

UCMAULE

REVISTA ACADÉMICA

65

HUMANIDADES



ucm

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTORA EDITORIAL

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

COMITÉ EDITORIAL

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

Dra. Yolanda Hipperdinger, CONICET, Argentina

Mg. Diana Navarrete, Universidad de Burgos, España

Dr. Jesus Gonzalez-Lama, Instituto Maimónides de Investigación Biomédica, España

Dra. Verónica Gabriela Sardegna, Duquesne University, Estados Unidos

EDITOR

Dr. Jaime A. Huincahue Arcos, 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. Martiza G. Cabrera Hernández, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Miriam Seghiri 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

Dra. Claudia Borgia, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. Enrique Riquelme, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dra. Luz Valoyes-Chávez, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Germán Varas, Université de Rennes, Francia

Dra. Mariana Pascual, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Dra. Paulina Meza, Universidad de La Serena, Chile

EQUIPO EDITORIAL

REPRESENTACIÓN LEGAL

Dr. Claudio Rojas Miño
Rector, Universidad Católica del Maule, Chile

DIRECTOR EDICIONES UCM

José Tomás Labarthe Cardemil, Universidad Católica del Maule, Chile

EDITOR DE TEXTOS

Darío Piña, Universidad Católica del Maule, Chile

ARTE, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Micaela Cabrera

PATROCINIO

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

SOBRE LA IMAGEN DE PORTADA

Distancia y liminalidad (collage y fotomontaje)

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.

PRESENTACIÓN

6 ENTRE LEYES, PERCEPCIONES Y LO LIMINAL

Dra. Mariana Lazzaro-Salazar Universidad Católica del Maule

ESTUDIOS

9 APORTES DE LA LEY 21.369 DE 2021 A LA REGULACIÓN DEL ACOSO SEXUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Carolina Angulo Santana Norma Educativa Consultora

26 PERSPECTIVAS FAMILIARES SOBRE LA COMUNICACIÓN DE NIÑOS CON SOSPECHA O DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO BAJO EL CONTEXTO DE PANDEMIA: IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y DIRECTRICES DESDE UN ENFOQUE FUNCIONAL

José Antonio Sazo-Ávila Universidad de Talca

42 LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Natalia Villar-Cavieles Universidad Católica del Maule
Benjamín Medina Ascui Colegio San Antonio del Baluarte
Cristian Quintana Parra Colegio Montessori
Andrea Urrutia Morales Club Full Deportes
Mariana Flores-Castañón Universidad Católica del Maule
Lorena Garrido González Universidad Católica del Maule
César Faúndez-Casanova Universidad Católica del Maule

60 THE EFFECTIVENESS OF TEACHER FEEDBACK ON WRITING: TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' PERCEPTIONS

Marina López Casoli Universidad Nacional de Mar del Plata

78 APRENDER HISTORIA CON SENTIDO. LA PERSPECTIVA DE JÓVENES
DE BACHILLERATO

Roxana Lilian Arreola Rico Universidad Pedagógica Nacional

Laura Macrina Gómez Espinoza Universidad Pedagógica Nacional

Karen Ivonne Jiménez Arreola Universidad Nacional Autónoma de México
y Universidad del Valle de México

ENSAYO

102 HAY QUE ENCONTRAR EL PUNTO EXACTO EN QUE NACEN LOS GUSANOS.
EL SECRETO TÓXICO DE *DISTANCIA DE RESCATE* DE SAMANTA SCHWEBLIN

Jonnathan Opazo Hernández Universidad Austral de Chile

ENTRE LEYES, PERCEPCIONES Y LO LIMINAL

DRA. MARIANA LAZZARO-SALAZAR

Directora revista *UCMaule*, Universidad Católica del Maule, Chile

PRESENTACIÓN

Este volumen transita un interesante camino entre reflexiones sobre la realidad actual en Chile en materia de acoso sexual, violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación superior, la visión de los familiares sobre la comunicación de niños con sospecha o diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo, el impacto de la pandemia sobre la educación psicomotriz, la eficacia de la retroalimentación docente en tareas escritas, las percepciones de estudiantes sobre prácticas pedagógicas en la clase de historia, y la noción de secreto en el trabajo de Samanta Schweblin.

De esta forma, el volumen abre su contribución con el artículo titulado **“Aportes de la Ley 21.369 de 2021 a la regulación del acoso sexual en educación superior”** que presenta una revisión exhaustiva de la condición legislativa previa y posteriormente a la promulgación de la Ley 21.369 en Chile a la luz de la situación en la educación superior. De mucha relevancia, el estudio identifica las dificultades de aplicación de la ley en el contexto de educación superior, lo que motiva la reflexión no solo práctica que posibilite mediar la aplicación de la ley de modo adecuado e incluso de los diversos escenarios posibles en instituciones de educación superior, sino también en el ámbito de la investigación científica al abrir incógnitas sobre los diferentes modos en los cuales la ley está siendo interpretada en dichas instituciones y los significados entretejidos en esas interpretaciones.

El siguiente estudio, **“Perspectivas familiares sobre la comunicación de niños con sospecha o diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo bajo el contexto de pandemia: implicaciones prácticas y directrices desde un enfoque funcional”**, nos remonta a un pasado reciente que todavía merece atención académica. El estudio se propone reportar la percepción de familiares sobre la comunicación de niños entre 18 meses y 6 años de edad con sospecha o diagnóstico de TEA, vinculando

esto con la continuidad del tratamiento fonoaudiológico durante la pandemia. Entre sus conclusiones, muestra que a pesar de haber continuado recibiendo apoyo fonoaudiológico durante la pandemia, los familiares explican que las dificultades comunicativas de sus hijos aumentaron durante ese periodo, levantando así la necesidad de futuros estudios que investiguen las posibles causas de este fenómeno. Por último, además de apoyar en resaltar la utilidad del abordaje temprano de las dificultades comunicativas de niños con sospecha o diagnóstico de TEA para el desarrollo integral de estos, destacamos las interesantes reflexiones que emanan del artículo sobre los alcances de la teleconsulta para niños con TEA.

En la misma línea temporal, la tercera contribución, titulada **“La educación psicomotriz en tiempos de pandemia”**, nos sitúa en el periodo de la pandemia de COVID-19 para reflexionar sobre el importante rol que cumple la escuela en generar un espacio adecuado donde los niños y niñas puedan desarrollar actividades físicas y psicomotrices, y la forma en la que este se vio afectado por el confinamiento y el cierre de las instituciones educativas. En este contexto, el estudio analiza la percepción del conocimiento, el conocimiento real y la forma en la que se llevó a cabo la enseñanza de la psicomotricidad en Chile durante la pandemia por COVID-19 de acuerdo a lo reportado en un cuestionario por profesores de Educación Física, educadores de Párvulo y futuros profesionales en formación del área de párvulo. Entre sus reflexiones finales, los autores ponen particular énfasis en la necesidad imperante de impartir formación sobre la psicomotricidad en educadores de Párvulo. Esto se plantea como un desafío educativo que debiera atenderse en el corto plazo.

El siguiente artículo, **“The effectiveness of teacher feedback on writing: Teaching English as a foreign language, students’ perceptions”**, corresponde a la primera contribución en inglés publicada en la UCMAule. El mismo aborda un tema altamente relevante para la pedagogía de idiomas extranjeros: el nivel de éxito de la retroalimentación de trabajos escritos; y relaciona las preferencias del alumnado con respecto a su nivel de experticia como escritores. El estudio identifica llamativas brechas entre las expectativas y preferencias de los estudiantes y las de los profesores, enriqueciendo su debate final a partir de una reflexión crítica de las implicancias pedagógicas de esto.

El volumen continúa con el trabajo titulado **“Aprender historia con sentido. La perspectiva de jóvenes de bachillerato”** que, a través de un enfoque mixto, indaga las vivencias del estudiantado en las clases de Historia. Las prácticas pedagógicas están en constante revisión y cambio con el propósito de irse adaptando a las cambiantes necesidades de la sociedad (ej. Carrasco Jeldres, 2023). En este contexto, el artículo

busca evidencias que apoyen un quiebre paradigmático que deje atrás la visión de la clase de Historia como un espacio de memorización de hechos, conceptos o fechas, para dar paso a una aproximación que albergue procesos complejos de pensamiento histórico desde la visión del paradigma crítico-reflexivo. El artículo insta a continuar transformando las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Historia con el fin de contribuir a la formación de una conciencia histórica en el estudiantado de modo de que estos actúen como verdaderos agentes de cambio social.

Por último, se presenta el ensayo titulado **“Hay que encontrar el punto exacto en que nacen los gusanos. El secreto tóxico de *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin”**, que discute la noción de secreto como elemento central en la *nouvelle* de Schweblin y analiza minuciosamente los elementos que caracterizan la narración de la autora, distinguiendo la *nouvelle* de otros subgéneros narrativos. El ensayo culmina con una reflexión por demás atractiva e interesante sobre la perspectiva ecocrítica que sitúa la obra de Schweblin dentro de los límites de una zona liminal y las cuestiones medioambientales como tema recurrente en la narrativa latinoamericana. Sin duda, reflexiones en torno a estas temáticas continuarán nutriendo la discusión académica en pos del fomento de una conciencia ecológica colectiva.

Reuniendo trabajos de investigadores y académicos de Chile, México y Argentina, el volumen 65 de la UCMAule cumple nuevamente con abrir el debate sobre temas actuales y altamente relevantes internacionalmente para los campos de la educación, la comunicación y la literatura. Esperamos que las contribuciones aquí plasmadas sirvan de inspiración para nuevos debates, reflexiones y futuras investigaciones.

Referencia bibliográfica

Carrasco Jeldres, K. A. (2023). Incorporación de la Historia Reciente en la Enseñanza Escolar Chilena. *Educação & Realidade*, 48, e122720. <https://doi.org/10.1590/2175-6236122720vs01>

Recopilado: 29-09-2023 | Aceptado: 24-10-2023 | Publicado: Publicado: 20-12-2023

APORTES DE LA LEY 21.369 DE 2021 A LA REGULACIÓN DEL ACOSO SEXUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CONTRIBUTIONS OF LAW 21.369 OF 2021 TO THE REGULATION OF SEXUAL HARASSMENT IN HIGHER EDUCATION

CAROLINA ANGULO SANTANA

Norma Educativa Consultora

Santiago, Chile

carolinapazangulo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3970-2582>

ESTUDIOS

Resumen

Una de las consecuencias de las movilizaciones feministas de mayo en Chile es la promulgación de la Ley 21.369 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación superior, la que declara como uno de sus objetivos la promoción de políticas integrales destinada a la prevención, la investigación, sanción y erradicación del acoso sexual y otras violencias en la educación superior, con la finalidad de establecer ambientes seguros y libres de acoso sexual. Siendo así, cabe preguntarse: ¿cuáles son los alcances y significados de las disposiciones de la Ley 21.369 relativas al acoso sexual en el ámbito académico? Para ello, el artículo examina las normas que regulaban el acoso sexual en este ambiente previas a la entrada en vigor de la ley, los aspectos del concepto de acoso sexual otorgado por la ley, así como las dificultades que originan sus alcances en las instituciones de educación superior. La amplitud del ámbito de aplicación de las normas de acoso sexual académico y la extensión de la potestad investigativa de las instituciones han originado algunas dificultades en la implementación de la ley y motivado a las autoridades, administrativas y judiciales, a interpretar sus preceptos.

Palabras clave: Ley 21.369, acoso sexual, violencia de género, gestión de educación superior, Chile.

Abstract

One of the consequences of the feminist protests in May in Chile is the enactment of Law 21.369 on sexual harassment, violence and gender discrimination in the higher education. This law sets forth one of its objectives as promoting comprehensive policies aimed at preventing, investigating, penalizing, and eradicating sexual harassment and other forms of violence in higher education to establish safe and harassment-free environments. Therefore, the article examines the provisions of Law 21.369 concerning sexual harassment in the academic context. It explores the regulatory norms that preceded the law's enforcement, the constitutive elements of the concept of sexual harassment as defined by the law, and the difficulties arising from its scope within higher education institutions. The broad scope of application of the academic sexual harassment norms and the extent of institutional investigatory powers have posed certain challenges in implementing the law, leading administrative and judicial authorities to interpret its provisions.

Keywords: Law 21.369, sexual harassment, gender violence, higher education management, Chile.

1. Introducción

En la mayoría de las legislaciones del mundo, incluida la chilena, se ha abordado el acoso sexual en el ámbito laboral. Sin embargo, solo desde hace algunos años comenzó a plantearse, cada vez con mayor fuerza, el acoso sexual en el ambiente académico. Así dan cuenta las investigaciones internacionales que evidencian numerosas iniciativas en distintos países para prevenir y erradicar la violencia de género en este ámbito (Valls *et al.*, 2007).

En Chile fueron las movilizaciones feministas del año 2018, conocidas como el “Mayo Feminista”, las que pusieron en primera línea de la agenda pública una serie de demandas invisibilizadas por muchos años, develadas principalmente en el ámbito de la educación superior. Entre esas demandas levantadas bajo la consigna de “educación no sexista y libre de violencia”, se encontraba la exigencia a las universidades de implementar políticas y protocolos dirigidos a la prevención, investigación y sanción de actos de sus integrantes que puedan ser constitutivos de acoso sexual o de otras formas de violencia en contra de las mujeres.

Las movilizaciones posicionaron al feminismo en el debate nacional de manera inédita en Chile, tanto en conversaciones cotidianas como en los medios de comunicación. Desde el Gobierno se impulsó la llamada “Agenda Mujer”, un conjunto de medidas que tenían como foco alcanzar la igualdad de derechos, deberes y oportunidades entre mujeres y hombres. En materia legislativa, entre el 16 de mayo y 12 de junio se presentaron tres proyectos para abordar la violencia y discriminación de género en la educación superior, los que se fusionarían posteriormente dando origen a la Ley 21.369 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior.

En retrospectiva, siguiendo a Iuspa (2019), es posible reconocer que al centro de las demandas de las movilizaciones feministas existían tres circunstancias relevantes para las mujeres chilenas: en primer lugar, la constatación de la impunidad de los fenómenos de violencia de género en las universidades, debido a la falta generalizada de políticas dirigidas a su prevención, investigación y eventual sanción. A nivel nacional, existen antecedentes de que al año 2015 no existían instrumentos universitarios dirigidos a tal fin o al menos estos no eran accesibles (Nash, 2015); mientras que, a noviembre de 2017, solo siete de sesenta universidades chilenas habían diseñado y publicado sus protocolos de actuación frente a la violencia de género (Muñoz, Follegati y Jackson, 2018). En el caso de las universidades estatales, al 2018 solo nueve contaban con este tipo de protocolos y/o políticas de regulación del acoso sexual (Consejo para la Transparencia, 2018).

En segundo lugar, la constatación del componente de género que tienen los fenómenos constitutivos de acoso o violencia sexual, es decir, afectan en la inmensa mayoría de los casos a las mujeres precisamente por el hecho de serlo. En efecto, de acuerdo con las cifras publicadas por el Observatorio Contra el Acoso de Chile, OCAC (2020), un 64 % de las mujeres han experimentado por lo menos un tipo de acoso en el transcurso de su vida, en contraste con un 26 % de los hombres, siendo las mujeres jóvenes, entre 18 y 26 años, quienes se encuentran en mayor nivel de vulneración respecto a las violencias sexuales medidas en dicho estudio. En el ámbito educativo, el 41,4 % de mujeres reconoce haber sufrido alguna situación de acoso, mientras que el porcentaje de hombres que reconocen dicha circunstancia es de un 26,4 %. En cuanto al victimario, los mismos datos muestran que un 65,4 % de los casos corresponden a otros compañeros, y que en aproximadamente nueve de diez casos en que una mujer es víctima de acoso sexual en el contexto educativo, reconoce a un hombre o a un grupo de hombres como victimario(s). Resultados similares pueden encontrarse en estudios de caracterización del acoso u hostigamiento sexual elaborados por universidades chilenas (Universidad de Chile, 2019)

que dan cuenta que la mayoría de las personas denunciantes son mujeres, sobre todo del estamento estudiantil, siendo los principales responsables de estas manifestaciones de violencia los hombres de su mismo estamento.

Por último, la constatación de los efectos perjudiciales que la violencia tiene en las mujeres que desarrollan su vida personal, laboral y/o académica en los diversos planteles universitarios. La misma encuesta muestra que una de cada cuatro mujeres que fue víctima de acoso sexual mientras cursaba sus estudios abandonó lugares y/o situaciones comunes con su agresor (26,9 %), mientras que una de cada diez mujeres asistió a algún tipo de terapia psicológica, psiquiátrica o alternativa tras los hechos (10,2 %) o dejaron definitivamente sus estudios (9,3 %) (OCAC, 2020).

En igual sentido, estudios cualitativos dan cuenta de las consecuencias específicas producto de una situación de acoso sexual para la víctima, tales como dificultades en relaciones interpersonales y afectivas, disminución en el rendimiento académico, problemas de autoestima, síntomas depresivos, ansiedad y temor a la persecución (Castaño y Páez, 2010).

En este escenario surge la Ley 21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, la que viene a reafirmar y respaldar la decisión de la sociedad chilena de asumir como imprescindible el tomar acciones en contra de la violencia de género ocurrida en la educación superior.

Esta ley establece, entre otros aspectos, la obligatoriedad a todas las instituciones de educación superior —universidades, centros de formación técnica, institutos profesionales y escuelas matrices de las Fuerzas Armadas— de contar con una política de acoso sexual, violencia y discriminación de género, a fin de asegurar que el ambiente académico se constituya en un espacio seguro para sus estudiantes y para todo quien se relacione con la comunidad educativa. Para ello, dispone que dichas políticas deberán contar con acciones de prevención, información, sensibilización, capacitación, formación y sanción de la violencia y discriminación de género, además de mecanismos que permitan monitorear y evaluar su impacto. Asimismo, establece que estas políticas deberán ser elaboradas con la participación de todos los estamentos que existen en las instituciones, deberán contemplar apoyo psicológico, médico y jurídico para él o la denunciante, y deberán evitar la exposición reiterada e injustificada de las víctimas. Además, establece que las instituciones que no adopten estas políticas integrales contra el acoso, la violencia y la discriminación de género, no podrán acceder u obtener la acreditación institucional establecida

en la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, instancia necesaria para asegurar cualquier tipo de financiamiento o aporte estatal, sin perjuicio de la afectación de su prestigio institucional.

Dado que uno de los objetivos que se ha impuesto la ley es erradicar el acoso sexual del ambiente académico, cabe preguntarse: ¿cuáles son los alcances y significados de las disposiciones de la Ley 21.369 relativas al acoso sexual en dicho ámbito? A partir de esta interrogante, este artículo se propone conocer las normas que regulan este fenómeno para comprender sus alcances y las dificultades que su regulación podría ocasionar a las comunidades académicas de las instituciones de educación superior del país.

2. El acoso sexual en el ámbito académico

El fenómeno del acoso sexual en universidades ha existido probablemente desde que las mujeres ingresaron a estos establecimientos. Sin embargo, principalmente por acción de los movimientos feministas, ha emergido hace poco como un problema de carácter público, que ha impulsado a los medios, a las políticas públicas y a las instituciones a atender esta situación (Universidad de Chile, 2019).

En la comunidad científica no existe una definición estándar compartida de lo que es acoso u hostigamiento sexual, a lo que se suman diversas interpretaciones y legislaciones alrededor del mundo, por lo general influenciadas por el contexto social (Guzmán, 2005). No obstante, sí existe consenso en que el fenómeno emerge de la conjunción entre poder, sexualidad y violencia (Bardales y Ortiz, 2012).

En el ámbito internacional el acoso sexual es considerado una expresión de la violencia de género. Así lo señala el Comité sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en su recomendación general N.º 19, que indica: “La violencia contra la mujer es una forma de discriminación que impide gravemente el goce de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre, y el acoso sexual es una de esas graves manifestaciones” (ONU, 2017). En efecto, como es descrito en esta recomendación, si bien cualquier persona puede ser víctima de acoso sexual, son las mujeres quienes mayoritariamente y desproporcionadamente tienen que enfrentar de forma cotidiana conductas de acoso, en razón de su posición de subordinación (Guzmán, 2005).

Por su parte, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer —Convención Belem do Pará—, ratificada por Chile en 1996, establece en su artículo 2 que el acoso sexual es una de las formas de violencia contra la mujer que tiene lugar en la comunidad, que puede ser perpetrado por cualquier persona y que comprende el acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o en algún otro espacio, resaltando que es un fenómeno presente en cualquier ámbito de la sociedad.

En el contexto laboral, el Convenio OIT 190 sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, adoptado por Chile en junio de 2023, establece un concepto sobre violencia y acoso de carácter amplio y general, que apunta como subgénero a la violencia y acoso por razón de género que incluye al acoso sexual (artículo 1.1.b). Especialmente señala que la expresión violencia y acoso en el mundo del trabajo “designa un conjunto de comportamientos y prácticas inaceptables, o de amenazas de tales comportamientos o prácticas, ya sea que se manifiesten de una sola vez o de manera repetida, que tengan por objeto, que causen o sean susceptibles de causar, un daño físico, psicológico, sexual o económico, e incluye la violencia y el acoso por razón de género”, destacando la no exigencia de la reiteración de la conducta para configurar el acoso.

Por su parte, los primeros estudios centrados en evaluar la ocurrencia del acoso sexual en la educación superior se remontan a la década de los ochenta, en el contexto americano, e identificaron que entre el 24 % y el 30 % de las estudiantes recibían atención sexual no deseada o insinuaciones por parte de sus profesores (Alonso *et al.*, 2021). Tres décadas después, las investigaciones evidencian el incremento de acoso sexual sufrido por las estudiantes universitarias, alcanzando prevalencias del 30 % hasta el 57,7 %. Estudios cualitativos disponibles en el contexto internacional apuntan a que las mujeres sienten que a nadie le importa que el acoso sexual se produzca en el entorno universitario (Alonso *et al.*, 2021). Esta es una realidad que se relaciona con la escasa confianza en los procedimientos puestos en marcha por las instituciones académicas en materia de acoso sexual que han indicado algunas de las víctimas (Bull *et al.*, 2018, como se cita en Alonso *et al.*, 2021).

En Chile, la Dirección de Igualdad de Género de la Universidad de Chile, desde el 2013, realiza investigaciones sobre este aspecto, con el objeto de dimensionar y caracterizar el acoso sexual en el ámbito universitario. En la presentación de resultados del año 2019, se dio cuenta que las afectadas son mayoritariamente mujeres, en especial alumnas, seguidas por el estamento de funcionarias y luego el estamento académico, identificándose también que los agresores son hombres, académicos

o estudiantes. Además, el 26 % de los entrevistados señaló que ha conocido situaciones de acoso sexual en la universidad y un 14,7 % lo ha sufrido directamente (Universidad de Chile, 2019).

Respecto a las manifestaciones del acoso sexual en los ambientes académicos, se distinguen dos tipos definidos por la existencia de jerarquías o relaciones de poder manifiesto entre víctima y victimario (Guzmán, 2005; Bardales y Ortiz, 2012). El primer tipo se denomina *acoso por chantaje o quid pro quo* y ocurre en una relación de poder vertical, ya sea en el contexto laboral como en el académico. En este tipo de acoso, quien ostenta el cargo o la jerarquía superior tiene el poder para influir en las condiciones de empleo o educativas de la otra persona, ofrecer algo a cambio de un favor sexual o de provocar un perjuicio ante el rechazo. El segundo tipo se denomina *acoso por intimidación* y refiere a aquellos hechos que suceden entre dos personas que no sostienen un vínculo jerárquico laboral o educativo, como ocurre entre compañeros de trabajo o de estudio. Dado que en el contexto universitario se conjugan vínculos, habituales u ocasionales, entre estudiantes, funcionarios/as y académicos/as, es posible reconocer relaciones jerárquicas y horizontales, por lo que el acoso sexual puede acontecer en ambas formas, por intimidación y por chantaje.

En cuanto a las consecuencias que provoca el acoso sexual, estas son múltiples. A nivel individual afecta a las víctimas directas, provocando efectos físicos y psicológicos de gran importancia que comprometen su derecho a la educación o al trabajo, y también tensionan a la institución en su conjunto, configurando un clima intimidante, incómodo e inseguro tanto para las víctimas como para toda la comunidad (Mineduc, 2016).

3. Antecedentes normativos de la regulación del acoso sexual previos a la entrada en vigor de la Ley 21.369 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género

Previo a la dictación de la Ley 21.369, ya existían normas que regulaban el acoso sexual y la violencia de género en el contexto laboral, además de algunas referencias a este problema en la normativa educacional.

En el ámbito del trabajo, el acoso sexual es abordado explícitamente mediante la Ley 20.005, del 2005, que tipifica y sanciona el acoso laboral. Fuera de ese espacio, no existía regulación en resguardo de las víctimas, encontrándose tipificados solo

los comportamientos más graves que configuran delitos como el abuso sexual o la violación en el Código Penal.

En el contexto laboral, el artículo 2 del Código del Trabajo define al acoso sexual como aquella conducta en la que una persona realiza en forma indebida, por cualquier medio, requerimientos de carácter sexual, no consentidos por quien los recibe y que amenazan o perjudican la situación laboral o las oportunidades en el empleo. La misma disposición señala que se trata de una conducta contraria a la dignidad de la persona.

De igual modo, la Ley 18.834 sobre Estatuto Administrativo, que regula las relaciones entre el Estado y el personal de los Ministerios, Intendencias, Gobernaciones y de los servicios públicos centralizados y descentralizados creados para el cumplimiento de la función administrativa, establece en su artículo 84, letra 1),

la prohibición de realizar cualquier acto atentatorio a la dignidad de los demás funcionarios. Se considerará como una acción de ese tipo el acoso sexual, entendido según los términos del artículo 2° inciso segundo del Código del Trabajo y la discriminación arbitraria, según la define el artículo 2° de la ley que establece medidas contra la discriminación¹.

Idéntica disposición se encuentra en el artículo 82, letra I), de la Ley 18.883, que aprueba el Estatuto Administrativo para funcionarios municipales.

En el ámbito académico, si bien antes de la Ley 21.369 no existía una referencia expresa al acoso sexual, en los principios generales de la educación establecidos en el DFL 2 de 1998, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370 General de Educación, se encuentran normas que resguardan la no discriminación de los estudiantes. En estos principios, se establece en el artículo 2 que la educación es un proceso que “se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos” y, en el artículo 10, que los estudiantes tienen

derecho a no ser discriminados arbitrariamente, a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos.

