

UCMAULE

REVISTA ACADÉMICA

66

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. Jesús González-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 Borgnia, 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 EDITORIAL

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, Universidad Católica del Maule, Chile

PATROCINIO

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

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

06 PRESENTACIÓN

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

ESTUDIOS

10 VULNERABILIDAD ECONÓMICA Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN CENTROS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA COMUNA DE TALCA

Javiera Bilbao González Universidad Católica del Maule, Chile

Valentina Arce Labra Universidad Católica del Maule, Chile

Julio Domínguez Maldonado Universidad Católica del Maule, Chile

27 THE INFLUENCE OF THE DICTATORSHIP AND THE EMERGENCE OF THE COMMON

Maximiliano Reyes Lobos The University of British Columbia, Canadá

46 CONVIVENCIA ESCOLAR: SUBJETIVIDADES ESCOLARES ATRAVESADAS

Javier Sandoval-Berríos Universidad Diego Portales, Chile

Tomás Retamal-Papic Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

58 SIGNIFICADOS QUE ATRIBUYEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL EFECTO DE *BINGE-WATCHING* EN SUS PATRONES DE DESEMPEÑO OCUPACIONAL

Bianca Puntareli Vicencio Universidad Andrés Bello, Chile

Juan Hurtado Almonacid Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Tahia Romero Gómez Universidad Andrés Bello, Chile

Christopher Reinaga Plaza Universidad Andrés Bello, Chile

Sebastián Guerra Navarrete Universidad Andrés Bello, Chile

Ítalo Masías De Luiggi Universidad Andrés Bello, Chile

80 THE MULTIMODAL ASSESSMENT TASK: EXTENDING THE PEDAGOGICAL SHIFT IN
L2 PRONUNCIATION TEACHING TO ASSESSMENT

Pedro Luchini Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

99 TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA FAMILIAS-ESCUELA
EN LA PRÁCTICA COTIDIANA

Marta Muñoz Chávez Universidad del Bío-Bío, Chile
Héctor Cárcamo Vásquez Universidad del Bío-Bío, Chile

ENSAYO

121 POESÍA LÁRICA: UNA RELECTURA POLÍTICA DE LA OBRA DE JORGE TEILLIER

Antonio Rioseco DUOC, Chile

PRESENTACIÓN

DRA. MARIANA LAZZARO-SALAZAR

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

PRESENTACIÓN

Siempre fiel a su contenido humanístico, el volumen 66 de la *UCMaule* presenta un mosaico de preocupaciones sobre lo político y lo educativo digno de aporte al debate científico y literario a nivel nacional e internacional. A través de un compendio de investigaciones y reflexión crítica, el volumen nos convoca a mirar la inclusión educativa, la ética del bien común, los nuevos hábitos en las relaciones interpersonales, la incansable búsqueda por mejorar prácticas evaluativas, el valor de la comunicación interpersonal y la vinculación entre la poesía lírica con la historia y política chilena desde perspectivas innovadoras y enriquecedoras.

De este modo, el primer artículo, **“Vulnerabilidad económica y desigualdades educativas en Centros Municipales de Educación Básica en la comuna de Talca”**, analiza el impacto que tiene la vulnerabilidad económica y las percepciones sobre el estatus socioeconómico de poblaciones vulnerables en centros escolares de Educación Básica de la comuna de Talca, sobre aspectos tales como la deserción escolar, el clima escolar y los resultados de pruebas estandarizadas. El artículo reflexiona muy pertinentemente en torno a las prácticas escolares que reproducen desigualdades al excluir a personas de bajo nivel socioeconómico, y limitan el acceso a una educación equitativa y de calidad. El artículo presenta una propuesta innovadora de acciones que promueven el liderazgo directivo a partir de la reflexión colectiva de la comunidad educativa para reducir la inequidad y promover una visión crítica de la escolarización. La propuesta se sustenta sobre la premisa de que asumir posiciones contraculturales que cuestionen conductas hegemónicas en contextos educativos estimulará una cultura de inclusión.

El siguiente artículo, **“La influencia de la dictadura y la emergencia de lo común”**, hace un sucinto e interesante recorrido conceptual de lo común, el bien común y las responsabilidades en la ideología colectiva de las sociedades para luego conectarlo con un poco de historia de la legislación chilena, hasta llegar a un análisis hermenéutico crítico más detallado de la Constitución de 1980. Este análisis tiene por propósito mostrar la influencia que la dictadura de Pinochet tuvo sobre la comprensión de lo común en Chile, especialmente, en lo vinculado a su expresión social y cívica. La capacidad reflexiva plasmada minuciosamente en este escrito nos convoca a entender el actual pensamiento de la sociedad civil chilena a partir de la construcción sociopolítica de su pasado. A pesar de focalizar su análisis en el periodo de dictadura militar chilena, el autor advierte de la importancia de no reducir el análisis exclusivamente a los acontecimientos de ese periodo histórico, y propone incorporar una discusión del rol de las nuevas relaciones democráticas en la comprensión de lo común, y de los procesos de discernimiento y decisión ético-político. En sus conclusiones, el autor nos anima a mirar de forma crítica la relación (muchas veces fluida) entre la sociedad civil y lo común, para entender, por ejemplo, que a veces la distinción entre el terrorismo militar y el “poder ciudadano” descansa en la percepción de la causa o efecto de la crisis política situada. El artículo culmina sus reflexiones destacando la importancia de la dimensión ética en la política del bien común.

El tercer artículo del volumen, titulado **“Convivencia escolar: subjetividades escolares atravesadas”**, desarrolla un tema de preocupación central de padres, madres, estudiantes, directivos y docentes de hoy: la convivencia escolar. Una de las contribuciones del trabajo reside en que se atiende el tema desde un prisma poco desarrollado en la literatura al tensionar la universalización de la intervención educativa, la subjetividad del estudiantado y las presiones por encajar en el sistema educativo. Esto se discute dentro del marco legal de Chile para demostrar que los protocolos de convivencia escolar tienden muchas veces a homogenizar subjetividades y experiencias educativas, lo que, como se discute muy tenazmente en el artículo, le resta espacio a la construcción de subjetividades distintas y experiencias educativas diversas. Las reflexiones emanadas de este artículo reavivan el deseo siempre activo de trabajar por la inclusión educativa desde diferentes perspectivas en una puja por construir espacios de aceptación de la diversidad, en este caso, de las subjetividades y lo experiencial.

El volumen continúa presentando el artículo **“Significados que atribuyen los estudiantes universitarios al efecto de *binge-watching* en sus patrones de desempeño ocupacional”**. Este estudio aborda los efectos positivos y negativos del

binge-watching (lo que la autora describe como “la acción de ver varios capítulos de una serie de televisión en formato digital de manera continua”) en los hábitos y rutinas de estudiantes universitarios. Trabajando el tema desde un diseño fenomenológico, el artículo atiende otro nodo central de preocupación con respecto a la niñez y adolescencia: los hábitos y rutinas asociados a los modos de socialización postpandémica en estudiantes. Interesantemente, y contrario quizás a las suposiciones iniciales que se podrían hacer sobre el tema, la autora destaca el efecto positivo del *binge-watching* como un hábito que puede fomentar la apertura de espacios sociales de interacción con la familia y amigos que generan sentimientos de pertenencia social y aceptación en estudiantes universitarios.

El siguiente artículo, titulado **“Ampliando el cambio pedagógico en la enseñanza de la pronunciación de L2 hacia la evaluación mediante la introducción de la Tarea de Evaluación Multimodal (TEM)”**, nos entrega otro estudio empírico del ámbito educativo, esta vez, del área de inglés. El artículo plantea una metodología innovadora para la evaluación de la pronunciación del inglés como segunda lengua que logra importantes avances en el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes universitarios de la carrera de Profesorado de Inglés en Argentina. Además, se encontró que la Tarea de Evaluación Multimodal (TEM) diseñada para evaluar la pronunciación propuesta en este estudio mejora la confianza de los estudiantes y su autoeficacia en relación con el aprendizaje de la pronunciación del inglés. El estudio reconoce limitaciones pertinentes para el campo que abren las puertas para continuar el trabajo científico a través de futuras investigaciones, y nos recuerda una vez más de la importancia de continuar el camino hacia la incesante búsqueda de mejora de los procesos evaluativos en la enseñanza de lenguas.

El siguiente artículo, **“Tensiones y desafíos de la relación comunicativa familias-escuela en la práctica cotidiana”**, se centró en el estudio de cuatro categorías relevantes para dar cumplimiento a su objetivo, a saber: la importancia de la relación comunicativa, el proceso comunicativo, las estrategias comunicativas y las barreras comunicativas. Para ello, los autores utilizaron un abordaje bidireccional e indagaron las percepciones de docentes, directivos y apoderados de una escuela en la región de Ñuble. Entre sus conclusiones, los autores destacan que ambas partes coinciden en que una buena relación comunicativa entre la escuela y la familia conlleva logros académicos y formativos en el estudiantado. Se destacan, además, los intentos por bidireccionalizar la comunicación (la cual es aún escasa) y se hace especial énfasis sobre la propuesta de establecer un plan comunicativo que especifique las labores de cada uno de los actores para que la comunicación sea exitosa y se mantenga de modo sostenible en el tiempo.

Por último, el volumen 66 de la *UCMaule* nos deleita con un ensayo sobre la poesía lárca de Chile titulado **“Poesía lárca: una relectura política a partir de la obra de Jorge Teillier”**. El ensayo sitúa la obra de Jorge Teillier y su desarrollo de la corriente lárca desde una mirada estética-política. De este modo, el autor propone una lectura crítica actualizada de la obra poética de Jorge Teillier para defender una tesis acerca de lo que puede considerarse ‘poesía política’ o ‘poesía comprometida’. Tomando en cuenta otros autores importantes dentro de esta corriente, como Calderón, Barquero, Cárdenas y Rubio, se discute la crítica de considerar a la poesía lárca como apolítica y evasiva, y se explora la relación entre la memoria, la política y la poesía lárca, destacando la importancia de resguardar valores comunitarios frente a la modernidad. En el trabajo, se destaca la relación entre la estética política y los procesos históricos del país en el siglo XX. En este sentido, el ensayo resalta la complejidad y la riqueza de la poesía lárca en su relación con la historia y la política chilena.

Como se puede apreciar en esta breve valoración de cada artículo que compone el volumen 66 de nuestra Revista Académica *UCMaule*, cada autor desde su particularidad disciplinar nos invita a repensar posturas hegemónicas de lo político y lo educativo con el fin de motivar la construcción de pensamiento crítico e innovador.

Recopilado: 05-09-23 | Aceptado: 21-12-2023 | Publicado: 20-06-2024

VULNERABILIDAD ECONÓMICA Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN CENTROS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA COMUNA DE TALCA

ECONOMIC VULNERABILITY AND EDUCATIONAL INEQUALITIES IN BASIC EDUCATION CENTERS IN THE COMMUNE OF TALCA

JAVIERA BILBAO GONZÁLEZ

Universidad Católica del Maule

Curicó, Chile

Javibilbao16@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2000-3600>

VALENTINA ARCE LABRA

Universidad Católica del Maule

Talca, Chile

valentina.arce.lab@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5399-5533>

JULIO DOMÍNGUEZ MALDONADO

Universidad Católica del Maule

Talca, Chile

jdominguez@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3374-2310>

ESTUDIOS

Resumen

En los centros escolares de Educación Básica de la comuna de Talca se evidencian conductas segregadoras hacia la población vulnerable económicamente. En base a esto, el objetivo central de esta investigación es analizar las consecuencias que trae consigo esta exclusión hacia personas con un bajo nivel socioeconómico. Las dificultades que se perciben por el capital monetario de los estudiantes influyen en su desarrollo educativo, social, emocional y familiar, afectando el derecho a recibir una educación de calidad y equitativa, que permita su desarrollo integral como

persona. Por ende, la solución a esta problemática es la entrega de información sobre los obstáculos de la vulnerabilidad económica y capacitar a los docentes, para que estos tengan herramientas y competencias efectivas que permitan una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes independiente del estatus socioeconómico al cual pertenezcan. Bajo este margen, es fundamental disminuir la percepción de los profesionales de la educación sobre la influencia económica.

Palabras clave: Deserción escolar, exclusión social, estatus, vulnerabilidad y nivel socioeconómico.

Abstract

In the elementary schools of Talca, there is evidence of segregating behaviors towards the economically vulnerable population. Based on this, the main objective of this research is to analyze the consequences of this exclusion towards people with a low socioeconomic level. The difficulties perceived by the students' monetary capital influence their educational, social, emotional and family development, affecting the right to receive a quality and equitable education, which allows their integral development as a person. Therefore, the solution to this problem is to provide information on the obstacles of economic vulnerability, to train teachers, so that they have effective tools and competencies that allow an equitable and quality education for all students regardless of the socioeconomic status to which they belong. Under this margin, it is fundamental to reduce the perception of education professionals on economic influence.

Keywords: School dropout, social exclusion, status, vulnerability and socioeconomic status.

1. Introducción

El sistema educativo chileno tiene a disposición distintos decretos y leyes orientados a los establecimientos educacionales. Sin embargo, la población tiene creencias sobre la precariedad de los aprendizajes, recursos y accesibilidad que existe en la educación. Además, Chile tiene una alta cifra de personas que viven en situación de pobreza, las cuales son apartadas del resto de la sociedad.

En base a esto, la pobreza se define, según el Banco Mundial, como un fenómeno social que, aunque generalmente se consideraba como una falta de recursos materiales, también está estrechamente relacionada con todos los aspectos de la vida de las personas: los pobres del mundo son más vulnerables a la desnutrición, a la falta de acceso a la educación, a la falta de electricidad, saneamiento y la atención médica (Banco Mundial, 2021).

En este sentido, se experimenta una segregación de contextos más vulnerables de acuerdo a su nivel socioeconómico, los cuales están expuestos a factores de riesgo que dificultan su proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo en diversos ámbitos de la vida cotidiana. De esta forma, es importante indagar respecto a cómo aportar como sociedad en el sistema educativo, en disminuir la clasificación de los estudiantes según su estatus económico y características individuales.

Para efectos de esta investigación, se realiza una revisión sistemática de información sobre las dificultades específicas que se perciben como consecuencias de esta problemática, además de promover un cambio reflexivo de toda la comunidad educativa. Dentro de esto, es importante la labor protagonista de los docentes, los cuales deben tener competencias y estar capacitados para abordar estas problemáticas en escuelas vulnerables económicamente.

2. Datos del contexto chileno

Chile es un país no exento de dificultades socioeconómicas, existiendo una gran brecha entre las personas de diferente estatus, percibiendo obstáculos al momento de tomar decisiones que influyan dentro del proceso educativo de niños y jóvenes. En relación a esto, Cortés, Portales y Peters (2019) mencionan que:

En Chile existen diversas maneras de lograr medir la exclusión educativa (deserción escolar) aunque no se dispone de una cifra completamente clara, se cuenta con algunos registros anteriores, por ejemplo, en los datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) con un porcentaje de 5,9% de estudiantes, lo que corresponde a 222.261; entre los cuales se perciben edades de 6 a 21 años que desertaron de su educación; esta cifra no contempla abandonos en educación de adultos o escuela especial (p.144).

