1. Me siento satisfecho/a con mi capacidad para desenvolverme en las plataformas virtuales/de videoconferencia que se usan en las asignaturas	5 en escala Likert	70,73 %
2. Me siento satisfecho/a en cuanto a la frecuencia de interacción con mis compañeros durante las clases virtuales	5 en escala Likert	30,49 %
3. Echo de menos el contacto directo con mis compañeros	5 en escala Likert	92,68 %
4. Echo de menos el contacto directo con los profesores	5 en escala Likert	85,37 %
5. Contacto con los profesores (a través de <i>e-mail</i> , en tutoría) más que antes del inicio de las clases virtuales	5 en escala Likert	41,46 %
6. Considero que el apoyo por parte de los profesores (<i>e-mail</i> , tutorías) es mayor que cuando se daban las clases en formato presencial	5 en escala Likert	28,25 %
7. Considero que mi ambiente de trabajo (lugar, entorno silencioso) me ayuda a trabajar de manera concentrada	5 en escala Likert	47,97 %
8. Presto más atención durante una clase virtual si el profesor/la profesora tiene encendida la cámara mientras explica	5 en escala Likert	67,89 %

5.4. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual tiene mucho que ver con la capacidad de concentración del alumnado, pues focalizar la atención es condición previa para que el contenido transmitido realmente pueda interiorizarse. En cuanto a la percepción del grado de concentración, un 76,02 % afirma que no se concentra en absoluto mejor que durante las clases presenciales, a pesar de que, según la encuesta, el entorno de trabajo es favorable. Asimismo, la participación activa tampoco es mayor que durante las clases presenciales, como afirma un 61,38 %. La media de notas parece no haber cambiado mucho: un 76,42 % asevera que la media de sus calificaciones no ha experimentado ningún cambio. Entre aquellos que, sin embargo, sí lo observan, un 28,87 % ha visto mejoradas sus calificaciones. Entre las mejoras, la mayoría ha sido en 0,5 punto (34,33 %) y, sobre todo, en 1 punto (43,28 %); un 16,42 % en 1,5 puntos, y solo un 5,97 % en hasta 2 puntos.

La valoración de las clases virtuales no es demasiado positiva, pues un 59,76 % no cree que aprenda igual que en el modo presencial. Solo un 19,92 % cree que son igual de efectivas. Asimismo, en cuanto a la duración de las clases virtuales, que ha sido la misma que la de las presenciales, solo un 36,18 % cree que es adecuada, frente a casi el mismo porcentaje (39,84 %) que lo niega. Aquí reconocemos que cometimos un error al redactar el cuestionario, puesto que hubiera sido más significativo preguntar si la duración les resultaba excesiva.

La siguiente pregunta resume una percepción general sobre la experiencia de aprendizaje, y el resultado es bastante evidente, pues un 67,48 % opina que no lo ha hecho en absoluto, frente a solo un 11,79 % al que le ha resultado una experiencia positiva.

Referente a las dinámicas de clase, las opiniones están divididas por igual de si se han conseguido adaptar a la virtualidad (36,59 % no, 31,30 % no tiene opinión clara, 32,11 % sí). La virtualidad ha exigido mayor implicación por parte del alumnado, lo cual ha fomentado su autonomía y responsabilidad como estudiantes; al menos así lo percibe el 41,87 %, aunque un 32,11 % no lo considera de este modo. El 45,12 % cree que ha aumentado el tiempo de estudio con la virtualidad. Esto combina con que solo un 34,96 % tome regularmente apuntes durante las clases.

A diferencia de lo que se podría suponer, la virtualidad no ha llevado necesariamente a realizar más sesiones de trabajo o tareas en grupo, pues un 45,93 % lo niega frente a un 30,49 % que lo afirma.

A continuación, se sintetizan en formato tabla los resultados principales de la sección del cuestionario Proceso de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 3. Resultados de la sección del cuestionario Proceso de enseñanza-aprendizaje

Pregunta	Respuesta	Porcentaje
1. Durante las clases virtuales me concentro mejor que durante las clases presenciales	1 en escala Likert	76,02 %
2. Durante una sesión virtual participo más que en las clases presenciales	1 en escala Likert	61,38 %
3. La media de mis calificaciones se ha mantenido igual o casi igual que en las clases presenciales	No	76,42 %
	Sí	28,87 %
4. En caso de que haya cambiado, ¿ha mejorado o empeorado?	Mejorado hasta en 0,5	34,33 %
	Mejorado hasta en 1	43,28 %
	Mejorado hasta en 1,5	16,42 %
	Mejorado hasta en 2	5,97 %
5. Creo que en las clases virtuales aprendo igual o casi igual que en las clases presenciales	1 en escala Likert	59,76 %
	5 en escala Likert	19,92 %
6. La duración de las clases virtuales me resulta adecuada	1 en escala Likert	39,84 %
	5 en escala Likert	36,18 %
7. Las clases virtuales han mejorado mi experiencia de aprendizaje	1 en escala Likert	67,48 %
	5 en escala Likert	11,79 %
8. Las dinámicas de clase se han adaptado favorablemente a la virtualidad	1 en escala Likert	36,59 %
	3 en escala Likert	31,30 %
	5 en escala Likert	32,11 %
9. Con las clases virtuales ha aumentado mi responsabilidad personal/ autonomía en mis estudios	1 en escala Likert	32,11 %
	5 en escala Likert	41,87 %
10. Con las clases virtuales ha aumentado mi tiempo de estudio	5 en escala Likert	45,12 %
11. Durante las clases virtuales tomo apuntes	5 en escala Likert	34,96 %
12. El entorno virtual ha aumentado el trabajo colaborativo con los compañeros de clase	1 en escala Likert	45,93 %
	5 en escala Likert	30,49 %

Finalmente, en cuanto al bienestar general, un 56,50 % niega que con las clases virtuales tenga mayor calidad porque disponga de más tiempo personal frente a un 25,61 % que afirma sí haber observado una mejora al respecto.