1 Ley 20.609, que establece medidas contra la discriminación (Ley Zamudio).

En el ámbito de la educación superior, a partir de la Ley 21.091 de 2018 sobre Educación Superior, se introducen menciones al problema del acoso sexual. En específico, el artículo 2, letra i), establece como principio el respeto y promoción de los derechos humanos, al señalar que

el respeto y promoción por los derechos humanos deberá regir siempre la actuación del Sistema y de las instituciones de educación superior en relación a todos los miembros de su comunidad, tanto en sus propuestas formativas, de desarrollo organizacional, como también en las relaciones de trabajo y aprendizaje. El acoso sexual y laboral, así como la discriminación arbitraria, atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Esta norma debe relacionarse con la Ley 21.094 de 2018 sobre universidades estatales, cuyo artículo 49 incluye el acoso sexual dentro de los actos atentatorios contra la dignidad de los integrantes de la comunidad universitaria, el que puede ser cometido por personal académico y no académico de las universidades del Estado, y puede dirigirse a los estudiantes y a toda persona vinculada de cualquier forma con las actividades de la respectiva institución. La misma norma otorga a las víctimas y personas afectadas, en los procedimientos instruidos para determinar la responsabilidad administrativa en este tipo de casos, derecho a aportar antecedentes a la investigación, a conocer su contenido desde la formulación de cargos, a ser notificadas e interponer recursos en contra de los actos administrativos, en los mismos términos que el funcionario inculpado.

De las normas citadas se puede concluir que, antes de la entrada en vigencia de la Ley 21.369 de 2021 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior, la regulación del acoso sexual en este contexto contaba con las siguientes características: a) existían referencias al acoso sexual, sin embargo, no había una definición del mismo; b) en el caso de las universidades estatales, como responsable de las conductas de acoso sexual y otras de discriminaciones reprobables, solo se consideraba a los funcionarios académicos y no académicos; c) dado el ámbito de aplicación de la Ley 21.094 sobre universidades estatales, solamente quedan comprendidas ese tipo de instituciones de educación superior, excluyéndose de dicha regulación a las universidades privadas, institutos profesionales y los centros de formación técnica como sí lo hace la Ley 21.369.

4. Acoso sexual en la educación superior a partir de las disposiciones de la Ley 21.369 de 2021

De acuerdo con lo establecido en la Ley 21.369 de 2021, constituye acoso sexual cualquier

acción o conducta de naturaleza o connotación sexual, sea verbal, no verbal, física, presencial, virtual o telemática, no deseada o no consentida por la persona que la recibe, que atente contra la dignidad de una persona, la igualdad de derechos, su libertad o integridad física, sexual, psíquica, emocional, o que cree un entorno intimidatorio, hostil o humillante, o que pueda amenazar, perjudicar o incidir en sus oportunidades, condiciones materiales o rendimiento laboral o académico, con independencia de si tal comportamiento o situación es aislado o reiterado.

El concepto comprende, además, todos aquellos comportamientos o situaciones que “sean realizados o que tengan como destinatarias a personas que cursen programas de pre y posgrado, desarrollen funciones de docencia, administración, investigación o cualquier otra función relacionada con las instituciones de educación superior”.

Asimismo, la potestad de las instituciones de educación superior de investigar y sancionar de conformidad con esta ley se extiende a los hechos o situaciones que se enmarquen en actividades organizadas o desarrolladas por dichos establecimientos o por personas vinculadas a ellos, ocurran o no en espacios académicos o de investigación, especialmente si tales hechos o situaciones afectan el buen desenvolvimiento de los fines y propósitos de estas instituciones de educación superior.

4.1. Aspectos constitutivos del acoso sexual en la educación superior

Conocer su conceptualización es relevante ya que solo de esta forma se podrá establecer la frontera entre el acoso sexual y otras prácticas sociales no transgresoras, y porque, además, la elaboración de protocolos de actuación para atender este tipo de violencia, o bien el diseño de cualquier medida de formación o intervención orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, requiere de una definición clara de lo que constituye acoso sexual en el ambiente académico.

Una definición clara explicará detalladamente quiénes son los sujetos potencialmente acosadores y acosados, qué conductas pueden considerarse de acoso sexual y cuál ha de ser la percepción de quien las recibe, elementos que son posibles de

identificar en el concepto de acoso sexual en la educación superior establecido en la Ley 21.369 de 2021, a saber:

Personas potencialmente acosadas: cualquier persona que curse programas de pre y posgrado, desarrolle funciones de docencia, administración, investigación o cualquier otra función relacionada con las instituciones de educación superior.

Potenciales acosadores (competencia material): cualquier persona que ejecute hechos o situaciones que se enmarquen en actividades organizadas o desarrolladas por instituciones de educación superior o por personas vinculadas a ellas.

Una conducta constitutiva de acoso sexual: de acuerdo con lo dispuesto a la ley, para que se configure una conducta constitutiva de acoso sexual en el ambiente académico deben concurrir ciertos elementos:

- *Una acción o conducta de naturaleza o connotación sexual*. Es decir, conductas o acciones de carácter sexual o basadas en el sexo de la persona.
- *Acción o conducta no deseada o no consentida* por la persona que la recibe. Es decir, se requiere una percepción particular de la víctima frente a la acción o conducta de naturaleza o connotación sexual. Una acción o conducta determinada puede que no sea ofensiva intrínsecamente, lo es en la medida que genera molestia para quien la recibe. Posiblemente este sea el elemento más importante para delimitar qué constituye acoso sexual y qué no.
- La acción o conducta es atentatoria contra la dignidad de una persona, la igualdad de derechos, la libertad o integridad física, sexual, psíquica, emocional, o crea un entorno intimidatorio, hostil o humillante, o amenaza, perjudica o incide en las oportunidades, condiciones materiales o rendimiento laboral o académico.
- A diferencia de la regulación del acoso sexual laboral, en el ambiente académico el comportamiento indeseable puede constituir un hecho aislado, es decir, una acción, o bien tratarse de comportamientos reiterados, es decir, una conducta.

Contexto espacial o ámbito de aplicación: la acción o conducta constitutiva de acoso sexual debe ocurrir en el ámbito académico o vinculada al ambiente académico. En este aspecto, la ley establece que en este contexto quedan comprendidos los hechos o situaciones que se enmarquen en actividades organizadas o desarrolladas por instituciones de educación superior o por personas vinculadas a ellas, ocurran o no en espacios académicos o de investigación, especialmente si tales hechos o situaciones afectan el buen desenvolvimiento de los fines y propósitos de dichas instituciones de educación superior.

Tabla 1. Elementos concurrentes del acoso sexual en el ambiente académico según la definición de la Ley 21.369 de 2021

ACOSO SEXUAL	Sujeto activo: una persona que realiza la acción o conducta	Sujeto pasivo: una víctima destinatario/a de la conducta	Acción o conducta de naturaleza o connotación sexual	Acción o conducta atentatoria contra la dignidad y derechos de las personas	Acción o conducta no consentida o no deseada por quien la recibe	Un contexto académico o vinculado al ambiente académico
---------------------	---	--	--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia en base al concepto de acoso sexual definido en la Ley 21.369 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género.

5. Complejidades de la regulación del acoso sexual en el ambiente académico establecido por la Ley 21.369

En primer lugar, dada la heterogeneidad del sistema de educación superior chileno, para la determinación del régimen normativo aplicable a una situación de violencia de género debe atenderse al contexto y a la casuística. Lo anterior es complejo en mayor medida en las universidades estatales, ya que, al interior de este tipo de establecimientos, los estatutos administrativos o de funcionarios conviven con normas laborales y con regulaciones estudiantiles y académicas.

En el caso de las universidades del Estado, el estamento de pertenencia de la persona denunciada determinará el marco jurídico del procedimiento de investigación a llevar a cabo. Tratándose de denuncias en contra de personas del estamento funcional o académico, el procedimiento deberá regirse por la Ley 18.834 sobre Estatuto Administrativo; la Ley 18.575 sobre Bases Generales de la Administración del Estado; la Ley 19.653 sobre Probidad Administrativa y, además, por las modificaciones que se deban incorporar en función de lo establecido en el artículo 8 de la Ley 21.369, que señala que tratándose de las universidades del Estado, las normas de la presente ley *se aplicarán preferentemente* sobre el DFL N.º 29 del Ministerio de Hacienda, que fija el texto refundido de la Ley 18.834 sobre Estatuto Administrativo, cuando se trate de situaciones de acoso sexual, violencia y discriminación de género.

En el caso de las universidades públicas no estatales y privadas se presenta una distinción similar, pero en las denuncias hacia personas del estamento funcional o académico se aplicarán los reglamentos institucionales y las normas del Código del Trabajo, las cuales están recogidas, entre otros, en los reglamentos internos de orden, higiene y seguridad.

En el caso de denuncias efectuadas en contra de personas del estamento estudiantil, el procedimiento de investigación deberá ceñirse a lo dispuesto en los reglamentos disciplinarios que contemple cada institución.

En segundo lugar, la posibilidad de extender el ámbito de aplicación a hechos acaecidos fuera de las dependencias universitarias y/o por afectaciones a derechos de sujetos no vinculados a la comunidad académica fue un aspecto especialmente debatido durante la tramitación de la ley, pues es un punto controvertido como se advierte de la dispersa y contradictoria jurisprudencia existente sobre esta temática.

Con anterioridad a la entrada en vigor de la ley, algunas universidades ya habían incorporado en sus protocolos reglas en esta línea, las que eran normalmente judicializadas por quienes se consideraban afectados. En consecuencia, tanto la Corte Suprema y las Cortes de Apelaciones, conociendo recursos de protección, habían aplicado diferentes criterios incluso dentro un mismo órgano, para determinar el alcance de esta potestad por parte de las universidades (Corte Suprema, 2019 y 2020). Dadas estas ambigüedades y reconocimiento de las dificultades a las que podía verse expuesta la potestad sancionatoria de las universidades, se incorpora en la ley una norma que extiende el ámbito de ocurrencia del acoso sexual (contexto espacial) al ámbito académico o vinculada a este. Dicho aspecto ha sido recogido por la Corte Suprema, la que desestimó una denuncia sobre acoso sexual fundado en que los hechos denunciados deben vincularse a un suceso relativo a actividades universitarias, o directamente relacionadas a estas, y que, por el contrario, si del contexto de la denuncia se infiere que se trata de sucesos acaecidos en una casa habitación, ubicada fuera de la universidad, no procede acoger la denuncia (Corte Suprema, 2022).

Una tercera complejidad dice relación con la extensión de la competencia material, dado que, normalmente, la posibilidad de imponer una sanción a quien comete la acción reprochada dice relación con la existencia de algún tipo de vínculo con la universidad o institución. En este aspecto, el inciso tercero del artículo 9 de la Ley 21.369, establece el deber de las instituciones de educación superior de incorporar su normativa interna sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en los contratos de trabajo y de prestación de servicios educacionales, convenios académicos y de investigación y cualquier otro instrumento celebrado por la institución, incluidos los que se celebren para efectos de llevar a cabo actividades de esparcimiento y recreación, cuya infracción es una falta grave y que, por tanto, podrá ser sancionada por la Superintendencia de Educación Superior, previa realización

de un procedimiento administrativo sancionatorio, con amonestación o multa a beneficio fiscal de hasta 1.000 UTM.

El objetivo de esta norma es dar a conocer al personal, estudiantes y otras personas naturales o jurídicas con quienes las instituciones de educación superior celebren contratos y convenios, la existencia y el contenido de sus instrumentos institucionales sobre esta materia, y además darle eficacia al hacerlos vinculantes en aquellas disposiciones que atañen a la institución con sus contrapartes y viceversa.

Tempranamente, las instituciones de educación superior advirtieron las complejidades en este aspecto, no obstante, la discusión ha sido recientemente resuelta por la Contraloría General de la República, al dictaminar que el mandato legal del inciso tercero del artículo 9 de la Ley 21.369, no puede significar afectar las potestades de administración y disciplinarias de los organismos de la Administración del Estado vinculados a la institución, debiendo estos, en todo caso, proceder a activar sus propios protocolos sobre la materia, así como ejercer las señaladas potestades en relación con su personal. Lo anterior, sin perjuicio de que las partes, además de incorporar en los convenios la normativa de las instituciones de educación superior que dan cumplimiento al citado artículo 9, inciso tercero, puedan acordar la colaboración en otros aspectos que atañen a la materia en estudio, tales como investigación, prevención, protección y reparación (Contraloría General de la República, 2023).

El dictamen es relevante, pues el órgano del control ordena a la Superintendencia de Educación Superior modificar o aclarar, en esta materia, la circular N.º 1 de 2022, a través de la cual dio respuesta a dudas formuladas por instituciones de educación superior sobre la Ley 21.369, en la cual interpreta que la política de acoso sexual es vinculante para terceros que contraten o celebren convenios de cooperación con las casas de estudios, sin hacer distinción si esta extensión incluye o no la potestad sancionatoria.

6. Conclusiones

La Ley 21.369 incorpora un concepto amplio de acoso sexual e inédito en la legislación chilena, que incluye acciones o conductas que sean realizadas por cualquier medio, no deseadas o consentidas por quien la recibe.

Se trata de un concepto que aspira a solucionar un problema previo de las universidades cuando expandían el ámbito de investigación a casos que ocurrían fuera del espacio físico académico y de investigación, como es el de las fiestas o las prácticas profesionales. Al respecto, previo a la ley existía alguna jurisprudencia que limitaba esa posibilidad, desconociendo que muchos casos de la violencia de género suelen desbordar el espacio físico de las universidades, generando una cortapisa a la potestad investigativa de estas.

No obstante, la misma amplitud del concepto puede ser considerado como fortaleza y a la vez como complejidad, ya que, de acuerdo al concepto de acoso sexual de esta ley, cualquier persona que desarrolle alguna función relacionada con la institución de educación superior podría eventualmente realizar actos de acoso sexual o violencia de género o bien ser víctima de ellos, incluso aquellas personas que prestan servicios ocasionales en virtud de convenios o contratos, generándose la dificultad de aplicar las reglas de investigación y/o sanción a personas sin vínculo laboral, académico o estudiantil.

En algunas instituciones, se han incluido normas en los contratos o convenios de colaboración destinadas al conocimiento de los protocolos y reglamentos, o la posibilidad de término anticipado en caso de originarse alguna situación de este tipo por parte de un tercero, o cualquier otra solución novedosa diseñada por los equipos jurídicos de las instituciones de educación superior. En este sentido, la Contraloría General de la República ha resuelto que la aplicación de esta norma no puede afectar la potestad disciplinaria de los terceros de la administración del Estado que celebren convenios con las instituciones, sin perjuicio de la colaboración en otros aspectos, tales como investigación, prevención, protección y reparación; y ha señalado el deber de la Superintendencia de Educación Superior de aclarar su interpretación de este aspecto, la que dejaba dudas si alcanzaba la potestad sancionatoria de las instituciones de educación superior. A la fecha, esa aclaración no se ha producido.

7. Referencias bibliográficas

- Alonso, P., Martínez, R., Rodríguez, Y. y Carrera, M. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.1>
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la Academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56, 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.9>
- Buquet, A., Cooper, J., Moreno, H. y Mingo, A. (2014). *Intrusas en la Universidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación. UNAM. <https://www.researchgate.net/publication/272820677>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Castaño-Castrillón, J. y Páez, M. (2010). Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la Universidad de Manizales (Colombia) 2008. Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(1), 18-27.
- Cifuentes, P. y Guerra, P. (2020). *El tratamiento normativo del acoso sexual en las universidades*. Biblioteca del Congreso Nacional. N- SUP 122331.
- Conferencia Internacional del Trabajo (2019). *C190 - Convenio sobre la violencia y el acoso, 2019 (núm. 190)*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190
- Consejo para la Transparencia (2018). *Análisis de Regulación a Universidades-Acoso Sexual. Unidad de Derecho de Acceso a la Información*. Consejo para la Transparencia.
- Corte Suprema (7 de enero de 2019). Sentencia Rol 5453-2019. Corte Suprema. <https://juris.pjud.cl/busqueda/u?i2uh>
- Corte Suprema (17 de enero de 2020). Sentencia Rol 26104-2016. Corte Suprema. <https://juris.pjud.cl/busqueda/u?fr4k>
- Corte Suprema (27 de febrero de 2023). Sentencia Rol 152333-2022. Corte Suprema. <https://juris.pjud.cl/busqueda/u?b6rbl>
- Contraloría General de la República (6 de septiembre de 2023). *Dictamen E389867N23*. Contraloría General de la República.
- De Fina, D. y Figueroa, F. (2019). Nuevos 'campos de acción política' feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, (11), 51-72. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2019.53880>
- Guzmán, L. (2005). *Proyecto de Investigación-Acción Prevención del Hostigamiento Sexual en la Universidad de Costa Rica*. Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.
- Iuspa, C. (2021). La autonomía de las universidades chilenas para sancionar hechos de violencia contra las mujeres. *Polis (Santiago)*, 20, 229-252. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n60-1595>

- Loder, E. (25 de junio de 2020). Where Are the Women Experts on Covid-19? Mostly Missing. *The BMJ Opinion*. <https://blogs.bmj.com/bmj/2020/06/25/where-are-the-women-experts-on-covid-19-mostly-missing/>
- López, A. y Hiner, H. (2022). ¡Nos quitaron tanto que nos quitaron hasta el miedo! Acción colectiva, emociones, repertorios y marcos estratégicos del Tsunami Feminista de 2018 en Chile. *Revista Páginas*, 14(35). <https://doi.org/10.35305/rp.v14i35.644>
- Muñoz, A. L., Follegati, L. y Jackson, L. (2018). Protocolos de acoso sexual en universidades chilenas: Una deuda pendiente. *CEPPE, Policy Briefs*, (20), CEPPE UC.
- Nash, C. (2015). *Respuesta Institucional ante el acoso sexual en la Universidad de Chile*. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149305>
- Observatorio Contra el Acoso en Chile (2020). *Radiografía del acoso sexual en Chile. Primera encuesta nacional sobre acoso sexual callejero, laboral, en contexto educativo y ciberacoso*. Observatorio Contra el Acoso en Chile.
- Ponce, C. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49(octubre), 1554-1570. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>
- Reyes, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Suárez-Cao, J. y Arellano, A. (2019). *Latin America. Universities and the Year of the Feminist Uprising*. University World News.
- Universidad de Chile (2019). *Acoso en el Campus. El acoso sexual en la Universidad de Chile*. Dirección de Igualdad de Género.



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

Recopilado: 02-08-2023

Aceptado: 31-10-2023

Publicado: 20-12-2023

PERSPECTIVAS FAMILIARES SOBRE LA COMUNICACIÓN DE NIÑOS CON SOSPECHA O DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO BAJO EL CONTEXTO DE PANDEMIA: IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y DIRECTRICES DESDE UN ENFOQUE FUNCIONAL

FAMILY PERSPECTIVES ON COMMUNICATION OF CHILDREN WITH SUSPECTED OR DIAGNOSED AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PANDEMIC CONTEXT: PRACTICAL IMPLICATIONS AND GUIDELINES FROM A FUNCTIONAL APPROACH

JOSÉ ANTONIO SAZO-ÁVILA

Universidad de Talca

Talca, Chile

jsazo@utalca.cl

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

ESTUDIOS

Resumen

Este estudio tiene por objetivo describir los Trastornos del Espectro del Autismo representan una condición que incluye a personas con dificultades en la comunicación e interacción social y patrones restrictivos de conductas e intereses. Sus manifestaciones clínicas, principalmente las relacionadas con la comunicación, suelen aparecer entre los primeros 12 y 18 meses de vida. Es por ello que la atención temprana fonoaudiológica es fundamental para propiciar un desarrollo comunicativo funcional, sin embargo, debido a la pandemia por COVID-19, dichas prestaciones en salud pudieron suspenderse o modificarse. Describir las perspectivas familiares sobre la comunicación de niños con sospecha o diagnóstico de TEA de edades entre los 18 meses y 6 años durante la pandemia. Se condujo una investigación con enfoque cuantitativo, en la cual se aplicó una encuesta tipo Likert a las familias, la que fue validada internamente a través de juicio de expertos. Las

familias mostraron un alto nivel de acuerdo general con la escala, además, refirieron haber continuado recibiendo apoyo fonoaudiológico en diversas modalidades, no obstante, consideraron que las dificultades comunicativas de sus hijos han aumentado. Esta investigación resalta la utilidad del abordaje temprano de las dificultades comunicativas de niños con sospecha o diagnóstico de TEA, la cual debe considerar a la familia como parte del equipo, fortaleciendo, a su vez, el rol de los fonoaudiólogos en la implementación de diversos tipos de atención en salud para fomentar un desarrollo integral de la salud comunicativa de las personas en la infancia.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, comunicación, perspectivas familiares, pandemia.

Abstract

This study aims to describe Autism Spectrum Disorders represent a condition that includes people who have difficulties in communication and social interaction, in addition to restrictive patterns of interest and behaviors. The clinical signs, related to communication, can be appear in the first 12-18 months of life. Therefore, early speech and language therapy is fundamental to improve a functional communicative developmental, however, due to the pandemic by COVID-19, those health services could be suspended or modified. To describe family perspectives about communication in children with suspect or diagnosis of ASD in ages between 18 months and six years old during pandemic context. A quantitative research was conducted and applied a Likert scale to the families, which was validated internally through expert judgment. Families shows a high agreement rate with the scale, also, they report that speech and language therapy were implemented in different modalities, however, they consider that communicative difficulties of their child were up. This research highlights the utility of early communication intervention in children with suspect or diagnosis of ASD, which should consider to the family as part of the team, at the same time, strengthening the role of speech and language therapist at the implementation of different health strategies to foment an integral development in communicative health of their children during infancy.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, communication, family perspectives, pandemic.

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 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 un objeto o habla estereotipados, dificultades con la flexibilidad mental, intereses altamente restringidos y alteraciones sensoriales— (American Psychiatric Association, 2013). Las primeras manifestaciones conductuales o señales de alerta suelen observarse entre los 12 y 18 meses y se relacionan principalmente con la comunicación: un escaso uso de la mirada y atención conjunta, baja capacidad de compartir emociones (afecto positivo y afecto negativo), escasa sonrisa social o recíproca, escaso uso combinado de recursos comunicativos (mirada, gestos, vocalizaciones), escaso desarrollo del lenguaje (comprensivo y expresivo) y también, un bajo nivel de desarrollo de actividad comunicativa intencional (balbuceo, protoimperativos) (Aguado y Gándara, 2013; Ruggieri y Cuesta, 2017; Martos y Llorente, 2018).

Actualmente, 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 y Jeste, 2017). Las manifestaciones clínicas suelen mostrarse tempranamente en el desarrollo, inclusive entre los 12 y 18 meses (Aguado y Gándara, 2013; Ruggieri y Cuesta, 2017; 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, *op. cit.*).

La Fonoaudiología es la disciplina cuyo objeto de estudio es la salud comunicativa de los seres humanos. Es por ello que el rol que los profesionales cumplen en el abordaje temprano de las necesidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje

de niños con sospecha o diagnóstico de TEA es vital para su desarrollo integral, 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). En este marco, la intervención temprana (IT, o de su sigla en inglés *EI*, *Early Intervention*) responde a las necesidades relacionadas con el desarrollo integral de los niños en etapas iniciales, principalmente en cuanto a las habilidades de comunicación e interacción social, puesto que representan un ámbito de actuación prioritario (Ruggieri y Cuesta, 2017) debido a la relevancia de estas habilidades como componentes nucleares del EA y, también, al involucramiento de los padres y cuidadores como agentes claves para la implementación de estas estrategias (Rojas-Torres *et al.*, 2020). Lo anterior, independientemente de la demora que puede existir en la confirmación diagnóstica, ya que el inicio de la entrega de apoyos debe ser lo más oportuno posible, enfocando los esfuerzos terapéuticos en las características y necesidades de comunicación que el niño o niña y su familia manifiesten, con el fin de generar la mayor cantidad de oportunidades de desarrollo idealmente durante los primeros 5 años de vida, puesto que estos años son cruciales para el aprendizaje y salud a lo largo de la vida (Breinbauer *et al.*, 2022).

Es importante señalar que, en la actualidad, los principales modelos de intervención temprana para el abordaje de los TEA se encuentran basados en los principios de las Intervenciones Naturalistas, Conductuales y del Desarrollo (del término en inglés *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions*, *NDBI*; Schreibman *et al.*, 2015). Esta colección de principios se enfoca en el desarrollo y aprendizaje de nuevas habilidades o habilidades prerequisites que son implementadas en contextos naturales, propiciando instancias para la interacción entre el niño(a) y los adultos o sus pares, junto con utilizar contingencias naturales e incorporar tanto los principios de la enseñanza altamente estructurada como los centrados en el niño(a), provenientes de las ciencias del desarrollo infantil (Schreibman *et al.*, 2015).

Desde diciembre de 2019 y hasta la fecha, la Organización Mundial de la Salud (2023) ha reportado más de 770 millones de casos y que alrededor de seis millones de personas han muerto a raíz de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 en el mundo. En Chile se han registrado más de 1.500.000 casos de COVID-19. Dicha enfermedad respiratoria puede generar alteraciones multisistémicas graves y, al ser altamente transmisible por dicho virus, fue declarada una pandemia (OMS en Ministerio de Salud de Chile, 2021). Por ello, las medidas de protección personal y el distanciamiento social han sido las principales sugerencias a nivel internacional para evitar la propagación de este virus, cambiando las modalidades de atención en

salud, educación, transporte y en todo lo que respecta al funcionamiento humano, cobrando relevancia la telemedicina (o atención remota) como una variante asistencial, pues se ha preferido minimizar la presencialidad en todas las actividades (Narsizi, 2020; Baweja *et al.*, 2021).

Los cambios en la atención en salud y educación han generado nuevos desafíos para los equipos que entregan dichos servicios, ya que el contexto de pandemia les ha expuesto la urgente necesidad de implementar estrategias y tecnologías que puedan apoyar a las familias frente a los diversos síntomas asociados a los TEA (Dahiya *et al.*, 2021), especialmente en los relacionados con las dificultades en la comunicación e interacción social. Es por ello que diversas investigaciones se han conducido durante este periodo, las cuales dan cuenta que la innovación, resiliencia y apoyos en la comunicación a las familias son ejes claves para un éxito en las intervenciones fonoaudiológicas (Gibson *et al.*, 2021).