En la ciudad de Talca, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb, 2022) entrega el porcentaje del IVE-SINAE en el año 2022 (el cual se realizó en diciembre del 2021), que expone que un 83% de alumnos inscritos en el sistema educativo se

encuentran en primera prioridad (extrema pobreza), segunda prioridad, tercera prioridad, no priorizado en vulnerabilidad y sin información. Los datos se encuentran presentados en la tabla 1.

Tabla 1. IVE 2022, comuna Talca

Id comuna estable	Ds comuna estable	Primera prioridad	Segunda prioridad	Tercera prioridad	No priorizado	Sin información	Total matrícula 2021	IVE Talca
7101	Talca	30.251	688	3.774	6.246	648	41.607	83%

Fuente: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb, 2022).

Es así como se visualiza una diferencia entre las brechas socioeconómicas no solo a nivel país, sino también a nivel comunal. Chile ha tenido diversos avances en cuanto a educación. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017) menciona que posterior a la vuelta de la democracia, los gobiernos invirtieron en gastos para los servicios públicos, entre ellos la educación, sin embargo, “[e]l acceso a estos servicios es segmentado por clases sociales, desde servicios gratuitos provistos por el Estado para los más pobres, a servicios de calidad que las clases altas compran en el mercado” (PNUD, 2017, p. 38).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2017) menciona que posterior a la vuelta de la democracia, los gobiernos invirtieron en gastos para los servicios públicos, entre ellos la educación, sin embargo, “[e]l acceso a estos servicios es segmentado por clases sociales, desde servicios gratuitos provistos por el Estado para los más pobres, a servicios de calidad que las clases altas compran en el mercado” (PNUD, 2017, p. 38). Por otro lado, los resultados en pruebas estandarizadas de los educandos evidencian notorias diferencias y desigualdades. En base a esto, la Agencia de Calidad de la Educación muestra por medio de una tabla los resultados deficientes de estudiantes de 8° básico de la comuna de Talca en el Simce.

Tabla 2. Resultados Simce

Comuna	Variable	2014	2015	2017	2019
Talca	Puntaje promedio en Lectura para 8° básico	245,0	250,0	248,0	242,0
Talca	Puntaje promedio en Matemática para 8°	268,0	272,0	266,0	266,0
Talca	Puntaje promedio en Ciencias Sociales para 8°	267,0			253,0
Talca	Puntaje promedio en Ciencias Naturales para 8°		272,0	261,0	

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019).

Mediante la información presentada, los bajos resultados en el Simce generan preocupación con respecto a la falta de conocimientos, oportunidades y estrategias en el desarrollo de aprendizajes. Sin embargo, esto se relaciona directamente con la desestabilidad económica, estrategias y metodologías de baja calidad y deficientes.

3. Vulnerabilidad económica

Las familias en Chile, según Kruger (2019), experimentan consecuencias negativas producto de la vulnerabilidad económica a nivel laboral, familiar y educativo; en este último aspecto, se percibe la falta de acceso a una educación de calidad. Este aislamiento por sectores más vulnerables intensifica su desventaja hacia el resto de la población, ya que les impide beneficiarse de apoyos y estrategias diversificadas, siendo expuestos a acciones que discriminan y los privan de sus derechos establecidos por la ley.

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) y el Instituto Nacional de la Juventud (Injuv), como se citó en Dussailant (2017), entrega porcentajes de deserción y escasez de recursos de aquellas zonas rurales con bajos recursos económicos. Dussailant (2017) menciona que Casen muestra que en Chile se identifican factores de riesgo de deserción escolar, producto de la vulnerabilidad económica de las familias, además, el género masculino mantiene un 57% de abandono escolar.

Según Kruger (2019), la exclusión económica se manifiesta desde los profesionales de la educación, los cuales clasifican a estudiantes de “buenos” y “malos”, reduciendo sus oportunidades catalogándolos como “deficientes”. Además, se encuentran factores como las políticas educativas, elección escolar, interacción entre los agentes de las escuelas y la distribución de los recursos en los establecimientos escolares.

Todos estos aspectos están influidos por una creencia de que aquellos que poseen bajos recursos económicos deben optar a menos derechos que el resto.

Bonomelli, Castillo y Croquevielle (2020) mencionan que, en el ámbito pedagógico, los miembros de los establecimientos educacionales, el sistema escolar y el gobierno de Chile llevan a cabo conductas segregadoras hacia aquellas familias vulnerables económicamente, en donde existe una categorización entre escuelas privadas y pagadas.

Por lo tanto, Encabo (2017) refiere a que estas conductas privan los derechos humanos y la educación de calidad y equitativa, fomentando de esta manera una sociedad discriminadora y segregadora.

4. Consecuencias negativas de la vulnerabilidad económica

A nivel general, Chile es un país donde hay gran crecimiento económico, aunque pese a esto y siendo un poco contradictorio, existe una gran brecha a nivel socioeconómico. Con respecto a la desigualdad, la PNUD (2017) menciona que “[...] perjudica al desarrollo, dificulta el progreso económico, debilita la vida democrática, afecta la convivencia y amenaza la cohesión social” (p. 7).

Las brechas afectan directamente en la educación, siendo los colegios de procedencia municipal ubicados en barrios periféricos y sectores que se caracterizan por ser de procedencia vulnerable en el ámbito cultural, social y/o económico, los más perjudicados (Regueiro, Cairela y Williams, 2021, pp. 38-39).

4.1. Clima escolar

Los partícipes del clima escolar van generando percepciones y estereotipos hacia estudiantes, familia, docentes, etc. Con respecto a los actores que conforman el clima escolar, Gázquez, Pérez y Carrión (2011), como lo mencionan Moratto, Cárdenas, y Berbesí (2017),

[...] afirman que el clima escolar está determinado por la relación existente entre los alumnos y profesores en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no sólo para su propio desarrollo y desempeño académico, sino que también para el mejoramiento del clima de convivencia dentro de la misma (p. 66).

En este sentido, según Manota y Melendro (2016), la vulnerabilidad económica dentro de los centros educativos influye dentro del ambiente que se genera, el cual está configurado por múltiples factores: organización, aula e intrapersonal. El clima escolar se construye por medio de normas, hábitos, comportamientos y prácticas por parte de los integrantes del establecimiento, creando percepciones de su entorno; en este ámbito el profesor, que es la persona adulta, debe mediar las habilidades sociales que se generan dentro de la sala de clases, guiando al estudiante y corrigiendo en el caso de que se establezcan conductas y hábitos disruptivos.

En base a lo mencionado, los comportamientos, convivencia escolar y forma de relacionarse de los estudiantes, no dependen solo de él, sino que repercuten una serie de factores y la percepción de cómo el niño/a visualiza la sala de clases.

En relación con la población más vulnerable, aunque resulte difícil contrarrestar los factores de riesgo socioeconómico o familiar de los alumnos, sí es posible abrir espacios relacionales que ayuden a construir y/o afianzar sus identidades, rompiendo la cadena que les mantiene atrapados en su situación de partida (Manota *et al.*, 2016, p. 58).

El clima escolar además es un fuerte predictor del éxito o fracaso académico, como menciona la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005), citado en Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte (2017): “[El] clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico de los alumnos que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales” (p. 79).

4.2. Resultados de pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas se utilizan para evaluar competencias del alumnado en diferentes áreas. En relación a tales pruebas, Fernández *et al.* (2017) mencionan que no se asocian “al concepto de evaluación educativa, ni es posible medir con precisión algo tan complejo como una competencia” (p. 55).

En Chile algunas de estas pruebas son: el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias Naturales (TIMSS), que evalúa Matemática y Ciencias Naturales; el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la cual evalúa Lectura, Matemática y Ciencias Naturales; y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), el cual mide los contenidos del currículum nacional vigente, por lo que es la prueba estandarizada con mayor relevancia a nivel nacional.

Los resultados de la prueba PISA muestran que mientras menor sea el nivel socioeconómico, los puntajes son más bajos (Arroyo y Pacheco, 2018, pp. 53-54). En cuanto a la prueba TIMSS, según la Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2020), existe diferencia según el nivel socioeconómico en 4° y 8° básico, favoreciendo a quienes poseen mayores recursos. Sobre la prueba Simce, “[la] brecha socioeconómica, al igual que lo observado en las otras evaluaciones, influye de forma considerable en el rendimiento de los estudiantes. A mayor grupo socioeconómico, mejor resultado” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 27).

De igual manera, González (2017) se refiere a que en Chile los resultados en pruebas estandarizadas muestran que en los colegios municipales el puntaje en Lectura es de 222 y en un colegio particular subvencionado aumenta a 231; si bien la brecha no es tan amplia, aun así existe una diferenciación. Por ende, las escuelas municipales están por debajo de las particulares, en función de su estatus y calidad educativa.

Considerando que los resultados son publicados y de público acceso, estos son comparados, generando una estigmatización por parte de la población. En base a esto se efectúan comparaciones, sin considerar el contexto de cada uno de los establecimientos, por lo que generalmente salen con mayor puntaje colegios donde hay menos o nula vulnerabilidad económica. Lo anterior, provoca que los docentes quieran trabajar en establecimientos que tienen “mejor calidad”. Es así como se genera una desigualdad social en las instituciones educativas y los educandos, donde los contextos más vulnerables y los puntajes más bajos quedan con menos posibilidades y herramientas para mejorar la calidad educativa (Botella y Ortiz, 2018).

La Ley N.º 20.529, titulada “Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización”, menciona incentivos y sanciones según los puntajes de la prueba Simce. Una de las sanciones es que realizará un comunicado a padres y apoderados entregándoles esta información, junto con entregar opciones de otras instituciones que cumplen características similares al colegio al que ya pertenecen. Sin embargo, tal protocolo produciría un estigma y rechazo por establecimientos, evidenciando así el impacto que los resultados de esta prueba pueden generar.

De igual manera, González (2017) se refiere a que dentro de las desigualdades que se perciben en Chile se encuentra la segregación en base al rendimiento académico de las escuelas (públicas y privadas), en donde mediante los resultados obtenidos en pruebas Simce se ha evidenciado que existe una brecha significativa entre los

establecimientos pagados, los cuales obtienen mayores resultados que aquellos colegios municipales públicos (ver tabla 3).

Tabla 3. Puntajes promedio en Simce 2° medio según GSE y dependencia administrativa, 2013: El porcentaje de estudiantes es menor a 0,5%, lo que afecta la suma por columnas.

Comprensión de lectura				Matemática		
GSE	Municipal	Particular sub-vencionado	Particular pagado	Municipal	Particular sub-vencionado	Particular pagado
Bajo	222	231*	a	219	229*	a
Medio bajo	238	241	a	241	248*	a
Medio	274*	266	a	289*	284	a
Medio alto	305*	282	a	336	311	a
Alto	a	288	297*	a	330	339

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2013, citada en González, 2017).

*Existen diferencias estadísticamente significativas de puntaje en relación con las otras dependencias.

En base a la tabla 3, se puede comprobar que las desigualdades que se producen en los centros escolares de Chile es producto del estrato socioeconómico al que pertenecen los estudiantes, en donde aquellos que pueden optar a una educación pagada logran obtener mayores resultados en pruebas estandarizadas, lo que conlleva a inferir que reciben una educación y enseñanza que promueve aprendizajes de calidad y efectivos, los cuales se reflejan en las diversas evaluaciones que se realizan a nivel país.

A raíz de la pandemia a nivel mundial, el Simce ha sido suspendido y, en su lugar, la ACE ha aplicado el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA), el cual es voluntario y se rinde al inicio del año escolar, a la mitad y finalizando el año. Se enfoca en distintas asignaturas y en el área socioemocional de los educandos. A raíz de los datos que se obtengan, los equipos de la directiva toman decisiones pertinentes en la escuela (ACE, 2021, p. 3).

4.3. Deserción escolar

La exclusión conlleva una serie de consecuencias que trascienden al proceso educativo, influyendo en los aprendizajes y en la permanencia de estudiantes dentro del sistema escolar. Si bien la deserción escolar es relevante dentro de las escuelas

en la región del Maule, faltan estrategias y apoyos para disminuir la cantidad de estudiantes que desertan del sistema escolar.

La deserción escolar, como se citó en Bonomelli *et al.* (2020), se relaciona con la escasez financiera de las familias como del sistema educativo. En consecuencia, se genera un “proceso de desencuentro de expectativas, sentidos y prácticas entre la escuela como institución, y los niños, niñas y adolescentes (así como sus familias) como sujetos hacia quienes se orienta” (Bonomelli *et al.*, 2020).

5. Metodologías y estrategias utilizadas por los docentes en centros de Educación Básica vulnerables

Los profesionales de la educación son quienes imparten valores, enseñanza, compañía y una ilusión a aquellos niños/as que no la tienen. Según Coronado *et al.* (2018), la labor pedagógica no se refiere solo a enseñar, sino a la visión del esfuerzo, la comunicación constante, adecuación curricular, reflexión, inclusión y empatía.

En relación a esto, los docentes deben estar capacitados y comprender que la exclusión es una acción que afecta tanto el aprendizaje como el ambiente de la sala de clases. Por esto, es que es necesario que en la formación pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones de Educación Superior se pueda incluir dentro de las mallas curriculares, la inclusión y reducción de acciones segregadoras por parte de los educadores.

Es de carácter fundamental que la implementación de leyes y decretos tengan orientaciones relacionadas a la educación, para poder contribuir al país de forma oportuna, como menciona Díaz (2017), en cuanto a procesos legislativos. La más sencilla y directa concepción de lo recto, y con ello de justicia, es la maximización del bien. Una de estas legislaciones fue la Ley General de Educación (LGE), promulgada en 2009, cuyo objetivo era “tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (artículo 1), y donde “[es] deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa” (artículo 3).

Algunas metodologías que utilizan los docentes de Educación Básica en contextos vulnerables, según Achilli *et al.* (2019), son deficitarias y no permiten lograr resultados efectivos, siendo estructurados y memorísticos. Además, los estudiantes se encuentran atravesados por diversas situaciones que los maestros/as refieren

como, por ejemplo, condiciones edilicias precarias, los horarios del desayuno, el almuerzo o merienda, los relatos de los/las niños/as a comienzo de semana de los hechos de conflicto y violencia (Achilli *et al.*, 2019). La precariedad laboral influye en las estrategias utilizadas por los docentes; según Achilli *et al.* (2019), los docentes que no cuentan con una jornada establecida, salario acorde a sus necesidades y no tienen la formación pertinente, proporcionan un aprendizaje deficiente respecto a lo estipulado en las bases curriculares.

A partir de esto, los autores extraen relatos y experiencias de los docentes, en donde expresan lo que está citado a continuación. La idea de cómo la docencia pareciera una actividad que se desarrolla dentro de un aula y a veces no hay condiciones porque no hay horas institucionales, no hay espacios, entonces los docentes construyen espontáneamente lo que pueden y nadie comparte nada con nadie. Y uno encuentra en las escuelas diversas estrategias para poder sortear este aislamiento (Achilli *et al.*, 2019, p. 42).