6. VALORACIÓN

No se puede afirmar que la encuesta muestre un alto grado de satisfacción con la enseñanza virtual. Los beneficios que algunos estudios (Avsheniuk *et al.*, 2021; Gacs *et al.*, 2020) resaltan de la enseñanza en línea, como son la mayor flexibilidad para el alumnado, no parece reseñable en nuestro estudio. Hay que tener en cuenta que los alumnos no habían optado por una enseñanza en línea, sino presencial, y que solo las circunstancias obligaron a un cambio de metodología no elegido libremente. Asimismo, la sincronicidad de las clases en nuestro Grado de Traducción e Interpretación no permitía una adaptación horaria más flexible que en el caso de las clases presenciales, si bien el contacto con el profesorado y los compañeros de clase así quedaba más garantizado, contacto que, a su vez, echaban de menos los encuestados. Esta variable es destacable, pues a pesar de que desde hace años la docencia se ha ido centrando cada vez más en el alumnado y se supone que los docentes se limitan en gran parte a ser facilitadores del aprendizaje, se requiere fuertemente su presencia para que guíen el proceso de aprendizaje y ofrezcan retroalimentación y refuerzo cuando se alcanzan los objetivos pedagógicos y se adquieren las competencias previstas (*cf.* Robin, 2021, pp. 36-37).

Por otra parte, no se observan mayores problemas relacionados con el uso de las tecnologías, pues aparte de que los alumnos pertenecen al grupo de los nativos digitales, el entorno de aprendizaje utilizado (Moodle) seguía siendo el mismo que venían usando en cursos anteriores, y únicamente hubo que adaptarse a la video-plataforma Blackboard Collaborate, bastante intuitiva.

Un tema que siempre suscita máximo interés entre los alumnos es el de la evaluación. En nuestro Departamento, el método de evaluación es, por defecto, el de la evaluación continua. Sin embargo, durante el tiempo de docencia virtual, se trataba de encontrar estrategias para una evaluación equitativa y que permitiera ponderar el conocimiento y las competencias adquiridas. Así, los exámenes escritos se transformaron a veces en *tests*, otras en encargos de traducción, otras en exámenes orales o también en una serie de encargos. Dado que la media de las notas no parece haber sufrido grandes alteraciones, parece que, en conjunto, el cambio de estrategias se efectuó de manera adecuada. Sin embargo, tenemos pendiente una encuesta similar a los docentes, en la que esperamos averiguar qué opinión les merecen los procesos evaluadores que siguieron durante el período de enseñanza digital y su grado de satisfacción con ellos.

En cuanto al impacto psicológico o emocional del cambio de enseñanza presencial a digital, un factor crítico que puede influir en la participación de los estudiantes es su actitud hacia el aprendizaje en línea. Según Rhema y Miliszewska (2014), las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje virtual son determinantes para las futuras iniciativas y sus percepciones positivas son fundamentales para la disposición e inclusión de los estudiantes en el aprendizaje en línea. Las emociones positivas, como el disfrute, la esperanza y el orgullo, se han asociado positivamente con el esfuerzo, la autorregulación y las estrategias más sofisticadas. Sin embargo, estas relaciones no son universales, ya que las emociones de logro son maleables y reflejan la adaptación académica de los estudiantes a su entorno (Linnenbrink-García y Pekrun, 2011; Gregersen, 2020). En el caso particular del aprendizaje de LE, en un estado emocional positivo permite a los estudiantes absorber mejor la lengua extranjera y borrar los efectos de las emociones negativas (Dewaele *et al.*, 2019). Por otro lado, las emociones negativas se han asociado con un menor esfuerzo, un menor rendimiento, un aumento de la regulación externa y una disminución de las estrategias de aprendizaje autorreguladas (Pekrun *et al.*, 2009; Daniels y Stupnisky, 2012).

7. CONCLUSIONES

Las situaciones de crisis —como son las guerras, los conflictos políticos, pero también, por ejemplo, las pandemias— suelen mover al ser humano a investigar con más ahínco y a sacar a flote su creatividad. De hecho, algunos de los mayores inventos se han logrado afrontando este tipo de retos. Sin embargo, siempre hay que tomar las innovaciones con prudencia.

Así, la COVID-19 obligó a incrementar la enseñanza virtual por razones de prevención sanitaria y ajustándose a la situación de confinamiento o restricciones de movimiento en muchos países. Ante estas circunstancias, las instituciones académicas realizaron un gran esfuerzo en aumentar y profundizar la formación docente en metodologías de enseñanza no presencial. Si bien las nuevas tecnologías eran ya desde hace tiempo una realidad en el campo universitario y se estaban aplicando bien como apoyo (campus virtuales, *tests* autocorregibles en línea, etc.), bien como fundamento instruccional (universidades en línea como la UOC o la UNIR; los MOOC, etc.), la situación de emergencia sanitaria ha llevado a impulsar con gran fuerza marcos y estrategias metodológicos virtuales.