Las personas diagnosticadas con TEA y sus familias suelen demostrar altas tasas de utilización de servicios profesionales (Zerbo, 2019, en Baweja *et al.*, 2021), lo cual se ha interrumpido durante la pandemia y ha impactado en el nivel de desarrollo de los usuarios, debido a los cambios en el acceso a dichos servicios terapéuticos, a las directrices gubernamentales a nivel internacional de “quedarse en casa”, al cierre o suspensión de servicios considerados “no esenciales” y a la “distancia social” como estrategia de manejo frente a la pandemia (Baweja *et al.*, 2021). Esta situación genera una inquietud investigativa sobre el impacto que pueden tener tales medidas sobre el desarrollo comunicativo de niños y niñas con diagnóstico o sospecha de TEA, por lo cual este trabajo permitió describir las percepciones de los padres y/o cuidadores sobre el impacto de la pandemia en la comunicación de estos niños en las etapas tempranas del desarrollo.

Es por lo anterior que los objetivos que condujeron esta investigación fueron describir las perspectivas familiares de los padres y/o cuidadores de niños y niñas con sospecha o diagnóstico de TEA, de edades entre 1 y 6 años, en torno a la comunicación y el lenguaje de sus hijos bajo el contexto de pandemia. Por su parte, los objetivos específicos se enmarcaron en detallar las apreciaciones de los padres y/o cuidadores sobre la modalidad de atención fonoaudiológica de las necesidades comunicativas y lingüísticas de sus hijos, así como describir las perspectivas de las familias respecto a la importancia de la intervención temprana en esta población.

2. Método

Para cumplir con el propósito, se planteó un estudio descriptivo transeccional no experimental cuyo fin es describir las apreciaciones de los padres y/o cuidadores sobre el impacto de la pandemia en la comunicación de niños con diagnóstico o sospecha de TEA, de edades entre 1 y 6 años, provenientes de Talca, Chile. Para ello, se diseñó una escala tipo Likert en formato digital, la cual contempló dos dimensiones para su posterior análisis: (1) apreciaciones sobre la atención fonoaudiológica durante la pandemia y (2) utilidad de la atención fonoaudiológica temprana. La validación interna de la encuesta se realizó a través del juicio de expertos, quienes eran fonoaudiólogos ($n = 4$) provenientes de países latinoamericanos que contaban con experiencia calificada en el ámbito investigativo y clínico. Los expertos evaluaron la escala de acuerdo a sus apreciaciones frente a cada pregunta, para luego ajustarla a su versión definitiva. La escala fue realizada en un formulario virtual y, ante cada consulta, las familias tenían cinco opciones de respuesta: “Muy de acuerdo”, “En acuerdo”, “Ni en acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”. En la tabla 1 se adjuntan las dimensiones y preguntas que se les realizaron a los participantes de esta investigación.

Tabla 1. Dimensiones de la “Encuesta virtual sobre perspectivas familiares sobre la comunicación de niños con sospecha o diagnóstico de TEA en contexto de pandemia”.

Dimensión 1: Modalidad de atención	Dimensión 2: Importancia de la AT
Considero que la intervención fonoaudiológica en personas con sospecha/diagnóstico de TEA y sus familias debe ser presencial. Considero que la intervención fonoaudiológica en niños con sospecha/diagnóstico de TEA y sus familias debe ser híbrida, es decir, incluir telepráctica y presencial.	Considero que la intervención temprana es fundamental para aumentar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de mi hijo(a).
Considero que la intervención fonoaudiológica en niños y niñas con sospecha/diagnóstico de TEA y sus familias debe ser a través de telepráctica.	Considero que el trabajo colaborativo entre el profesional y la familia es fundamental.
Considero que la intervención que se realiza de forma presencial y en el hogar del niño(a) entrega mejores resultados.	Considero que el juego es la principal estrategia para aumentar el rendimiento en la comunicación y el lenguaje.
Considero que la intervención que se realiza de forma presencial en un centro de salud o consulta entrega mejores resultados en la comunicación de mi hijo(a).	Considero que la pandemia ha aumentado las dificultades en el lenguaje y la comunicación de mi hijo(a).
Considero que la intervención que se realiza a distancia (a través de telepráctica) entrega mejores resultados en la comunicación de mi hijo(a).	

Dimensión 1: Modalidad de atención	Dimensión 2: Importancia de la AT
Considero que los elementos de protección personal utilizados en la terapia presencial (mascarilla, escudo facial u otros) generan un obstáculo en el logro de los objetivos.	

Fuente: Elaboración propia.

Dicha encuesta fue difundida vía redes sociales, la cual debía ser contestada por personas que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: (1) madres, padres y/o cuidadores de (2) niños y niñas con sospecha o diagnóstico de TEA, (3) cuya edad estuviese entre los 12 meses y 6 años y que (4) hubiesen recibido intervención fonoaudiológica durante el periodo 2020-2021, lo cual se aseguró dirigiendo la muestra a agrupaciones de padres y/o cuidadores de personas con TEA de la región del Maule, Chile.

Este trabajo de investigación contó con la aprobación del Comité de Ética Científica y el Laboratorio de Investigación en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino, Buenos Aires, en su acta N.º 00022. En dicho documento se establecieron los parámetros óptimos para el desarrollo de esta investigación en este campo.

Sobre los participantes, en el estudio se empleó un muestreo no paramétrico de casos tipo por conveniencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), con un tamaño muestral final de $n = 32$. Los participantes expresaron su adhesión a tomar parte en este análisis de modo voluntario, firmando de manera digital el consentimiento informado. Las características sociodemográficas de los participantes se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Características sociodemográficas de los participantes.

Variable	Valor
Participantes	
Cuidador primario	
Madres N (%)	27 (84,4 %)
Padres N (%)	5 (15,6 %)
Niños	
Edad N (%)	
18-24	6 (8,8 %)
25-36	14 (43,8 %)
37-48	5 (15,6 %)
49-60	-
61-72	7 (21,8 %)
Condición N (%)	
Sospecha TEA	10 (31,3 %)
Diagnóstico TEA	22 (68,7 %)

Fuente: Elaboración propia.

Tras la aplicación de la escala, se realizó un análisis no paramétrico, con el cálculo de algunas medidas de tendencia central (media, frecuencias y desviación estándar) y el coeficiente de correlación de Pearson (r), con el fin de describir las principales apreciaciones de los padres y las madres con respecto a los reactivos propuestos y establecer el grado de relación de las medias en cuanto a los ítems. Se utilizó el IBM SPSS Statistics v.25 de 64 bits para macOS.

3. Resultados

En primer lugar, luego de la suma algebraica de los grados de acuerdo mostrados por los padres y madres frente a cada reactivo, es posible señalar que la media de la suma de los resultados fue de 39 puntos totales ($DS = 4$).

La tabla 3 muestra una síntesis y el detalle de cada uno de los puntajes y promedios totales en base a las respuestas de los participantes tras la aplicación de la escala frente a cada reactivo.

Tabla 3. Resumen de los puntajes y % de niveles de acuerdo tras la aplicación de la escala

Escala		Puntajes en la escala n (%)				
		1	2	3	4	5
Dimensión	Reactivos	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
I	Considero que la intervención fonoaudiológica en personas con sospecha/diagnóstico de TEA y sus familias debe ser presencial.			1 (3,1 %)	28 (87,5 %)	3 (9,4 %)
	Considero que la intervención fonoaudiológica en niños con sospecha/diagnóstico de TEA y sus familias debe ser híbrida, es decir, incluir telepráctica y presencial.	4 (12,5 %)	11 (34,4 %)	5 (15,6 %)	5 (15,6 %)	7 (21,9 %)
	Considero que la intervención fonoaudiológica en niños y niñas con sospecha/diagnóstico de TEA y sus familias debe ser a través de telepráctica.	11 (34,4 %)	11 (34,4 %)	4 (12,5 %)	1 (3,1 %)	5 (15,6 %)
	Considero que la intervención que se realiza de forma presencial y en el hogar del niño(a) entrega mejores resultados.			2 (6,3 %)	4 (12,5 %)	26 (81,3 %)
	Considero que la intervención que se realiza de forma presencial en un centro de salud o consulta entrega mejores resultados en la comunicación de mi hijo(a).		2 (6,3 %)	5 (15,6 %)	6 (18,8 %)	19 (59,4 %)
	Considero que la intervención que se realiza a distancia (a través de telepráctica) entrega mejores resultados en la comunicación de mi hijo(a).	11 (34,4 %)	11 (34,4 %)	4 (12,5 %)	1 (3,1 %)	5 (15,6 %)
	Considero que los elementos de protección personal utilizados en la terapia presencial (mascarilla, escudo facial u otros) generan un obstáculo en el logro de los objetivos.	1 (3,1 %)	9 (28,1 %)	8 (25 %)	8 (25 %)	1 (3,1 %)
II	Considero que la intervención temprana es fundamental para aumentar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de mi hijo(a).				1 (3,1 %)	31 (96,9 %)
	Considero que el trabajo colaborativo entre el profesional y la familia es fundamental.				1 (3,1 %)	31 (96,9 %)
	Considero que la pandemia ha aumentado las dificultades en el lenguaje y la comunicación de mi hijo(a).		8 (25 %)	3 (9,4 %)	8 (25 %)	13 (40,6 %)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos obtenidos tras la aplicación de la escala, es importante señalar que, del total de los participantes, el 93,8% refirió haber recibido atención fonoaudiológica durante el periodo marzo 2020-marzo 2021, sin embargo, el 6,2% de los padres reportó una suspensión de las terapias fonoaudiológicas durante el lapso establecido. Sobre las modalidades de atención implementadas, el 62,6% señaló que la modalidad fue presencial (43,8% en consulta o centro privado, 9,4% como atención domiciliaria y 9,4% en salud pública), el 18,8% reportó que la modalidad de atención fue mediante telepráctica (a través de la plataforma Zoom, WhatsApp u otra) y el 18,8% utilizó procedimientos híbridos (es decir, presencial y telepráctica).

En cuanto a la modalidad de atención fonoaudiológica en contexto de pandemia, los padres y madres de niños con sospecha/diagnóstico de TEA mostraron un alto nivel de acuerdo (96,9%) en que la atención debería ser presencial, ya que entrega mejores resultados. Frente al reactivo relacionado con la atención de forma híbrida, es decir, que incluya telepráctica y atención presencial, las apreciaciones de los padres denotaron que el 38% se muestra en algún grado de acuerdo, sin embargo, los mayores porcentajes (62%) evidencian un grado de desacuerdo con dicha modalidad. Respecto al ítem que proponía que la forma de atención debería ser exclusivamente a través de telepráctica, las familias mostraron un alto nivel de desacuerdo (81,3%).

En cuanto a las apreciaciones de los padres sobre la importancia de la atención fonoaudiológica, temprana y/o oportuna, es posible señalar que se evidenció un 100% de acuerdo, al igual que la idea de que dicha atención debe considerar el trabajo colaborativo entre padres y profesionales (100% de acuerdo).

Respecto a los resultados obtenidos durante la intervención fonoaudiológica en contexto de pandemia, los padres mostraron un alto nivel de acuerdo con que los principales progresos de sus niños se mostraron en la modalidad de atención presencial. Dentro de dicha categoría, el 93,8% considera que la atención en el hogar de la familia es más exitosa, a diferencia del grado de acuerdo con relación a la atención en centros de salud (78%). Dentro de los factores que podrían influir en este proceso de intervención y sus resultados, se les consultó a los padres sobre el uso de Elementos de Protección Personal (EPP), ante lo cual reportaron en un 43,8% que consideran la generación de un obstáculo para el logro de los objetivos a partir de su uso.

Los últimos reactivos de la escala se relacionaban con el grado de acuerdo de los padres frente al aumento o disminución de las dificultades comunicativas de sus hijos durante la pandemia, ante lo cual señalaron estar un 65,6% de acuerdo en que las dificultades han aumentado y un 34,4% en que han disminuido durante este periodo de tiempo.

Finalmente, tras al análisis de correlaciones de la suma de los puntajes frente a los reactivos, los resultados más significativos mostraron que los padres que estimaban que las dificultades comunicativas han disminuido durante el transcurso de la pandemia obtuvieron los puntajes más altos en el ítem “De acuerdo” ($r = .61$; $p = 0.01$); y que los padres que consideraban que la atención temprana es útil para el desarrollo de sus hijos (96,9%), se relacionaban significativamente con que el trabajo puede realizarse de forma híbrida, es decir, tanto en el hogar como en telepráctica ($r = .69$; $p = 0.01$).

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue describir las percepciones de las familias sobre el impacto de la pandemia en la comunicación de niños y niñas con sospecha o diagnóstico de TEA, de edades entre 18 meses y 6 años.

Dentro de los hallazgos más relevantes, se considera que la utilidad de la intervención fonoaudiológica temprana favorece un desarrollo integral de los niños durante este periodo de la vida, lo cual se ajusta a lo propuesto por Zalaquett *et al.* (2015), ya que permite la implementación de estrategias de intervención que aumentan las posibilidades de comunicarse y desarrollar un lenguaje funcional en niños y niñas durante las primeras etapas de su desarrollo.

Debido a la pandemia, es posible considerar que nuevos fenómenos relacionados a la atención de las dificultades asociadas al TEA pueden ser susceptibles a estudiarse. Dentro de ellas, se destacan las vinculadas con la comunicación. Según los resultados de esta investigación, las familias continuaron con apoyo fonoaudiológico, en modalidad presencial, telemedicina o híbrida. Lo anterior es importante pues demuestra que las intervenciones son útiles y consideradas por las familias, dado que se aborda una de las principales características de la condición: las dificultades en la comunicación e interacción social.

Por otra parte, los cambios en la atención en salud y educación que se han generado debido a la pandemia constituyen un importante desafío para los profesionales que entregan servicios relacionados, sin embargo, y como fue propuesto por Dahiya *et al.* (2021), durante dicho periodo las necesidades comunicativas asociadas a los TEA han sido abordadas, en este caso, por los fonoaudiólogos. No obstante, las familias que participaron en esta investigación refirieron que tales necesidades han aumentado, lo cual sería importante de analizar en futuros trabajos, ya que podría entenderse como un fenómeno de mayor atención al desarrollo de un código accesible con sus hijos en el contexto doméstico, o simplemente representan a las manifestaciones típicas de la condición, que carecían de atención en las etapas previas a la pandemia.

Sobre las implicancias prácticas de la atención fonoaudiológica durante el periodo de pandemia, las familias consideraron estar un 97% de acuerdo en que dichas terapias debían realizarse de forma presencial. En este caso, se supone la implementación de estrategias de intervención basadas en la evidencia, por ejemplo, comunicación aumentativa y/o alternativa en niños con diagnóstico de TEA en etapas preescolares (Bourquee y Goldstein, 2020; Barber *et al.*, 2016; Thiemann-Bourquee *et al.*, 2018, 2017, 2016), estrategias de modificación ambiental (Schreibman *et al.*, 2015) y/o intervenciones naturalistas, conductuales y del desarrollo (Kasari *et al.*, 2010; Dawson *et al.*, 2010; Prizant y Fields-Meyer, 2015), las cuales muestran una amplia evidencia y beneficios tras su implementación de forma presencial. Dicho esto, el desafío consiste en entregar evidencia sobre la puesta en marcha de esas estrategias para aumentar el rendimiento comunicativo de cada persona a través de modalidades híbridas o telemedicina.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, es posible señalar que el tamaño de la muestra constituye una falencia, ya que no permite la generalización de los datos frente a la población, sin embargo, representa un inicio en este campo investigativo a nivel nacional, pues se considera posible la replicación de este proceso en otros contextos o regiones.

Finalmente, es imperativo rescatar lo propuesto por Gibson *et al.* (2021), dado que la resiliencia y apoyos en la comunicación a las familias son ejes claves para un éxito en las intervenciones fonoaudiológicas, las cuales sin dudar fueron referidas por los participantes a lo largo del proceso investigativo. Es por ello que resulta fundamental que los profesionales entreguen soporte a cada persona y su familia, basado en sus capacidades, recursos y necesidades comunicativas y lingüísticas, ya que a partir de

ahí se puede facilitar un desarrollo integral y funcional, el cual no se vea interferido por las posibles barreras contextuales.

5. Conclusiones

La intervención temprana para personas y familias dentro del EA es considerada clave para el éxito e inclusión en las distintas aristas de su vida. En este sentido, se torna relevante fortalecer algunos de los principales resultados que se entregan tras la realización de esta investigación, puesto que la modalidad de atención (telepráctica, híbrida y/o presencial), el uso de elementos de protección personal y la propuesta de objetivos de intervención fonoaudiológica (principalmente en cuanto a la comunicación y al lenguaje) cobran especial importancia en la toma de decisiones y en la práctica profesional, a partir de las perspectivas de las familias y cuidadores primarios.

Una de las principales ideas que fue discutida a partir de los resultados y que se considera clave para el éxito de la intervención temprana es el trabajo colaborativo entre las familias y los profesionales, especialmente desde la Fonoaudiología, puesto que la comunicación es un eje central de las dificultades de los niños y niñas con diagnóstico de TEA, la cual debe funcionar en distintos contextos y con diferentes interlocutores. Es por ello que tomar en cuenta las necesidades, opiniones e inclusive incorporar a la familia como agentes dentro de la intervención temprana es considerado uno de los principales desafíos en este campo de investigación.

Por último, es importante destacar que la investigación en este campo debe continuar desarrollándose, especialmente a nivel nacional, para conocer las perspectivas de las personas que día a día se vinculan con niños y niñas dentro del EA, considerando factores como la ruralidad, el nivel educativo y la pertinencia cultural de las intervenciones que se proponen como mejoras en las diversas áreas del desarrollo y en modalidades relacionadas con la salud y la educación, ya que a partir de ello es posible generar las reales mejoras e inclusión y vida independiente, comprendiendo que la comunicación es un derecho de todos y todas.

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.
- Barber, A., Saffo, R., Gilpin, A., Craft, L. y 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>
- Baweja, R., Brown, S., Edwards, E. y Murray, M. (2021). COVID-19 pandemic and Impact on Patients with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 473-482. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04950-9>
- Bourque, K. y 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
- Breinbauer, C., Vidal, V., Molina, P., Trabucco, C., Gutierrez, L. y Cordero, M. (2022). Early Childhood Development policy in Chile: Progress and pitfalls supporting children with developmental disabilities toward school readiness. *Frontiers in Public Health*, (1), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.983513>
- Dahiya, A., DeLucia, E., McDonnell, C. y Scarpa, A. (2021). A systematic review of technological approaches for autism spectrum disorder assessment in children: Implications for the COVID-19 pandemic. *Research in Developmental Disabilities*, 109(1), 1-12. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ridd.2021.103852>
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A. y Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Narzisi, A. (2020). Handle the autism Spectrum Condition during Coronavirus (COVID-19) *Stay at Home* Period: ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences*, 10(207), 1-5. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>
- Gibson, R., Rochus, D., Musasizi, D., Omoio, F. y Staley, B. (2020). The impact of COVID-19 on Speech – Language Pathology Practices in Western Kenya. *Perspectives*, 17(5), 1801-1804. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-00108
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. y Locke, J. (2010). A randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1045-1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Martos, J. y Llorente, M. (2018). *El niño al que se le olvidó cómo mirar: comprender y afrontar el autismo*. Primera edición. La Esfera de los Libros.
- Ministerio de Salud de Chile (2021). *Informe epidemiológico N.º 120: Enfermedad por SARS-CoV-2 (COVID-19)*. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Epidemiológico-120.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *COVID-19 Epidemiological Update*. <https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-epidemiological-update---29-september-2023>
- Prizant, B. y Fields-Meyer, T. (2015). *Uniquely Human: a different way of seeing autism*. Simon y Schuster Paperback.
- Rojas-Torres, L., Alonso-Esteban, Y. y Alcantud-Marín, F. (2020). Early Intervention with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Programs. *Children*, 7(294), 1-28. <https://doi.org/10.3390/children7120294>
- Ruggieri, V. y Cuesta, J. L. (2017). *Autismo: Como intervenir, desde la infancia a la vida adulta*. Paidós.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A. y Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Intervention: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Thiemann-Bourque, K., Brady, N., McGuff, S., Stump, K. y 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. y 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. y 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. y 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/YCO.0000000000000312>

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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.04.025>



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

Recopilado: 29-07-2023

| Aceptado: 09-11-2023

| Publicado: 20-12-2023

LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN TIEMPOS DE PANDEMIA

PSYCHOMOTOR EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

ESTUDIOS

NATALIA VILLAR-CAVIERES

Universidad Católica del Maule
Curicó, Chilenvillar@ucm.clORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-1689>

MARIANA FLORES-CASTAÑÓN

Universidad Católica del Maule
Curicó, Chilemcflores@ucm.clORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7860-3453>

BENJAMÍN MEDINA ASCUI

Colegio San Antonio del Baluarte
Rengo, Chilebenjamin.medina.ascui@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3967-4037>

LORENA GARRIDO GONZÁLEZ

Universidad Católica del Maule
Curicó, Chilelgarridog@ucm.clORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3860-3854>

CRISTIAN QUINTANA PARRA

Colegio Montessori
Talca, Chilecquintanaparra@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5513-1320>

CÉSAR FAÚNDEZ-CASANOVA

Universidad Católica del Maule
Talca, Chilecfaundez@ucm.clORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4501-4169>

ANDREA URRUTIA MORALES

Club Full Deportes
Linares, Chileandreaa.uturria@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1412-7669>

Resumen

La enseñanza de la psicomotricidad es una de las áreas de mayor importancia dentro de las edades tempranas. Una correcta implementación logra desarrollar a los niños motriz, cognitiva, social y emocionalmente íntegros, con el fin de que, en un futuro, estos puedan desenvolverse en la sociedad sin problemas. El objetivo principal de esta investigación es analizar la percepción del conocimiento, el conocimiento real y de qué forma se llevó a cabo la enseñanza de la psicomotricidad

durante la pandemia. Se realizó una encuesta mixta compartida con profesores de Educación Física y educadoras de Párvulo y con estudiantes de estas carreras que se encuentren realizando prácticas, identificando un bajo nivel en la implementación de la psicomotricidad durante la pandemia y concluyendo con ello el débil conocimiento sobre esta disciplina.

Palabras clave: Psicomotricidad, educación en la primera infancia, aprendizaje en línea, metodología, Chile.

Abstract

The teaching of psychomotricity is one of the most important areas within the early ages. A correct implementation manages to develop children with motor, cognitive, social and emotional integrity, so that, in the future, they can function in society without problems. The main objective of this research is to analyze the perception of knowledge, real knowledge and how the teaching of psychomotricity was carried out during the pandemic. A shared mixed survey was carried out with Physical Education teachers and Preschool Educators and with students of these careers who are doing internships. Identifying a low level in the implementation of psychomotricity during the pandemic, thus concluding the weak knowledge about this discipline.

Keywords: Psychomotricity, early childhood education, online learning, methodology, Chile.

1. Introducción

La psicomotricidad es una disciplina indispensable en la educación del niño dentro de los primeros años, repercutiendo en el desarrollo intelectual, afectivo y social, y su interacción con el medio a través del movimiento, como lo afirma Arnaiz (1994, citado por Berruezo, 1995), es “[...] una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general del niño facilitando el desarrollo de todos los aspectos de su personalidad” (p. 8).

Durante el año escolar 2020, se realizó un enorme trabajo por parte de los docentes y especialistas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor

manera, aunque se tuvo una alta exigencia y poco reconocimiento por parte del entorno, afectando la salud física y mental de los docentes (Santiago *et al.*, 2021).

En Chile y el mundo el reto pedagógico por parte del profesorado tuvo que utilizar un contexto distinto al tradicional, con un esquema virtual, complicando las posibilidades de retroalimentación, corrección y movimiento, entre otros (Hall *et al.*, 2020). Desde Chile, existen diversas orientaciones ministeriales que guían al docente para una intervención adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de acuerdo al Mineduc (2021a), “las orientaciones pedagógicas permiten entregar una respuesta metodológica que logre cubrir las necesidades de los estudiantes para avanzar en sus trayectorias educativas” (p. 15).

Como plantea Sánchez (2002) y Villar-Cavieres (2019), la metodología de la psicomotricidad se debe comprender primordialmente como una filosofía, la cual nos entrega técnicas y herramientas para acercarnos a cada niño y niña en su globalidad, abordando las edades más importantes del desarrollo socioafectivo de cada uno, es decir, desde los 0 a los 7-8 años. Con ello, un niño que no comunica lo que siente tiende a tener mayores problemas emocionales, ya que no puede interactuar con su propio yo ni con los otros, ante lo cual toda propuesta educativa debiera tener en primer lugar los problemas afectivos de los niños y niñas (Aucouturier, 2022).

De la misma forma, González (2015) resalta la importancia del juego y su efecto en el desarrollo de los niños, destacándola como una instancia de exploración y de relación con los otros para desarrollar habilidades y como una forma de estimular aprendizajes: “Los investigadores del juego hemos comprobado que los niños deben jugar 15 mil horas hasta su séptimo año de vida” (párr. 4). Con ello, Pardo *et al.* (2019) manifiestan datos importantes sobre hallazgos obtenidos por la cobertura desbalanceada de los núcleos de aprendizaje de las Bases Curriculares referentes a la corporalidad y movimiento, donde el menor tiempo dentro de las clases es desarrollar actividades referentes a la corporalidad.

A lo anterior, se reafirma que en nuestro país se presenta una realidad sumamente negativa en este aspecto, mostrando un déficit de 6 mil horas de juego, tanto dentro como fuera del colegio (González, 2015); con ello se expone que la reducción del juego resulta de una sociedad competitiva, que se centra en las estadísticas —donde existe un énfasis en lo cognitivo—, entrega de contenidos y en la escolarización de los niños desde que son muy pequeños.

Como afirma Gamboa (2022), “lo corporal debe ser considerado como una dimensión propia de lo humano, y, por tanto, debe ser parte constitutiva de la construcción de conocimientos, capacidades, destrezas, no solo motrices, sino que también cognitivas, sociales y emocionales” (p. 121). Así mismo, Aucouturier (2018) señala que para nuestra sociedad el jugar no es algo importante, es más, el adulto se siente culpable si le permite al niño jugar libremente, sin embargo, esta actividad debe desarrollarse sin obstáculos y de manera gratuita, al servicio del placer del niño (p. 23).