La precariedad laboral influye en las estrategias utilizadas por los docentes. Según Achilli *et al.* (2019), los profesionales de la educación que no cuentan con una jornada establecida, salario acorde a sus necesidades y no tienen la formación necesaria para entregar a los estudiantes los apoyos que requieran, proporcionan un aprendizaje deficiente respecto a lo que se desea alcanzar según las bases curriculares.

La idea de “nadie me preparó para esto” o “yo no tengo respuestas para poder trabajar con esta cuestión”, o “la formación inicial no me dio la totalidad de las herramientas para poder enfrentar estos desafíos”, todas estas son perspectivas y opiniones que tienen los docentes de su formación y labor educativa. Sin embargo, uno encuentra también que las dificultades, con matices, con cuestiones que hay que seguir trabajando, no es tan así que no hay ninguna herramienta para poder construir alternativas o iniciativas frente a la desigualdad (Achilli *et al.*, 2019, p. 43).

Es por esto por lo que “[las] transformaciones históricas y socioeconómicas, tanto de los espacios barriales como de los grupos familiares, ponen de manifiesto un núcleo que remite a huellas que calan la dinámica del trabajo docente” (Achilli *et al.*, 2019). El rol docente es protagónico dentro de la comunidad educativa, ya que debiera actuar como un agente protector de los diversos contextos culturales. Sin embargo, estos tienen sentimientos negativos los cuales se relacionan con la falta de información de la que disponen para atender las necesidades específicas de cada estudiante, por lo que las prácticas utilizadas no atienden las problemáticas de esta población más vulnerable.

La realidad social en muchos casos reemplaza lo importante que es la educación, dificultando de esta manera la forma en que los docentes desempeñan sus labores. Achilli *et al.* (2019) se refieren a que en la actualidad las poblaciones vulnerables integran el narcotráfico, delincuencia, drogas y escasez de cosas que para el resto de la población es un consumo “común”. Además, los docentes reflexionan sobre su labor multidimensional, ya que estos deben actuar a favor de todos los aspectos que el estudiante tenga descendidos, no solo enfocados en el contenido académico, sino que a nivel social, psicológico, emocional y familiar. Por ende, las metodologías que se desarrollan no alcanzan a abarcar todas estas áreas, requiriendo ayuda de agentes externos, los cuales en la mayoría de los casos no disponen de su apoyo oportuno.

Por lo tanto, es importante capacitar y proporcionar información sobre la exclusión escolar, entregando estrategias, factores y acciones que permitan una reducción de las conductas exclusivas, promoviendo de esta forma la inclusión de todos.

En ese sentido, el planteamiento de los profesores en formación constituye una oportunidad para remirar el funcionamiento de la educación, favoreciendo una actitud indagatoria orientada al potencial transformador, la elaboración de nuevas posibilidades, considerando la diversidad de estudiantes, la complejidad e incertidumbre que caracteriza a los contextos socioculturales, el trabajo docente y las necesidades manifestadas por el sujeto que enfrenta el aprendizaje de la profesión (Paz, 2018, p. 184).

Los docentes son un agente central no solo para el éxito académico de los estudiantes, como mencionan Karreman y Vinherhoets (2012, citado por Marchant *et al.*, 2020), sino también para “la formación de vínculos, la convivencia, el clima social, la construcción de arquitectura cerebral, como figuras de apego secundario y tutores de resiliencia” (p. 186). En esta misma línea, Marchant *et al.* (2020) agregan que los profesores tienen la capacidad para dar seguridad a los educandos, pudiendo favorecer el clima escolar y que los estudiantes tengan sentido de pertenencia en las instituciones educativas, generando vínculos positivos entre pares y la comunidad educativa (p. 189).

Centralmente, Marchant *et al.* (2020), en relación al Programa de Desarrollo Profesional Docente, plantean que “una debida capacitación a los profesores influiría positivamente en el desarrollo de autoestima de sus alumnos y plantea que las intervenciones que incluyen a profesores y directivos constituyen un camino estratégico para promover el desarrollo socioemocional de niños y jóvenes” (p. 197).

6. Propuesta efectiva en centros escolares de Educación Básica vulnerables económicamente

En base a lo expuesto, es necesario proporcionar estrategias efectivas a los docentes para abordar los obstaculizadores que vivencian los estudiantes más pobres. Una práctica pertinente, según Romero (2021), se refiere al liderazgo directivo, ya que promueve la participación, equidad y distribución prioritaria de recursos, lo que implica asumir posiciones contraculturales, es decir, tener una visión crítica de la escolarización, involucrando métodos que estimulen una cultura de inclusión.

De acuerdo a Ramos (2021), es necesario aumentar los aprendizajes, los niveles de calidad y equidad, enfocados en procesos de reconocimiento de recursos y oportunidades. En base a esto, Ramos y como autores de este artículo, entregamos estrategias para lograr resultados efectivos:

- Visión crítica y reflexiva de la escolarización que reproduce desigualdades, promoviendo la reflexión colectiva y un liderazgo inclusivo.
- Proyecto compartido y sentido de comunidad: equipo directivo, liderazgo distribuido, comunidad profesional y fluido intercambio con familias y entornos.
- Altas expectativas y compromiso pedagógico: prioriza la función pedagógica de la escuela, mantiene altas expectativas respecto de estudiantes y docentes, desarrolla liderazgo pedagógico.
- Prácticas de inclusión y equidad, que remueven situaciones inequitativas, fomenta y desarrolla estrategias de apoyo y acompañamiento a los estudiantes (Ramos, 2021, p. 79).
- Desarrollar evaluaciones diversificadas, es decir, que los estudiantes demuestren sus conocimientos a través de diferentes metodologías, como, por ejemplo, videos, esquemas, mapas conceptuales, cómics, representaciones teatrales y/o canciones. Esto permitirá favorecer un acceso más inclusivo de todos los estudiantes a su evaluación.
- Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), las cuales fueron adaptadas para entornos educativos con menos recursos y de esta manera influyen en un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la metodología del Aprendizaje Basada en Retos (ABR) (Silvera, 2021).
- Desarrollar reuniones y capacitaciones a los apoderados, proporcionando estrategias, herramientas y recursos para que puedan implementar actividades en la cotidianidad de su hogar.

- Programa de Desarrollo Profesional Docente, el cual consta de capacitaciones docentes para mejorar la autoestima e inteligencia socioemocional de los estudiantes. De acuerdo a Marchant, Milicic y Soto (2020), este busca desarrollar y mejorar las capacidades y competencias socioemocionales de los docentes para favorecer la formación de los educandos que se encuentran inmersos en contextos vulnerables económicamente (p. 189). Respecto a esto, proponemos prácticas efectivas a implementar dentro de la sala de clases por parte de los agentes involucrados en el sistema educativo, para que todos los estudiantes, sin distinción, puedan aprender de forma igualitaria.
- Elaborar proyectos socioemocionales enfocados en las dificultades que presentan los estudiantes, con el fin de asesorarlos, realizar talleres de habilidades emocionales y promover un mejor clima escolar.
- Formación en conciencia de la desigualdad para entregar a los docentes información acerca de las causas y consecuencias de la desigualdad educativa en su contexto específico. Esto, por medio de talleres y/o charlas para concientizar a los educadores sobre la importancia de abordar la desigualdad en el aula.
- Ofrecer becas y subsidios a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, para garantizar su acceso a una educación de calidad, cubriendo gastos de matrícula, libros, uniformes escolares y otros costos relacionados con la educación.
- Informar a las familias y contexto escolar sobre la educación financiera, para que logren habilidades que les permitan tomar decisiones financieras efectivas a futuro.
- Programas de tutoría y apoyo académico, destinado a estudiantes que necesiten apoyo adicional en el ámbito académico y que no cuenten con recursos para profesores particulares.
- Distribuir de forma adecuada este dinero, entregando materiales, uniformes y locomoción a aquellos estudiantes que no cuentan con los recursos necesarios, debido a que es preferible que ellos asistan a la escuela con sus implementos, a que se utilice este capital en comprar aparatos tecnológicos.
- Establecer equipos directivos que supervisen los recursos que se entregan a las escuelas, estableciendo prioridades para aquellos aspectos que son de mayor relevancia.
- Integrar instancias en donde existan visitas y acercamientos de las diversas escuelas, es decir, que tanto escuelas públicas como privadas se agrupen para realizar actividades de inclusión, equidad y de esta forma equiparar las desigualdades producidas por la separación del roce social en ambos contextos.

7. Conclusiones

Las estadísticas, inspecciones e investigaciones nos muestran el índice de vulnerabilidad en la comuna de Talca y las diferencias a nivel socioeconómico que viven los estudiantes de dicha comuna.

Los resultados en las pruebas estandarizadas de Chile muestran la desigualdad educativa y económica, debido a que los colegios con mayor IVE suelen tener bajos puntajes en Lenguaje, Matemáticas y/o Ciencias; es decir, existe una relación entre el nivel socioeconómico y los resultados de aprendizaje, afectando primordialmente a aquellos hogares con menores ingresos.

En cuanto a los resultados de la deserción escolar, existe una correlación entre la vulnerabilidad económica y la prevalencia de la deserción en los estudiantes. Sin embargo, en cuanto al fracaso y abandono escolar, se encuentra un artículo que menciona que estas dos consecuencias no se dan producto de la vulnerabilidad económica de los establecimientos.

Frente a los resultados de las investigaciones revisadas, se puede conocer que, si bien existen diversas realidades en cada uno de los contextos educacionales, uno de los factores de riesgo más influyente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos son los bajos recursos socioeconómicos, sin embargo, con ayuda de las estrategias y medidas necesarias estas dificultades y brechas de aprendizajes pueden ser remediadas.

Para finalizar, la pobreza es un factor de riesgo que influye en gran manera en la población estudiantil, afectando no solo en el ámbito educativo, sino que a nivel social y emocional y trayendo consigo repercusiones a futuro. En base a esto, es necesario que los profesionales de la educación, equipos multidisciplinarios, colegios y la gobernanza sean capaces de implementar metodologías que promuevan el acceso igualitario de todos, favoreciendo la equidad de los procesos educativos y manteniendo resultados positivos a favor de los educandos.

8. Referencias

- Achilli, E., Pavesio, M. y Vera, R. (2019). Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas. En *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (pp. 316-327). AGMER Editora.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje*. Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Resultados educativos*. Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *TIMSS 2019, Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias*. Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Prueba Integral de Evaluación Diagnóstico Aprendizajes (DIA)*. Santiago.
- Banco Mundial. (2021). *World development indicators*. Banco Mundial. "Preface - Global Risks Report 2024 | World Economic Forum (weforum.org)".
- Botella, M. y Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.2.002>
- Comisión Económica para América Latina (Cepal). (2018). *La ineficiencia de la desigualdad*. Repositorio general BETA.
- Coronado, M., López, M., Oliva, R. y Montilla, M. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta*, 47(2), 185-192.
- Cortés, L., Peters, H. y Portales, J. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Díaz, R. (2017). El principio de diferencia en la teoría de la justicia de John Rawls. Principales críticas y defensa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2). https://doi.org/10.48713/10336_18010
- Dussillant, F. (2017). Análisis N.º 18: Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Universidad del Desarrollo. Facultad de Gobierno. Centro de Políticas Públicas.
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*, 48-91. Ministerio de Educación.

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2022). Índice de Vulnerabilidad económica. <https://www.junaeb.cl/ive>
- Kruger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Manota, M. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Documento de trabajo N.º 20. Santiago, Chile
- Moratto, N., Cárdenas, N. y Berbesí, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). Políticas educativas y su impacto en las comunidades. *Polis, Revista Latinoamericana (Santiago)*, 17(51), 311-317.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). *Desigualdades. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Uqbar Editores.
- Ramos Gala, H. (2021). Fortalecer la competencia docente en los procesos pedagógicos y didácticos a partir de una gestión con liderazgo pedagógico en la Institución Educativa N.º 36086 de Chacoma-Huancavelica 2018. Trabajo de investigación Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Regueira, A., Caielli, E. y Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, (61), 34-52. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Romero, N., Guajardo, J. y Nava, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.
- Silvera, D. (2021). Desafíos de las Tics, TAC, TEP: Impacto de una propuesta educativa virtual en escuelas secundarias vulnerables. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 188-199.



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

Recopilado: 25-10-23 | Aceptado: 05-04-2024 | Publicado: 20-06-2024

THE INFLUENCE OF THE DICTATORSHIP AND THE EMERGENCE OF THE COMMON

LA INFLUENCIA DE LA DICTADURA Y LA EMERGENCIA DE LO COMÚN

ESTUDIOS

MAXIMILIANO REYES LOBOS

The University of British Columbia

Vancouver, Canadá

max.reyeslobos@ubc.ca

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-6913>

Abstract

This article discusses the influence of the Pinochet dictatorship on the understanding of the commons in Chile, especially in terms of its social and civic expression. Following the course of the critical hermeneutics, the analysis focuses on two aspects of this influence: a) the legal aspect, which allows one type of social association while criminalizing another, and b) the economic aspect, which permeates the (self-)understanding of the individual as a subject who, in order to be free, must ensure that there is no external resistance to his or her actions. The results show the importance of interpretation and interpellation provided by the hermeneutic approach and the role of civil society in dynamizing social action and understanding the common.

Keywords: Hermeneutics, political, dictatorship, common, civil society.

Resumen

En el artículo se discute sobre la influencia que la dictadura de Pinochet ha ejercido en la comprensión de lo común en Chile, particularmente, en el sentido de su expresión social y cívica. Siguiendo el curso de la hermenéutica crítica, el análisis se centra en dos aspectos de esta influencia: a) el aspecto legal, que permite un tipo de vinculación social mientras criminaliza otro, y b) el aspecto económico, que permea la (auto)comprensión del individuo como sujeto que, para ser libre, debe asegurar que no exista resistencia externa a sus acciones. Los hallazgos dan cuenta de la importancia de la interpretación e interpelación que brinda el enfoque hermenéutico y del rol de la sociedad civil en la dinamización de la acción social y comprensión de lo común.

Palabras clave: Hermenéutica, lo político, dictadura, lo común, sociedad civil.

1. Introduction

Gadamer states that “what we expect depends on the degree of knowledge we possess”, where “all of this confusion, astonishment, and incompatibility in understanding always invites us to move forward, towards a deeper knowledge” (Gadamer, 1998, pp. 181-182)¹. What drives us to acquire new knowledge is not what we do not understand, but rather the gap between what we do and do not understand. In our constant search for comprehension, one source of motivation for new understanding is the evidence of how stagnant our knowledge of a particular situation or phenomenon may be. Whether on the journey to ourselves—in the deep intimacy of the true self—or in interaction with other individuals, we human beings are compelled to grasp, describe, assimilate, question, and reproduce what is happening as we move towards greater understanding. Nevertheless, a vital circumstance such as the experience of dictatorship does not seem to be a static phenomenon that can be known and understood only in its historicity. Certainly, the Pinochet dictatorship is a thing of the past in terms of time, but it continues to be identified, even in the presence of questions about its constant memory. Hence, we individuals can “make the non-actual evident through our language, so that another can also see it” (Gadamer, 1998, p. 145), which is an act based on understanding. Thus, this arti-

¹ This quotation and the following ones, whose bibliographic reference is in Spanish, have been translated into English by me. I am grateful to the editor for his corrections and suggestions in the English version of the text.

cle examines the influence of the Pinochet dictatorship, specifically how it affected citizen practices and the configuration of the commons.