Con nuestro estudio queríamos recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Partíamos de la hipótesis de que habría una insatisfacción generalizada. Sin embargo, conocer su percepción nos podría permitir pensar sobre aquel reto didáctico y concluir algunas reflexiones posiblemente generalizables y aplicables a largo plazo. La encuesta deja entrever que hay camino que recorrer para alcanzar mayor grado de satisfacción entre el alumnado. Por ejemplo, la visualización de la presencia del profesorado resulta ser importante para una humanización y un acercamiento de la docencia en línea —algo que ya se sabe desde hace tiempo (*cfr.* Witmer & Singer, 1998, p. 238 y Castaño *et al.*, 2012, p. 6, por solo nombrar dos de los muchos autores)—, pues en la docencia virtual la técnica crea un distanciamiento que, a su vez, origina la falta de motivación y de atención. En consecuencia, también el alumnado debería encender con mayor frecuencia la cámara. Por supuesto, con la vuelta a la presencialidad es posible que esta conclusión pierda relevancia. Sin embargo, es aplicable a las enseñanzas puntuales o a largo plazo que se sigan realizando en el futuro. En nuestra experiencia, gran parte de la formación se ha mantenido virtual tras la situación con la COVID-19 y, a menudo, se sigue observando la situación del mantenimiento de las cámaras apagadas. Quizás es un buen momento para plantearse la posibilidad de negociar esta condición con los asistentes.

Además, sería deseable una metodología más interactiva y colaborativa, tal vez cediendo a veces el rol de presentador o moderador a algún alumno o alumna y dándoles así protagonismo. Un factor crítico que puede influir en la participación y compromiso en el proceso de aprendizaje del alumnado es su actitud hacia el aprendizaje en línea. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta las discrepancias en las percepciones del profesorado y el alumnado cuando se implementan las actividades de aprendizaje en línea para evitar cualquier resistencia que pueda provocar desgana o ineficacia (Alfehaid, 2019).

Asimismo, la capacidad de mantener la atención en un formato virtual es menor, por lo que cambiar de enfoque, como en las tomas de cámara de una película, permite destacar diferentes elementos y avivar el interés y, con ello, la atención. Una propuesta interesante, sobre todo por haberse hecho ya hace tantos años, es la de Witmer y Singer (1998) de utilizar la realidad virtual para crear un entorno de aprendizaje inmersivo que fije la atención y eleve el grado de motivación. Otro aspecto que se trasluce es el deseo de mayor apoyo por parte de los docentes.

Parece que apostar por metodologías activas pueda ser la solución a estas situaciones planteada. Cada vez son más las universidades que incluyen la posibilidad de formación para los docentes en este tipo de metodologías, no solo de manera presencial, sino también de su adaptación de manera virtual. Sin embargo, esto requiere un compromiso educativo por parte del profesorado y, por parte del alumnado, un posible aumento de su carga de trabajo o, al menos, una modificación de cuál es este tipo de carga.

Resalta que tanto los medios técnicos como su uso se consideren satisfactorios y no se presenten problemas materiales, de conexión ni, incluso, de entorno de trabajo, pues, aunque los estudiantes de la UMA pueden contar con ayudas para sus estudios, sería lógico suponer que en los resultados de la encuesta se traslucieran algunas dificultades materiales de aquellos pertenecientes a grupos expuestos a mayor vulnerabilidad. Además, la conectividad parece no plantear problemas a pesar de que sabemos que parte del alumnado tiene su domicilio familiar fuera de la capital malagueña. Por otra parte, los estudiantes no consideran que la docencia virtual les haya mejorado su calidad de vida o el tiempo disponible. En todos estos aspectos se observa una divergencia frente a los resultados del trabajo de González-Montesino (2020), lo cual nos hace pensar que serán necesarios más estudios con mayor número de encuestados para poder conseguir resultados más significativos.

Un aspecto positivo es que esta situación provocada por la pandemia les ha permitido madurar, pues un gran porcentaje afirma que se ha tenido que responsabilizar más de su propio aprendizaje. Será interesante observar si esta conclusión se refleja en la práctica con la vuelta a la presencialidad.

Otro aspecto que habrá que valorar en un futuro es el grado de adquisición de competencias y conocimiento que el alumnado haya alcanzado durante el tiempo de pandemia, comparado con los resultados medios de los cursos académicos anteriores. Este estudio se podrá llevar a cabo ahora que la situación pandémica permite retomar las clases presenciales, y solo para los cursos intermedios, dado que el superior habrá abandonado ya la universidad, y el inferior no habrá vivido la situación de enseñanza virtual.

Terminamos insistiendo en que no toda innovación es por sí misma mejor que lo anterior, sino que se debe integrar adecuadamente, teniendo en cuenta sus fortalezas y sus desventajas (Torrecilla *et al.*, 2011; Fernández Navas, 2015; Postigo Fuentes, 2021). Además, los cambios tecnológicos necesitan un tiempo de transición que

permita que los docentes los asuman, aprendan a manejar las nuevas herramientas y las integren en su metodología según sea conveniente desde un punto de vista pedagógico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldossary, K. (2021). Online Distance Learning for Translation Subjects: Tertiary Level Instructors' and Students' perceptions in Saudi Arabia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 95-109. <https://doi.org/10.17718/tojde.961821>

Al-Hussein, B. M. (2020). *The Impact of E-Learning on Developing EFL Student's Writing Skillk A case study of the first year students in the College of Languages and Translation at King Saud University in Saudi Arabia 1441-2020* (Doctoral dissertation, Hassan Mergani M. Aidaroos). <http://hdl.handle.net/123456789/1211>

Al-Nofaie, H. (2020). Saudi University Students' perceptions towards virtual education During Covid-19 PANDEMIC: A case study of language learning via Blackboard. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.1>

Avsheniuk, N. et al. (2021). ESP students' satisfaction with online learning during the Covid-19 pandemic in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on Covid, 19. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.17>

Castaño Calle, R., Jenaro Río, C. y Flores Robaina, N. (2012). Análisis dafo de la utilidad de las plataformas de formación online para el entrenamiento en competencias de estudiantes universitarios. *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (42), a220. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.346>

Chen, C. (2021). Using scaffolding materials to facilitate autonomous online chinese as a foreign language learning: A study during the covid-19 pandemic. *Sage Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/215824402111040131>

Conboy, A. F., Ugalde, E. G. & Reuber, A. (2017). Three Experiences in Video-Conferencing with Native Speakers of Spanish and French. *NECTFL Review. Special Issue*, (80), 11-43.