Por ende, la educación parvularia al tener una incidencia en la primera infancia, niñas y niños requieren de una educación centralizada en el juego y la expresividad, acompañado a la vez de contenido (Mineduc, 2019). Para Sierra (2018), “con la lúdica el niño moviliza su cuerpo y su movimiento, instrumentado por el juego en el que aprende mediante las interacciones y las relaciones, madurando esta dimensión y comunicando con las emociones, sensaciones y posturas corporales que ha aprendido” (p. 27).

Con ello, el propio cuerpo presenta experiencias corpóreas, y no solo del niño o niña, sino que el adulto posee su propia subjetividad corporal a través de su historia, experiencia y voz; frente a esto, la importancia de considerar lo corporal en los propios procesos educativos (Moreno *et al.*, 2022).

Hoy en día la psicomotricidad está incorporada dentro de los planes y programas de la Educación Parvularia, específicamente en el Núcleo Corporalidad y Movimiento, existiendo también otros documentos ministeriales de apoyo para llevar a cabo un buen desempeño dentro de las clases de esta disciplina. Además, como señala Villar-Cavieres (2023) en *Manual de corporalidad para la infancia*, se intenta plasmar la importancia de articular de forma equilibrada todos los aspectos integrales del niño o niña desde su propia corporalidad y movimiento, siendo de ayuda para el desarrollo de estrategias didácticas en favor de la infancia. La pandemia decretada el día 11 de marzo del 2020 influyó directamente en la educación, generando un cambio drástico en el cómo y dónde enseñar, iniciando así una educación a distancia con nuevas dificultades tanto para el docente como para el estudiante, sumando factores que podrían ser una amenaza al desarrollo psicomotor de los niños.

Viendo la imposibilidad del retorno a clases de manera presencial, el 23 de abril el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) suspendió el regreso a clases indefinidamente (Mineduc, 2020), iniciando un periodo de educación a distancia, provocando que el sistema educacional se enfrentara a una situación sin precedentes. Se creó un Plan Pedagógico (Mineduc, 2021b) que permitió a las comunidades educativas

del país continuar con los aprendizajes, poniendo foco en lo imprescindible, llamado Priorización Curricular (p. 54).

Dentro de todo este cambio, el simple contacto que se produce en el acto pedagógico como tal, y su interacción propia del proceso de enseñanza-aprendizaje, sufrió grandes repercusiones, ante lo cual las familias chilenas no se encontraban aptas para reconstruir sus espacios del hogar en salas de clases, siendo una de las principales preocupaciones cuando se habla de desarrollo psicomotor dentro de las edades tempranas de la ontogénesis humana (Salgado *et al.*, 2021).

Por consiguiente, esta investigación busca analizar la percepción del conocimiento, el conocimiento real y de qué forma se llevó a cabo la enseñanza de la psicomotricidad durante la pandemia por COVID-19 en Chile.

2. Metodología

Esta investigación es de carácter cuantitativo, con un diseño no experimental, de cohorte transversal y con un enfoque de tipo descriptivo, ya que, mediante la recopilación y cuantificación de datos, busca especificar la forma en la que se está llevando a cabo el proceso de enseñanza de la psicomotricidad en un contexto de pandemia. Chávez (2007, citado por Jaimes, 2013) afirma que:

El diseño experimental transversal descriptivo, tiene como objetivo indagar los valores que presentan las variables en una situación y ocasión determinada. Su propósito consiste en medir una o más variables y proporcionar su descripción, pudiendo llegar, incluso, a establecer comparaciones entre ellas (p. 127).

La selección de la muestra a realizar fue de tipo no probabilística por conveniencia. Estuvo conformada por un total de 44 sujetos, 29 mujeres y 15 hombres, dentro de los cuales se encontraban profesionales de Educación Física, educadoras de Párvulo y profesionales en formación que realizan su práctica profesional. Para esto, entre los criterios de inclusión se opta por todos aquellos profesores de Educación Física, educadoras de Párvulo y también futuros profesionales en formación, los cuales están cursando prácticas en su último año de carrera y trabajando en el área de párvulo dentro de los niveles de transición en pandemia. Mientras que en los criterios de exclusión, se estima todo aquel profesional que no haya terminado de contestar la encuesta y aquellos profesores o futuros profesionales que no sean parte de las ramas de Pedagogía en Educación Física o Pedagogía en Educación

Parvularia. En cuanto a las variables presentes en el estudio, se encuentran las de carácter dependiente e independiente, las cuales a continuación se detallan:

Tabla 1. Variables dependientes.

Variable	Definición operacional
Percepción del conocimiento	Entrega la percepción de la persona en cuanto a su conocimiento sobre el área de la psicomotricidad. Se medirá mediante la aplicación de preguntas de selección múltiple, en donde el mismo participante se debe encasillar de acuerdo a cuánto se ha informado respecto a un tema o término en específico.
Conocimiento del área psicomotriz	Entrega información de acuerdo a cuánto sabe la persona sobre el área de la psicomotricidad. Se medirá mediante la aplicación de preguntas abiertas, en donde el participante debe contestar respecto a un tema o término, teniendo la posibilidad de explayarse todo lo que estime conveniente. Las respuestas se compararán con las definiciones que entrega el Mineduc y diversos autores especialistas del área.
Tipo de clase que se realiza	Entrega información de acuerdo a cómo está realizando clases dentro de su contexto educativo. Se medirá mediante preguntas abiertas y cerradas, en donde se evaluará si cumple y sigue las recomendaciones ministeriales y su ejecución.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Variables independientes.

Variable	Definición operacional
Sexo	Corresponde al género del participante. Se medirá mediante una pregunta cerrada, en donde el participante podrá identificarse con alguna opción o simplemente no nombrarla. Se realizará una segmentación en cuanto a las variables dependientes por género.
Experiencia	Es el tiempo que ha dedicado el encuestado al trabajo con párvulos, pudiendo ubicarse desde un estudiante en práctica temprana hasta alguien con más de veinte años de experiencia. Este dato permitirá principalmente relacionar la experiencia con el conocimiento.
Especialidad	Cuando se nombra la especialidad, esta hace referencia al área de estudio del participante, pudiendo ser del área de la Pedagogía en Educación Física o Pedagogía en Educación Parvularia. Esto permitirá segmentar y contrastar las variables dependientes de acuerdo a la especialidad.

Fuente: Elaboración propia.

3. Técnicas de recolección de información

Se elaboró un cuestionario, el cual consta de dos partes: una correspondiente a preguntas cerradas, mientras que la otra a preguntas abiertas. Este fue validado

por juicio de expertos en el área psicomotriz, quienes se desempeñan como académicos universitarios y/o educadoras de Párvulo.

Dentro del formulario se establecieron tres tipos de secciones: la primera corresponde a *la percepción del conocimiento*, seguido por *el nivel concreto del conocimiento* y finalizando con la ejecución *al momento de realizar clases* de psicomotricidad.

En una primera instancia se realizaron preguntas cerradas con el fin de poder obtener el valor de la percepción del conocimiento de los encuestados. Estos se debían ubicar de acuerdo a cuánto creen saber o han investigado sobre ciertos términos o temas en específico. Para ello cada pregunta presentaba cuatro alternativas, en donde solo se escogía una.

Luego, se establecieron preguntas abiertas, las cuales principalmente buscaban encasillar a los participantes de acuerdo al conocimiento real que poseen los encuestados. Esta sección trata sobre aspectos directamente relacionados con psicomotricidad y los ámbitos en los cuales se desenvuelve, como, por ejemplo: ¿qué entiende por psicomotricidad?, ¿considera que el movimiento es importante para el desarrollo del niño, y por qué?, ¿cómo es la estructura de su clase de Psicomotricidad?, entre otras.

El puntaje asignado a cada respuesta abierta se basa en la concordancia con la literatura que habla sobre la psicomotricidad y los documentos ministeriales que tienen relación con esta disciplina, obteniendo así una puntuación total que los ubica en los niveles de alto, moderado o bajo.

Dentro de la encuesta, se seccionó un apartado dedicado a identificar la forma en la que los profesores y educadoras de Párvulo realizan las clases dentro de niveles transición, debiendo nombrar los materiales que requieren, espacio delimitado, estructura, tiempo asignado para cada etapa de la clase y realización de trabajo interdisciplinar en contexto de pandemia.

Para la asignación de puntajes máximos, se tomó en cuenta factores como la disponibilidad de material específico de psicomotricidad, espacios amplios de trabajo, estructura completa con 5 momentos, 30 minutos o más dedicado a cada etapa de la clase y el trabajo efectivo interdisciplinar, respectivamente.

El tipo de preguntas no fue mencionado a los participantes para que, de esta forma, los datos obtenidos no se vieran afectados; con ello, dentro de la encuesta se

presentó un apartado dedicado a identificar la manera en que los profesores y educadoras de Párvulo realizan las clases dentro de niveles transición en contexto de pandemia.

4. Procedimiento y análisis de la información

Para la aplicación del instrumento se utilizó la plataforma Google Forms. Los datos y respuestas obtenidos fueron tabulados de manera mecánica a través de Microsoft Excel. Los resultados son separados por tipo: por un lado, están los datos personales, seguidos del contexto actual de desempeño, luego la percepción del conocimiento, finalizando con el conocimiento efectivo y forma de realizar sus clases. El análisis fue descriptivo, calculando la media, desviación estándar (DE) y uso de frecuencias absolutas. El estudio se guió por la declaración de Helsinki (1964), según el Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule (2012), Chile.

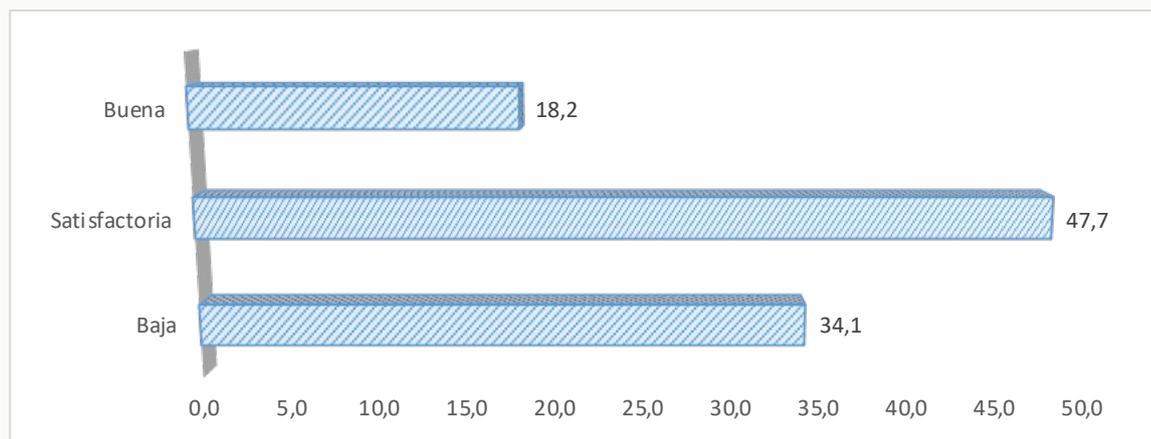
5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados generados en la investigación sobre la percepción del conocimiento, el conocimiento real y de qué manera se llevó a cabo la enseñanza de la psicomotricidad durante la pandemia, las que fueron determinadas por la aplicación de la encuesta.

5.1. Análisis de la percepción del conocimiento

La figura 1 muestra que solo un 18 % de los profesores refleja una buena percepción del conocimiento; de la misma forma, se indica que un 47,7 % de las participantes de la encuesta aplicada evidencia tener una percepción de carácter satisfactoria. Con ello se extrajo que un 34,1 % de las personas cuenta con una percepción baja en torno a los conocimientos requeridos para la disciplina de psicomotricidad, donde se puede observar que las puntuaciones reflejan el bajo conocimiento sobre lo que creen saber respecto a psicomotricidad y documentos ministeriales.

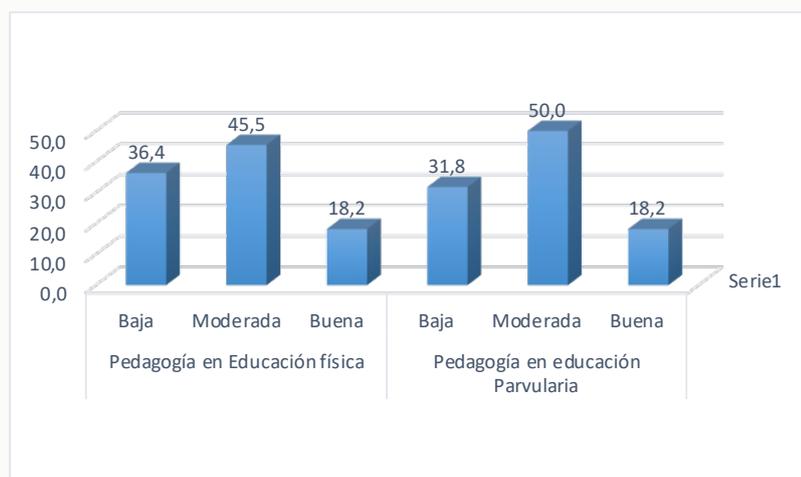
Figura 1. Percepción del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

La percepción del conocimiento por especialidad corresponde a lo que creen saber los profesores de Educación Física y educadoras de Párvulo sobre la psicomotricidad. Para determinar los niveles de buena, satisfactoria y baja en las especialidades de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia, las tendencias de percepción son similares, agrupando la mayor parte de los resultados dentro de la categoría moderada con un 45,5 % y un 50 %, respectivamente. De la misma forma, se evidenció que profesores de ambas ramas poseen, en segundo lugar, una baja percepción del conocimiento, ubicándose un 36,4 % de los profesores de Educación Física y un 31,8 % de las educadoras de Párvulo en este nivel; finalizando con aquellos profesionales que perciben tener un buen nivel de conocimiento respecto a la psicomotricidad, con un 18,2 % en ambas disciplinas (figura 2).

Figura 2. Percepción del conocimiento por especialidad.

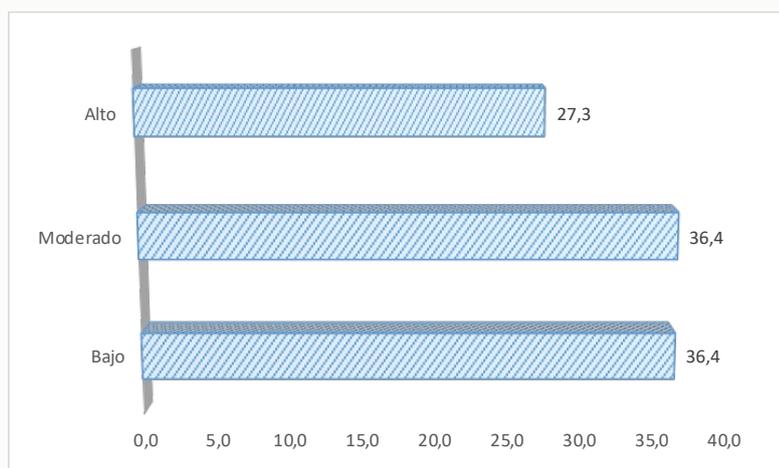


Fuente: Elaboración propia.

5.2. Análisis del conocimiento

Del total de los encuestados, solo el 27,3 % posee el conocimiento adecuado para ubicarse en el nivel que señala poseer un alto grado de información. Por otra parte, existe la misma cantidad de personas categorizadas en las otras dos dimensiones establecidas, con un 36,4 % en cada una de ellas (figura 3).

Figura 3. Nivel del conocimiento.



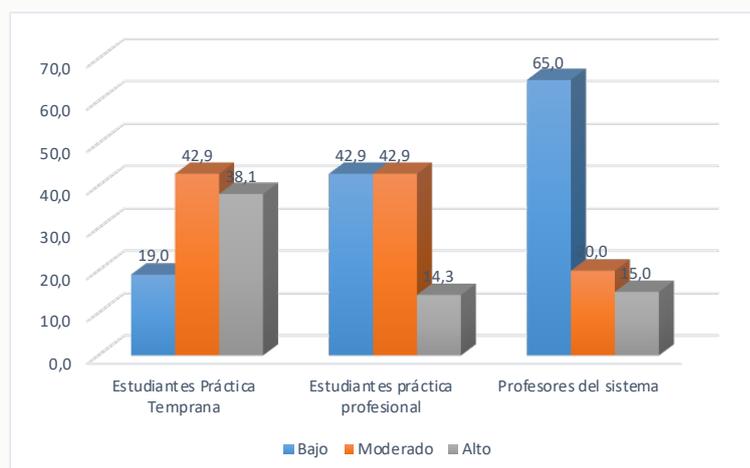
Fuente: Elaboración propia.

La figura 4 nos muestra la comparativa que se realiza entre el nivel de conocimiento real de las personas y la experiencia que presenta cada una respecto a su nivel de conocimiento sobre la disciplina de psicomotricidad. A partir de lo mencionado, se puede apreciar en primer lugar que el 42,9 % de los estudiantes en práctica temprana poseen un conocimiento moderado, mientras que el 19 % y el 48,1 % recaen en la clasificación de bajo y alto, respectivamente.

Por contraparte, el 42,9 % de los estudiantes que se encuentran realizando una práctica profesional presentan un nivel de conocimiento bajo y moderado, mientras que solo un 14,3 % evidencia un nivel de conocimiento alto sobre el área de desempeño.

Por último, en cuanto a los profesores que ya llevan tiempo en el sistema educativo, el mayor porcentaje de estos (65 %) presenta un nivel de conocimiento bajo, mientras que el 20 % y el 15 % restante equivalen a un nivel de conocimiento moderado y alto, respectivamente.

Figura 4. Nivel de conocimiento según experiencia.

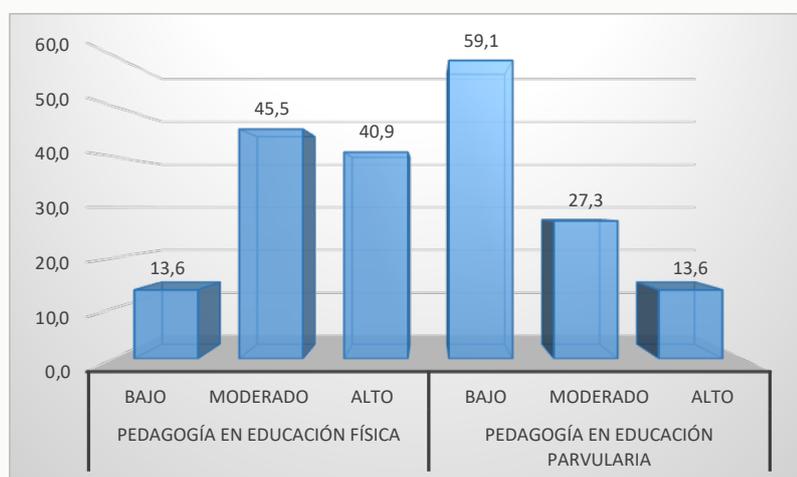


Fuente: Elaboración propia.

Para hacer un contraste entre el conocimiento real de los profesores de Educación Física y las educadoras de Párvulo se agrupó por área pedagógica, para luego realizar una comparación de acuerdo con los niveles obtenidos por cada uno.

Se observa una gran variación entre los niveles de conocimiento de cada especialidad, demostrando que el 13,6 % de los profesores de Educación Física presenta un bajo nivel de conocimiento, mientras que el 59,1 % de las educadoras de Párvulo se encuentran en este mismo nivel. Por otro lado, el 27,3 % de las recién mencionadas quedó categorizado dentro del nivel moderado, en tanto que el 45,5 % de los profesores de Educación Física están en esta clase. Finalmente, están aquellos profesionales que se ubican en altos niveles de conocimiento, presentándose un 40,9 % de los profesores de Educación Física y un 13,6 % de las educadoras de Párvulo en este nivel (figura 5).

Figura 5. Nivel de conocimiento agrupado por especialidad.

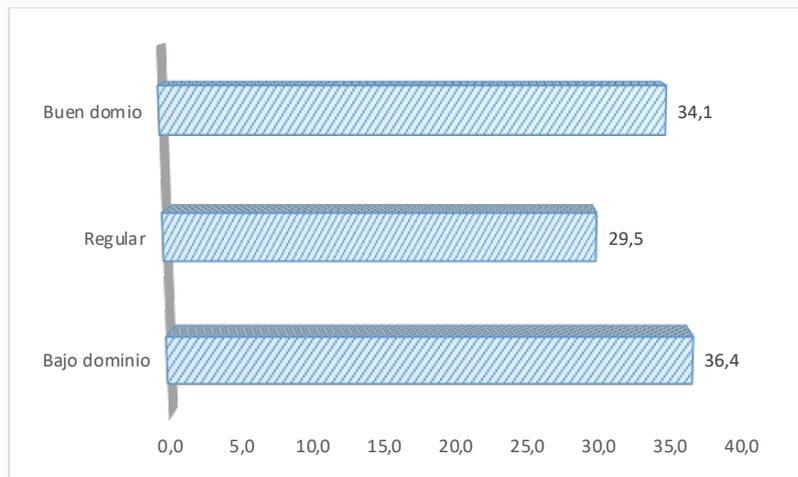


Fuente: Elaboración propia.

5.3. Análisis de la ejecución de la psicomotricidad dentro del contexto de pandemia

De este modo, en los resultados obtenidos encontramos que un 34,1 % de los profesores posee un buen desempeño dentro del contexto de pandemia, mientras que el 29,5 % se desenvuelve de forma regular y un 36,4 % mantiene un bajo rendimiento en dicha situación escolar (figura 6).

Figura 6. Desempeño dentro del contexto de pandemia.

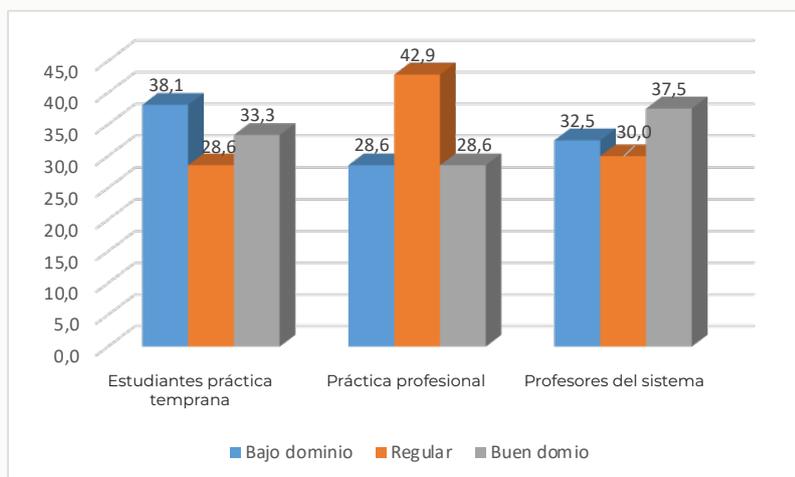


Fuente: Elaboración propia.

La encuesta la podían responder tanto profesionales ya titulados de ambas áreas como aquellos que cursan su práctica profesional o sus prácticas tempranas, y en base a ello se realiza una comparación según la experiencia, utilizando la misma forma de clasificación vista con anterioridad (figura 6).

Los profesores ya egresados son los que poseen un mayor porcentaje de encuestados en el nivel más alto, titulado "buen dominio", con un 37,5 %, le siguen los estudiantes de prácticas tempranas con un 33,3 % y en última posición se ubican los de práctica profesional con un 28,6 %. En relación con el nivel medio de esta categorización, los estudiantes de práctica profesional se ubican con un 42,9 %, luego los profesores egresados con un 30 % y los estudiantes de prácticas tempranas con un 28,6 % del total. Por último, en la categoría más baja el mayor porcentaje de personas son estudiantes de prácticas tempranas con un 38,1 %, le siguen los profesores egresados con un 32,5 % y los estudiantes de práctica profesional con un 28,6 % (figura 7).

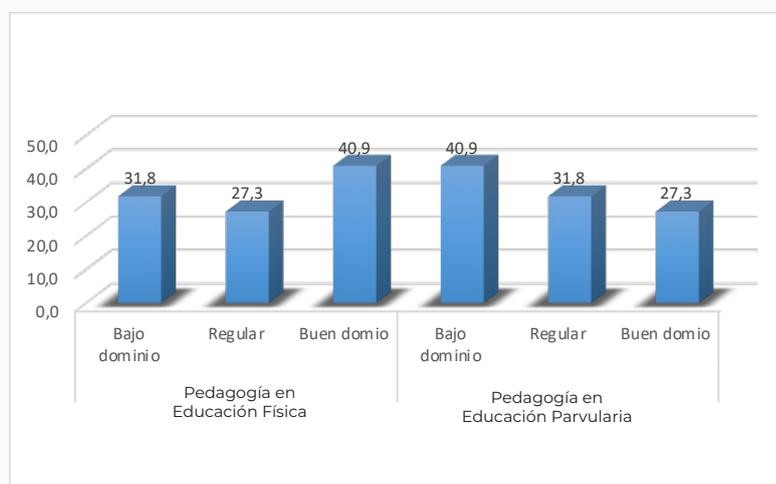
Figura 7. Ejecución de la disciplina dentro del contexto de pandemia según experiencia.



Fuente: Elaboración propia.

Al llevar a cabo la comparación del nivel de ejecución de la disciplina dentro del contexto de pandemia entre profesionales ya titulados o profesores en formación del área de Educación Física y Educación Parvularia, estableciendo los mismos niveles vistos con anterioridad (figura 6), se observa en la figura 8 que el 40,9 % de los encuestados pertenecientes al área de Pedagogía en Educación Física se ubican en la categoría más alta de esta clasificación, y solo el 27,3 % se sitúan en el nivel medio y el 31,8 % en el nivel más bajo. Con respecto a aquellos que forman parte del área de Educación Parvularia, su mayoría están dentro de la categoría más baja con un 40,9 %, un 31,8 % en el nivel medio y solo un 27,3 % en el rango más alto.

Figura 8. Ejecución de la disciplina dentro del contexto de pandemia por especialidad.



Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión

De acuerdo a la investigación, el objetivo del estudio fue reconocer y analizar la percepción del conocimiento, el conocimiento real y de qué forma se llevó a cabo la enseñanza de la psicomotricidad durante la pandemia. Los resultados muestran una ausencia significativa acerca del desarrollo de la disciplina en tiempos de COVID-19, por los distintos profesionales presentes en el estudio (profesores de Educación Física, Educación Parvularia y alumnos en práctica del último año en Educación Física).

Con respecto a la percepción del conocimiento propio de la disciplina, se demuestra los bajos niveles frente a los planteamientos teóricos en sí, tanto para los profesionales como para los estudiantes en práctica. De la misma forma, Díaz *et al.* (2016) mencionan lo siguiente:

Resulta de gran importancia que las actividades o experiencias iniciales sean adecuadas al nivel de maduración de los niños y reforzadas pedagógicamente, permitiéndole de ese modo, a través del éxito y el fracaso, desarrollar sentimientos de competencias y destrezas, que lo llevarán a aprender más y mejor (p. 3).

A su vez, se establece que una de las principales causas sobre la baja ejecución en la realización de clases es el uso del espacio y los materiales, ya que no se presenta uno adecuado en los hogares para poder transmitir los dominios propios de la psicomotricidad por parte de los educadores. Cabe destacar que es de gran relevancia que la sala en donde se trabaje “debe ser creativa, de forma que suponga un reto, un descubrimiento para el niño y la niña” (Sánchez y Llorca, 2008, p. 52), siendo la implementación de salas y cómo se lleva a cabo la enseñanza de esta disciplina, una respuesta a los nuevos paradigmas asociados a la necesidad de satisfacer de manera integral el desarrollo infantil y organizar de mejor forma sus estructuras cerebrales desde el movimiento y la corporalidad (Villar-Cavieres *et al.*, 2020).

Ahora bien, al momento de relacionar los bajos niveles de conocimiento junto con la buena percepción de estos mismos, se puede identificar una autopercepción alejada de la realidad al interior de Pedagogía en Educación Parvularia, lo cual se contradice con las necesidades pedagógicas dentro de la psicomotricidad, tal como expone Pinya (2008, citado por Díaz y Quintana, 2016):

Esta oferta formativa en psicomotricidad responde a una necesidad de mejora cualitativa de la práctica docente. Se necesita una formación que invite a la reflexión y

reconducción del quehacer docente, una formación que apueste por la innovación, que combine teoría y práctica, una formación que despierte una visión crítica, conduzca hacia la autonomía y al desarrollo de la capacidad creativa del docente, y que, de este modo, no se limite a una mera consecución de objetivos y contenidos, procedimientos, estrategias o metodología (p. 10).

Y por último, cabe destacar que de acuerdo a lo investigado sobre la ejecución de la disciplina como tal, se desprende que lamentablemente se realiza muy poca actividad psicomotriz. Frente a ello, hay que recordar que una deficiente educación psicomotriz influye notablemente en el desarrollo integral del párvulo, repercutiendo en la lateralización, coordinación dinámica, el equilibrio, ejecución motriz, el control tónico postural, el esquema e imagen corporal, entre muchos otros. Es por esta misma razón que Pérez (2005) dice que la psicomotricidad debe aplicarse en base a un método científico, planificado, ordenado, bien documentado, con objetivos claros y un planteamiento educativo serio y riguroso; a su vez, Villar-Cavieles *et al.* (2022) establecen que la psicomotricidad nunca fue considerada como una disciplina obligatoria en el currículo escolar chileno, hasta el año 2018 con los cambios en las bases curriculares de Educación Parvularia en donde instauran el uso de la psicomotricidad como orientación pedagógica acorde a entregar mejores aprendizajes significativos y oportunos en cada niño y niña (p. 5).

Dentro de las principales limitaciones que se pueden evidenciar es que el número de docentes encuestados fue reducido, en donde si se hubiese tenido una muestra mayor, se hubiese comprendido con más profundidad el fenómeno estudiado. A su vez, la encuesta aplicada se realizó de forma digital mediante un enlace de acceso, lo cual afectó directamente a la observación y seguimiento por parte de los investigadores sobre las prácticas pedagógicas de los profesionales.

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación indican la preocupación respecto al poco conocimiento concreto sobre la disciplina de la psicomotricidad. Cuando son analizados de forma general se evidencia un alto porcentaje de los encuestados dentro de un nivel bajo, principalmente en el caso de las educadoras de Párvulo, a diferencia de los profesores de Educación Física quienes se encontraron en un nivel moderado o alto.

Dada la vasta evidencia y los hallazgos concretos sobre la falta de formación específica del profesorado en torno a la importancia de la psicomotricidad en edades tempranas, se sugiere enfatizar y focalizar los esfuerzos sobre el aprendizaje dentro de la formación docente de pregrado, tanto en su forma teórica como práctica. Para ello sería importante, en un futuro, indagar en los cursos impartidos en las distintas mallas curriculares de pregrado, con el fin de aportar desde la base teórica que se entrega a los próximos educadores. A la vez, fomentar y visibilizar aquellos textos de apoyo a la docencia que presentan material importante sobre educación psicomotriz implementados en Ediciones UCM. Y, por último, generar propuestas de acompañamiento para los educadores egresados, a través del Centro de Egresados de la Facultad de Educación, para generar espacios de reflexión sobre temas que necesitan de actualización.

Esto, con el fin de crear una base sólida en los propios educadores para que en un futuro los niños y niñas puedan desenvolverse íntegramente en la sociedad, además de superar los desafíos que se presentarán en las próximas décadas.

8. Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar: puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Editorial Grao.
- Aucouturier, B. (2022). *El juego espontáneo en la escuela maternal*. Editorial Grao.
- Berruezo, P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, (49), 15-26.
- Díaz, R. y Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acción motriz*, (17), 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324706>
- Gamboa, R., Fernández, C., Ahumada, P., Rojas, C., Soto, C. y Varas, P. (2022). Corporeidad en educación infantil: visión crítica de su (in)visibilización en contextos sobreescolarizados. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, (61), 117-141. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1302>
- González, C. (2015). Niños chilenos juegan seis mil horas menos de lo recomendado. *La Tercera*. [27 de mayo del 2021]. <http://www.latercera.com/noticia/ninos-chilenos-juegan-seis-mil-horas-menos-de-lo-recomendado/>
- Jaimes, M. (2013). *Riesgos tributarios por el cambio de métodos de valuación del inventario dentro del sector farmacéutico en el Estado Zulia*. Programa Magíster en Gerencia Tributaria. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chasín.

- Hall, J. y Ochoa-Martínez, P. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(2), 1-7. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). *Marco para la buena enseñanza*, Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021a). *Orientaciones pedagógicas para el plan de estudio 2021*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-224578_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021b). *Priorización Curricular*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/priorizacion-curricular>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Ministro de Educación: "La seguridad es el principio fundamental del plan de vuelta a clases". *Noticias Ministerio de Educación*. <https://www.mineduc.cl/la-seguridad-es-el-principio-fundamental-del-plan-de-vuelta-a-clases/>
- Ministerio de Salud (2020). COVID-19 Ministerio de Salud confirma que Chile pasó a fase 3. [Fecha de consulta el 4 de mayo del 2021]. <https://www.minsal.cl/covid-19-ministerio-de-salud-confirma-que-chile-paso-a-fase-3/>
- Moreno, R. y Vila, E. (2022). La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 401-417. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100401>
- Pardo, M., Opazo, M., Rupin, P. y Barraza, P. (2019). Cobertura de los núcleos de aprendizaje de las Bases Curriculares. *Policy Brief. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación*.
- Pérez, R. (2005). *Teoría y Praxis del Desarrollo Psicomotor en la infancia*. Ideas Propias Editorial.
- Salgado, J., Sánchez, J. y Canales, M. (2021). Las emociones como dificultad didáctica en la enseñanza de prácticas motrices: Los problemas afectivos derivados del contacto. Conceptualización. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 167-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300167>
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). El rol del psicomotrista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (62), 35-60. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36669>
- Santiago, B., Scorsoli, F. y Barcellos, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008
- Sierra, Y. (2018). *Cuerpo y Movimiento en la Educación Infantil*. Fundación Universitaria del Área Andina.

- Villar-Cavieres, N. (2019). Efecto de la expresividad motriz en la conducta de los estudiantes de kínder del liceo agroindustrial de la comuna de Río Claro, Chile. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (44), 91-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7274323>
- Villar-Cavieres, N., Flores Castañón, M., Rojas Retamal, J., Saavedra Nazal, M., Domínguez Torres, J. y Espinoza Moyano, F. (2020). La psicomotricidad educativa-preventiva como nuevo planteamiento en el quehacer pedagógico de los profesionales de la educación parvularia de Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 68-86. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1747>
- Villar-Cavieres, N. y Faúndez-Casanova, C. (2022). Methodological proposal for the development of the Learning Objectives established in the Corporality and Movement Nucleus of the Transition level in Chile. *Research, Society and Development*, 11(12), e580111235137. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.35137>
- Villar-Cavieres, N. y Faundez-Casanova, C. (2023). *Manual de corporalidad para la infancia: una mirada motriz y psicomotriz*. Ediciones UCM. <https://ediciones.ucm.cl/datoslibros.php?TLib=D4SIR5yapngNNopgAoNo>



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

Recopilado: 05-10-2023 | Aceptado: 15-11-2023 | Publicado: Publicado: 20-12-2023

THE EFFECTIVENESS OF TEACHER FEEDBACK ON WRITING: TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' PERCEPTIONS

LA EFECTIVIDAD DE LA RETROALIMENTACIÓN DOCENTE EN LA ESCRITURA:
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA

ESTUDIOS

MARINA LÓPEZ CASOLI

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata, Argentina

mlcuniv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9360-6815>

Abstract

The present investigation examines university students' views and preferences regarding teachers' different feedback practices on writing in English as a Foreign Language (EFL). There is scarce literature that deals specifically with higher education students enrolled in a Teaching English as a Foreign Language (TEFL) program. Thus, this study addresses the topic by examining Argentine college students' views on the different teacher feedback (TF) practices they are exposed to in their EFL academic writing classes. A group of students in the TEFL program at a public university in Argentina responded to a questionnaire that reflected the different written feedback practices teachers typically use to assess students' writing skills. The objective was two-fold: (i) to find out students' views regarding TF and explore how useful they find it to improve their writing skills, and (ii) to observe whether these views change as students become more experienced in writing and in receiving TF. Results show that both novice and more experienced student-writers value TF, particularly indirect and expressed as comments or suggestions for improvement,

as well as direct feedback. Results also indicate that perceptions vary as students gain more expertise in writing and in interpreting TF.

Keywords: Student perceptions, feedback, English as a foreign language, writing.

Resumen

La presente investigación examina las opiniones y preferencias de estudiantes sobre la devolución docente (DD) en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). La bibliografía específicamente sobre las percepciones de estudiantes universitarios de profesorado de inglés es escasa. Es por ello que este estudio aborda el tema examinando las opiniones de estudiantes universitarios argentinos sobre las prácticas de DD a las cuales son expuestos en las asignaturas que enseñan la escritura académica en ILE. Un grupo de estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina respondió un cuestionario que reflejaba las diferentes prácticas de devolución que sus docentes típicamente utilizan para evaluar sus habilidades de escritura. El estudio tuvo dos objetivos: (i) conocer las percepciones de los estudiantes sobre la DD que reciben y explorar qué tan útil la consideran para mejorar su escritura. (ii) Observar si estas perspectivas cambian a medida que adquieren más experiencia en escribir y en recibir DD. Los resultados muestran que tanto los estudiantes-escritores inexpertos como los más experimentados valoran la DD, particularmente la indirecta expresada a través de comentarios y sugerencias para mejorar lo escrito, como también la DD directa. Los resultados también indican que las percepciones varían a medida que los estudiantes desarrollan más su experticia en la escritura y en la interpretación de la DD.

Palabras clave: Percepciones de estudiantes, devolución, inglés como lengua extranjera, escritura.

1. Introduction

The 21st century has experienced an ever-increasing interest worldwide for learning English for cultural, educational, economic, and touristic purposes among others. This interest has implied a great challenge for teachers and students in higher education as they are faced with the difficulties of teaching and learning English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL).

The development of writing skills in EFL and ESL is one of the areas that has presented the most challenges in the field of teaching and learning. Today, many students in higher education are expected not only to read, but also to write effectively in English. This entails that students should not only be prepared to write adequately for academic purposes, a skill they are not quite used to in the current day and age, but they should also do so in a language that is not their mother tongue. This has become a testing situation for EFL and ESL teachers, as they have to teach the features that pertain to written academic discourse in general in addition to those in English in particular.

This challenge has paved the way for the development of different lines of research related to the teaching and learning of writing in EFL/ESL. One of these is that of teacher feedback (TF) practices and their level of effectiveness to help students improve their writing skills. The 1990s were the heyday of investigations in this area. Researchers began to understand that feedback is a much more complex process than simply justifying the grade assigned to a student. Authors such as Carless (2006), and Burke and Pietrick (2010) have described feedback as an interactive social process between teachers and students in which different emotional aspects and power relationships between its participants are intertwined. While today linguists and teachers alike agree on this way of understanding feedback, they express some discrepancies regarding the degree of effectiveness of different TF practices.

Many studies have approached the subject of TF from different angles of analysis. Some have studied TF practices and their degree of effectiveness in helping students improve certain linguistic aspects. For instance, some authors have studied the effectiveness of TF regarding grammatical aspects of writing in EFL/ESL. An iconic debate in this regard is that between John Truscott and Dana Ferris. Truscott (1996) explains that correcting grammar errors in students' writings is pernicious and, thus, ineffective for the development of writing skills. He argues that grammar should not be corrected as the student will eventually and naturally learn it over time (2007, 1999, 1996). On the other hand, Ferris (2004, 1999) claims that if students do not receive corrective feedback on their grammar errors, they may feel disappointed, adding that if they are not proficient in grammar, they are, hence, not ready to self-edit their written work in terms of grammatical inaccuracies. While other studies have been conducted in this regard (Bruton, 2009; Bitchener, 2008), they have not yet reached a consensus as to which approach is the most effective to improve writing. Other studies (Ebadi, 2014; Ellis *et al.*, 2008; Sheen, 2007) have compared the effectiveness of "focused" and "unfocused" feedback. Focused feedback consists in correcting certain types of errors and ignoring others, while unfocused feedback

consists in pointing out all types of errors found in a text. These studies concluded that focused feedback is more effective than unfocused feedback.

Another line of research has analyzed whether feedback should be “direct” or “indirect” (López Casoli *et al.*, 2016; Machado *et al.*, 2015; Hosseiny, 2014; Silva Cruz, 2013; Ellis *et al.*, 2008; Frantzen, 1995). Direct feedback consists in the teacher identifying the presence of an error and providing the correct linguistic form, while indirect feedback only hints at the existence of an error or type of error without providing the target form. Research results vary depending on the context studied. López Casoli *et al.* (2016) studied TF given to advanced university EFL students and categorized it into direct and indirect. The results showed that although these students had received more indirect TF, they focused more on revising errors that had been indicated through direct feedback. Hosseiny (2014), on the other hand, found that both forms of feedback were useful for grammatical corrections in the context of pre-intermediate EFL students.

Further investigations analyzed the different types of comments written by teachers and their degree of effectiveness in helping students improve their writing (Tajik *et al.*, 2016; Sotoudehnama and Molavi, 2014; Iravani *et al.*, 2014; Rashtchi and Mirshahidi, 2011; Desrosiers, 2008; Sugita, 2006). Sotoudehnama and Molavi (2014) observed that TF expressed as statements (as opposed to questions or imperatives) was the most effective feedback type and the one students preferred the most as well.

In other cases, researchers focused on the medium through which students received feedback. Morra and Asís (2009) compared the effectiveness of written feedback on text versus taped feedback in audio format. They concluded that an eclectic approach seems to be effective since both taped and written feedback were useful for the students; the medium was not a factor that influenced students' writing improvements. Canavosio (2014) compared the impact of feedback that was submitted electronically versus feedback written on paper. Findings showed that providing feedback electronically was more effective as students became more actively involved in the revising process, which was evidenced in a lower frequency of omissions and elisions than in the paper-based written feedback.

Another line of research on TF that has attracted much attention is that of students' and teachers' perceptions on the feedback process. Some studies have shown discrepancies between how students and teachers perceive the effectiveness of certain TF practices (Martínez, 2014; Ferris, 2011; Carless, 2006; Daib, 2005; Hyland and Hyland, 2001). For example, one study shows that teachers prefer giving indirect

feedback (López Casoli and Berardo, 2016), particularly with more advanced students (Bitchener, 2012), while in others, students have claimed to prefer direct TF (Amrhein and Nassaji, 2010).

2. Objectives

Students' perceptions have been the focus of attention of several studies on TF (Ghazal *et al.*, 2014; Amrhein and Nassaji, 2010; Lizzio and Wilson, 2008; Montgomery and Baker, 2007). However, there are two research niches that paved the way for the present study. On the one hand, there is scant literature on the perceptions of students who are enrolled in a Teaching English as a Foreign Language program, that is to say, in a course of studies that is intended for students to become EFL/ESL teachers themselves. On the other hand, the literature about Argentinean higher educational contexts is even less abundant. Some studies on perceptions address the cultural aspects that may influence students' ways of perceiving TF (Fithriani, 2018; Evans and Waring, 2011), and consequently, the kind of feedback that may be more or less effective for students to improve their writing. Thus, the present investigation complements the literature on students' perceptions of TF from a Latin American perspective, specifically from Argentina.

This study departs from the hypothesis that college students value TF and that these perceptions change with experience both in writing and in receiving feedback. Hence, the study has a two-fold objective:

- To identify students' views regarding the teacher feedback received on their written productions.
- to observe whether these views on teacher feedback change as students become more experienced in writing and in receiving feedback.

3. Methodology

3.1. Context and Participants

The context of this research is a Teaching English as a Foreign Language (TEFL) program at a public university in the province of Buenos Aires, Argentina. The participants in this study were 30 students enrolled in the program. Ten (10) students were in first year taking Process Writing 1, a four-month course which focuses on

the development of academic writing skills through writing cause and effect essays. Twenty (20) were fourth-year (senior) students taking Advanced Communication II, another four-month course whose goal is to develop advanced speaking and writing skills, with great emphasis on writing argumentative essays. Both courses are taught by a team of instructors who typically offered indirect comprehensive feedback in the form of marginal and in-text comments on the students' essays. Students also complete tasks that involve peer feedback, but this kind of feedback is not taken into account in the grading process. The courses are taught according to the principles of the process of writing described by Donald Murray (1997): prewriting, writing, and rewriting, and the expanded notion of the process of writing further developed by Flower and Hayes' Cognitive Process Theory of Writing (1981). Students in both courses write multiple drafts of a text, all of which receive TF.

3.2. Procedure

In order to find out the students' perceptions on teacher feedback (TF), the participants completed a questionnaire written in Spanish to ensure clarity of ideas and that the students' opinions could be expressed without foreign language interference. The questionnaire was divided into three sections. One section contained a set of questions that aimed at describing the demographics of the participants (age and gender). The second section asked questions related to the students' language background and academic trajectory in the program. These questions aimed to find out the participants' first language and their second or foreign language(s), which prerequisite writing courses in the program they had already taken but a final examination was pending and which prerequisite writing courses they had already taken and passed.

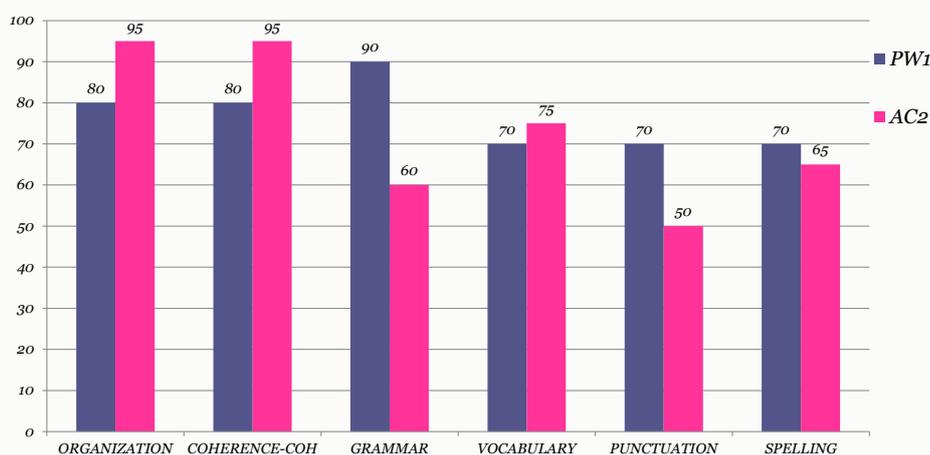
The third section contained questions pertaining to the students' perceptions and views on TF (see Appendix for a translated version of this section). This section of the questionnaire was, in turn, divided into three parts. Part A asked about the degree of usefulness students found in receiving TF on different aspects of a text (*i. e.*, the organization, cohesion, and coherence of the ideas in the text, grammar, vocabulary, punctuation, and spelling). Part B asked the students about their preferences for the forms of correction employed by their teachers, whether they preferred direct or indirect feedback, imperative sentences, questions, comments marked with exclamation points, or no feedback at all. Part C asked students to read a set of statements regarding feedback and express their degree of agreement with them. These statements were based on affirmations often heard from students (*e. g.*, "I do not understand the feedback I receive from my instructors on my texts"). Others expressed ideas that teachers sometimes assume about the students (*e. g.*, "I do

not like my errors to be corrected” or “I prefer teacher feedback to peer feedback”). Still others expressed ideas that teachers typically hope that students will agree with (e. g., “The feedback I receive from my teachers helps me improve my writing in English”). The answers to this entire section were expressed through a five-point Likert scale and two open questions.

4. Results and discussion

The answers were quantified and the data was analyzed through descriptive statistics. Figure A shows the results obtained for the first survey question (“What aspects of your writing do you find more useful for your instructor to correct?”).

Figure A. Usefulness of teacher feedback on different writing aspects (percentages of “useful” and “very useful” scores).



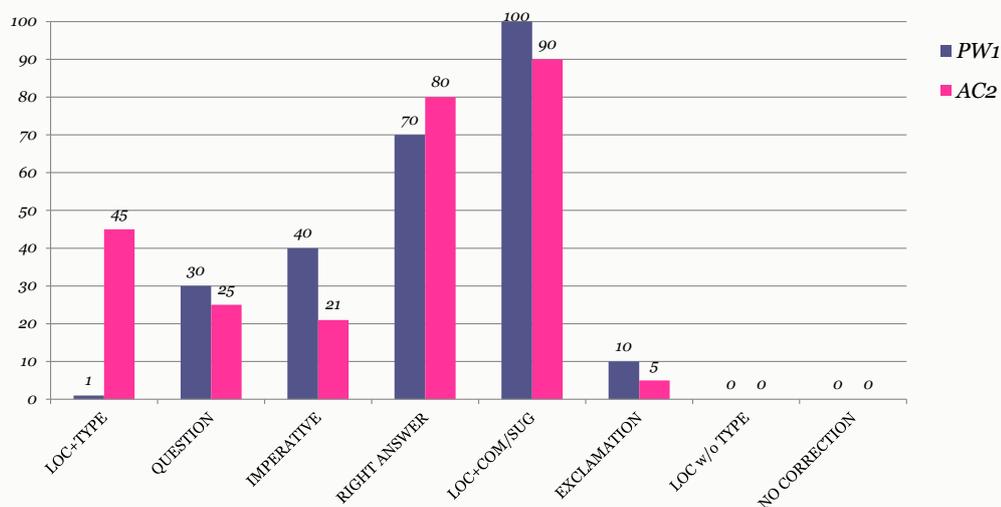
Source: Own elaboration.

The first-year students in the course Process Writing 1 (PW1) rated TF on grammar by 90%, followed by the organization of ideas and coherence (80%) and vocabulary, punctuation and spelling by 70%. Contrary to this, the senior students taking Advanced Communication 2 (AC2) found it more useful to receive TF on the organization and coherence of ideas (95%) than on grammar (60%) or punctuation (50%). The difference in opinion between the two groups may be due to the fact that the students in this TEFL program who are less proficient in English and in writing typically believe that grammar and other surface matters like spelling or punctuation are the most important aspects of language learning. In fact, many commonly share the misconception that being an expert English speaker/writer

entails primarily mastering the language's grammar, seeing other aspects such as a clear and coherent development and organization of ideas as less relevant. It is possible, however, that the more expert (senior) students have reached a level of proficiency that allows them to understand that while grammar or punctuation are, indeed, important to express ideas accurately, the quality of the organization and coherence of ideas is equally or even more important in expressing ideas effectively.

The next section of the questionnaire asked students to rate the degree of usefulness of different TF practices in order to improve their writing (for the list of practices described, see the Appendix). Figure B shows that first-year students (PW1) valued indirect more than direct feedback. They preferred by 100% that the teacher indicate the location of the error and add a comment or suggestion as to how to correct it (e. g., “Perhaps you should consider a different tense” or “This idea would fit better in the conclusion”). One student claimed that although it was sometimes difficult to identify the target form of an error, “it is part of learning to know that there is an error and try to find the right form by oneself”. Seventy percent believe that receiving the correction of the error directly from the teacher is useful. In fact, one student reported that “the clearer and more direct the correction, the better”. PW1 students appreciated to a lesser degree the use of imperative sentences (40%), questions (30%), comments with exclamation points (10%), and hints of the location and type of an error without any kind of comment or suggestion (1%). Other TF practices were not valued at all by this group, such as simply marking the presence of an error or offering no correction at all and expecting the students to self-edit their work on a subsequent revision.

Figure B. Usefulness of form of correction (percentages of “useful” and “very useful” scores).