The work follows the course of the hermeneutic approach so that in describing, understanding and interpellating influence, our research aims to understand and interpret social phenomena in relation to the context in which they occur. As a methodological approach, hermeneutics traces a comprehensive path. Hermeneutics, as a methodological approach, traces a comprehensive path in which the hermeneutic exercise is an act of subordination to the phenomenon we are studying—the Pinochet dictatorship and its influence on the understanding of the common—and not of domination in the sense of a greater appreciation of the event than its interpretation. What we are looking for, then, is the combination of the general and the individual, a fusion of horizons fostered by understanding (Gadamer, 1991).

2. A critical starting point

The political, the techno-economic, and the cultural order make up society, according to Daniel Bell (Bell, 1996). The cultural order corresponds to that in which the meanings of human existence are expressed in an imaginative way, and the political order is the field of justice and social powers; its measure of value is representation and participation. On the other hand, the techno-economic order, which is governed by the value of utility and efficiency, transfers its potential for organizing the production and all other aspects of society. Consequently, a criterion of efficiency—that is, how valuable it is to carry out this or that action—begins to regulate both the formation of agreements (political order) and self-realization (cultural order). Furthermore, trust as a social value, unaffected by the comparison to a benefit that is understood beforehand, remains another aspect of change. A key component of an approach is the exposition of the effects that the techno-economic order's dominance over the political and cultural orders has on the structure of contemporary societies, particularly regarding the abandonment of the citizen to “sacrifice himself” for the common good. If we accept the definition of the common good as the good that requires both its existence and enjoyment by a collective ‘we’, then it becomes paradoxical. This ‘we’ refers not only to two or more individuals in an I-thou relationship, but also to the intersubjectivity that is created in the relationship (Gracia and Reyes, 2022). Therefore, “sacrifice” is antagonistic to the existence and enjoyment of the common good.

Helmut Dubiel will argue from critical theory that what has happened is a crisis of legitimacy rather than ungovernability, as Bell notes. In other words, people desire self-determination, and it is governments that have failed to fulfill this demand. The person can undoubtedly choose to participate in as many facets of (civil) society as suit their requirements and interests. The problem occurs when he is left alone during this procedure and realizes how his choices are constrained by people who, it is presumed, should be able to give him assurance. This, translated into the political and social scenario that interests us, would imply that demands could be met to a certain extent, but in an asymmetrical transactional relationship, in which the government defines the conditions, and the individual assumes them. I talk about a particularized imposition of the common, heir to a conception of social relations forged in dictatorship, and characterized, for example, by a vague declaration of social, economic, and cultural rights, which contrasts with an authoritarian description of the executive and judicial powers (Gargarella, 2020).

The conception of the public sphere as a setting for dialogic interaction is weakened by such a definition of the common, whether we speak of its definition in terms of the practices of individuals and the diversity and complexity of democratic interactions, as if we do it following Habermas, in terms of a historically and contextually founded bourgeois civil society. Regarding the latter, even today the opposition to the common can be noted in certain arguments raised in the rejection of the first constitutional draft project, leaving doubt as to whether these arguments have ideologies as their source or, as Habermas would say, take as reference the contextual framework of events and facts that inform how people relate to each other. Whatever the case, the truth is that three months before the legal period began to be carried out on the Approval and Rejection campaigns for the first constitutional draft, the September 2022 plebiscite, messages against the proposal for a fifth withdrawal of pension funds were already circulating on social networks. In Chile, mandatory pension savings are managed by private for-profit companies called Pension Fund Administrators, which are regulated by Decree Law 3500 of November 1980. Legally, the withdrawal of pension funds allowed workers to withdraw 10% of the existing funds in their individual capitalization accounts (Law 21248). This meant that people could use their own savings—at least 10%—and reduce the impact of transactions carried out by Pension Fund Administrators on such funds. Thus, the withdrawal of pension funds was conceived as a measure to open the lock placed by Pinochet on pension funds. However, the campaign carried out, both on social networks and in newspapers by representatives of the Rejection option, buried any option of approving the initiative for a fifth withdrawal of these funds and, in the process, tipped the scale in favor of the Rejection to the add to these messages many

others that distorted the proposed measures in matters of special public interest, such as health, housing and education (Segovia and Toro, 2022)². Now, what is the connection between these facts and the conception of the commons? We have succinctly seen that the common good is understood as all that good which, both for its existence and for its enjoyment, requires a common “we”. Based on this definition, it does not seem appropriate to present a list of common goods, but rather to provide some examples that, in no case, represent the universalist pretension that such a way of understanding the common good has. In any case, setting out a list of common goods would be no different from placing a lock on the definition of the common good. Therefore, the connection between the facts described and the conception of the common good must begin with the democratic demand made by the people to recover or preserve their capacity for political decision-making. Proposing the development of a democratic will that attends to the formation of an identity understood as a cultural condition would give rise, in accordance with the way the common good has been posited here, to a new flowering of public life that encourages the individual to participate in it without sacrificing the effect of close (personal, family) ties. This is a step away from the politeness that is often cited as the norm for what happens in the private sphere and bourgeois civil society.

However, by considering the cultural order, with its ideas and symbolisms, such a design can make certain disparities invisible. In terms of idiosyncrasy and worldview, this would not necessarily indicate a problem, but, given the political character of the issue, it is crucial to define the line between decision-making capacity and incapacity. In this sense, we citizens can only forget our prepolitical inclinations by moving forward and rocking under the questionable illusion of being impacted in the same way by the same processes if we learn to think of ourselves as members of a nation-state (Honneth, 2014). Moreover, as members of a state made up of diverse nations, it would bring with, in addition to the inherent moral and legal complexities³, new decision-making opportunities based not only on a modern conception of politics, but also on the forgotten Aristotelian ethical-political connection (Miller, 2022) or on the environmental interdependence that goes hand in hand with economic interdependence (Gentes and Policzer, 2024).

2 Two examples of this campaign are the headline “Workers will no longer be owners of their pension savings” (*Las Últimas Noticias*, March 31, 2022) and the viralization of content published on Instagram and Facebook pages prior to the legal campaign period.

3 In “The political constitution is more than the text” [forthcoming] I address the role of *epikeia* as a subtype of practical wisdom in the new Chilean constitution.

Since democracy is no longer the elitist position defended by Bell, and since the greatest demand for rights and individual freedom is not only in the field of aesthetics or appearances, but also in that of democratization, it is necessary to understand the course of the transformations that are taking place in today's societies, and for our interest, Chilean society. In this case, as Dubiel puts it, the rapid expansion of political activities related to citizen initiatives and social movements, as well as citizen responses to conventional political behavior, represent the "offensive articulation of demands for equal rights in movements for citizens' rights [...] [which] only to an ideologically clouded point of view may appear to be symptoms of an aesthetic subversion. But, quite the contrary, all of these phenomena refer to a radicalized process of differentiation of moral positions" (1993, p. 39). It is precisely this differentiation of moral positions which is another aspect of the common as a precondition for heterogeneity.

3. The common, the Common Good and responsibilities

There are certain conditions of life in society that make it possible for human groups, associations, and societies, and each of their members, to achieve the fullest and easiest development of life. The problem arises when the common good, understood as one of these conditions of life, is interpreted in the light of an economic discourse, in the sense that it has become a good that, being originally social, begins to form part of a macro-process of production of goods and services (Albareda and Sison, 2020; Sanchis-Palacios, Campos-Climent and Ejarque-Catalá, 2020). In this sense, the common good continues to be social -it continues to be a good that contributes to the full development of our condition as human beings; However, since it is permeated by the economic discourse, it tends to be governed by a criterion of utility or efficiency.

Nonetheless, the condition of the common good as a concept of social interaction implies that for it to exist there must be a "we", not just an "I" and a "you" engaged in some collective activity, but experiencing an interdependent relationship (Taylor, 1997). There is a way to understand the common good by comparing it to other kinds of goods, such as the individual and the collective goods. For example, an individual good owes its existence and enjoyment to the fact that it belongs to the individual alone —my cell phone, my money, or my home. On the other hand, the public good is good relative to a group of people and is characterized by: (a) no one can be excluded from benefiting from it —for example, no one can be excluded

from enjoying a park or using a road; (b) its consumption by some individuals does not reduce the benefit that other individuals can obtain—for example, benefiting from public lighting; and (c) it is provided by a public action—in the case of a road or public lighting as public goods, the public action is the payment of taxes (Gracia and Reyes, 2022). Therefore, we can say, in a certain sense, that a public good could be a common good. However, there is a difference: if an individual pays taxes that are then used to maintain a public good, that individual does not join others to carry out this action [of paying taxes], so his act remains an individual one. This is an individual action derived from a public result. With this distinction alone we see that a public good is not necessarily a common good.

As for the collective good, we see that what characterizes it is its instrumental character, since collective action, such as participating in a protest march or attending a sporting event, is a means to a personal end and not the ascertainment of interdependence thanks to which such action—march or sporting event—exists. That is to say, the action of several individuals gathered can be seen as common, but it will be so only if for it to exist and be enjoyed there is a prior “we”. Thus, the satisfaction of an individual need—only individual, as an end and not associated with the satisfaction of a common need—is key to understanding this issue. The versus is found in a need that is shared and that owes its satisfaction to an act shared by individuals, as would be the need for education and the cultivation of humans or the enjoyment of decent health (Chen, Evans and Cash, 1999).

Returning to Bell’s characterization of society, we must keep in mind that the framework given by the technoeconomic order is not absolute. Even before the publication of *The Cultural Contradictions of Capitalism*, there was already an appeal for companies to assume responsibility for the impacts of their decisions and actions on society. Moreover, we can also find the socially responsible response from some companies before Bell explained his reasons. What I mean is that the question about the main role of companies in an economic system is not a recent issue. Enrique Bour presents, for example, a comparison of two points of view: one that supports social responsibility, in which companies are supposed to take care of people, and the other which emphasizes the importance of maintaining a company’s place in the economy considering, at the same time, its legitimate search for profitability (Bour, 2012). Furthermore, although the emergence of common tensions sparks debates around capitalism and the liberal economy, questioning them, it must also

recognize the need for the economic aspect as a guarantee of the existence and enjoyment of goods based on a “we”⁴.

Companies can be “hot” institutions, that is, organizations that are close to citizens and the community, establishing direct dealings with them (Martínez, 2006). It is true that in the examples relating to assuming social responsibilities, there is always doubt regarding the ultimate motivation that companies have to act this way, making it complex to achieve a balance between morally actionable economic activity and potentially profitable ethics⁵. However, companies can and should play a role in enabling the common good. It is an error to exclude them, even when the “we” that is formed is between an individual subject and an artificial subject⁶.

Even if we consider the various analyses of corporate social responsibility and the ongoing debates, there would be no contradiction; any business that acknowledges its responsibility for the effects of its actions on the community and the environment is doing it to remain viable. Responsibility, then, is not merely altruism but rather a collection of tactics, social dynamics, openness, and moral justifications that help a corporation survive in a particular socioeconomic setting (Hühn, 2023).

The starting point of this assumption is that any company that adopts a socially responsible position takes as a reference point what happens in society in terms of the objectives and values that characterize it tends to be overlooked in the treatment of this responsibility (Bowen, 2013, p. 6). Given the ideals and goals that direct its actions, a business will be socially responsible in a particular and different way from another company, depending on the society in which it is embedded. But given the requirements of the common, the company is called to be a part of the aforementioned “we” where the very idea of responsibility is inherently positive since it entails meeting needs and being open about how these needs are met. This assumes that the social responsibility of the company, rules of the market and goals and ideals of society are in harmony (Hühn, 2023). Despite this connection, the goals and ideals associated with the commons are often not considered when attempting to control commercial and economic activities.

4 I thank the external peer reviewers for highlighting this point. Any subsequent development of the idea and any possible flaws that may exist in the argument are solely my responsibility.

5 For more information, see Cortina (1994), Sen (2001) and Banerjii and Duflo (2019)

6 The Friedman-Freeman debate revolves around the essential purpose of a company and the responsibilities that it must assume towards its stakeholders, turning out to be a controversy that still strains the relationship between economy, politics, and society, and no less important, that it maintains the meaning of ethics in the business field. (Hühn, 2023). To delve deeper into both positions, see Friedman (1970) and Freeman (2012).

4. The legal aspect of influence

In a little historical digression, we observe that party and governmental politics, which were vulnerable to the impact of American economic and political expansionism, were not strengthened until the formation of a kind of citizenship that rejected the status quo supported by transitional democracy (Aguilera, 2012; De la Maza, 2004). In response, a right wing that continued to display imperialist pretensions and attempted to unilaterally dominate all cultural diversity and pluralism was strengthened. However, the conflictual nature of social relations is only made dysfunctional by using order as the sole justification. Unaffected by ideological affinities, it so happens that one of the ideals arising from civil society is to highlight the limitations of politics with the hope that they will be acknowledged and changed. The background of the current wave of social movements also responds to the impulse of a mass converted to citizenship that has been expressing itself since the mid-20th century as a popular appropriation of politics: labor pressure, the seizure of property by homeless people, student movements, the challenge to the principle of authority, and community organization transcended the governments of the second and third worlds, even if they do not originate from civil society as such (Salazar and Pinto, 1999, p. 112 et seq). Only Augusto Pinochet's military dictatorship was able to curb popular inclination while maintaining the fundamentals of social criticism. In this setting, citizen movements initially formed in opposition to dictatorial measures with a revolutionary goal (1980-1989), and subsequently as advocates for the dynamization of democracy in the face of the political class's complacency after the fall of the dictatorship (2005-2012)⁷.

The only constitutionally viable alternative presented by the opposition was the creation of a State that would look inward rather than outward, be introverted, democratic, and developmentalist, and whose growth would involve the participation of all citizens. This was the path taken by the dictatorial regime because it was the path of imposing a constitutional text made in its own image and likeness (Salazar, 2012). However, we do know that this prospect was nothing more than a popular wish and, in the best-case scenario, a theoretical goal that found its maximum applicability in the changes made to the Fundamental Charter under democracy. Thus, the military regime's capacity to assure the model's future by placing the

⁷ It happened that while "the arbitrariness of the neoliberal military dictatorship expanded, fertilized, and enhanced all the autonomist propensities that made up the apparently extinct 'popular power', later and as an effect of the end of the dictatorship, the political class responsible for consolidating democracy only ended up consolidating its own conservatism and thus legitimizing the imposed neoliberal model" (Salazar, 2012, p. 40 et seq).

center of gravity outside of the people and communities and inside of a State that lives in the nation and emerges from it to defend them must be acknowledged. But who are they being shielded from? Their own self.