- Corpas Pastor, G. y Varela Salinas, M.-J. (2003). Sobre la inclusión de elementos curriculares relativos a entornos informáticos en las licenciaturas de traducción e interpretación. En *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción* (pp. 301-328). Atrio.
- Daniels, L. M. & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 222-226. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.002>
- Dewaele, J. M. et al. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Doherty, S. & Kenny, D. (2014). The design and evaluation of a statistical machine translation syllabus for translation students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 295-315. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571>
- El Khairat, M. (2021). An Optimization of Language Learning in Writing through E-Learning: Encountering COVID-19 Pandemic. *International Journal of Language Education*, 5(1), 528-541. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.15375>
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educa@ción. Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Gacs, A., Goertler, S. & Spasova, S. (2020): Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53, 381-391. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- García Herrero, M. M. (2013). Utilización de estrategias y selección de estilos por estudiantes universitarios, ya titulados, en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Educar*, 49(1), 127-151. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.14>
- González-Montesino, R. H. (2020). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(especial), 17-32. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2237>

- Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67-87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>
- Holubnycha, L. & Baibekova, L. (2020). Modern Technologies for University Students' Language Learning in Pandemic. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 11(2), 59-65. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/158>
- Kenny, D. (2019). Technology and translator training. En *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (pp. 498-515). Routledge.
- Klimova, B. (2021). An insight into online foreign language learning and teaching in the era of COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 192, 1787-1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
- Lin, C. H. & Warschauer, M. (2015). Online foreign language education: What are the proficiency outcomes? *The Modern Language Journal*, 99(2), 394-397. https://doi.org/10.1111/modl.12234_1
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>.
- Maican, M. A. & Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Maidul, I., Kim, D. -A. & Kwon, M. (2020). A Comparison of Two Forms of Instruction: Pre-Recorded Video Lectures vs. Live ZOOM Lectures for Education in the Business Management Field. *Sustainability*, 12(19), 8149. <https://doi.org/10.3390/su12198149>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>.
- Postigo Fuentes, A. Y. (2021). *Aprendizaje de una lengua extranjera en una liga de e-sports amateur*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

- Rhema, A. & Miliszewska, I. (2014). Analysis of student attitudes towards e-learning: The case of engineering students in Libya. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11(1), 169-190. <https://doi.org/10.28945/1987>
- Robin, E. (2021). Virtual classroom in the teaching of translation. In Seresi, M., Eszenyi, R. & Robin, E. (eds.), *Distance education in translator and interpreter training. Methodological lessons during the Covid-19 pandemic* (pp. 17-42). Department of Translation and Interpreting, ELTE.
- Torrecilla, F. J. M., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.15366/reice>
- Witmer, B. G. & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240. <https://doi.org/10.1162/105474698565686>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 07-06-2020

Aceptado: 16-08-2022

Publicado: 20-12-2022

LA FUNCIÓN SOCIAL DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

THE SOCIAL FUNCTION OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

MARÍA JOSÉ CARES GEOFFROY

Universidad del Bío-Bío, Los Ángeles, Chile

mcares@lavd.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2936-4778>

ENSAYO

RESUMEN

En el presente análisis bibliográfico se pretende conocer la perspectiva de varios autores que estudian el Análisis Crítico del Discurso (ACD), pero principalmente se presentará la función social de este. Primero, en muchos aspectos la sociedad se limita a escuchar y a reproducir lo que comprende por los medios de comunicación, en las conversaciones cotidianas y en un medio relativamente nuevo, las redes sociales. Segundo, es relevante conocer las diferencias culturales en la sociedad, el acceso y manejo de información de acuerdo a prácticas sociales y al sistema de creencias (cogniciones). Y tercero, el manejo del mensaje oral o escrito debe ser bajo parámetros de interacción de respeto entre interlocutores, sin embargo, un punto bastante importante es el abuso de poder. Según los investigadores del tópico, la prensa y los discursos políticos tácitamente reparten la información de acuerdo a lo que las grandes masas quieren escuchar y cómo ellos quieren ser oídos. Debido a esto, la reproducción del racismo y la segregación de las minorías étnicas crecen constantemente, siendo ellos los vulnerados y sentenciados por la sociedad, por esta razón es necesario conocer el punto de vista de autores que trabajan el ACD y esclarecer la función social de este.

Palabras clave: Discurso, ideología, poder, función social.

ABSTRACT

In the present bibliographic analysis, it is intended to know the perspective of several authors who study Critical Discourse Analysis (ACD), but mainly its social function will be disclosed. First, in many aspects society is limited to listen and to reproduce what is understood through the media, in everyday conversations and a relatively new medium, social networks. Second, it is relevant to know the cultural differences in society, the access and management of information according to social practices and the belief system (cognitions). And third, the handling of the oral or written message must be under parameters of respectful interaction between interlocutors, however, a fairly important point is the abuse of power. According to researchers on the topic, the press and political speeches tacitly distribute information according to what people want to hear and how they want to be heard. Due to this, the reproduction of racism and the segregation of ethnic minorities are constantly growing, being they the ones violated and sentenced by society, for this reason it is necessary to know the point of view of authors who work the ACD and clarify the social function of this.