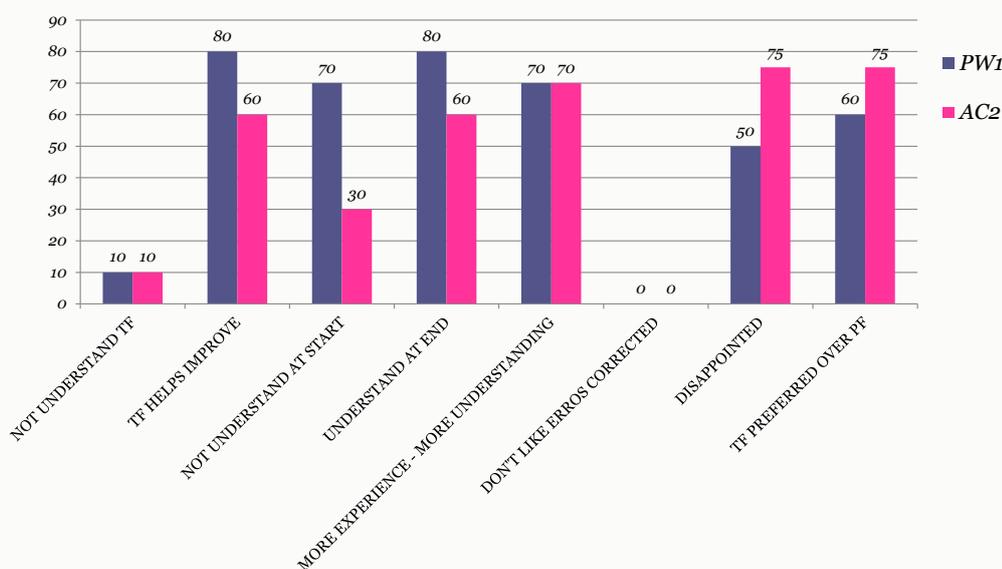
Source: Own elaboration.

Senior students (AC2) showed a similar tendency to PW1 students in their evaluation of different TF practices, also strongly preferring that the teachers indicate the location of an error with an additional comment or suggestion as to how to revise it. However, they valued direct feedback (the provision of the right answer) to a somewhat higher degree (80%) than PW1 students. Though indirect feedback (*i. e.*, an indication of error location and type) without the teacher offering a suggestion as to how to revise it was not a very popular feedback choice, AC2 students valued it more than PW1 students (45%). Once more, this might be due to the fact that being more expert writers, they do not need the teachers' comments or suggestions, simply indicating and locating the error and type would suffice. AC2 students valued imperatives less (21%) than PW1 students. This may be the result of novice students preferring the teacher telling them directly what to do out of a lack of strategies, linguistic knowledge and/or self-confidence to revise their own texts, while senior students, who are more experienced in writing and dealing with TF, may perceive an imperative as an unnecessarily dismissive order.

As to the use of exclamations, which was mostly disapproved of, one AC2 student reported that exclamations points or capital letters intended to indicate an error is only "frustrating" for students and "serves no purpose in helping in the student's evolution." Another, however, expressed that an exclamation point was useful to become aware of the seriousness of an error and "be alert so as not to do it again".

The results of Section 3, Part C of the questionnaire show several differences between PW1 and AC2 students (Figure C). In this section, students were asked to what degree they agreed with different statements that express views on TF (see Appendix). PW1 students agreed by 80% with the statement that expressed that TF helps them improve their writing in English, and that at the end of the course they understand TF better. In these two statements, AC2 students showed only 60% of agreement. In the author's experience as a writing instructor in AC2, these students often do not show as much progress as expected in improving of their writing skills. Students very commonly report in class that they do understand the feedback and see the problems in their writing once pointed out by the teachers, but they are not able to anticipate or identify these problems on their own. This might be the result of inappropriate instruction, but it may also be the result of students' lack of formal writing habits outside of college and, consequently, they struggle to improve their writing with the feedback they receive even several years into the program.

Figure C. Agreement with statements on teacher feedback (percentages of “useful” and “very useful scores”).



Source: Own elaboration.

The next statement with which PW1 and AC2 students most agreed (70% of agreement) was that the more experienced they became as writers and the more TF they received, the more they understood the feedback and corrections. However, an evident difference lies in the two groups' understanding of TF at the beginning of the course. Seventy percent of PW1 students agreed that they did not fully understand TF at the beginning of the course, whereas very few AC2 students agreed with this statement. These results answer to the second research question posed in this study as they indicate that for these students, time and expertise were key elements in perceiving the usefulness of the TF they received.

Sixty percent of PW1 students also expressed that they preferred TF to peer feedback compared to 75% of AC2 students. This can point to the fact that novice students may find their peers' assessment more approachable and are, thus, more accepting of their criticism than of their teachers'. Also, the less experienced writers do not tend to be as rigorous of others' writing and avoid corrective feedback that may be negatively perceived among peers. This can result in feedback that is perceived as friendly and motivating. Senior students, on the other hand, may have realized after several years in the TEFL program that their peers either do not always have the necessary linguistic knowledge and/or are not as critical readers as their instructors, and they know that the feedback they get from their peers may be slanted toward a more condescending and/or less accurate assessment. Thus, they would rather receive TF, which they may feel will prepare them more effectively to pass

the course. Similarly to Firthriani (2018), this might respond, too, to the hierarchical culture of the Argentine academic system in which university professors are very well regarded, and so their assessment of students' work is highly respected and expected.

AC2 students were more sensitive to the emotional impact of not receiving TF. While 50% of PW1 students claimed that they felt disappointed if they did not receive feedback from their instructors, 75% of AC2 students agreed that they felt disappointed if they did not receive it. In the open-ended question, only AC2 students expressed their emotions as to the TF received. Several reported that they felt frustrated, insecure and discouraged from improving their writing as a result of receiving only corrective feedback, which they perceived as "negative", without any positive criticism as to the aspects of their writing the teachers found effective.

The fact that more AC2 than PW1 students seemed to be more emotional about TF may be, first, due to the higher expertise developed over the years in understanding the importance of TF in improving their writing and passing the course. Second, AC2 is one of the most challenging language courses in the program, and is among the last ones students need to pass to graduate, two factors that can add anxiety and a greater sense of urgency to receive feedback that can help them achieve this goal. Novice students, though, may have not yet understood how important paying attention to TF is to improve their writing performance and to obtain a passing grade as their trajectories in the program have started only recently, and the ultimate goal to graduate might be felt as too far ahead for them. As to the statement that students dislike being corrected on their errors, both groups disagreed. This contrasts with what has been reported by teachers who believe that students do not like to be corrected (López Casoli and Berardo, 2020).

To summarize the results obtained, it can be stated that there is some common ground in the value that both novice and senior students assign to different TF practices. In general terms, both groups preferred direct over indirect feedback and TF over peer feedback. Neither group found the feedback formulated as questions or exclamations too useful and neither valued TF that only highlights the location but not the kind of error. The strategy of returning writings to students without any kind of feedback was not perceived as useful at all. For both groups, the most useful form of TF was the location of an error together with a comment or suggestion on how to revise it. Both expressed that TF became more understandable towards the end of the course, and that the more experience in writing they had and the more TF they received, the more they understood the feedback. Neither group reported

that they disliked being corrected on their errors. Finally, both groups reported, though to different degrees, that TF helps them improve their writing.

The greater differences between the two groups were that while first-year students highly preferred TF grammar, senior students valued more the TF related to the organization and coherence of ideas. Moreover, novice students did not see much value in TF that only indicated the location and type of error; senior students, on the other hand, valued this strategy to a great extent. Senior students seem to be more influenced by the emotional impact of TF, thus, they did not find imperative sentences useful and felt more disappointed than first-year students if they do not receive TF.

5. Conclusions and pedagogical implications

It can be concluded from the results that there seem to be some gaps between students' and teachers' expectations and preferences. For instance, students are much more prone to receiving direct feedback than teachers are willing to provide it. Teachers often state that they feel using indirect feedback is more conducive to learning as students are expected to find out the ways to correct their own errors, which also helps to develop student autonomy (López Casoli and Berardo, 2018). Students may not be aware of this. Thus, as Saito (1994) recommends, teachers should explain to students prior to the assessment stage which are the views that inform and guide their pedagogical feedback practices, which echoes one of the student's opinion: "teachers should unify their assessment criteria and share them with the students".

This research has also evidenced that students find TF is necessary to help them improve their writing. However, the results also indicate that the degree of usefulness of TF varies according to the different stages of the learning process within one single course (from the start to the end) and from a first-year course to a fourth-year course. This leads to the conclusion that since students' perceptions of TF change over time, teachers should re-evaluate their feedback practices regularly, so that they best serve students' writing skills development at different stages of their academic trajectory.

This is not to say that the way we provide feedback should be determined entirely by our students' perceptions. Yet, as educators we need to consider students' changes in views and attitudes towards feedback to ensure that our efforts in providing

feedback meet students that are open to receive it. Hence, our feedback practices can be adjusted to the varying academic needs at different stages of the learning process. This will be more effective in helping students achieve the ultimate goal of becoming proficient writers.

The different ways in which teachers express feedback can be counterproductive. While teachers may feel that formulating feedback through questions can be perceived as less imposing and more encouraging for the students (Hyland and Hyland, 2001; Ferris, 1997), this is not a feedback style the students in this study highly valued. The emotional impact of TF should not be overlooked either. The different forms of TF can, unintentionally, result in students that are reluctant to accept it or that adopt a negative attitude toward writing, while omitting to give feedback can result in disappointed students.

If our goal as teachers in providing feedback is to help students improve in any given area of their learning process, we must ensure that our practice is informed not only by theoretical principles but also by what actually happens inside our classrooms. Thus, research on students' perceptions of their own learning process and of the pedagogical practices they are exposed to can shed light as to whether or not their views are in line with those of their instructors. This kind of studies offers relevant information to teachers, who can, then, use it to make appropriate adjustments to their teaching practice in their students' best academic interests.

6. References

- Amrhein, H. R. and Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: what do students and teachers prefer and why. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944129.pdf>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>
- Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855-860. <https://www.jstor.org/stable/43267894>
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... *System*, 37, 600-613. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.005>
- Burke, D. and Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Open University Press.

- Canavosio, A. (2014). Análisis comparativo de retroalimentación docente en papel y a través de la computadora en la escritura en lengua extranjera a nivel universitario. En Morra, A. M. (ed.), *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad* (pp. 63-79). Universidad Nacional de Córdoba.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Diab, R. (2005). Teachers and students' beliefs about responding to ESL writing: a case study. *TESL Canada Journal*, 23(1), 28-43.
- Desrosiers, L. A. (2008). Teacher response and subsequent student revision. *Colegio Maebashi Kyoei Gakuen*, 8, 111-128.
- Ebadi, E. (2014). The effect of focused meta-linguistic written corrective feedback on Iranian intermediate EFL learners' essay writing ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 878-883.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. and Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.878-883>
- Evans, C. and Waring, M. (2011). Exploring students' perceptions of feedback in relation to cognitive styles and culture. *Research Papers in Education*, 26(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561976>
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339. <https://doi.org/10.2307/3588049>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2004). The 'grammar correction' debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>
- Ferris, D., Brown, J., Liu, H. and Stein, M. E. (2011). Responding to L2 students in college writing classes: teacher perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(2), 207-234.
- Fithriani, R. (2018). Cultural Influences on Students' Perceptions of Written Feedback in L2 Writing. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.18196/ftl.3124>
- Flower, L. and Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32.4, 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal*, 79(3), 329-344. <https://doi.org/10.2307/329349>

- Ghazal, L., Gul, R., Hanzala, M., Jessop, T. and Taran, A. (2014). Graduate students' perceptions of written feedback at a private university in Pakistan. *Internacional Journal of Higher Education*, 3(2), 13-27. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p13>
- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.466>
- Hyland, F. and Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Iravani, H., Hemmati, F. and Ahmadpoor, F. (2014). The impact of EFL teachers' comment types on students' revision. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3), 326-338.
- Lizzio, A. and Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/02602930701292548>
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2016). El modo imperativo como forma de devolución sobre la escritura en inglés como lengua extranjera. *Actas del I Congreso Internacional de Lenguas-Migraciones-Culturas, Confluencias y divergencias de lo vernáculo y lo foráneo o de lo nativo y lo extranjero* (pp. 176-187). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Editorial UNC.
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2020). Creencias y percepciones de docentes universitarios sobre sus prácticas de devolución en la escritura en inglés. En Lucini, P. and Kickhöfel Alves, U. (eds.), *Cuestiones del Lenguaje: Desarrollo de Lenguas Extranjeras, Enseñanza y Traducción* (pp. 92-206). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- López Casoli, M., Machado, C., Lucas, S. and Berardo, E. (2016). How effective is teacher written feedback in college writing? *Convención Annual de ARTESOL*. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Argentina.
- Machado, C., Lucas, S. y Berardo, E. (2015). La influencia del feedback comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. *JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, J. I. (2014). La retroalimentación docente en la escritura en lengua extranjera: prácticas, reflexiones e implicancias pedagógicas. En Morra, A. M. (ed.), *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad* (pp. 81-102). Universidad Nacional de Córdoba.
- Montgomery, J. L. and Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82-99. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.04.002>

- Morra, A. M. and Asís, M. I. (2009). The effect of audio and written teacher responses on EFL student revision. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 68-81. <https://doi.org/10.1080/10790195.2009.10850319>
- Murray, D. (1997). Teach writing as a process not a product. En V. Villanueva, Jr. (ed.), *Cross Talk in Comp Theory – A Reader* (pp. 3-6). National Council of Teachers in Education.
- Rashtchi, M. and Mirshahidi, S. (2011). The primacy of teacher imperative commentaries in the improvement of Iranian English majors' writing ability. *Iranian Journal of Applied Linguistic Studies*, 3(1), 119-150. <https://doi.org/10.22111/ijals.2012.81>
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 11(2), 46-70.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura - Corrección y autocorrección en el aprendizaje de estudiantes norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 15, 104-120. <https://doi.org/10.26378/rnlael715218>
- Sotoudehnama, E. and Molavi, M. (2014). The effects of teachers' written comment types and Iranian EFL learners' attitudes. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 21-51.
- Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment type on students' revision. *ELT Journal*, 60, 34-41. <https://doi.org/10.1093/elt/cci079>
- Tajik, L., Fakhari, M., Hashamdar, M. and Zadeh Habib, S. (2016). Three types of comments on content: teacher vs. peer feedback. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7(4), 141-166. magiran.com/p1523182
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (1999). The case for 'the case against grammar correction in L2 writing classes': a response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80124-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80124-6)
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>



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

Appendix

Questionnaire SECTION 3 – Students' perceptions of teacher feedback on their writings

PART A: What aspects of your writing do you find more useful for your instructor to correct?

1: not at all useful – 2: not very useful - 3: neutral - 4: quite useful – 5: very useful

1. Organization of ideas in a text
2. Coherence and cohesion of ideas
3. Grammar
4. Vocabulary
5. Punctuation
6. Spelling

PART B: How do you prefer your teacher to correct your texts in order to improve your writing?

1: not at all useful – 2: not very useful - 3: neutral - 4: quite useful – 5: very useful

1. Indicating location and type of error but without offering the right answer (e. g. “wrong tense” o “spelling” o “unclear idea”).
2. Asking a question to indicate an error (e. g. “Is this the right tense?” o “Is this a relevant idea?”).
3. Using the imperative to indicate an error (e. g. “Change tense” o “Rephrase”).
4. Writing the right answer directly.
5. Indicating location of the error and adding a comment or suggestion as to how to correct it (e. g. “Perhaps you should consider a different tense” o “This idea would fit better in the conclusion”).
6. Using an exclamation point to indicate an error (e. g. “wrong tense!”, “sp!”, “irrelevant!”).
7. Indicating where the error is but without adding any comment or suggestion on the type of error.
8. Giving no indication of location or type of error (let students find errors themselves in future revisions).

OPEN QUESTION: If you like, you can justify or add a comment on your preferences on the different ways of correcting an error.

PART C: On a scale from 1 to 5, how much do you agree with these statements?

1: Strongly disagree - 2: Disagree - 3: Neutral - 4: Agree - 5: Strongly agree

1. I do not understand the feedback I receive from my instructors on my texts.
2. The feedback I receive from my teachers helps me improve my writing in English.
3. When I first started to take the course, I did not entirely understand the teachers' feedback.
4. At the end of the course, I understand the teachers' feedback better.
5. The more I write texts in English and the more teachers' feedback I receive, the more I understand their feedback and corrections.
6. I do not like my errors to be corrected.
7. I feel disappointed if I do not receive feedback from instructors on my texts.
8. I prefer teacher feedback to peer feedback.

OPEN QUESTION: If you like, add any comments on TF on your written texts.

Recopilado: 10-07-2023 | Aceptado: 20-11-2023 | Publicado: Publicado: 20-12-2023

APRENDER HISTORIA CON SENTIDO. LA PERSPECTIVA DE JÓVENES DE BACHILLERATO

LEARNING HISTORY WITH MEANING. THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ROXANA LILIAN ARREOLA RICO

Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, México

roxarreola@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3779-1788>

ESTUDIOS

LAURA MACRINA GÓMEZ ESPINOZA

Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, México

lmacrina@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8262-0489>

KAREN IVONNE JIMÉNEZ ARREOLA

Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad del Valle de México

Ciudad de México, México

kariv.ja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-29631618>

Resumen

En esta investigación se analizan las opiniones, apreciaciones y valoraciones de estudiantes inscritos en asignaturas de Historia. El objetivo es indagar en los significados que asignan a sus vivencias en los cursos, a partir de la identificación de las estrategias educativas utilizadas y sus alcances, analizando si la enseñanza se vincula a un paradigma tradicional o a uno crítico-reflexivo, si favorece o no el desarrollo del pensamiento y conciencia históricos, así como el sentido formativo que el alumnado otorga a la disciplina. El trabajo es producto de una investigación de enfoque metodológico mixto que aborda la problemática con estudiantes de nivel medio superior en una institución privada de la Ciudad de México. Entre los hallazgos, se identifica en la trayectoria escolar previa una mayor incidencia de prácticas tradicionales, mientras que en los cursos actuales se observa un enfoque

prioritariamente crítico-reflexivo, lo cual impacta en el aprendizaje, motivación y sentido formativo que conceden los estudiantes. Se evidencia la necesidad urgente de transformar las prácticas educativas e incorporar estrategias orientadas a promover el desarrollo de un pensamiento histórico capaz de generar una conciencia histórica, a fin de formar individuos capaces de posicionarse de manera crítica y constituirse en agentes de cambio de la realidad social.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, pensamiento histórico, conciencia histórica, educación media superior.

Abstract

In this research, the opinions, appreciations, and assessments of students enrolled in History subjects are analyzed. The objective is to inquire into the meanings that they assign to their experiences in the courses, based on identifying the educational strategies used and their scope, analyzing if teaching is linked to a traditional paradigm or a critical-reflexive one, whether it favors the development of historical thought and consciousness or not, as well as the formative meaning that students give to the discipline. The work is the product of research with a mixed methodological approach that addresses the problem with high school students of a private institution in Mexico City. Among the findings, a higher incidence of traditional practices is identified in the previous school trajectory, while in the current courses a primarily critical-reflexive approach is observed, which impacts the learning process, motivation, and formative sense that students concede. The urgent need to transform educational practices and incorporate strategies aimed at promoting the development of historical thought capable of generating historical awareness is evident, in order to train individuals capable of positioning themselves critically and becoming agents of change in social reality.

Keywords: History teaching, historical thought, historical consciousness, higher and middle education levels.

1. Marco de referencia

De acuerdo con Pagés y Santisteban (2011), la enseñanza de la historia nace en el siglo XIX con la finalidad educativa de formar ciudadanos que de manera acrítica asuman una verdad histórica oficial, a fin de configurar una identidad a un país o

nación. Esta perspectiva se fundamenta en dos corrientes de pensamiento propias de la época, el Positivismo y el Romanticismo.

Respecto a la función formativa de la historia, vale la pena destacar el concepto de conciencia histórica. Para Gadamer (2013) se trata del privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. De acuerdo con Coudannes (2014), investigaciones recientes suponen que las personas deben asumirse como actores que pueden modificar su realidad, por lo que la relación entre lo individual y lo colectivo es un aspecto para tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existe un consenso sobre la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica dentro de la renovación didáctica de la especialidad, pero no hay evidencias suficientes acerca de cómo lograr dicho objetivo en el aula (Álvarez, 2020). De acuerdo con Ponce (2015), para Seixas y Morton el pensamiento histórico es el proceso creativo que utilizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar sus propias narrativas históricas, a través del cual se busca dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, que le permita abordar el estudio de la historia como un conocimiento problematizador del pasado a partir de su nexos con el presente y futuro (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Para desarrollar el pensamiento histórico se deben considerar los seis conceptos fundamentales de dicho metaconcepto: fuentes históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, causas y consecuencias, empatía histórica y dimensión ética (Gómez *et al.*, 2014; VanSledright, 2014). Teniendo en consideración estos aspectos se puede atender la función formativa de la historia, en tanto se haga el análisis crítico de causas y consecuencias de problemas, acontecimientos, situaciones sociales de diversos tiempos, posibilitando comprender la complejidad de la realidad presente.

La conciencia histórica permite reconocer la historicidad de las personas para relacionarla con su contexto presente, desarrollando responsabilidad y posicionándose en el mundo, comprendiendo las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Prats y Santacana (2011) sugieren que las funciones sociales de la historia se asocian con el refuerzo de un sentimiento patriota, la transmisión de mensajes positivos sobre el régimen de gobierno, la introducción de ideologías que consoliden la cultura y la creación de conocimiento científico para el análisis de la realidad social. También consideran que los grandes fines que determinan sus posibilidades educativas e instructivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- Facilita la comprensión del presente.
- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales.
- Enriquece el currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.
- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc.

Habrá que repensar si es posible cumplir las funciones y fines mencionados desde el paradigma tradicional, y dilucidar qué tanto el paradigma crítico-reflexivo contribuye a ello. Se necesita la transformación de prácticas educativas para generar el tipo de aprendizaje que se pretende y mayor versatilidad de prácticas docentes y metodologías didácticas, así como instrumentos de evaluación que puedan evidenciar diversas habilidades cognitivas para la interpretación del pasado; incluso los exámenes pueden exigir habilidades más complejas siempre y cuando no se reduzcan a demandar información memorística.

Para desarrollar competencias cognitivas en el aula, es imprescindible que el docente sea capaz de incluir actividades didácticas en un proceso de aprendizaje por descubrimiento, en el que los estudiantes puedan simular el trabajo del historiador dentro de un “laboratorio histórico”, donde se realicen procedimientos heurísticos y hermenéuticos basados en el análisis de fuentes primarias y secundarias (Gómez *et al.*, 2017; González-Valencia *et al.*, 2020; Prats, 2011).

Sáiz y Fuster (2014) mencionan la presencia de dos tipos de contenidos históricos: los de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos) y los de segundo orden (habilidades estratégicas para significarlos, entendidas como metaconceptos), enfatizando la necesidad de no limitar la enseñanza de la disciplina exclusivamente a contenidos de primer orden, sino trascenderlos hacia los de segundo orden.

Con el propósito de abordar ambos tipos de contenidos, Gómez *et al.*, (2016), retomando a Sáiz (2013), mencionan como alternativa el uso de metodologías activas. Estas refieren un conjunto de métodos, técnicas y estrategias que ponen al alumno en el centro para que asuman un rol activo y participativo; fomenten el análisis, reflexión, toma de decisiones, el trabajo en equipo e incentivan el espíritu crítico y la autogestión de su propio proceso de aprendizaje, dejando a un lado los procesos memorísticos de contenidos; y promuevan una forma de trabajar más autónoma, preparando al alumnado para situaciones de la vida real y para su vida profesional.

Según Gómez *et al.*, (2016), a través de las metodologías activas se debe fomentar:

- La capacidad de plantear problemas históricos. Se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. En este contexto entra en juego el concepto de relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado.
- El análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, entendido como un pensamiento complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. Esta noción es clave, pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado y el reconocimiento de la historia como una disciplina que permite estudiarla a partir de evidencias.
- El desarrollo de una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Esto supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; que estas transformaciones constituyen las condiciones del presente; y que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social y, por tanto, el pasado forma parte del propio individuo.
- La habilidad de construir o representar las narrativas del pasado. Es decir, fomentar la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentados sobre el pasado, contruidos de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas. Esta habilidad conjuga la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial.

Se busca organizar tareas que familiarice a los estudiantes con acciones que facilitan la aplicación frecuente del pensamiento creativo, que hace propuestas, que cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que diseña posibles estrategias, que ve alternativas, que amplía la diversidad de posibilidades con el propósito de llegar a conclusiones más certeras. Acciones que, lejos de las características de las que realiza el historiador, permiten buscar significados, afrontando el conocimiento histórico como un problema a resolver (Le Goff y Santoni, 1996).

En otras palabras, como se ha venido diciendo, se trata de promover el desarrollo de un pensamiento histórico capaz de generar una conciencia histórica en los estudiantes, lo cual les permitirá posicionarse de manera crítica en su realidad. De

acuerdo con Lamonedá (1998), es importante tener presente que los estudiantes adolescentes tienen un grado madurativo que se debe considerar al enseñar la historia y en la incorporación de recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje reflexivo.

En 2014, Gómez *et al.* realizaron un estudio en España en el que encontraron que el 97 % de las actividades respondían al desarrollo de contenidos conceptuales y factuales, y solo el 3 % eran contenidos procedimentales, en tanto que el uso de fuentes históricas era muy escaso. Allí, observaron que las actividades requerían en un 74 % de capacidades cognitivas basadas en la memorización y repetición de contenidos, mientras que solo el 26 % se basaba en la aplicación, comprensión y valoración de los hechos, fechas y personajes.

Ibagón (2016) en un estudio realizado en Colombia, en un contexto de enseñanza tradicional y memorística de la historia, analizó los niveles de comprensión y manejo de contenidos históricos de segundo orden con estudiantes de licenciatura, encontrando seis limitaciones: a) los posicionamientos se sustentan en ejercicios de reproducción de información, que no es cuestionada ni analizada críticamente; b) existe desconexión evidente entre los ejercicios propuestos por estudiantes y el saber disciplinar histórico; c) no logran análisis pluriperspectivos que reconozcan diversos posicionamientos historiográficos; d) dificultad para establecer relaciones entre pasado y presente; e) posicionamientos anacrónicos para ubicar hechos y procesos ubicados en un pasado distante; y f) inconsistencias en la redacción, conexión de ideas, desarrollo de tesis y la argumentación.

Tal situación no es ajena al contexto mexicano, ya que también se ha promovido la enseñanza de una historia oficial basada en la memorización y la carencia del análisis crítico de los acontecimientos históricos.

2. Problemática de la investigación

Las demandas educativas del siglo XXI plantean la formación de ciudadanos libres, reflexivos, críticos y democráticos, a fin de que puedan afrontar problemas de las sociedades actuales. Esto hace necesario voltear la mirada a las prácticas educativas de las distintas disciplinas desde los primeros años de escolarización hasta los niveles superiores, valorar su pertinencia y transformar aquellas que no aporten al logro del perfil ciudadano.