Using articles N.º 1, N.º 3, N.º 5, and N.º 7 of the 1980 Constitution as a guide, it is determined that the citizen subject “is not and will never be a political animal” and that “what the State intends, in essence [...] is that Chileans live their daily lives in peace, obedient to the laws, without engaging in politics for themselves” (Salazar, 2012, p. 97 et seq). As for the rights guaranteed by the constitution, “any attempt to promote a social (citizen) movement by its own (sovereign) way outside the party system” —i.e., along the lines of the previous socialist project, in which “popular sovereignty expressed in a plebiscite consultation” is the “foundation of all power” —is regarded as being wholly illegal⁸.

Thus, for example, Article 19, paragraph 15 of the Political Constitution of 1980, assures all persons: “The right to associate without prior permission”. However, while political parties are allowed, they “may not intervene in activities unrelated to their own, nor have any privilege or monopoly of citizen participation” —that is, they may not monopolize citizen political activity. On the other hand, and despite the right to associate, “associations, movements, organizations or groups of persons that pursue or carry out activities proper to political parties without conforming to the norms [that define them —constitutional organization—] are illicit...”. That is to say, the citizen had two choices: engage in politics outside of political parties at the risk of punishment under the terms of the Constitution or join a political party as the only means of doing so while accepting the restrictions imposed by the Constitution. It is important to note that the Constitution designates any illegal activities as terrorism⁹.

Augusto Pinochet, on the other hand, prevented the growth of the communities encouraged by the Salvador Allende government and which was revived with the return to democracy —albeit from a different perspective, responding to a need for local participation experienced by the people themselves to address the vulnerabilities experienced for decades— with a prohibition that was applied not only in terms of the dictatorial violence that characterized the regime. It is possible to claim

8 [...] “no universal value deserves that name if it is not reducible to the national, regional and even to the local conditions of existence of each family” (Allende, 1971).

9 See Art. N.º 9, Art. N.º 17, paragraph 3º and Art. N.º 19, paragraph 15º, in Government of Chile. *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile, 1980. The quotation of the text corresponds to Salazar, 2012, p. 104.

that the motivation for the renewal of life in democracy is the same as that which Salvador Allende's government hoped to develop, but we distinguish the difference by noting that in the "Chilean road to socialism," such development is encouraged by the State and with a framework that is both negative and positive, that is, that it causes people, groups, and communities (both) to emerge with their deficiencies, incapacities, problems, symptoms, difficulties, etc. (Martínez, 2006; Honneth, 2011).

Allende's political program therefore viewed community life as the foundation of any social and economic model and as the expression of a desire for "[a] Chile in which the creative capacity of each man and each woman finds how to flourish, not against others but in favor of a better life for all", unlike what occurred with the return to democracy, where it re-emerged as a form of protest and questioning the work of the State (Allende, 1971). However, the 1980 Political Constitution adds to the right to participate, the loss of legal recognition of community organizations, substituting it with the formation of so-called intermediate groups, which are nothing more than the legal authorization for any person to gather with others in order to further their own interests¹⁰.

The wide range of possibilities offered by the category of intermediate groups (local organizations, ecclesiastical, media, unions, federations, etc.), added to the restrictions on political participation, means that the action protected by the State is almost exclusively of an economic nature, even more so considering the explicitness of the model when it states that "the Constitution guarantees all persons [...] the non-arbitrary discrimination in the treatment to be given by the State and its agencies in economic matters, the freedom to acquire ownership [...] and the right of ownership in its various forms over all kinds of tangible or intangible property (Art. 19, paragraphs 22, 23 and 24). If it were not for what has already been mentioned regarding the right to free association and the rule that "the position of union leader shall be incompatible with membership in a political party", this would not seem unconstitutionally odd. As the case may be, "the law shall establish the appropriate sanctions be applied to union leaders who intervene in partisan political activities and to political party leaders who interfere in the functioning of union organizations and other intermediate groups that the law itself indicates" (Art. 23).

¹⁰ Article 1 states that "The State recognizes and protects the intermediate groups through which society is organized and structured and guarantees them adequate autonomy to fulfill their own specific purposes". With time it will become more evident that these intermediate groups are the ones that, inserted and in line with the neoliberal economic model, effectively organize and structure society, but in a way contrary to what is democratically aspired, even in terms of a State of justice (Gobierno de Chile, 1980).

Contrary to popular belief, these groups are not removed from politics at the risk of preventing political equality, as it is precisely this equality that must be avoided. The equality that is left is then that which results from the State's non-interference in matters other than the political, making "the social" into a particularized realm, and where the intermediary bodies operate more as defenders of the constitutional model than as protestors.¹¹ In other words, the territorial communal structure, which is still in place despite the last three decades of democratic experience, is not recognized by law or given any authority. For example, "the overlap of functions with other ministries and state agencies, the lack of clarity in financing mechanisms and in the awarding of competitive funds, and the difficulties to advance in the CSOs' participation in government policies and programs" are just a few of the vices Civil Society Organizations fall into when looking for spaces for citizen promotion (Díaz de Valdés, 2016).

5. The voices of civil society

As a result of what was discussed in the previous section, CSOs have diversified due to their fragmentation, and formal membership is becoming increasingly challenging under conditions of disorganization and lack of attribution criteria. It is true that there are political movements and groups that try to bring together opinions that do not always have the common as their standard, but these are initiatives that work under the premise that a stronger message can be transmitted by combining several voices, without sufficient evidence to support the defended points of view and democratic representativeness.

One of the main efforts to save this situation was *The Voices of Civil Society* study, which aimed to promote dialogue between CSOs. Various organizations were able to express and discuss their work, contributions, and the limits they faced in their particular areas of action during this meeting, which had wide and massive attendance. Some findings were indeed in line with the existence and enjoyment of the common, highlighting the appreciation of NGOs for their voluntarism, the fact that they are foundations, non-profit non-governmental organizations, with a solidarity approach and a supportive role, and the objectives they pursue in social, educational, labor, poverty, and inclusion issues (Centro UC Políticas Públicas & Fundación Chile+Hoy, 2016).

¹¹ Fifteen days after the Coup, the Constitutional Reform Commission sent the Military Junta a memorandum in which social power was defined as "the faculty of the intermediate bodies between man and the State to develop with legitimate autonomy in order to obtain their specific purposes, in accordance with the principle of subsidiarity" (Junta Militar de Gobierno, 1973).

However, due to the influence of the dictatorship described above, CSOs have both extrinsic and inherent limitations in pursuing these objectives. On the one hand, the government's administrative management and the private sector's lack of knowledge about what CSOs contribution to society would be to blame for the lack of financing, which is pointed out as the main challenge. In this sense, organizations consider that the lack of financial resources puts their mission at greater risk because the social programs offered by the state, to which CSOs can apply, are insufficient. The outsourcing to which organizations are subjected consolidates their loss of political and social influence, and they become specialized to the point of becoming experts in the various social programs provided by the State; programs that seek to satisfy significant needs, but perhaps not the most urgent or common ones.

On the other hand, the CSO sees their work limited by their own lack of professionalization and insufficient inter-organizational coordination, entering into a dynamic of successes and vulnerabilities, identity crises, and rebirths. There would be particularism here that clouds all efforts to build a "we" at a civic level. And although the amateurism and atomization perceived by organizations are related to external factors, they are intrinsically understood in this analysis because it is the decision-making capacity itself that plays a leading role in overcoming shortcomings. Then, according to the CSO Map, in Chile there were 319,819 formally constituted organizations as of 2020, with an average of 12.2 organizations per thousand inhabitants nationwide. Eighty percent of these organizations were grassroots social groups such as neighborhood associations, sports teams, cultural institutions, women's groups, senior citizen organizations and similar ones with a local, functional, and territorial focus. However, the Community Organizations Law of 1989 which gave rise to these organizations, conceived them as fragmented by giving primacy to the right to vote over the right to participate. Consequently, people can only act and participate in civic life by being represented by organizations, except for voting in presidential, parliamentary, and municipal electoral processes, all of which are binding. By way of illustration, let us consider the Civil Society Councils (COSOC), citizen participation mechanisms created by the State that "must be formed in a diverse, representative and pluralistic manner by members of non-profit associations related to the jurisdiction of the respective body" and are "of an advisory nature" (Law 20500).

This proves the claim that although Chile has CSOs, there isn't a true civil society in the political sense. There would be a paradox when it says that CSOs carry out the crucial work of maintaining the core of neighborhood and community life, while they delegate this duty to others. The CSOs put forth a lot of effort, but their influence is lacking, and they have the least influence within the framework of the numerous

institutions that constitutes the nation. Their activities are still rather fragmented, with each organization concentrating on its own goals and finding it difficult to interact with other groups meaningfully. Their interests frequently take a back seat to internal group issues, the agendas of decision-makers, or government policies, which results in greater depoliticization. Few people have the freedom to create their own agendas (Letelier and Tapia, 2020). As a result, Chilean society begins to take on characteristics of atomistic collectivism; as a result, the social is no longer defined by the sum of its members, but rather by the collection of microcommunities that relate to one another in accordance with their group affiliation. A proposal for the rebuilding of society must undoubtedly acknowledge the importance of a sense of shared experience at the local level and, initially, without regard to the socioeconomic factors specific to each group. Once the dynamics of the intra- and extra-group are known, socioeconomic variables are significant in the study, and their late inclusion is explained. Our goal is not to suggest that these factors are less significant or meaningful, but rather that their distinct presentation enables a better comprehension of the structure of group interactions. According to David Harvey, cities have always been areas of uneven geographic development where differences proliferate and intensify in negative and even pathological ways that ineluctably sow the seeds of social unrest. This is because cities serve as contrasts between various groups and scenarios of action (Harvey, 2008).

Nonetheless, having constitutional authority alone is insufficient for CSOs. The desire for organization within this system of ideas is initially apparent, but its fulfillment leads to an atomized system of ideas. The fragmented organization and the realization of their lack of political influence prompt CSOs to seek new opportunities for the articulation and collaboration.

It appears that giving CSOs accountability is negatively correlated with acknowledging their political influence, a reality that academics, lawmakers, and politicians are aware of, but which the average person is unaware of (Letelier, 2018). In this regard, there is an assignment of responsibility [by the government] to improve life in the neighborhoods [...], but the necessary power to be able to effectively modify life is not there. That is the power that is restricted (Letelier and Tapia, 2020).

As a result, CSOs sees their actions conditioned by the same public policies that have given hope to the citizenry, generating in the latter a sort of clientelism and in the former, internal conflicts regarding their definition and capacity for self-management. Letelier believes that these organizations have reached their lowest point due to their fragmentation, depoliticization, and disempowerment, and it is

this phenomenon that creates the pressure they need to act. What is intuited is that this new linkage is required and should be implemented as quickly as feasible.

So, when does this new process that aims to combat atomism and depoliticization of the populace get started? In the context of social mobilizations and the emergence of new collectives and political parties that seek to specifically pick up the demands of these mobilizations and of the social sentiment of the previous decade, the latter's defeat and what has been dubbed "repoliticization" can be understood. Overcoming atomism is more difficult to understand because it encompasses more than just the social upheaval of October 2019. It also refers to processes of individual and group self-affirmation and identification that, because they are not multidimensionally analyzed, lead us to believe that everything that occurs is the result of a sum of causes and effects. Instead, a strategy that addresses the causes of a social outburst, and how it changes the social context so that the populace can interpret events both positively and negatively is suggested in this scenario (Martínez, 2006, 11 et seq). Then, a situation develops in which political action does not solely react to partisan political designs, but rather to citizen phenomena that dissociate themselves from the former while simultaneously configuring a new model of governance (Albala and Tricot-Salomon, 2020).

6. Conclusions

Both in the working hypothesis and in the analysis developed, the proposal deepens the understanding of the theoretical and practical conditions through which a past event continues to be present in Chilean society. Thus, in our case, the key question was how to explain a process of ethical-political discernment and decision at the societal level without explaining the antagonistic meaning of a dictatorial regime. Certainly, we have presented the dictatorship of Augusto Pinochet as a period in the history of Chile that is a reference in the creation of the current political, economic, and social conditions. However, the emergence of the common and the understanding of the role of civil society cannot be reduced to an opposition to such events, but rather a source for new analyses of democratic relations. Moreover, it is true that the definition of civil society varies according to the place and time in which it is used, as is the case in the characterizations of Central and Eastern Europe, the USSR, or Latin America (Peck, 2015). And despite the historical review of civil society in Chile, the contributions and conceptual perspectives of the authors reviewed, it is complicated to reach a consensus on the phenomenon of civil society and

its relationship with the common. However, the polysemic meaning of this term groups together the different ways in which the citizen opposes the institutionalized. Although the forms of opposition may vary slightly in each situation, they all agree on the importance of changing circumstances through an exercise of power different from that found in regimes. It is the intimate immersion of the human being in language and in the world. It is important to emphasize that in situations where the state is the sole protagonist or the market system has absolute control over other aspects of life, the common is destined to fail. Achieving a balance of power leads to the strengthening of civic networks. Nevertheless, it is not possible to claim that during the military dictatorship all social actions of individuals were protected by a civilian label.

Military terrorism alone denied any possibility of citizen self-government and influence. At the same time, what we know today as “citizen power” was expressed in almost the same terms as the authoritarianism of Augusto Pinochet: As an armed response to military force with the consent of the popular citizenry, where the only difference between one side or the other was being perceived as part of the cause or effect of the crisis. What, then, remains for current and future analysis? The legacy of an event is not lost by the disempowerment of the event itself, but by the characteristics (progressive or conservative) of the generations that preceded it. In this regard, the concept of community, which runs the risk of being reduced to a kind of synonym for communism, implies, within the framework of the common, another issue: One that belongs to the political rather than to politics. Here it is emphasized that politics must consider the common good in an ethical way—as a character, as a way of being— so that the irreducibility of the good allows the prioritization of objectives and decision-making according to social circumstances. Otherwise, the common good may lose its meaning and logic as an intrinsic and source of understanding; without this binding characteristic, it is impossible to imagine a situation in which the common good is the principle without the guarantee of effective public action. Therefore, considering political action, as part of the range of human expression, implies that the individual who is a citizen does not cease to be a person; rather, he/she is a person who acts as a citizen and participates in a specific way in the interaction with other citizens in the public sphere. In this case, that intimate immersion of the human being in language and in the world described by Gadamer would occur (1998, p. 148).