Keywords: discourse, ideology, power, social function.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta revisión bibliográfica es conocer la función social del Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde la mirada de muchos autores. Comenzaremos por los inicios de esta nueva teoría en los años ochenta para llegar a la mirada actual y cómo y de qué forma ha colaborado con la sociedad en diferentes ámbitos de acuerdo a las prácticas sociales. Se define ACD como un tipo de investigación analítica (Van Dijk, 1999), como un proveedor de métodos de relaciones entre discurso y desarrollo social y cultural en diferentes dominios sociales (Jorgensen y Phillips, 2002) y como un enfoque basado en un concepto de teoría crítica-dialéctica que no está limitado para formular y examinar declaraciones generales acerca de las leyes de realidad social (Weiss y Wodak, 2003). El rol del discurso ha variado a través del

tiempo de acuerdo al contexto, a las generaciones, sociedades y culturas, de allí su relevancia en cuanto al análisis de prácticas socioculturales, de textos (orales y escritos) y de prácticas discursivas de sociedades antiguas, modernas y contemporáneas, ya que la historia juega un rol primordial para poder enlazar la cultura, sociedad y discurso. Sin embargo, el enlace que se produce puede ser a veces contraproducente en el sentido de las diferencias en la sociedad, en donde no todos los individuos poseen las mismas características y prácticas sociales; debido a esto, como explica Fairclough (1995), la heterogeneidad de los textos es un indicador sensible de las contradicciones socioculturales y un preciso barómetro de su evolución. La tecnología, por ejemplo, juega un rol fundamental en el discurso y es lo que sucede con la televisión, donde los textos escritos en sus contenidos combinan el lenguaje con otras formas semióticas referentes a diagramas, imágenes, etc. Es comúnmente aceptado que el análisis de textos que contienen imágenes visuales cuenta con la característica especial de la semiótica visual y la relación entre lenguaje e imágenes (Jorgensen y Phillips, 2002, p. 61).

Otra forma de distinguir a la sociedad es mediante su sistema de creencias que se reproduce de acuerdo a un parámetro comprendido como un paradigma de segregación del vulnerado con vehemente apoyo de las élites, los medios de comunicación y los discursos políticos, en donde el abuso de poder de los grupos e instituciones dominantes puede en tal caso ser “críticamente” analizado desde una perspectiva que es coherente con la de los grupos dominados (Van Dijk, 1999, p. 24). Van Dijk (2006) se centra en el poder y dice que este se reproduce discursivamente, decretado y legitimado en la sociedad. Es posible que el poder controle estas prácticas mencionadas anteriormente, pero sobre todo la mente de los individuos. Por esta razón, los autores Jorgensen y Phillips (2002) explican que la crítica apunta a destapar el rol de la práctica discursiva en la protección de las relaciones de poder desiguales, con el objetivo total de utilizar los resultados del análisis crítico del discurso en la batalla por el cambio social radical.

El enfoque crítico del análisis del discurso, según Weiss y Wodak (2003), enfatiza el hecho de que el proceso del trabajo científico establecido por el ser humano siempre ha formado parte del contexto sociohistórico y se esfuerza en identificar problemáticas mediante los actos de cognición. En consecuencia, el ACD tiende a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad —así como de la resistencia contra ella— (Van Dijk, 1999). Visto de este modo, los resultados de la legitimación del poder no siempre son subordinados, en contraste, son subversivos y contestatarios. La función social del análisis crítico del discurso nos lleva a com-

prender cómo las estructuras de las prácticas discursivas arremeten en la mente de los individuos afectando las prácticas sociales de estos, siendo el mensaje de habla o texto con estructuras cognoscitivas de creencias que debieran ser ajustadas a las funciones sociales por los grupos.

En definitiva, el análisis crítico del discurso es un medio para reconocer el dominio que ejercen unos sobre otros en la sociedad, primero el control mental para luego incidir en las prácticas de los individuos subordinados. Así, lo característico del ACD es que toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva (Fairclough y Wodak, 2008, p. 268). De esta manera, se alude a que la principal característica del ACD es su función social al apoyar y entregar información acerca del abuso de poder de los dominantes.

2. DESARROLLO

2.1. Análisis crítico del discurso

Desde los setenta el término “discurso” ha estado en circulación como sentido común de investigación desde una variedad de disciplinas sociales y humanidades, incluyendo las aplicadas ramas de la lingüística (Wodak, Cillia, Reisigl y Liebhart, 2009). Luego, la preocupación hacia el lenguaje y el discurso se inició con la “lingüística crítica” nacida (principalmente en el Reino Unido y Australia) hacia finales de los años setenta (Fowler, Hodge, Kress y Trew, 1979; Mey, 1985, citado por Van Dijk, 1999). Y, sin embargo, muy anterior a esto, se escudriñan estudios referentes a la teoría crítica de la escuela de Fráncfort.

En 1980, Teun van Dijk comienza su estudio respecto al discurso y racismo debido a la estancia en países del tercer mundo y a la preocupación existente por la desigualdad en tanto minorías étnicas y racismo y, por consecuente, en similitud a lo que sucedía en Europa en el mismo tiempo. Era de gran relevancia conocer la intención, reproducción y expresión del racismo en términos discriminatorios a través del habla y texto. Luego, se suman otros investigadores tales como Wodak, Fairclough y Weiss, entre otros. Esta aproximación interdisciplinaria nace para estudiar manifestaciones

lingüísticas del discurso y revelan cómo las relaciones sociales se potencian debido al uso del lenguaje, principalmente las relaciones de poder, desigualdad, discriminación, explotación entre interlocutores y el impacto que todo esto conlleva en la sociedad. Como alcance interdisciplinario se puede mencionar la capacidad de enlazar las ciencias sociales, la psicología y la lingüística de manera tal que a la vez se vinculan diversas disciplinas lingüísticas, entre ellas, antropología lingüística, etnografía de la comunicación, interaccionismo simbólico, análisis de la conversación, sociolingüística, psicolingüística, pragmática, gramática del discurso, entre otras (Calsamiglia y Tusón, 2001; Van Dijk, 2000).