La historia ha sido tradicionalmente enseñada desde un enfoque basado en la retención y repetición de información, propiciando la memorización de contenidos. Tales prácticas han contribuido a que sea considerada una disciplina aburrida y poco útil, propiciando una percepción negativa del alumnado (Barca, 2011; Barton, 2010; Gómez y Miralles, 2015). Los estudiantes no reconocen a la historia como una ciencia social, sino como un saber irrelevante que únicamente consiste en memorizar efemérides, personajes y lugares, para rendir exámenes estandarizados (Álvarez, 2020).

Desde la perspectiva de este trabajo, saber historia no significa acumular la memorización de hechos, conceptos o fechas, sino estudiar complejos procesos de pensamiento histórico. Se trata de plantear preguntas y analizar evidencias del pasado para generar respuestas.

La enseñanza de la historia desde un modelo tradicional centrado en el relato lineal y el aprendizaje memorístico y su correspondiente práctica evaluativa de hechos y datos descontextualizados es lo que predomina y, a decir de Ortuño *et al.*, (2012), lo preocupante es que el profesorado presta más importancia a la cantidad de información que a la calidad de esta.

3. Metodología de investigación

Se adopta un enfoque metodológico mixto en tanto pretende obtener datos cuantitativos y cualitativos que permitan analizar e interpretar la mirada estudiantil respecto a los resultados que las distintas prácticas de enseñanza han promovido en sus aprendizajes. Se busca priorizar la metodología cualitativa, cuya naturaleza interpretativa, holística y simbólica, posibilita analizar los procesos sociales implicados. El objeto de la investigación es precisamente la acción humana y trata de desentrañar “las causas de tales acciones, que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan” (Bisquerra, 2009, p. 74). Al hacer esto, se posibilita reconocer los significados que les otorgan las personas que protagonizan un determinado hecho educativo.

Mediante el procedimiento metodológico se hace un esfuerzo de articulación entre el dato empírico y la teoría, entretejiéndolos para la argumentación y explicación de esa realidad, bajo una aproximación mixta. Por un lado, cualitativa, en tanto se da importancia a la manera como los participantes construyen, significan e interpretan la realidad social. El estudio tiene un componente descriptivo sobre la forma en la que los estudiantes refieren haber estudiado la historia en niveles escolares

previos y su opinión al respecto. También se incorpora un componente interpretativo sobre el aprendizaje vivenciado en el semestre bajo estudio y el sentido de dicha disciplina en su formación. Por otro lado, cuantitativa, ya que se realizará un análisis de frecuencias y porcentajes con representaciones gráficas.

La investigación educativa busca incidir en la calidad de prácticas educativas y, en consecuencia, en la vida de los estudiantes, por lo que los resultados habrían de constituirse en la base de la toma de decisiones. Desde tal perspectiva, es de particular interés realizar una recuperación de la mirada de los estudiantes sobre su aprendizaje y las maneras de enseñanza de la historia que han experimentado en su trayecto formativo, a partir de la vivencia escolar y valoraciones personales. Dado que el énfasis se coloca en la perspectiva de los participantes se recurre a técnicas de recolección de información en las que se favorece la recuperación de vivencias y testimonios para configurar descripciones e interpretaciones de realidades educativas.

3.1 Objetivo de la investigación

La investigación se orienta a la siguiente pregunta: ¿cómo viven y significan los estudiantes de nivel medio superior el impacto de las prácticas educativas en la asignatura de Historia sobre su formación?

A partir de identificar las estrategias educativas utilizadas y sus alcances, se busca analizar si la enseñanza de la disciplina se vincula a un paradigma tradicional o a uno crítico-reflexivo y si favorece o no el desarrollo del pensamiento y conciencia históricos, así como el sentido formativo que el alumnado otorga a la disciplina.

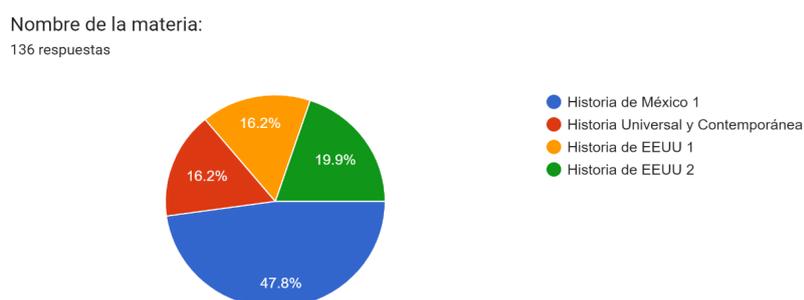
3.2 Instrumentos de indagación

El proceso de indagación fue mediante un cuestionario, el cual se aplicó en un formulario de Google. Para ello, se les solicitó su consentimiento informado en donde al contestarlo aceptaron que la información obtenida se utilice confidencialmente y sea publicable, en el entendido de que se mantendrá el anonimato. Se indaga su apreciación de la asignatura de Historia, la forma en la que han venido estudiándola a lo largo de su trayectoria escolar y el lugar que ocupa en su formación como alumnos de bachillerato. Al conocer lo que el estudiante piensa o siente, al cursar la asignatura, se aborda la dimensión personal como factor crucial en las formas en las que el alumnado construye y desarrolla su proceso formativo.

4. Análisis de resultados

El cuestionario fue contestado por 136 estudiantes de bachillerato inscritos en alguna de las cuatro asignaturas de la Academia de Historia. Como se puede observar en la figura 1, casi la mitad de ellos están inscritos en Historia de México 1 (70) y el resto se distribuye en porcentajes iguales en las otras tres asignaturas, a saber: Historia Universal y Contemporánea (22), Historia de EE. UU. 1 (22) y 2 (22).

Figura 1. Alumnos inscritos por asignatura participante.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad de los estudiantes, el mayor porcentaje se ubica en el rango de 16 años (66) a 17 años (34) y en orden decreciente los de 18 (14), 15 (13) y 19 (9) años.

Con relación al gusto por la historia, se pudo identificar que 102 estudiantes respondieron que sí les gusta, mientras que solo 34 de ellos consideran que no les gusta. Entre los principales argumentos señalados sobre su gusto por la historia se encontró que lo atribuyen al menos a dos factores: la disciplina misma y la práctica docente.

a) En cuanto a la disciplina expresan:

- Es interesante e importante saber los hechos que pasaron antes de nuestra existencia (58).
- Es una manera de volver al pasado para mejorar el futuro, se puede entender las cosas que pasan en la actualidad y entender por qué suceden, poder reflexionar cómo nuestro pensamiento e ideologías han evolucionado de acuerdo con las nuevas necesidades que fueron surgiendo (22).

Como se puede observar, ambos tipos de argumentos se encuentran íntimamente relacionados, en tanto el interés por la disciplina se sustenta en la función social y

formativa que los estudiantes le adjudican. Asimismo, es relevante que la función de la disciplina adquiere un significado de tintes más analíticos, distinto a la simple memorización de hechos pasados, lo cual permite suponer que se va formando una conciencia histórica en los estudiantes. De acuerdo con Prats y Santacana (2011), la historia es cada vez más necesaria en la formación de las personas para generar un criterio y una visión crítica del presente; además, es un medio idóneo que hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal.

b) En cuanto a la práctica docente señalan:

- Es entretenida (5).
- La profesora ha hecho que me guste más la materia, me gusta cómo da la clase la maestra ya que es muy visual, sabe explicar los contenidos, me gustan las clases que imparte la maestra, me han hecho interesarme en la historia (4).
- No me gustaba tanto porque recordar fechas la verdad es que no es lo mío, pero creo que ahora ya le estoy agarrando el gusto (1).
- Me gusta cómo es que todo tiene una explicación, es como una historia de bronce porque a ciencia cierta no se sabe bien, pero gracias a artículos de periódicos de esos momentos (fuentes primarias y secundarias) se puede dar una retroalimentación de todos esos fenómenos en la historia (1).
- Me ha llamado mucho la atención gracias a los profes que he tenido, ya que ellos no me han hecho tener que aprenderme fechas exactas, sino que lo que hacíamos era relacionar lo que estaba pasando en un lugar al mismo tiempo que en otro lugar, y así era mucho más fácil de saber en qué tiempo sucedía (1).
- Si es bien contada, puede llegar a ser muy interesante y entretenida (1).
- Es interesante, pero algunos maestros nos quitan el interés (1).
- Todo depende de la forma de explicar (1).
- A lo largo de mi vida escolar, la mayoría de mis profesores daban la materia de Historia muy mal, entonces le perdí el interés, además tengo muy mala memoria y me cuesta recordar fechas, personas o detalles de eventos históricos (1).

De acuerdo con estos testimonios, se observa la importancia que tiene el tipo de práctica docente sobre el interés y motivación que se genera en los estudiantes, o bien, en el desagrado como se presenta a continuación.

En cuanto a los argumentos sobre su disgusto hacia la historia, tenemos:

- No me gusta la historia porque nunca he sido buena para retener demasiada información (12).
- Es aburrida (9).
- Se me dificulta (4).
- Me estresa mucho por las fechas y por experiencias con pasados profesores (4).
- Nunca me ha gustado la historia, no se me da y por más que lo intente con el profesor que sea, nada más no (2).

A decir de los estudiantes, el aburrimiento, desinterés y desmotivación están asociados a la práctica docente; si esta es tradicional, con un foco centrado en la retención y repetición de información, dando prioridad al conocimiento de fechas, hechos y personajes exclusivamente, el grado de dificultad percibido es mayor y el interés es menor. Confirmándose lo planteado por Barca (2011), Barton (2010), Gómez y Miralles (2015), referente a que tales prácticas de enseñanza han contribuido a formar una idea negativa respecto a la percepción del alumnado sobre la asignatura de Historia.

Por otro lado, según los argumentos vertidos en el apartado de práctica docente, a mayor establecimiento de relaciones temporales y espaciales, así como del análisis crítico de fechas, hechos y personajes, se promueve mayor interés y motivación por las asignaturas históricas independientemente del grado de dificultad, ya que no hacen referencia en ese rubro.

Respecto a cómo han aprendido historia en su trayecto escolar, la primera pregunta indagó sobre las principales formas de enseñanza que usaron los docentes en experiencias previas de los participantes durante los ciclos de formación primaria y secundaria. Las opciones de respuesta a esta pregunta fueron:

- Memorización de datos históricos.
- Relacionar causas y consecuencias.
- Dictado de apuntes.
- Relacionar sucesos pasados con situaciones de la vida actual.
- Resúmenes de lecturas.
- Reflexionar sobre la explicación de la realidad a partir de los antecedentes históricos.
- Explicación de hechos actuales.
- Exposición de temas por parte de los alumnos.
- Análisis de hechos históricos.
- Identificar los hechos en una línea del tiempo sin mayor análisis.
- Reconocer el contexto histórico en que ocurren los hechos que se abordan en clase.

- Exposición de temas por parte del profesor.
- Permanente participación activa del estudiante.
- Actividades divertidas e interactivas (juegos, concursos, debates).
- Actividades aburridas.

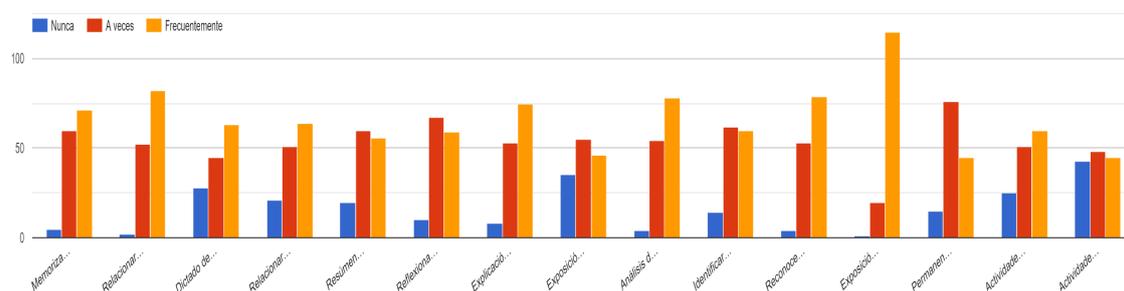
Como se puede observar en la figura 2, las opciones Exposición de temas por parte del profesor (115), Relacionar causas y consecuencias (82), Reconocer el contexto histórico en que ocurren los hechos que se abordan en clase (79), Análisis de hechos históricos (78), Explicación de hechos actuales (75), Memorización de datos históricos (71), Relacionar sucesos pasados con situaciones de la vida actual (64), Dictado de apuntes (63) y Actividades divertidas e interactivas (60), fueron las principales prácticas a las que los docentes recurrieron frecuentemente y hace evidente la diversidad de estilos docentes, algunos con prácticas tradicionales y otros con metodologías más activas. De las opciones anteriores, la que destaca con mayor énfasis es la exposición de temas por parte del profesor, cuya práctica fue muy frecuente por lo que se puede suponer que la mayoría de los docentes referidos recurrían a ella.

En cuanto a Permanente participación activa del estudiante (76), Reflexionar sobre la explicación de la realidad a partir de los antecedentes históricos (67), Identificar los hechos en una línea del tiempo sin mayor análisis (62), Resúmenes de lecturas (60), Exposición de temas por parte de los alumnos (55) y Actividades aburridas (48), las respuestas se centraron predominantemente en que a veces eran utilizadas por los docentes.

De acuerdo con la información obtenida, se puede pensar que, a pesar de la incorporación de estrategias activas de aprendizaje, aún siguen existiendo muchas prácticas tradicionales de enseñanza de la historia. Por lo tanto, desde esta mirada, como lo mencionan diversos autores, resulta fundamental incorporar propuestas didácticas más lúdicas, activas y participativas que posibiliten el desarrollo tanto de aprendizajes significativos como de la capacidad crítica (Cortes, Daza y Castañeda, 2019; Madariaga y Schaffernicht, 2013), la comunicación oral, el pensamiento temporal y espacial, así como la destreza cognitiva para analizar e interpretar fuentes históricas (López *et al.*, 2017; Meneses *et al.*, 2019; Sánchez y Colomer, 2018).

Figura 2. Experiencia previa en asignaturas de Historia.

1. Elige de las siguientes opciones las que corresponden a la forma como te han enseñado Historia en cursos previos a éste.



Fuente: Elaboración propia.

De las formas anteriores en que se les ha enseñado historia a los participantes, se preguntó cuáles de estas consideran que les han sido de mayor utilidad para su formación, encontrándose que las opciones que destacan para contribuir al aprendizaje son aquellas que implican la reflexión, el análisis, relación y aplicación de manera activa sobre los hechos históricos y el contexto actual; entre ellas, las siguientes:

- Actividades divertidas e interactivas (juegos, concursos, debates) (90).
- Análisis de hechos históricos (84).
- Exposición de temas por parte del profesor (84).
- Explicación de hechos actuales (80).
- Relacionar causas y consecuencias (79).
- Reflexionar sobre la explicación de la realidad a partir de los antecedentes históricos (78).
- Reconocer el contexto histórico en que ocurren los hechos que se abordan en clase (78).
- Relacionar sucesos pasados con situaciones de la vida actual (75).
- Permanente participación activa del estudiante (56).

Desde esta perspectiva, cabe destacar que la opción Actividades divertidas e interactivas (juegos, concursos, debates) fue considerada la estrategia más útil para el aprendizaje, lo cual refleja la cultura virtual de los jóvenes actuales. Esto plantea un reto al docente para combinar tales estrategias interactivas con prácticas orientadas a la enseñanza del conocimiento profundo y la consolidación de estos.

En contraparte, se encontró que las Actividades aburridas (91), Dictado de apuntes (44), Resúmenes de lecturas (44), Identificar los hechos en una línea del tiempo

sin mayor análisis (42), La memorización de datos históricos (39) y Exposición de temas por parte de los alumnos (32) son las que consideran que nunca les resultó útil para aprender historia. Como se puede observar, varias de estas se asumen como estrategias de corte más tradicional.

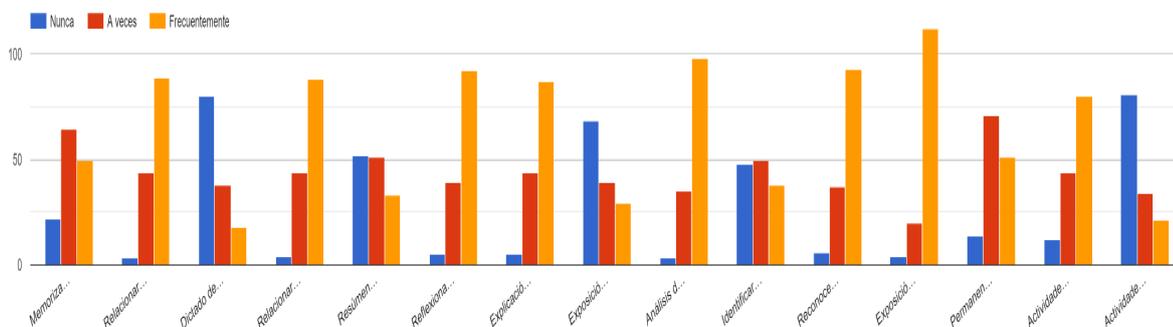
Gómez *et al.* (2018) y VanSledright (2014) ya habían señalado que para favorecer el pensamiento histórico se debe considerar el análisis de fuentes históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, causas y consecuencias, empatía histórica y dimensión ética, aspectos que no contemplan las prácticas tradicionales. Gómez *et al.* (2014) enfatizaban que el pensamiento histórico requiere un proceso creativo que permita problematizar el pasado a partir de su relación con el presente y futuro.

Respecto a cómo han aprendido historia durante los semestres 2022-2, se les solicitó a los participantes que indicaran cuáles estrategias fueron las utilizadas por el docente (figura 3), y entre las más frecuentes se encontró:

- Exposición de temas por parte del profesor (112).
- Análisis de hechos históricos (98).
- Reconocer el contexto histórico en que ocurren los hechos que se abordan en clase (93).
- Reflexionar sobre la explicación de la realidad a partir de los antecedentes históricos (92).
- Relacionar causas y consecuencias (89).
- Relacionar sucesos pasados con situaciones de la vida actual (88).
- Explicación de hechos actuales (87).
- Actividades divertidas e interactivas (80).

Figura 3. Estrategias utilizadas en el curso actual.

3. Las características del curso actual son:



Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que, en los cursos actuales, la práctica docente asume una perspectiva orientada a la metodología didáctica activa, en donde se trasciende la priorización de la memorización, repetición y ubicación temporal de hechos históricos para favorecer la toma de conciencia histórica y la proyección de esta en la vida cotidiana de los estudiantes. Lo anterior se confirma cuando en una alta frecuencia los participantes indican que nunca se utilizó el dictado de apuntes, resúmenes de lecturas, exposición de temas por parte de los alumnos, identificar los hechos en una línea del tiempo sin mayor análisis y actividades aburridas.

Asimismo, se indagó respecto a la percepción de cómo se les dictó el curso actual, encontrándose que destaca que la mayoría de los participantes consideran que la forma como se les impartió les permitió comprender su contexto actual (117), les facilitó su aprendizaje (112) y estiman que se tomaron en cuenta sus intereses (100), mientras que la mitad de los estudiantes (68) lo consideran un curso similar a los anteriores. Se asume que la renovación didáctica tiene importancia sobre el desarrollo del pensamiento y la conciencia históricos, pues la mayoría de los estudiantes consideraron haber aprendido no solo datos históricos de manera teórica, sino también formas de analizar sucesos del pasado y su vinculación explicativa con el presente, lo cual es un elemento fundamental del pensamiento histórico, si lo entendemos como el proceso creativo que realizan los individuos para interpretar fuentes del pasado y generar las narrativas históricas (Ponce, 2015).

Con relación a si este curso les cambió la perspectiva u opinión de la historia, se encontró que casi la mitad (63) considera que sí, mientras que los otros (73) opinan que no. Entre los principales argumentos que expresan los estudiantes como razones por las cuales les cambió o no la perspectiva, se identifican tres tipos de respuesta referidas al docente, a la disciplina y a la modalidad. A continuación, se incluyen los testimonios vertidos por los participantes:

Cambio de perspectiva	Sin cambio de perspectiva
<p>Referido al docente</p> <p>Depende mucho del profesor que imparta la materia (1). La profesora me hizo verlo aún más interesante (2). Por la manera en la que la maestra explica los temas y cómo responde a las preguntas es más fácil para mí lograr entender esta materia y a la vez, siendo más didáctica (2). Ha hecho que me interese más una materia que al inicio no me gustaba (2). He visto de mejor forma algunos temas y cosas que no sabía (2). Al poder explicarme de una forma diferente puedo entender mejor (1). Muy buena profesora y una clase bastante dinámica (3). Mi maestra hace las clases divertidas, interesantes y es fácil entender la clase. Además de que siempre nos respeta y se esfuerza en sus clases para darlas de la mejor manera. Característica que no comparte con mis anteriores profesores de Historia o mi otro profesor de Historia (1). Porque este maestro es mejor a otros (1). Es interesante, pero algunos maestros nos quitan el interés (1). A lo largo de mi vida escolar, la mayoría de mis profesores daban la materia de Historia muy mal, entonces le perdí el interés (1). Ha cambiado debido a como se imparte la materia (1). Pues me ha gustado mucho más, la maestra es muy buena y siempre busca hacer la clase más interesante (1). Ha vuelto la historia algo más interesante que como la presentan en secundaria (1).</p> <p>Referido a la disciplina</p> <p>Ya le estoy agarrando el gusto a la historia, me gustó (7). Me interesó más en este semestre que en los anteriores (4). Ahora la historia me parece entretenida y no aburrida (3). Me ha hecho reflexionar (2). Sí, ya que se ha extendido lo que pienso de ella (1). La historia siempre me ha gustado y siempre la he visto con una buena expectativa (6). Ahora se me hace más importante (1). Cambió mi perspectiva de verla y de analizarla (1). Aún me estresa aquello de las fechas, pero ya no son aburridas las clases (1). Porque ahora la veo de una forma más positiva para aprenderla (1). Actualmente me he dado cuenta de que puedo aprender historia de una manera más interactiva e interesante (1). Solo aumentó más mi interés por la materia (1). Sí, ya que entendí mejor la historia (2). En cursos anteriores, únicamente tenía que memorizar fechas, por lo que realmente no prestaba atención en las clases (1). Antes odiaba la historia y ahora me gusta (1). Me ayuda a comprender mi alrededor y el porqué de las situaciones actuales (2). Anteriormente solía detestar la historia ya que es una materia en la que nunca me fue bien, pero desde que comencé a asociarla más con la actualidad y sus hechos se me empezó a hacer más interesante (igualmente, la historia más moderna se me hace más interesante) (1). Se me ha facilitado un poco y he aprendido más que en cursos anteriores (1). Ya no me parece tan aburrida (1).</p>	<p>Referido al docente</p> <p>Pues es que luego otros profes te la cuentan o te la explican más aburrido (1). La clase es un poco mala, cero dinámica, y en vez de motivar a aprender es lo contrario (1). No me gusta la forma de enseñar (1).</p> <p>Referido a la disciplina</p> <p>Me sigue pareciendo aburrida y tediosa (10). Mi perspectiva de la historia sigue siendo la misma (6). Porque se me dificulta un poco (3). Me sigue sin gustar (10). No es de mi interés (1). Son temas que nunca voy a utilizar en la vida (1).</p> <p>Referido a la modalidad</p> <p>Por lo mismo que es en forma virtual, me sigue costando mucho trabajo, estar enfocada y por lo mismo me sigue costando trabajo (1).</p>

Respecto a la pregunta de qué es lo que más les motiva o gusta de su clase actual de Historia, se obtuvieron las siguientes respuestas:

c) Referidas al docente:

- La forma de enseñanza, la manera de explicar de la *miss*, sencilla y detallada. La manera con la que la maestra explica es fácil de entender y muestra dominio del tema. Además, los proyectos que deja son interesantes y me ayudan a profundizar mi conocimiento (33).
- La forma en la que la maestra está abierta a responder cualquier tipo de dudas y en la forma que también las explica y las relaciona con algo de la actualidad, y aparte explica el porqué de las cosas (4).
- Que la *miss* responde a las preguntas que le hacemos, que siempre en sus presentaciones nos explica con imágenes y texto y hace juegos para estudiar (1).
- Que hace más ameno los temas y el tiempo de aprendizaje, la fluidez con la que nos cuenta los sucesos, me gusta bastante la manera en que la maestra nos narra los sucesos, es bastante entretenido y fácil de entender (3).
- La actitud de la maestra, el entusiasmo, el optimismo y gusto que presenta a la hora de impartir la clase (3).
- La interacción de profesor-alumno (3).
- La paciencia de la profe (2).
- Cómo conecta nuestro contexto actual con los hechos del pasado. Toma parte de nuestra cultura y se justifica (2).
- Que la maestra explica bastante bien y si le pones atención literalmente ya el curso es muy fácil. Aparte da el contexto que se necesita e incita la participación (1).
- Me parece muy buena clase. Me gusta que añada datos sobre las mujeres a lo largo de la historia, ya que eso casi no nos lo enseñan (1).
- Que fueran tranquilas, el solo escuchar a la maestra y aprender de esa forma me gustó bastante (1).
- Busca que realmente aprendamos (1).

d) Referidas a las actividades didácticas:

- Las actividades interactivas, como juegos y dinámicas (14).
- Las presentaciones y la forma en la que se explican los textos, el uso de imágenes y presentaciones bien ramificadas y explicadas (10).
- Las actividades finales, proyectos (6).
- Los videos (4).
- La versatilidad de las herramientas y actividades, clases dinámicas (4).

- Que las actividades no son aburridas y me ayudan a recordar las respuestas y relacionarlas (3).
- La forma en la que se abordan los temas y que con ellos las tareas se resuelven fácilmente (3).
- Las tareas (2).
- Las actividades en línea que nos deja la maestra (1).
- Las actividades dentro de la clase, actividades fáciles y de aprendizaje de tarea, *links* interactivos y también los proyectos me ayudan a desenvolverme (1).
- Los repasos antes del examen (1).
- Se usan ejemplos y se ilustran los eventos (1).
- Que no hay que tomar apuntes necesariamente y es como contar un relato (1).
- La manera de estudio y presentación de la clase en sí (1).

e) Temáticas:

- La información que nos dan, los temas (11).
- En general, todo (2).
- Los sucesos de alto impacto para el mundo, saber cómo ocurrieron los hechos (2).
- Cómo se relaciona el pasado y el presente (1).
- Se profundiza en cada tema (1).
- Que en clase solo hay que poner atención (1).