7. References

- Aguilera, O. (2012). Repertoires and cycles of youth mobilization in Chile (2000-2012). *Latin American Utopia and Praxis*, 57, 101-108.
- Albala, A. & Tricot-Salomon, V. (2020). Social Movements and Political Representation in Chile (1990-2013). *Latin American Perspectives*, 47(4), 131-49.
- Albareda, L. & Sison, A. J. G. (2020). Commons Organizing: Embedding Common Good and Institutions for Collective Action. Insights from Ethics and Economics, *Journal of Business Ethics*, 166, 727-743. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04580-8>
- Allende, S. (1971). "La vía chilena al socialismo" (discurso ante el Congreso de la República, Chile, 21 de mayo de 1971). Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/allende/1971/21-5-71.htm>
- Allende, S. (1973). *Un Estado democrático y soberano. Mi propuesta a los chilenos*. Centro de Estudios Políticos Simón Bolívar-Fundación Presidente Allende.
- Banerjii, A. & Duflo, E. (2019). *Good Economics for Hard Times*. Public Affairs.
- Bell, D. (1996). *The cultural contradictions of capitalism* (20th Anniversary Edition). Basic Books.
- Bour, E. (2012). Responsabilidad Social de la Empresa. Análisis del concepto. *Estudios Económicos*, 19(59), 1-30.
- Bowen, H. (2013). *Social Responsibilities of the Businessman*. University of Iowa Press.
- Carroll, A. (2006). Corporate Social Responsibility: A Historical Perspective. In Marc Epstein & Kirk Hanson, *The Accountable Corporation*, vol. 3 (pp. 3-30). Westport, Conn: Praeger Publishers.
- CentroUC Políticas Públicas & Fundación Chile+Hoy (2016). *Las voces de la sociedad civil*. CentroUC Políticas Públicas & Fundación Chile+Hoy.
- Chen, L. C., Evans, T. G. & Cash, R. A. (1999). Health as a Global Public Good. In Igne Kaul, Isabelle Grunberg & Marc A. Stern (Eds.), *Global Public Goods* (pp. 284-304). Oxford University Press.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Trotta.
- Decreto Ley 3500 de 1980. Establece Nuevo Sistema de Pensiones. 4 de noviembre de 1980. D. O. N.º 30814.
- De la Maza, G. (2004). Public policies and civil society in Chile: the case of social policies (1990-2004). *Política*, 43, 105-148.
- Díaz de Valdés, L. (2016). *Trayectorias de un cambio: Un recorrido por la historia de las Organizaciones de la Sociedad Civil*. Centro de Políticas Públicas UC, Fundación Chile+Hoy.
- Dubiel, H. (1993). *¿Qué es el neoconservadurismo?* Anthropos.
- Dubiel, H. (1999). *La teoría crítica: ayer y hoy*. UAM-Plaza y Valdés.

- Freeman, E. (2012). La gestión empresarial basada en los stakeholders y la reputación. En BBVA (Ed.), *Valores y ética para el siglo XXI* (pp. 389-409). TF Editores.
- Friedman, M. (13 de septiembre, 1970). Responsibility Of Business Is to Increase Its Profits. *The New York Times*, p. 17. Recuperado de <https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/a-friedman-doctrine-the-social-responsibility-of-business-is-to.html>
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II*. Sígueme.
- Gargarella, R. (2020). Diez puntos sobre el cambio constitucional en Chile. *Coyuntura*
- Gentes, I. & Policzer, P. (2024, 3 de marzo). Del litio al vehículo eléctrico: el lado oscuro de la economía verde. *Le Monde Diplomatique*. Edición chilena. <https://www.lemonediplomatique.cl/del-litio-al-vehiculo-electrico-el-lado-oscuro-de-la-economia-verde-por-ingo.html>
- Gobierno de Chile (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Editorial Jurídica de Chile.
- Gracia, J. & Reyes, M. (2022). Bien común, bienes comunes ¿para quién(es)? Desafiando la visión atomista de la sociedad civil. *Isegoría*, (66), e18. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.66.18>
- Harvey, D. (2008). The Freedom of the City. *Antipode*, 7, 15-29.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz.
- Hussain, W. (2006). Democratic capitalism and respect for the value of freedom. *International Journal Business Governance and Ethics*, 2(3-4), 280-293.
- Hühn, M. (2023). Business ethics: Between Friedman and Freeman? A response to A Puzzle about Business Ethics. *Perspective*, 32(2), 868-876. <https://doi.org/10.1111/beer.12523>
- Junta Militar de Gobierno (September 26, 1973). Memorandum "Metas u objetivos fundamentales para la Nueva Constitución Política de la República".
- Letelier, F. (2018). El barrio en cuestión. Fragmentación y despoltización de lo vecinal en la era neoliberal. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22(602), 1-32.
- Letelier, F. & Tapia, V. (2020). "Las crisis y el despertar de las comunidades". Conferencia en Ciclo de Charlas CIRS-CEUT, *Desde el corazón de la crisis. Pensemos hoy el Chile de mañana*, Universidad Católica del Maule, October 6, 2020.
- Ley 16880 de 1968. Sobre Organizaciones Comunitarias. 19 de julio 1968. D. O. No. 27113.
- Ley 18893 de 1989. Sobre Organizaciones Comunitarias Territoriales y Funcionales. 26 de diciembre de 1989. D. O. No. 33558.
- Ley 20500 de 2011. Sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública. 4 de febrero de 2011. D. O. No. 42302.
- Ley 21248 de 2020. Reforma constitucional que permite el retiro excepcional de los fondos acumulados de capitalización individual en las condiciones que indica. 24 de julio de 2020. D. O. No. 42718.

- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Universidad de Chile.
- Miller, F. D. (2022). The Unity of Aristotle's Ethics and Politics. In D. Konstan & D. Sider (Eds.), *Philodotema. Essays in Greek and Roman Philosophy in Honor of Phillip Mitsis* (pp. 215-243). Parnassos Press.
- Peck, S. (2015). Civil Society, Everyday Life and the Possibilities for Development Studies. *Geography Compass*, 9(10), 550-564. <http://dx.doi.org/10.1111/gec3.12245>
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica, proyección política*. Uqbar Editores.
- Salazar, G. & Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento*. LOM Ediciones.
- Sanchis-Palacio, J., Campos-Climent, V. & Ejarque-Catalá, A. (2020). La Economía del Bien Común como modelo transformador: Análisis comparativo por países en Europa. *Revista de Economía Mundial*, 54, 87-106. <http://dx.doi.org/10.33776/rem.v0i54.3850>
- Segovia, M. & Toro, P. (2024, 5 de septiembre). Los cuatro días clave que llevaron al Rechazo al tope de las encuestas y los cinco meses de campaña para mantener esa ventaja. *CIPERChile*. <https://www.ciperchile.cl/2022/09/05/los-cuatro-dias-clave-que-llevaron-al-rechazo-al-tope-de-las-encuestas-y-los-cinco-meses-de-campana-para-mantener-esa-ventaja/>
- Sen, A. (2001). *Sobre ética y economía*. Alianza Editorial
- Takeuchi, H. (2013). Wise Leadership and Wise Capitalism. *Kindai Management Review*, 1, 17-27.
- Taylor, Ch. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.



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

Recopilado: 27-08-23 | Aceptado: 05-04-2024 | Publicado: 20-06-2024

CONVIVENCIA ESCOLAR: SUBJETIVIDADES ESCOLARES ATRAVESADAS

SCHOOL COEXISTENCE: CROSSED SCHOOL SUBJECTIVITIES

JAVIER SANDOVAL-BERRÍOS

Universidad Diego Portales
Santiago de Chile, Chile

Javieralejandro.sandoval.berrios@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-1418>

TOMÁS RETAMAL-PAPIC

Universidad Adolfo Ibáñez
Santiago de Chile, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6634-9916>

ESTUDIOS

Resumen

El presente artículo expone un análisis crítico en torno a la judicialización de la infancia y adolescencia subyacente en los protocolos de convivencia escolar y en la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536. A través de tales prácticas se consolidan formas de entender e intervenir el campo educativo y a cada uno de sus miembros.

En la primera parte del artículo se analiza la relación entre convivencia escolar, entendida como un organismo institucional al servicio de la regulación de la interacción educativa, sus fundamentos teóricos y jurídicos. En la segunda parte se tensiona la relación entre los protocolos de convivencia escolar y la subjetividad de las y los estudiantes, para dar paso al asentamiento de una escucha naturalístico-objetivista que fragmenta el discurso traumático del estudiante para que encaje dentro de un protocolo específico.

Finalmente, se hipotetiza que al universalizar la intervención educativa en estos casos, entonces el adolescente queda desprovisto de un adulto que aloje la experiencia de malestar. Esta experiencia de desvalimiento da paso a que el sufrimiento se exprese a través del cuerpo, por ejemplo: en autolesiones o intentos de suicidio.

Palabras clave: Convivencia escolar, judicialización de la infancia, psicoanálisis

Abstract

This article presents a critical analysis of the judicialization of childhood and adolescence underlying in the school coexistence protocols and in the law on school violence 20.536.

Through these practices, ways of understanding and intervening in the educational field are consolidated, as well as with each of the agents that make up the educational community.

In the first part of the article, the relationship between school coexistence, understood as an institutional organism serving the regulation of school interaction, its theoretical and legal foundations are analyzed. In the second part of the article, the relationship between school coexistence protocols and school subjectivity is stressed, allowing for the establishment of naturalistic-objectivist listening that fragments the student's traumatic discourse to fit into the necessary steps of the protocol.

Finally, it is hypothesized that the absence of a listening that supports subjective discomfort within the educational space leads to psychological suffering being expressed through the body.

Keywords: School coexistence, judicialization of childhood, psychoanalysis

1. Introducción

La convivencia escolar en establecimientos educativos ha sido un constructo polisémico, difuso e híbrido, que a menudo suele ser confundido con otras variables educacionales como clima escolar y cultura escolar. Debido a la ambigüedad de las características mencionadas, la convivencia escolar es un concepto que presenta

una serie de tensiones en el contexto educativo, puesto que diversos autores plantean que se ha convertido en un proceso de judicialización y rutinización de situaciones que ocurren dentro y fuera de las aulas que involucran a diversos agentes del contexto escolar, ya sean estudiantes, profesores, apoderados y/o asistentes de la educación.

La judicialización de la convivencia escolar favorece el desarrollo de un paradigma bidireccional en tensión: por un lado, amparadas en diversas leyes las instituciones educativas se sustraen de las responsabilidades de los actos cometidos por las personas al interior de las escuelas, y por otro lado, buscan promover una cultura escolar democrática y participativa.

En este sentido, antes que responder a una lógica de caso por caso, las escuelas han protocolizado una serie de acciones con el objetivo de intervenir en interacciones sociales propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran niños, niñas y adolescentes. Esto último, implicaría realizar y diseñar una serie de prácticas desubjetivantes que transformaría a las y los estudiantes en objetos que deben ser intervenidos, muchas veces en una modalidad punitiva-sancionadora para facilitar una cultura escolar nutritiva, positiva y/o una convivencia escolar sana, tal como se indica en la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536 (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2011).

Entonces, si la infancia y la adolescencia escolarizada se convierten en una serie de protocolos y pasos a seguir a modo de intervención, es posible preguntarse ¿cómo impacta en el bienestar escolar la judicialización de la infancia? Y principalmente, ¿qué ocurre con la perspectiva que tienen los estudiantes de sus propios conflictos?

El objetivo del presente trabajo es analizar la judicialización incorporada en los protocolos de convivencia escolar incorporados en la política educativa nacional y la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536 desde un marco epistemológico psicoanalítico que permita dialogar y reflexionar sobre un fenómeno educativo actual para propiciar una comprensión transformadora.

La subjetividad se considera un producto histórico en dos vertientes, es decir, es efecto de los tiempos de constitución psíquica y también efecto de variables sociales, políticas, históricas, que se entrecruzan en el proceso de constitución psíquica y producen como resultado al sujeto social (Bleichmar, 2005). Para Araujo (2009), la subjetividad y las emociones son en verdad inseparables de elementos normativos comunes, es decir, de definiciones que trascienden los individuos, que no son

simplemente el resultado de sus inclinaciones o preferencias, sino que, más bien, provienen de un espacio compartido entre sujetos y que está destinado a normar las relaciones entre ellos.

Desde esta perspectiva, entonces, la escuela surge como una institución que se inscribe en estas dos vertientes, ya sea en el proceso de constitución psíquica de las y los niños, ya sea como variable socio-político-histórica. A las escuelas se les demandan al menos dos cosas: contención e intervención. Deben hacerse cargo y dar respuestas a situaciones de acoso, de maltrato, vulneraciones de derechos, niños que se lastiman entre ellos, a ellos mismos y a sus docentes (Ronchese, Yorlano y Bearzotti, 2017).

Considerando este escenario de doble demanda y la creciente violencia estudiantil, es que desde hace algunos años el contexto nacional ha instalado una serie de políticas públicas que puedan dar una respuesta oportuna a todos aquellos fenómenos que se producen en la cotidianeidad de la jornada escolar. En el año 2019 el Ministerio de Educación (Mineduc) realizó cambios a la Política Nacional sobre Convivencia Escolar (PNCE), cuyo objetivo radica en “orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, y del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa” (p. 8). Sin embargo, según López, Ortiz y Albuquerque (2020), lo que verdaderamente desafía a las escuelas no es tanto la PNCE, ya que esta no tiene consecuencias específicas para las escuelas, sino la Ley sobre Violencia Escolar (LVE) N.º 20.536 (BCN, 2011).

Esta ley establece los parámetros para el desarrollo de una buena convivencia escolar, basándose en la construcción obligatoria de un reglamento interno de convivencia escolar en cada establecimiento educativo, además de añadir la figura del encargado de la misma. El objetivo de dicho documento consiste en regular las relaciones que se producen dentro de la comunidad educativa, es decir, entre la institución y sus agentes; además de incluir acciones de carácter preventivo, pedagógico, protocolos de actuación y una descripción exhaustiva de diferentes conductas que se consideren una falta a la convivencia escolar, indicando una gradualidad de menor a mayor gravedad con sus respectivas medidas disciplinarias (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011). Según estudios recientes, la instalación de figuras de seguridad y la adopción de medidas de castigo pueden tener serias consecuencias socioeducativas (Ascorra *et al.*, 2019), en las que además siempre es otro, un adulto, quien indica qué es lo correcto. De este modo, la convivencia y la participación dentro de las escuelas se divide en dos: los que dan órdenes y los que las siguen (Ascorra, López y Urbina, 2016).

El entrecruzamiento de la institución educativa, la cultura y la política educativa construye un tipo de subjetividad escolar particular, ya que una visión sancionadora ubica a la infancia y adolescencia como sujetos potencialmente agresores, descontrolados, que requieren control. Si la política educativa es de carácter sancionador, entonces las escuelas aplicarán el mismo método con sus estudiantes, lo que implica sostener un sistema punitivo de intersubjetividad similar al que se imparte con el “ojo por ojo, diente por diente” (Kaplan y Szapu, 2019).

La utilización de estas lógicas de seguridad ciudadana desvían la violencia como fenómeno social e intersubjetivo y la posicionan en sujetos particulares, construyendo así la denominación de estudiantes “violentos” o “adolescentes problemáticos” (López *et al.*, 2011). Para Azevedo y de Basto (citado en López, Ortiz y Albuquerque, 2020), estos discursos judiciales persiguen al menos dos objetivos: 1) instalar la necesidad de medidas de intervención de carácter disciplinar en las escuelas y 2) construir un desvío de la imagen de la infancia, caracterizando y valorando a niñas, niños y adolescentes de manera negativa. Este movimiento producido por la escuela, amparado en la política educativa, permite externalizar la responsabilidad que le corresponde a la escuela frente a los hechos de violencia (López *et al.*, 2018). Para Kaplan (2016) no existen los estudiantes violentos o problemáticos, sino un entramado relacional que construye sujetos determinados sobre configuraciones particulares.