Van Dijk (2002) argumenta que existen tres áreas del discurso a las cuales prestar atención cuando se habla de este ámbito y su relación con la sociedad. Estas son las estructuras sociales como condiciones para el uso del lenguaje, el discurso que contribuye a las estructuras sociales que se mencionan y estas últimas representan partes de la sociedad (p. 19). De acuerdo a lo revisado, se le atribuye al discurso crítico el estudio de cómo se habla o escribe sobre aquellos vulnerados debido al racismo existente y a la discriminación y, peor aún, cómo se transmite mediante los textos escolares, las conversaciones cotidianas, los medios de comunicación y científicos y, aunque sea difícil de creer, los discursos políticos, que tácitamente aseveran la segregación de las minorías étnicas e inmigrantes. Esto parece sugerir que en sus modelos mentales de los acontecimientos étnicos la gente blanca no ve “realmente” una “solución” para el “problema del extranjero” (Van Dijk, 2006, p. 17). Desde estas afirmaciones del proceso de funcionamiento del ACD se puede complementar con lo que dice Fairclough y Wodak (2008) en la definición de este como

Suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Ahora bien, una relación dialéctica es siempre bidireccional: el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a la vez les da forma. Otra manera de expresar este fenómeno es decir que lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí. Las constituye en el sentido de que contribuye a sustentar y reproducir el *statu quo* social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo (p. 367).

El discurso nos entrega información que debe ser analizada antes de ser entregada masivamente a la sociedad, mediante un análisis social del cambio cultural que

provocará a los individuos a los que va dirigido. Asimismo, Fairclough (2008) explica la importancia del rol que tome el discurso para su finalidad, diciendo que “el rol del discurso dentro de la sociedad y la cultura es entendido como históricamente variable, ya que en la sociedad moderna y contemporánea (‘tardía’) el discurso adquiere un rol esencial en la reproducción y en el cambio sociocultural” (p. 2). De esta manera, los autores entrelazan sus teorías respecto al discurso y a sus funciones. En este caso, Fairclough (1995), citado por Jorgensen y Phillips (2002), explica que el discurso contribuye a la construcción de identidad social, a las relaciones sociales y a un sistema de conocimiento y significado, por tanto, desde esta perspectiva teórica, Jorgensen y Phillips (2002) expresan que el discurso tiene tres funciones en relación a las contribuciones que explica el autor anterior. Estas son: función de identidad, función relacional y función ideacional. De la misma forma, es posible considerar una hipótesis a este planteamiento de acuerdo a que cada contribución pertenece a una función del discurso en sociedad y consiste en trabajar bajo un marco de dimensiones que sugieren un análisis exhaustivo desde su núcleo hasta lo externo, que es lo que se reproduce en la cotidianeidad entre los miembros de un territorio. Primero, podemos tener en cuenta el texto —ya sea oral o escrito, en tanto mensaje explícito y tácito—, la producción para el consumo por los miembros sociales, la práctica discursiva refiriéndose a la circulación del texto dentro de una cultura en particular y, finalmente, a la práctica social que se enfoca en la acción de los individuos y el contexto en situaciones sociales.

2.2. Ideologías

De la misma manera que reflejan los estudios, la investigación por lo social, cognitivo y lingüístico toma gran relevancia al momento de contemplar el ACD. El sistema de creencias de los grupos sociales es notable porque delibera la información acerca del comportamiento social ante una situación particular. Este se expresa en representaciones sociales que influyen en el comportamiento y en la interacción con los interlocutores, esto es, va más allá de lo que expresen las élites que dominan un territorio. Lo anterior quiere decir que la recepción del mensaje y los procesos mentales de cada individuo al mismo tiempo crean un discurso particular moldeado de acuerdo a las experiencias y a lo que se escucha, por tanto, cada miembro de la sociedad se rige bajo un sistema de reglas que crea un propio sistema y que se transmite en el intercambio comunicativo. A estas representaciones sociales, Moscovici (1961, citado por León, 2002) las define como

Un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 369).

En vista de que todo este entramado social constituye a la vez un sistema cognitivo o viene más bien de uno, es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones y valores que suelen tener una actitud positiva o negativa ante algún suceso colectivo.

Resulta necesario conocer el ACD como interdisciplina y revisar de qué manera está relacionado con otras disciplinas para su estudio, su objetivo, su función, etc., en la sociedad, como es el caso de las representaciones sociales desde la psicología social y las ciencias sociales. En resumen, el aspecto importante de la función social del ACD son las ideologías que juegan un rol relevante en el proceso de estudio, a las cuales Van Dijk (2005) las define como un sistema de creencias socialmente compartidas por miembros de una colectividad de actores sociales. Lo que se comparte en lo rutinario, las interacciones y uso de medios de comunicación tiene implicancias en la cognición y más tarde en el comportamiento humano, por consiguiente, el fenómeno de discriminación percibida se refiere a la experiencia subjetiva de sentirse víctima de discriminación y constituye un proceso cognitivo inserto en un contexto sociocultural e histórico, que se actualiza mediante el discurso (Mellor, 2003, citado por Merino, 2006). Cabe señalar además que, mediante las prácticas sociales mencionadas como parte del proceso del discurso en el primer apartado, es que los individuos transmiten este tipo de discriminaciones. En consecuencia, explica Montesinos (2003) que

La ideología aparece a través de un discurso que se expresa mediante un conjunto de enunciados articulados como un gran cuerpo de ideas y creencias sobre la realidad social, pasado, presente y un futuro alentador que promete la solución a las crisis actuales (p. 176).