De acuerdo con Álvarez (2020), es fundamental que el docente sea capaz de crear diversas oportunidades en el aula para que los alumnos tomen conciencia de la forma en que se construye la disciplina. Resulta indispensable que pueda, mediante sus propias prácticas, transmitir emoción, confianza y cercanía, para que sus estudiantes logren desarrollar el gusto por la historia y contribuir, de esta manera, a cambiar la perspectiva negativa que tienen sobre esta asignatura. Por último, es importante que desarrolle aprendizajes significativos a través del análisis de temáticas controversiales y socialmente vivas. Considerando los testimonios estudiantiles, podemos suponer que se va logrando cumplir con estos criterios.

Gadamer (2013, p. 41) y Coudannes (2014) referían que los individuos deben tener conciencia de la historicidad del presente y deben asumirse como actores de cambio de su realidad, por lo que la relación entre lo individual y lo colectivo es un aspecto para tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es esencial desarrollar la conciencia histórica en los estudiantes ya que esta define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro.

Al parecer, la práctica del docente de estos grupos tiene una fuerte orientación a favorecer el desarrollo de la conciencia histórica y con ello posicionar a los estudiantes como actores de cambio de su realidad. Ello tiene que ver con establecer una relación con el pasado más imaginativa que cognitiva e implica la capacidad de esclarecer el papel que juegan las intenciones dirigidas al futuro en la representación del pasado o sentidos que se le dan a su uso. Por lo tanto, de acuerdo con Sánchez (2002), la conciencia histórica es necesaria para crear responsabilidad y saber que se tiene libertad para ejercerla.

Asimismo, se indagó sobre qué es lo que no les gusta a los estudiantes de su clase actual de Historia y se identificaron dos tipos de respuesta:

f) Práctica docente:

- Nada, no hay algo que me desagrade (18).
- Todo está bien, en realidad me gusta todo (13).

Estas primeras dos opciones de respuesta no señalan ningún desagrado, confirman que todo les pareció correcto. Las siguientes opciones sí reflejan las razones por las que sienten desagrado:

- Que pueden ser aburridas (8).
- No hay tantas actividades interactivas (5).
- Memorizar algunos hechos y fechas (4).
- Presentaciones con mucho texto, que no sean llamativas (4).
- Los proyectos y las tareas (3).
- La forma de enseñar (2).

g) Factores externos:

- Temas extensos, mucha información (11).
- El audio a veces se escucha mal, que sea en línea (7).
- El horario tan temprano (4).
- El ruido y distracciones (3).
- La falta de respeto de los compañeros al docente (1).
- Duración de la clase de dos horas (1).

Como se puede observar, en los cursos actuales de las asignaturas históricas se encuentra poca evidencia de desagrado. Por último, se les preguntó sobre cómo les gustaría que fueran las clases de Historia, entre sus propuestas se encontró:

- Así son perfectas (41).
- Más divertidas, interactivas y dinámicas (41).
- Más interesantes (4).
- Presenciales (4).
- Más actividades en línea (2).

Con una frecuencia igualmente alta pero dividida, los estudiantes consideran que las clases son perfectas, o bien, que les gustaría que se incorporaran actividades más divertidas, interactivas y dinámicas.

Al contrastar las experiencias de aprendizaje previas de los estudiantes con las actuales, se puede suponer que aún prevalecen muchas prácticas de enseñanza tradicionales, las cuales no aportan ampliamente al logro de la función del aprendizaje de la disciplina.

5. Conclusiones

Una vez analizados los datos prevalecientes en la formación de los estudiantes, es posible concluir de acuerdo con los testimonios que las prácticas de enseñanza de la historia impactan en su formación y motivación. El estudiantado vive el aprendizaje de la Historia como una experiencia aburrida y poco útil cuando esta es enseñada desde prácticas tradicionales, tales como la memorización de hechos y fechas, así como la repetición sin análisis de procesos históricos, en oposición al empleo de estrategias de corte crítico-reflexivo. Desde este último enfoque, la vivencia y significación de los estudiantes se transforma en un aprendizaje pertinente y útil que les contribuye a situarse en su realidad presente y explicársela, lo cual ha favorecido el desarrollo del pensamiento y conciencia históricos, con lo que el alumnado logra otorgar a la disciplina un sentido formativo positivo.

Por lo tanto, se asume que existe la urgente necesidad de transitar desde un enfoque tradicional a uno crítico-reflexivo, en donde el profesor asuma el rol de guía o mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos. El objetivo de este proceso de transición es que los y las estudiantes puedan valorar la utilidad de la historia en la vida cotidiana.

Reflexionar sobre la importancia de incorporar a la enseñanza, el fortalecimiento de prácticas con un enfoque crítico-reflexivo, orientadas a promover el desarrollo de un pensamiento histórico capaz de generar una conciencia histórica en los estudiantes, permitirá formar individuos capaces de posicionarse de manera crítica y constituirse en agentes de cambio de la realidad social.

Para ello, será necesario recuperar metodologías activas que promuevan el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva se considera importante favorecer el pensamiento crítico a través de la historia, ya que forma parte de las habilidades intelectuales superiores, tales como: análisis, evaluación, síntesis, conceptualización, manejo de información, investigación y metacognición. Específicamente en esta disciplina, todas ellas se fomentan a través del análisis, reflexión, valoración e interpretación de documentos históricos, las cuales corresponden al enfoque crítico-reflexivo y que son fundamentales para el aprendizaje de este pensamiento y que, sin embargo, poco se implementa en las prácticas de enseñanza y evaluación, ya que estas generalmente responden a un enfoque tradicional que se reduce a evaluar mediante exámenes escritos cerrados y memorísticos que poco ayudan a consolidar de manera intencionada el pensamiento crítico.

De acuerdo con lo que ya mencionaban Prats y Santacana (2011), la historia es cada vez más necesaria en la formación de las personas para desarrollar una visión crítica del presente; además, es un medio idóneo para trabajar las habilidades intelectuales. Por lo tanto, puede afirmarse que la historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general.

El resultado del estudio permite afirmar que en función de cómo viven las experiencias de aprendizaje a partir de las prácticas de enseñanza, los estudiantes le otorgan un significado distinto al sentido formativo de la historia, haciendo evidente el impacto de estas prácticas sobre su formación y su motivación hacia la disciplina.

Es posible asumir que la práctica del docente juega un papel relevante, siendo este un factor que puede promover el interés, motivación y gusto por la disciplina, o bien, favorecer lo contrario; es decir, desarrollar una percepción positiva o negativa de la historia. Se consigue destacar que cuando se incentiva la reflexión, la comprensión, el análisis y la vinculación de los hechos históricos con la vida del estudiante es viable promover un cambio favorable hacia la historia.

Los hallazgos aportan a comprender los procesos de aprendizaje y de enseñanza en otros niveles como los de educación básica y superior, independientemente de que

los participantes en el estudio pertenezcan a la educación media superior. Es decir, las propuestas de enseñanza alternativas que surjan a partir de estos resultados pueden implementarse en cursos de actualización, especialidades, diplomados o similares, dirigidos a profesores de la disciplina cuyo propósito sería elevar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, contribuyendo al logro de la función formativa de la historia.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para proponer el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 22-28. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(2), 25-33.
- Cortes, J. E., Daza, J. y Castañeda, J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(4), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28062322009>
- Gadamer, H. (2013). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un estudio comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación de España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13242743002.pdf>

- Gómez, C., Rodríguez, R. y Mirete, A. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *CLIO. History teaching*, 42, 1-15. <http://clio.rediris.es/n42/articulos/cosme2016.pdf>
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Ibagón, N. (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. <https://doi.org/10.18175/wys7.1.2016.06>
- Lamonedá, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 101-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000506>
- Le Goff, J. y Santoni, A. (1996). Investigación y enseñanza de la historia. *Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Volumen 10*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos.
- López, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (comps.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 472-484.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). La “experiencia histórica” del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, 20, 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Ortuño, J., Gómez, J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales, un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural de la educación primaria*. Síntesis.
- Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Ponce, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The big six historical thinking concepts. Nelson College Indigenous. *Revista de Estudios Sociales*, 52(52), 225-228. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9196>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://core.ac.uk/download/pdf/71022954.pdf>

- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847/6062>
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, A. y Colomer, J. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: Desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 82-93. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448671
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. Routledge.



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

Recopilado: 06-09-2023 | Aceptado: 20-11-2023 | Publicado: Publicado: 20-12-2023

HAY QUE ENCONTRAR EL PUNTO EXACTO EN QUE NACEN LOS GUSANOS. EL SECRETO TÓXICO DE *DISTANCIA DE RESCATE* DE SAMANTA SCHWEBLIN¹

YOU HAVE TO FIND THE EXACT POINT WHERE THE WORMS ARE BORN.
TOXIC SECRET IN SAMANTA SCHWEBLIN'S *DISTANCIA DE RESCATE*

ENSAYO

JONNATHAN OPAZO HERNÁNDEZ

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

hernandezopazo.j@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-6409>

Resumen

El siguiente ensayo tiene por objeto discutir brevemente en torno a la noción de secreto como motor de la *nouvelle* en *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin. Para esto nos apegaremos a los planteamientos de Piglia sobre los mecanismos internos que caracterizan a este tipo de textos y cotejaremos los elementos que Schweblin despliega en la narración. Finalmente, dejaremos abierta una posibilidad de lectura intertextual presente en la obra.

Palabras clave: *Nouvelle*, literatura latinoamericana, secreto, narrativa.

¹ Este artículo fue posible gracias al aporte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Formación de Capital Humano Avanzado, N.º 21220587.

Abstract

The purpose of the following essay is to briefly discuss the notion of secrecy as the engine of the *nouvelle* in Samanta Schweblin's *Rescue Distance*. For this we will adhere to Piglia's approaches on the internal mechanisms that characterize this type of text and we will compare the elements that Schweblin displays in the narration. Finally, we will leave open a possibility of intertextual reading present in the work.

Keywords: *Nouvelle*, Latin American literature, secret, narrative.

1. Introducción

Quisiéramos partir con una cita de Isabelle Stengers. En *Cómo pensar juntos* (2019), la autora revisa una tira cómica francesa llamada *El año 01*. El disparador de la historia es una idea relativamente sencilla, aunque políticamente potente: una sociedad, la sociedad francesa de los setenta, recibe la noticia de que en veinte años el mundo llegará a su fin. Kaputt, *c'est fini*. ¿Qué hacer? Pues pararlo todo. Detener la máquina. Para decirlo con Benjamin (2008): dar el manotazo de emergencia para salvar a los que van a bordo de la locomotora de la Historia (p. 70). El año 1 sería, en esos términos, el momento del fin. ¿Qué nos separa a nosotros, pregunta Stengers, de ese año 1? El "secreto", escribe. Sin embargo, "[h]oy no hay más secretos y eso es terriblemente impresionante" (p. 15). Stengers está, por supuesto, pensando en el cambio climático. Nosotros, en cambio, estamos hablando de una *nouvelle*: *Distancia de rescate*, de la escritora argentina Samanta Schweblin. ¿Hay algo en común que decir?

Aunque el texto está muy lejos de ser un panfleto ecocrítico, una fantasía en clave Greta Thunberg o la demostración documental de los males de la agroindustria en su versión sudamericana, creemos que es una exploración inteligente de las posibilidades de contar historias de terror en medio de la crisis climática en curso. Para decirlo vulgarmente: es probable que los desastres ambientales con todas sus catastróficas consecuencias —chicos intoxicados, mutaciones genéticas, abandono de grandes zonas como Chernóbil, etc.— vengán a reemplazar a vampiros, espectros, duendes y otras figuras clásicas de géneros donde lo ominoso, el *unheimlich freudiano*, funciona como forma estética para contar una historia. Y en esa operación narrativa, bien lo muestra Schweblin, aquello que ya no constituye un secreto

para nadie, siguiendo a Stengers, necesita ser sustraído o desplazado hacia otro lugar. Volverse un secreto.

2. *Nouvelle* y secreto: una lectura posible

La trama de la *nouvelle* va más o menos así: Amanda morirá y David sabe por qué. Lo que comenzó como un feliz paseo de fin de semana terminó en pesadilla. Pero antes que Amanda muera, David tiene la misión, como un pequeño Virgilio con su Dante de parcela de agrado, de conducirla al “punto exacto en que nacen los gusanos” (Schweblin, 2014, p. 11); aunque habría que decir punto esquivo, move-dizo, cuyo desplazamiento permanente es lo que permite que Amanda recuerde e intente reconstruir, con retazos, su propio descenso hacia el silencioso infierno sojero. Todo esto ocurre fuera de la metrópoli argentina, en medio de plantaciones de soja. En términos formales, *Distancia de rescate* está planteada como el diálogo alucinado de Amanda para saber por qué y cómo terminó instalada en un hospital de provincia. Cómo llegó a conocer a la madre de David y por qué David, con quien conversa mientras la trama se desenvuelve en un ir y venir temporal, está enfermo. Mientras Amanda busca, David picanea, insiste, la obliga a observar aquello que permanece escondido.

En uno de los textos de *La forma inicial* (2015), Piglia propone una teoría de la *nouvelle* a partir de su lectura de *Los adioses* de Onetti. Primero, hace una distinción entre enigma, misterio y secreto, caracterizado este último por tratarse de un “vacío de significación, es algo que se quiere saber y no se sabe, como el enigma y el misterio, pero en este caso es algo que alguien sabe y no dice” (Piglia, 2015, p. 156). El secreto, por lo tanto, cumple una función narrativa. Actúa, si nos permiten la expresión, como una fuerza centrípeta que magnetiza los distintos elementos del relato. Sería, dice Piglia, “un lugar vacío que permite unir tramas narrativas diversas y personajes distintos que conviven en un espacio, atados por ese nudo que no se explica. Porque si se explica, hay que escribir una novela” (p. 160).

Ese nudo, para el caso que nos convoca, es el origen de los gusanos, que enlaza las vidas de Amanda y su hija Nina con la historia de Carla, madre de David, y la extraña historia de cómo David salvó de la muerte mediante los servicios entregados por una mujer mayor que habita un lugar conocido como *La casa verde*; pero además, parcialmente —porque de otro modo habría que escribir una novela—, la del padre de David, un criador de yeguas que vio a sus animales morir uno a uno luego que bebieran de una poza de agua cercana a una plantación de soja. Comprendemos,

a medida que Amanda y David conversan, que sus vidas están unidas por aquello innominado, esa especie de agente no-humano radicalmente otro, para usar una expresión empleada por Sanchiz (2020) en su ensayo sobre la *nouvelle*², que está contaminando y contagiando vidas humanas y no-humanas en el lugar donde transcurre la historia.

Piglia, además, en su intento por situar históricamente el surgimiento de la *nouvelle*, apunta que está ligada al “abandono del relato oral [...] Su duración y complejidad la alejan de la oralidad y exigen un lector atento, capaz de no extraviarse en las alternativas de la trama” (p. 160). La articulación del relato como un diálogo entre Amanda y David, diferenciados al interior del relato a través de la tipografía (David, a diferencia de Amanda, habla *en cursivas*), permite que la trama avance a un ritmo que a ratos se torna vertiginoso; cualquier desvío que Amanda intenta es inmediatamente corregido por David, el pequeño deforme, el niño cambiado, el *weirdo*: “Ya sé, *seguí*”; “No es importante”; “Tu madre no importa, *seguí*”; “Es un error hablar ahora de mí”; “No me refiero a eso”; etc.

Por último, señala que en la *nouvelle*, a diferencia del cuento, de cuya brevedad sería tributaria, el final no coincide con el final de la historia, “sino que está puesto en otro lado” (Piglia, 2015, p. 162). Otra vez desplazamiento, apertura hacia un lugar otro que está más allá o más acá, pero que en cualquier caso importa poco para efectos de la narración: como lectores debemos de alguna forma pactar con el secreto, con su no revelación, y asumir nuestro papel como escritores suplementarios de todas las zonas vacías de la historia.

3. Un espejo, un silencio, un secreto

Visto así, Schweblin parece cumplir casi estrictamente con el *check list* de Piglia sobre la forma *nouvelle*, al menos en términos de estructura. Tenemos un secreto, un tono, una velocidad. También —esto quisiéramos proponerlo nosotros— hay un espejo. Si nos detenemos a pensar en los que podríamos calificar como personajes principales de la trama, tenemos dos pares de tres: Amanda, su esposo y Nina, por un lado; del otro, Carla, Omar (esposo de Carla) y David. Ambos padres cumplen un

2 A propósito, su ensayo “Niños cambiados y territorios del afuera: sobre formas del horror en *Distancia de rescate*, de Samanta Schweblin” es interesante para inscribir el texto en esa nueva corriente de literatura fantástica y de terror en la que están también Mariana Enriquez y Selva Amada, por mencionar a dos conocidas.

rol menor, meros engranajes, aunque serán ellos —porque así parece funcionar el desplazamiento como procedimiento— quienes cierran el texto en un diálogo laconico. Hay, además, tres casas: la casa de vacaciones donde llega Amanda, la casa de Carla y la casa verde. No nos interesa ninguna clase de exégesis cabalística, pero es interesante notar que son elementos que parecen cuidadosamente ubicados para contar la historia.

La casa verde, por otro lado, cumple una función clave en tanto permite volver todavía más complejo el secreto. Carla le cuenta a Amanda, casi como una forma de excusarse por tener un hijo extraño, que fue allí donde logró salvar a David. ¿Salvarlo de qué? Siete años ha, mientras buscaba al padrillo extraviado que su marido había arrendado para cruzarlo con sus yeguas, que David y el padrillo tuvieron contacto con *el punto exacto donde nacen los gusanos*: una poza de agua donde flotaba un pájaro muerto. Mientras Carla cuenta esto, Amanda piensa en la *distancia de rescate*, término que da nombre a la novela y que en términos generales quiere describir el rango de distancia máximo que una madre y su hijo/a deben tener para que la primera pueda acudir en ayuda del segundo/a en caso de que ocurra alguna emergencia o accidente. La distancia de rescate, entonces, como una especie de campo de fuerzas o cordón umbilical fantasma de cuya preservación pende la vida del niño: Nina o David. “Es que a veces no alcanzan todos los ojos, Amanda. No sé cómo no lo vi, por qué mierda estaba ocupándome de un puto caballo en lugar de ocuparme de mi hijo” (Schweblin, 2014, p. 22), dice Carla para explicarle a Amada la desazón que experimentó el día del accidente.

Luego de eso, David enferma y el caballo muere. Dada la pésima atención hospitalaria disponible en esos pagos, Carla decide ir a la casa verde, donde el espíritu de David es intercambiado por el de otro niño como única forma de salvarlo de la intoxicación total y la muerte. De ahí en adelante, Carla sufre a diario por la transformación de su hijo en una especie de pequeño zombi que habla poco y entierra animales moribundos en el patio de la casa. David, por cierto, no es el único niño que ha sufrido esta mutación: una corte de pequeños deformes habita el pequeño poblado que las parcelas y campos de soja rodean. El primer encuentro de Amanda y Nina será en un local de provisiones (Casa Hogar):

Una nena aparece lentamente. Pienso que todavía está jugando, porque renguea tanto que parece un mono, pero después veo que tiene una de las piernas muy corta, como si apenas se extendiera por debajo de la rodilla, pero aún así tuvo un pie. Cuando

levanta la cabeza para mirarnos vemos la frente, una frente enorme que ocupa más de la mitad de la cabeza (Schweblin, 2014, pp. 41-42).

En otro momento de la narración, Amanda verá a la misma chica con los otros niños del pueblo, asamblea de niños malditos e intoxicados. Cuando eso ocurra ya será demasiado tarde para ella. Luego de algunos sueños extraños y la inquietante sensación de que nada en ese pueblo está bien, decide tomar a Nina y volver a la ciudad. Antes de eso, resuelve pasar a despedirse de Carla. Allí, de alguna forma, podría decirse que comienza la historia: Amanda y Nina entran en contacto con aquello que transformó a David. El punto donde nacen los gusanos. Aquí, luego del rodeo que Amanda da alrededor de los días que anteceden a su pronta muerte, volvemos al comienzo. Ambas familias, de alguna manera, espejean sus historias; en este caso, no sabemos qué ocurre con Nina, porque es Amanda la envenenada que siente cómo los gusanos comienzan a comérsela por dentro.

Pero antes que todo acabe, David propone algo: “Voy a empujarte hacia adelante para que puedas escuchar a mi padre”, le dice a Amanda, “Te parece tosco y simple, pero eso es porque es un hombre que ha perdido a sus caballos” (Schweblin, 2014, p. 117). En este punto, acudimos a un nuevo desplazamiento; a través del espejo, ambos hombres hablan. Amanda narra todo como en una especie de plano cenital que sigue el vehículo de su marido llegando al campo, buscando la casa de Carla y a su esposo, Omar, el hombre que ha perdido sus caballos. Nina está mejor, le dice a Omar, pero ha cambiado. Mi hijo también ha cambiado y nadie sabe por qué, responde Omar. En el centro del espejo, ambos parecen encontrarse. El centro del espejo es el secreto. Omar sabe que no puede decir el secreto. El diálogo entre ambos es de un laconismo aterrador:

—Sabe —dice tu padre—, yo antes me dedicaba a los caballos —niega, quizá para sí mismo—.

Pero ¿escucha ahora a mis caballos?

—No.

—¿Y escucha alguna otra cosa? (Schweblin, 2014, pp. 122-123).

El secreto, con su fuerza centrípeta, junta a ambos personajes en torno suyo sin revelarse. Lo único que pueden hacer es oír, no el secreto, sino aquello que murmura a su alrededor: el silencio de un campo sin animales, la tierra yerma, “el hilo finalmente suelto, como una mancha encendida en algún lugar; la plaga inmóvil a punto de irritarse” (Schweblin, 2014, p. 124).

Por último, nos gustaría pensar este momento de la *nouvelle* como una especie de homenaje oblicuo o cita solapada a un libro que es considerado como el fundador de las humanidades ambientales. Estamos hablando de *Silent spring* (1962) de Rachel Carson. Allí, Carson elabora un largo informe sobre los efectos perjudiciales de los pesticidas en el medioambiente. Su lenguaje, por supuesto, está más cercano al informe forense que al de *Distancia de rescate*. Sin embargo, el primer capítulo pone a nuestra vista, con cierto énfasis poético, lo que podría ocurrir en el futuro, su futuro, el de una científica en la década de los sesenta, de no prohibir o al menos regular el uso de pesticidas artificiales: la primavera, que suele anunciarse como un florecer de árboles y flores, un teatro de aves y otros animales en armonía edénica; espectáculo visual pero también sonoro, como su contrario. Una primavera de silencio sepulcral. Algo parecido a lo que Omar usa como prueba de lo que el *lugar donde nacen los gusanos* ha hecho con el campo donde habita: ¿escucha ahora a mis caballos?

Schweblin, por supuesto, opera con otros mecanismos. De otro modo, habría que escribir una novela. O un informe de impacto ambiental.

4. Conclusiones

A su manera, *Distancia de rescate* es una *nouvelle* sobre vidas dañadas por agentes extraños que actúan silenciosamente al interior de los cuerpos afectados. Ese agente, que al interior del texto es sustraído, colocado como secreto, parece estar en todas partes y ninguna. No somos instruidos sobre su origen ni mucho menos sobre sus fines. Solo advertimos su presencia ominosa cuando comienzan a morir animales y los niños enferman. Lo interesante en el texto de Schweblin, como planteamos al comienzo, es que funciona en una zona liminal: cualquier lector que adscriba a la escuela de los estudios ecocríticos podría leer aquí una denuncia sobre el uso indiscriminado del glifosato en zonas rurales de América Latina y los efectos que tiene no solo en la salud, sino en las formas de vida en su más amplio espectro: familias, comercio, relaciones sociales. La *nouvelle*, sin embargo, no puede reducirse exclusivamente a eso.

Por cierto que las cuestiones medioambientales han comenzado a ser un tema recurrente de la narrativa latinoamericana desde diversos ángulos: allí están, por nombrar algunos ejemplos recientes, *La infancia del mundo* (2023) de Michel Nieva, *El vasto territorio* (2021) de Simón López Trujillo o *Islas de calor* (2022) de Malu Furche. Todas podrían enmarcarse, por sugerir una lectura, como “geoficciones del

fin del mundo”, para usar la expresión acuñada por Alain Musset en *El síndrome de Babilonia* (2021). Sin embargo, si atendemos al diagnóstico epocal de autores como Chakrabarty (2021), Morton (2018)³ o la propia Stengers, ¿no es acaso la crisis ecológica, independiente si la llamamos Antropoceno, Capitaloceno o Cthulhu-ceno, una barrera o desafío para la imaginación de este siglo? Habría que pensar, entonces, cómo leer cuidadosamente estas obras sin perder de vista sus potencias en tanto obras literarias que no necesariamente son escritas para quedar inscritas, y reducidas, a una corriente disciplinar específica.

5. Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca.
- Chakrabarty, D. (2021). *Clima y capital. La vida bajo el Antropoceno*. Mímesis.
- Morton, T. (2018). *Hiperobjetos. Filosofía y ecología después del fin del mundo*. Adriana Hidalgo.
- Musset, A. (2021). *El síndrome de Babilonia*. Bifurcaciones.
- Piglia, R. (2015). *La forma inicial*. Eterna Cadencia.
- Sanchiz, R. (2020). Niños cambiados y territorios del afuera. Sobre *Distancia de rescate*, de Samanta Schweblin. *Orillas, revista d'hispanística*, 9, 193-203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7636775>
- Schweblin, S. (2014). *Distancia de rescate*. Literatura Random House.
- Stengers, I. (2019). *Cómo pensar juntos*. Saposcat.

3 No es el propósito de este artículo referirse extensamente a los planteamientos de ambos autores. Sin embargo, para quien esté interesado sugerimos revisar *Clima y capital. La vida bajo el Antropoceno* (2021) de Dipesh Chakrabarty, editado en Chile por Mary Luz Estupiñán y Raúl Rodríguez Feire para la editorial Mímesis, o *Hiperobjetos. Filosofía y ecología después del fin del mundo* (2018), traducido en Argentina por Paola Cortés Roco para la editorial Adriana Hidalgo.



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