El carácter punitivo de las políticas educativas ha recogido elementos discursivos de origen judicial como significantes que organizan la ruta de acción en las escuelas. Esta judicialización ha permitido sostener determinados agentes encargados de regular y disciplinar el comportamiento de las y los estudiantes en términos de conducta (López *et al.*, 2018), en términos de desajuste socioemocional (Fierro y Carbajal, 2019) y en términos de convivencia para regular y ajustar las relaciones interpersonales (Ascorra *et al.*, 2018). Es decir, la intervención educativa se enfoca principalmente en disminuir las conductas de violencia entre los integrantes de la comunidad educativa mediante sanciones de carácter punitivo, sin embargo, el cambio que esta modalidad de intervención puede proporcionar a la cultura escolar es rara vez significativo o perdurable (Merma-Molina, Ávalos-Ramos y Martínez-Ruiz, 2019). En suma, es el asentamiento de una configuración social desconfiada que produce patologías del vínculo social (Lechner, 2002). ¿Cómo fortalecer la convivencia escolar si el otro es visto de manera amenazante?

2. Protocolos escolares y desubjetivación

La Política Nacional de Convivencia Escolar exige a las instituciones educativas la implementación de reglamentos internos y protocolos que permitan regular y abordar situaciones que ocurren dentro de la jornada escolar, cuyo foco está dirigido a aquellas conductas de violencia y conflictos (Mineduc, 2019).

Frente a diferentes situaciones consideradas problemáticas dentro de las escuelas y las diversas conductas inoportunas o inadecuadas de niños, niñas y adolescentes, abundan discursos en torno a la medicalización, la judicialización y la psicopatologización (López *et al.*, 2018). Esto construye una infancia objetivada, es decir, la convierte en un objeto que requiere la intervención de un adulto que lo guíe hacia un buen comportamiento, cuya meta es la normalización de la infancia y adolescencia (Basualdo, 2016).

Cada uno de los protocolos contenidos en un reglamento interno establece una serie de acciones:

- Antecedentes: en este apartado se describen cuáles son las conductas que requerirán la activación del protocolo.
- Activación de protocolo: en este apartado se describen los pasos, es decir, las acciones que se desarrollarán para llevar a cabo la investigación de los hechos.
- Levantamiento de información: en este apartado se describen cuáles son los mecanismos por medio de los que se investigan los hechos (entrevistas a estudiantes, a apoderados, recopilación de evidencias, entre otras).
- Informe final: luego de cada activación de protocolo, se realiza un informe que contenga una descripción exhaustiva de todas las acciones realizadas durante la investigación.

Esta forma de abordaje resulta controversial e incluso problemática, ya que la universalidad del abordaje se impone sobre el sufrimiento particular del sujeto-estudiante o sujeto-docente hasta ser eclipsado por un conjunto de intervenciones. De este modo, se produce una renuncia de la palabra, una renuncia del espacio intersubjetivo. Se inaugura la ausencia de un Otro que aloje la experiencia de sufrimiento, ya que el encuentro con un sujeto que busca ayuda es siempre un encuentro con un discurso (Recalcatti, 2021). La activación de un protocolo determinado frente a la búsqueda de ayuda condiciona *a priori* aquello que importa, generando una escucha clasificatoria. Es decir, no hay espacio para que el adulto reciba y sostenga

el sufrimiento psíquico del estudiante, sino que el espacio existente es rellenado por una serie de intervenciones que termina por abolir la particularidad del sujeto y de su experiencia.

En última instancia, los protocolos escolares se asientan en una lógica naturalístico-objetivista (Recalcatti, 2021) que fragmenta el discurso del estudiante y lo encasilla en un protocolo determinado. Estos protocolos constituyen uno de los modos presentes en la sociedad actual de desubjetivación frente al sufrimiento psíquico (Bleichmar, 2005). Para Basualdo (2016), la experiencia subjetiva no puede ser apresada en protocolos institucionales, pues podría tener serias consecuencias. La magnitud en que un sujeto puede sentirse afectado o no va a depender siempre de la medida en que el elemento normativo en cuestión (el protocolo, en este caso) cumpla o no una función constitutiva (Araujo, 2009).

Frente a lo ambiguo que resultaría el conjunto de significantes enunciados en la *activación de protocolo*, el estudiante (o en su lugar, quien busque ayuda) queda sumido en un vacío, ya que no sabe qué es lo que ocurre luego de esta activación protocolar. Es importante distinguir vacío de falta. Para Recalcatti (2008), la falta es aquello que está dotado de signos, significantes y símbolos, que se encuentra en conexión con el Otro; en cambio, el vacío resulta una experiencia innombrable rellena de angustia que, en ausencia del vínculo con un Otro, se solidifica en el cuerpo.

En ocasiones, cuando el adolescente se encuentra desprovisto de recursos para tramitar la tensión entre expresión y sufrimiento emocional, el acto de autolesionarse cobra un valor funcional, pues permite experimentar determinado control emocional (Jiménez, 2020). El sujeto actual sufre de la pérdida del lazo social y también de la ausencia de un lugar para alojar la propia historia (Aceituno, 1999).

Para entender las posibles consecuencias o efectos de prácticas que contribuyen no siempre de forma consciente a encapsular el sufrimiento psíquico en un determinado protocolo, hay que comprender que el orden simbólico escolar se sitúa sobre mecanismos objetivos y estructuras subjetivas que tienden a reproducirse al mismo tiempo que se van transformando. Así, es posible reconocer un poder simbólico innegable a las escuelas, a las taxonomías y nominaciones que se producen y reproducen dentro de esta (Kaplan, 2016).

Esta forma de abordaje comienza a entretener una interdependencia en la que se encuentran los sujetos, va moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables o

indeseables (Kaplan, 2016); las prácticas indeseables producen en estos sujetos sentimientos de exclusión (Kaplan y Szapu, 2019) y un vacío existencial (Recalcatti, 2008).

El apronte con el que la escuela aborda las situaciones que tienen que ver con salud mental, como autolesiones, trastornos ansiosos, trastornos de la conducta alimentaria e ideación suicida, por mencionar algunos, no sería inocuo y generaría un impacto en el orden de lo simbólico.

Los hallazgos enunciados en la investigación de Kaplan y Szapu (2019) plantean que la violencia institucional de la que son depositarios los estudiantes se vuelca contra sí mismos, produciendo una herida narcisista. Frente a la ausencia de un Otro que acoja al estudiante en problemas, que se dé el tiempo de contener su experiencia y de explorar las causas y consecuencias del conflicto, este podría experimentar una angustia inconcebible que daría paso a que el sufrimiento se inscriba en el cuerpo, desprovisto de representación-palabra (Recalcatti, 2008). Es posible preguntarse, entonces, ¿qué mensaje puede portar la autolesión de un estudiante que se produce durante la jornada escolar?

Las autolesiones en la época actual han alcanzado un valor simbólico que establece una relación particular con el propio cuerpo, enmarcada por la crueldad y por la experiencia de desamparo al momento de buscar contención (Jiménez, 2020).

Se puede pensar al cuerpo, en tanto relación social, como espejo de lo social. Se trataría de signos que se encuentran diseminados en la apariencia que fácilmente se pueden convertir en índices que permiten orientar la mirada del Otro para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo una marca social o moral determinada (Kaplan, 2016).

En cambio, si al manifestar una autolesión frente a un actor de la comunidad educativa, el o la adolescente se encuentra con un Otro que sostiene en el momento inicial esa experiencia, si dicho actor logra no actuar su angustia frente a este/a estudiante, se estaría dando lugar a un espacio subjetivante. Atendiendo a la verdad del sujeto, a su propia imbricación en estos discursos y en sus relaciones con los otros, es que aparece una alternativa donde no se naturalizan las relaciones de sumisión y dominación, sino que surgen aristas de los propios sujetos, del reconocimiento a su padecer y vías de construcción de interpretaciones (Kristeva, 1995). La afectividad de el/la estudiante no debe ser reducida a un simple despliegue de una vida interior individual deshistorizada, ya que podemos plantear que toda emoción es fundamentalmente relacional e históricamente situada (Kaplan, 2016).

3. Reflexiones finales

La escuela, entendida históricamente como una institución normativa, en el último tiempo ha incorporado elementos de seguridad ciudadana a través de la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536, siguiendo una perspectiva que instala el conflicto en un sujeto particular y no en las variables socioculturales que rodean a las y los estudiantes. Así es posible denominar a las y los estudiantes como problemáticos, violentos, agresivos, desregulados emocionalmente. Al mismo tiempo, la LVE N.º 20.536 ha instalado un discurso judicial dentro de las escuelas, no es infrecuente escuchar a estudiantes decir cosas como: “vengo a dar mi testimonio”, “traje esta evidencia”, “vengo a testificar por mi amiga”. Es posible preguntarse, entonces, ¿en qué momento las oficinas de convivencia escolar se convirtieron en un pseudo juzgado escolar? y principalmente, ¿qué perspectiva tienen los adolescentes hoy en día de los conflictos con sus pares y sus docentes?

En las temáticas de salud mental que se abordan en los establecimientos educativos suele haber un especial interés por “dejar constancia de lo ocurrido”, como sucede cuando se constatan autolesiones o se manifiestan ideaciones suicidas por parte de estudiantes. Este “dejar constancia” responde a un acto administrativo que resguarda a los profesionales de una fantasía persecutoria, ya que la misma LVE N.º 20.536 (BCN, 2011) indica que aquellas autoridades educativas que no adopten las medidas disciplinarias, correctivas o pedagógicas establecidas en su reglamento interno serán objeto de sanción.

En la medida en que el otro es visto como una amenaza, se produce un corte del lazo social. Aquello que Aceituno (1999) describe como el sufrimiento por la pérdida del otro, de un espacio intersubjetivo que contenga las experiencias de malestar.

Es fundamental comenzar a realizar un viraje desde una intervención educativa en la que prima la clasificación del sujeto dentro de un protocolo, hacia otra que propicie el autocontrol y reconocimiento de las emociones, la apropiación de la experiencia singular y la exploración de la percepción de sí mismo a partir del respeto hacia el otro en la convivencia social; comprender la falta en la que se incurre, las consecuencias que tiene y las posibilidades de crecimiento que implican para el sujeto.

Sin duda es un deber fundamental de las instituciones educacionales velar por el bienestar físico y psicológico de los y las estudiantes, donde el relato y la descripción

de lo ocurrido es importante y el dar aviso de lo sucedido a los cuidadores de el/la estudiante es un deber imperioso de la institución. Sin embargo, esto por ningún motivo excluye la posibilidad de dar lugar a ese relato, de servir de sostén de la angustia que se suscita en estas situaciones particulares y entender que a veces estas “conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo cuyo fin no es la muerte, sino por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido a la propia vida” (Kaplan y Szapu, 2019, p. 3).

Es necesario repensar la función que cumplen determinados instrumentos educativos, en este caso particular, los protocolos de convivencia escolar, ya que, siguiendo a Araujo (2009), se requiere de una elaboración sostenida por un otro para que el estatuto de experiencia social logre configurarse. Entonces, cabe preguntarse si las experiencias de las y los estudiantes hoy en día quedan apresadas en un instrumento de carácter naturalístico o si bien ofrecen un lugar al malestar de las y los adolescentes.

La incertidumbre de las diferentes interacciones sociales e institucionales disminuye solo en la medida en que el Otro deviene más que en un factor calculable, un socio indispensable para construir un futuro en común, para así rellenar de certezas el vacío (Lechner, 2002).

Abrirnos a una comprensión desde una perspectiva psicoanalítica y socioeducativa, de la dimensión emocional del entramado educacional —como constitutivo de la vida escolar—, se presenta como uno de los desafíos importantes a afrontar.

4. Referencias

- Aceituno, R. (1999). Aproximaciones al sujeto actual. *Praxis*, (1), 8-29.
- Araujo, K. (2009). Configuraciones de sujeto y orientaciones normativas. *Psicoperspectivas*, VIII(2), 248-265.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

- Basualdo, A. (2016). *La infancia: entre el sujeto y su objetivación*. Facultad de Psicología, Universidad de la Plata.
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (2011). Sobre violencia escolar. <http://www.leychile.cl/N?i=1030087&f=2011-09-17&p=>
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Jiménez, A. (2020). Autolesiones en la adolescencia ¿un síntoma pop? *Revista Bricolaje*, (6), 9-12. <https://revistabricolaje.uchile.cl/index.php/RB/article/view/58063>
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.coce>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>
- Kristeva, J. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Cátedra.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones.
- Ley 20.536 sobre Violencia Escolar. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (BCN). 17 de septiembre de 2011. <https://bcn.cl/2yyba> (consultado el 17 de mayo de 2023).
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhe*, 20(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129.
- López, V., Ortiz, S. y Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: el caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mineduc (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. División Educación General. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Recalcatti, M. (2008). *Clínica del vacío. Anorexias, dependencias, psicosis*. Editorial Síntesis.
- Recalcatti, M. (2021). *La práctica de entrevista clínica. Una perspectiva lacaniana*. Editorial Pólvora.

Ronchese, C., Yorlano, M. y Bearzotti, V. (2017). ¿Qué cuestiones hacen subjetivante a una práctica docente? IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV, Jornadas de Investigación XIII, Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.



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

Recopilado: 28-03-24 | Aceptado: 02-06-2024 | Publicado: 20-06-2024

SIGNIFICADOS QUE ATRIBUYEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL EFECTO DE *BINGE-WATCHING* EN SUS PATRONES DE DESEMPEÑO OCUPACIONAL

MEANINGS ATTRIBUTED BY COLLEGE STUDENTS TO THE EFFECT OF
BINGE-WATCHING ON THEIR OCCUPATIONAL PERFORMANCE PATTERNS

ESTUDIOS

BIANCA PUNTARELI VICENCIO

Universidad Andrés Bello

Viña del Mar, Chile

bianca.puntareli@unab.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2207-5762>

CHRISTOPHER REINAGA PLAZA

Universidad Andrés Bello

Viña del Mar, Chile

creinaga2002@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6467-5370>

JUAN HURTADO ALMONACID

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

juan.hurtado@pucv.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-4902>

SEBASTIÁN GUERRA NAVARRETE

Universidad Andrés Bello

Viña del Mar, Chile

sefeguerra@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3816-8644>

TAHIA ROMERO GÓMEZ

Universidad Andrés Bello

Viña del Mar, Chile

tahiaromero08@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1964-0441>

ÍTALO MASÍAS DE LUIGGI

Universidad Andrés Bello

Viña del Mar, Chile

italomasias14@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8826-2940>

RESUMEN

El *binge-watching* es un fenómeno que implica la acción de ver varios capítulos de una serie de televisión en formato digital de manera continua, lo que produce efectos a los cuales los estudiantes le atribuyen significados relacionados a sus patrones de desempeño ocupacional. Siendo así, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los

significados que le atribuyen los estudiantes universitarios al efecto del *binge-watching* en sus patrones de desempeño ocupacional? Para ello el artículo examina cómo se produce este fenómeno desde un enfoque cualitativo, recolectando datos intencionales de 13 informantes mediante entrevistas semiestructuradas. Identificando categorías de análisis con respecto a la influencia del *binge-watching* en estudiantes en sus hábitos, rutinas, roles, sentimientos y emociones ligadas. Así como categorías emergentes como la influencia del COVID-19 en la interacción social de los estudiantes. El artículo logra identificar que el *binge-watching* incide en los hábitos y rutina de los estudiantes universitarios, ocasionando sentimientos de culpa, por otro lado, facilita la interacción social. Se destaca la necesidad de intentar investigaciones para comprender cómo influye el *binge-watching* en los roles ocupacionales dentro de distintos rangos etarios.