El enfoque multidisciplinario de las ideologías está representado por un análisis de la ideología en términos de la tríada cognición-sociedad-discurso (Bermeo, 2008). Desde el comienzo de la propuesta teórica del análisis crítico del discurso, se propuso la norma de conocimiento de la mencionada tríada puesto que no se puede

comprender la lógica de estudio de este sin señalar las tres disciplinas a la par. Al momento de investigar el ACD es imprescindible nombrarlas, ya que la teoría se basa de un todo alineado para obtener un resultado común desde la mirada de los tres componentes.

En resumen, y de acuerdo a lo mencionado, Villoro (1985, citado por Montesinos, 2003) dice que este es el momento de la crítica ideológica a lo que estamos destinados a creer por parte de los medios de comunicación y discursos políticos, por lo cual no es negar el enunciado, sino descubrir su sentido confuso y encubridor para rectificar su distorsión desde donde se transmite el poder y abuso a la sociedad.

2.3. Poder

La teoría de estudio de ACD implica, entre otras cosas, conocer el rol de las personas en la sociedad, directamente como dominantes o dominadas, por lo cual es importante adentrarse en el término “poder” para ajustarlo a lo que se está analizando. Al respecto, Fairclough (1995) dice que el poder es entendido

Por un lado, en términos de asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos, y por el otro, en tanto desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos (y, en consecuencia, desigualdad en la forma de estos textos) en contextos socioculturales particulares (p. 2).

Desde esta perspectiva, es destacable mencionar la relación que tiene el poder con las ideologías y más aún con la adhesión paulatina de un mayor número de miembros de la sociedad al discurso expuesto. En resumidas palabras, la legitimación de poder por parte de los dominantes es vista en textos orales y escritos, y como muchos autores argumentan —Fairclough (1995), Thompson (1998) y Van Dijk (2006) —, la reproducción del poder sucede principalmente por los medios de comunicación que son mecanismos que inculcan la idea dominante y, a la vez, constituyen el foco en donde ocurren actividades de legitimación de este para que los individuos actúen y reaccionen al ejercerlo y, además, respondan a este ejercicio. Asimismo, los discursos se realizan de la forma que el interlocutor reciba satisfacción, que aludan a intereses generales en común como sociedad con un mensaje simbólico y significativo. Los intereses mencionados en los discursos son propósitos

compartidos por la clase dominante y estructurados por normas que, como explica Habermas (1996, citado en Montesinos, 2003), tienen un sentido semántico que son seguidas por el que las entiende y son motivos de comportamientos, es decir, acciones comunicativas a las que alude el autor en sus trabajos.

Fairclough (1995) señala que el poder de controlar el discurso es visto como el poder de sustentar prácticas discursivas particulares, asociadas a posturas ideológicas puntuales, en un lugar de dominancia sobre otras prácticas alternativas (incluidas las que se oponen a aquellas). Desde esta perspectiva se supone como objetivo importante del análisis crítico la elisión del par poder/dominación de las clases dominantes en la teoría y en el análisis. Por el contrario, Foucault (1979, citado en Fairclough, 1995) define poder como propiedad omnipresente de las tecnologías que estructuran a las instituciones modernas, no poseída ni adscripta a ninguna clase, estrato o grupo social particular, es decir, el poder es ejercido por los miembros de la sociedad que simplemente puedan dominar a otros mediante la acción comunicativa que distribuyen los mensajes implícitos mediante la prensa, los discursos corporativos, las conversaciones cotidianas, debates parlamentarios y de élite, libros de texto y las noticias (Van Dijk, 2006).

2.4. La función social del análisis crítico del discurso

Como se ha podido observar, son variadas las disciplinas conectadas entre sí que se desarrollan en el estudio del ACD, al igual que muchos elementos que se unen como proceso de transmisión de un mensaje en tanto poder, dominación e ideología. Pardo (1996) dice que la mirada multidisciplinaria de Van Dijk acerca del ACD nos entrega información sobre el papel que juega el discurso en la reproducción de diversas formas de dominación por parte de grupos privilegiados, que se desencadena en una desigualdad social en muchos ámbitos, de manera que se oculta el abuso de poder de forma legítima y como algo normalizado, es decir, cómo las actividades comunicativas se establecen en relación a las jerarquías sociales dentro de un territorio. Así, los autores Weiss y Wodak (2003) concuerdan con la idea multidisciplinaria explicando la existencia de diferentes teorías asociadas, como la teoría sociopsicológica, la teoría del discurso y las teorías lingüísticas, que pueden ser encontradas al trabajar con análisis crítico del discurso, ya que la función principal basada en estas teorías será comprender la acción comunicativa existente y asentada en relaciones de poder por medio de textos orales o escritos desde

diferentes puntos de vista. En esta perspectiva, el análisis crítico del discurso es multidisciplinario y una principal función es poner en evidencia la cantidad de relaciones complejas entre el texto, la cognición social, el poder, la sociedad y la cultura (Pardo, 1996, p. 112).

La razón del uso de la teoría del ACD en la sociedad es que posee una función relevante que desaloja toda percepción de positivismo acerca de las expectativas que tienen los grupos de élites y seguidores acérrimos en cuanto a los comportamientos de los miembros sociales según las relaciones complejas mencionadas anteriormente; la manera en que se maneja a la sociedad mediante el discurso es, en términos generales, ofensiva y malvada. Este fundamento tiene su origen en lo que dicen Wodak *et al.* (2009), quienes señalan que:

Se asume una relación dialéctica entre los actos discursivos particulares y las situaciones, instituciones y estructuras sociales en las cuales se encuentran insertos. Los contextos situacionales, institucionales y sociales forman y afectan al discurso y al revés, los discursos influyen la realidad social y política (p. 8).

De la misma forma se explica el ejercicio del ACD como materia para revelar de qué manera los discursos transmiten ideologías y reproducen el poder. En este sentido, Pardo (1996) argumenta que:

Los participantes que poseen el dominio del discurso ejercen control sobre las propiedades y factores variables en la construcción de éste, sus condiciones y consecuencias, y de esta forma se explica que el manejo del acceso al discurso es una de las dimensiones más importantes en el ejercicio de la dominación (p. 114).

Por tanto, el discurso constituye la práctica social y, a la vez, está constituido por ella (Jorgensen y Phillips, 2002; Wodak *et al.*, 2009). De este modo, los analistas del discurso realizan este estudio mesurado de manera ética y así, como indica Pardo (1996), contribuyen en la comprensión estructural de lo social y lo discursivo, presuponen un análisis indirecto y a largo plazo de causas, condiciones y consecuencias del papel que desempeña el discurso en la reproducción de la dominación y de la desigualdad.

3. CONCLUSIÓN

De acuerdo a lo expuesto, es prudente y de prioridad conocer cómo nos afecta el discurso, por qué razón es destacable el uso de la teoría del ACD para que la sociedad pueda comprender la manipulación y/o formas de persuasión por las cuales los grupos dominados perciben el poder como una expresión legítima y normalizada socialmente y, más aún, inconscientemente.

Se expresa que los miembros de una sociedad mantienen parámetros por los cuales regulan su comportamiento, es decir, cumplen de acuerdo a lo exigido, a lo que pueden revisar desde los textos, siempre comprendiendo que pueden ser orales o escritos. La base de todo comportamiento, como se atreven a explicar los autores, son las ideologías presentes que se reproducen colectivamente dentro de un territorio, sin embargo, es necesario dar cuenta de que se pertenece a culturas con dimensiones históricas, cogniciones sociales y oportunidades diferentes, y aún más, como explica Van Dijk (1995), es pertinente distinguir entre grupos sociales y comunidades culturales, es decir, los primeros se rigen debido a sus intereses y los segundos a valores y conocimiento (p. 14). No obstante, al mismo tiempo existe el grupo ideológicamente sustentado del que se ha hablado durante el escrito, que son reproducidos por los medios de comunicación, los discursos y libros de texto, conformados por una jerarquía de poder que va modelando las relaciones y finalmente el orden social. A causa de todo lo mencionado parte la teoría del ACD, que se propone como análisis de discurso para la sociedad en un contexto de dominación, impulsado por teorías que convergen en apoyo sobre estos eventos comunicativos.

Pardo (1996) expresa que el poder y la dominación están frecuentemente organizados e institucionalizados, además de apoyados por los miembros de otros grupos de poder. En este sentido, cabe destacar el proceso que ocurre al momento de la dominación, cómo fluye desde el discurso y cómo influye en la cognición, en el manejo de la mente, de las creencias e ideologías para controlar el comportamiento entre el individuo y el grupo.

Finalmente, al observar los componentes, el proceso, la convergencia, los fenómenos que ocurren y los objetivos del ACD, podemos encontrar su función social y la importancia de este para los miembros de un territorio que, mediante el discurso, han sido vulnerados por las élites poderosas. Así, por medio de la historia ha incurrido a través del mundo como un puente generador de conocimiento y valores al existir desigualdad transmitida entre el discurso y las prácticas sociales.

Como señala Pardo (1996), el análisis crítico pone en evidencia formas de dominación del discurso, discriminación comunicativa u otras formas de marginalización y exclusión que proceden de las estructuras del contexto y del discurso. Por otra parte, es fundamental que la sociedad se entere y conozca la estructura del discurso cuando se compromete a ser entregado a las masas y así, poseer una mirada crítica ante estos eventos comunicativos. Además, el contenido es equivalente a lo que se necesita que sean las prácticas sociales y, por esta razón, la crítica a los discursos toma un papel importante en este ámbito porque somos seres sociales y las interacciones y actitudes crean criterios, normas, valores en cuanto a religión, política, cultura, entre otros, que resulta ser lo cotidiano para la vida y que debiera ser igual, parejo y equitativo bajo un marco de respeto y tolerancia, sin discriminación y segregación.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermeo, W. (2008). Ideología y argumentación: análisis crítico del discurso. *Praxis Filosófica*, 27, 147-171.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2008). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T., *El discurso como interacción social*. Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Translated by A. Sheridan. Penguin Books.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. & Trew, T. (1979). *Language and control*. Routledge y Kegan Paul.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory a method*. Sage Publications.

- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En Morales Domínguez, F. (coord.), *Psicología social* (pp. 367-385). Prentice Hall.
- Mellor, D. (2003). Contemporary racism in Australia: The experiences of Aborigines. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 474-486.
- Merino, M. (2006). Propuesta metodológica de Análisis Crítico del Discurso de la discriminación percibida. *Revista Signos*, 39(62), 453-469.
- Mey, J. L. (1985). *Whose language. A study in linguistic pragmatics*. Benjamins.
- Montesinos, R. (2003). Ideología, discurso, cultura política y poder. *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1, 171-203.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Pardo, N. (1996). Principios del análisis crítico del discurso. *Forma y Función*, 0(9), 111-116. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17066/17923>
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa.
- Van Dijk, T. (1999). Análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 29, 9-36.
- Van Dijk, T. (2006). De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica. Consultado 14 de mayo de 2020. <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20 critico%20del%20discurso.pdf>

Villoro, L. (1985). *El concepto de ideología*. Fondo de Cultura Económica.

Weiss, G. & Wodak, R. (eds.). (2003). *Critical discourse analysis. Theory and interdisciplinarity*. Palgrave Macmillan.

Wodak, R., Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Biddles Ltd.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.