Palabras claves: Tecnología, tiempo de pantalla, *binge-watching*, hábitos, rutinas, estudiantes universitarios.

Abstract

Binge-watching is a phenomenon that involves the action of watching several chapters of a television series in digital format continuously, which produces effects to which students attribute meanings related to their occupational performance patterns. This being so, it is worth asking: What are the meanings that university students attribute to the effect of binge-watching on their occupational performance patterns? To this end, the article examines how this phenomenon occurs from a qualitative approach, collecting intentional data from 13 informants through semi-structured interviews. Identifying categories of analysis regarding the influence of binge-watching in students in their habits, routines, roles, feelings and emotions linked to it. As well as emerging categories such as the influence of COVID-19 on students' social interaction. The article manages to identify that the binge-watching affects in the habits and routines of university students, causing feelings of guilt, on the other hand, facilitates social interaction. It highlights the need to attempt research to understand how binge-watching influences occupational roles in different age ranges.

Keywords: Technology, screen time, binge-watching, performance patterns, habits, routine, university students.

1. Introducción

La globalización se centra cada vez más en expandir el consumo, fomentar el constante cambio e impulsar la innovación tecnológica para influir en las percepciones de las personas, adoptando niveles de satisfacción y calidad por encima de los estándares propuestos (Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización, 2004; Flores *et al.*, 2019). La tecnología, por consiguiente, se encuentra instalada en gran parte del mundo, resaltando las múltiples herramientas que proporciona para la conexión, comunicación y disfrute de las personas (Aguilar y Chiang, 2020; Flores, 2019).

En relación con las diversas herramientas tecnológicas que se han creado hasta el momento, Camacho (2020) menciona que el avance de la tecnología ha acelerado el ritmo de la vida cotidiana con el objetivo de facilitar y satisfacer las necesidades humanas. En coherencia, Espín y Freire (2019) determinaron que el uso de la tecnología se ha convertido en parte esencial de la vida de las personas, especialmente de los jóvenes.

Este grupo, definido entre los 18 y 25 años, es más vulnerable a la influencia del uso de la tecnología, puesto que no solo la utiliza como forma de comunicación, sino también para fines de ocio y entretenimiento (Starosta, 2020). Srivastava (2005) señala que el internet no es el único instrumento que se utiliza gracias a los avances de la tecnología, ya que el teléfono móvil, la televisión y pantallas en general también lo son, debido a que este se ha convertido en un objeto personal, propio, exclusivo e íntimo presente en muchos aspectos de la vida.

En este sentido, surge una nueva forma de visualizar contenido, acuñando el término *binge-watching*, el cual, según Cornelio (2023), corresponde a “atracones televisivos” que consisten en visualizar un programa o serie televisiva de manera sucesiva, es decir, un episodio tras otro, los que se transmiten en diversas plataformas como Netflix, Hulu, Amazon Prime Video y Disney+, entre otras (Ort *et al.*, 2021). Asimismo, Pierce-Grove (2016) sostiene que los atracones se refieren a una visualización consistente y secuencial de al menos dos episodios de un programa seguidos con la duración de una hora cada uno (Steiner y Xu, 2018).

En consecuencia, Skipper (2014, en Flayelle *et al.*, 2017) habla del *binge-watching* como una práctica sociocultural, que se transforma en una nueva forma de consumir programas de televisión. Respecto a los atracones, Flayelle (2017) los asocia a la influencia de los factores contextuales personales relacionados con la búsqueda de entretenimiento, los intereses personales y la persuasión publicitaria de las series.

La visualización continua de series televisivas tiene consecuencias para la salud (Reyes, 2018), especialmente para los jóvenes universitarios que están en transición hacia la vida adulta y deben adaptarse a un nuevo entorno (Pérez y Díaz, 2017). Dandamudi y Sathiyaseelan (2018) postulan que los estudiantes cuentan con mayor tiempo libre y su consumo compulsivo de series distorsiona su sentido del tiempo, lo que puede provocar cambios importantes en sus hábitos, lo que según Starosta (2020) puede significar algo negativo para la salud mental, ya que el comportamiento de ver continuamente contenido puede estar asociado con una variedad de problemáticas como la depresión, la ansiedad, la soledad y la falta de sueño. También puede contribuir a un aumento del sedentarismo y a una disminución de la actividad física, lo que a su vez puede tener impactos negativos en la salud física y mental de las personas. Es importante tener en cuenta estos posibles efectos adversos al practicar el *binge-watching* y llevar a cabo un consumo más consciente de contenido audiovisual. Por otro lado, Cornelio (2023) señala que la visualización compulsiva y los atracones pueden brindar herramientas para facilitar la interacción social entre grupos y compañeros, por lo que los jóvenes tienen un mayor incentivo al *binge-watching*. Mientras que Beggs y Elkins (2010, en Flayelle et al., 2017) postulan que el consumo de series funciona como un método de escape y ocio para dejar de pensar en los problemas de la vida diaria.

Según Merrill y Rubernking (2019), el *binge-watching* es visto como forma de procrastinación o como recompensa por los televidentes. Ahora bien, esto no refiere que el fenómeno necesariamente genere alguna adicción, mas tiene consecuencias, entre ellas, la tendencia a aislarse y sentir ansiedad, la cual influye en el estado de ánimo y en el control de la autoestima (Cabero, 2019).

Además de efectos que están asociados a la calidad de sueño, fatiga e insomnio, los cuales son potencialmente afectados debido a la activación cognitiva antes del sueño (Sigman, 2007; Van den Bulck, 2000, citado en Dandamudi y Sathiyaseelan, 2018). Por otro lado, Mohamed (2017) menciona que el *binge-watching* puede transitar desde un uso casual a un uso problemático, como un mecanismo importante o exclusivo para aliviar el estrés, la soledad, la depresión o la ansiedad (Belén, 2021). En este sentido, no solo se ve comprometida la participación social y el rendimiento de los estudiantes universitarios, sino que también las ocupaciones o actividades que estos realizan en su día a día (Ramírez y Froese, 2019; Albertos e Ibabe, 2021).

Respecto a las ocupaciones y actividades cotidianas, la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) (2020) las clasifica dentro de los patrones del desem-

peño, los cuales corresponden a los patrones y comportamientos relacionados a las actividades cotidianas de una persona, siendo habituales o rutinarios, es decir, los patrones del desempeño tienen relación con hábitos, rutinas y roles. Al respecto, el *binge-watching* es capaz de modificar los hábitos y rutinas de las personas (Van den Bulck, 2000), y en el caso de los estudiantes universitarios, genera una desorganización en la planificación de las actividades (Hoang *et al.*, 2016). Por otro lado, Dandamudi y Sathiyaseelan (2018) plantean que los roles también se ven perjudicados por el *binge-watching*, lo que lo hace un área de gran interés y preocupación no solo para los espectadores, sino que también para los investigadores, producto de su impacto en la salud y vida de los jóvenes. Algunos estudios refieren que el *binge-watching* afecta negativamente a la salud, como se mencionó en la información precedente (Chang y Peng, 2022; Sun y Chang, 2021). Sin embargo, Chang y Peng (2022) concluyen que este fenómeno aún es un comportamiento en estudio y que es importante que se desarrollen más investigaciones para explorar si es que en otros contextos culturales se dan este tipo de contradicciones.

Es fundamental considerar que existen diversas investigaciones a nivel internacional sobre el fenómeno de *binge-watching* (Casana, 2019; Cornelio, 2023; Kofi y Oduro-Appiah, 2022). A pesar del creciente uso de plataformas de transmisión y el incremento del fenómeno en la región, visualizado en estudios recientes a nivel iberoamericano (Serrano, Bouzas y Navarro, 2023), la mayoría de los estudios se han realizado con estudiantes universitarios de América del Norte o Europa, a pesar de que según datos de Statista, Argentina y México ocuparon el tercer lugar a nivel mundial en *binge-watching* en 2020 (Cornelio, 2023). Por su parte, Chile ha experimentado un crecimiento exponencial como un mercado significativo para las plataformas de transmisión digital, evidenciado por la cantidad de suscripciones y el tiempo dedicado a esta práctica. Por ejemplo, un 41,9% de los chilenos está suscrito a servicios que ofrecen acceso a plataformas como Netflix, Amazon Prime Video, Disney+, entre otras, y el 30,1% cuenta con dos o más suscripciones. De manera transversal, se destaca que el 42,4% dedica entre tres y cinco horas diarias a estas plataformas (Agencia Digital Jelly, 2021).

Aunque la mayoría de los estudios sobre el *binge-watching* se han realizado en Europa y Estados Unidos, como se mencionó en el apartado anterior, y si bien hay autores como Pérez y Díaz (2017) que abordan los nuevos modelos de consumo audiovisual y sus efectos en el comportamiento y la preferencia de estudiantes universitarios, actualmente aún existe una carencia de literatura que aborde este fenómeno a nivel iberoamericano, particularmente en Chile, respecto a los significados del *binge-watching* en los patrones de desempeño ocupacional de los estudiantes universitarios chilenos.

Por lo tanto, la investigación se enfoca en la identificación de los factores que favorecen el *binge-watching* en los patrones de desempeño ocupacional de los estudiantes de una institución de educación superior en Viña del Mar, donde se explora cómo el *binge-watching* limita dichos patrones y se interpreta los significados que los estudiantes atribuyen a esta práctica en relación con su desempeño ocupacional.

2. Material y métodos

2.1. Diseño metodológico

El presente estudio se basó en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, cuyo principal interés es aproximarse al significado del *binge-watching* como fenómeno, en el contexto natural en el cual se produce (Kerlinger, 2002; Hernández *et al.*, 2014), bajo la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los significados que atribuyen los estudiantes universitarios al efecto del *binge-watching* en sus patrones de desempeño ocupacional? Asimismo, este estudio se desarrolla bajo un diseño fenomenológico, ya que permite explorar profundamente la conciencia de las personas desde su propia manera de percibir la vida, sus experiencias cotidianas y los significados que les otorgan a todo lo que está a su alrededor (Fuster, 2019).

2.2. Consideraciones éticas

Este manuscrito cuenta con la aprobación del siguiente código de bioética: BIOE-PUCV-H-683-2023, en el cual se asegura que la información personal recolectada de cada uno de los informantes en el proceso de investigación será completamente confidencial, por lo tanto, en toda instancia se resguardará la vida privada de los participantes y sus instituciones para asegurar la participación confiable y segura en el estudio. Del mismo modo se expone de manera explícita que está prohibido el uso del contenido de las entrevistas para otros fines que no sean el desarrollado en esta investigación. A partir de lo anterior se les entregó un consentimiento informado, previo a realizar las entrevistas, en el que se explicaron las condiciones de la investigación de manera clara y concisa considerando que la participación es voluntaria, por ende, la persona tiene todo el derecho de no participar o abandonar la investigación anulando su consentimiento en cualquier momento. Además, esta investigación se ha sustentado en lo declarado en el artículo 11 de la Ley N.º 20.120 (2006).

2.3. Muestra

Para la selección de los participantes se determinó una muestra intencionada por conveniencia que permite que los posibles participantes se presenten por sí mismos (Crespo y Salamanca, 2007), así como seleccionar participantes accesibles y próximos al investigador (Otzen y Monterola, 2017). En este estudio en particular la convocatoria se realizó vía redes sociales, mediante la estrategia de bola de nieve (Bernard, 2006), donde los participantes iniciales que cumplían con los criterios de inclusión recomendaron a otros posibles participantes (que cumplían también con los mismos criterios).

2.3.1. Criterios de inclusión

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión para los participantes: 1. ser estudiante universitario; 2. tener entre 18-25 años; 3. ser una persona que utilice plataformas de transmisión mínimo dos horas al día; 4. ser una persona que dedique su tiempo libre a ver series.

2.4. Recolección de datos

Los datos fueron recolectados a través de una entrevista semiestructurada con un guion temático, la cual permite al investigador establecer preguntas que posteriormente puedan adaptarse a los entrevistados en caso de ser necesario, dando la posibilidad de aclarar términos e identificar ambigüedades (Díaz *et al.*, 2013).

Por consiguiente, la entrevista fue construida y revisada siguiendo los siguientes pasos: en primer lugar, la elaboración de un cuadro de relación entre objetos, tópicos relevantes y preguntas, posteriormente se acordó un guion preliminar, acto seguido este guion pasó a revisión de juicio de expertos, quienes emitieron observaciones y sugerencias en términos de redacción, coherencia y pertinencia. Posteriormente se consolidaron las preguntas a partir de la revisión, observaciones y sugerencias de los expertos, dando paso al guion definitivo de la entrevista.

Se inició la aplicación de entrevistas en el mes de septiembre hasta octubre del 2023 y fueron ejecutadas por los autores de este estudio en distintos lugares de la región de Valparaíso, de acuerdo a la conveniencia del participante. Luego fueron transcritas y analizadas según la técnica de análisis de contenido temático.

La tabla que ejemplifica el guion consolidado de preguntas se muestra a continuación.

Tabla 1. Guion consolidado de preguntas.

Dimensiones	Preguntas de la entrevista
Dimensión 1: Elementos favorecedores <ul style="list-style-type: none"> Identificar los elementos favorecedores del <i>binge-watching</i> en los patrones del desempeño ocupacional en estudiantes universitarios de una institución de educación superior en Viña del Mar. 	Pregunta 3: ¿Has notado algún cambio en tus hábitos desde que comenzaste a ver series televisivas? ¿Te ha afectado de alguna manera?
	Pregunta 6: ¿Consideras que el <i>binge-watching</i> ha influenciado en tu rutina? ¿Por qué?
	Pregunta 7: ¿Has dejado de realizar alguna actividad por las series?
Dimensión 2: Elementos restrictivos <ul style="list-style-type: none"> Explorar cómo el <i>binge-watching</i> restringe los patrones del desempeño ocupacional en estudiantes universitarios de una institución de educación superior en Viña del Mar. 	Pregunta 8: ¿Cómo ha sido tu rendimiento académico desde que dedicas tiempo al consumo de contenido?
	Pregunta 9: ¿Cómo influye ver series en tu interacción social?
Dimensión 3: Significados <ul style="list-style-type: none"> Interpretar los significados que atribuyen los estudiantes universitarios al efecto del <i>binge-watching</i> en sus patrones de desempeño ocupacional. 	Pregunta 3: ¿Has notado algún cambio en tus hábitos desde que comenzaste a ver series televisivas? ¿Te ha afectado de alguna manera?
	Pregunta 6: ¿Consideras que el <i>binge-watching</i> ha influenciado en tu rutina? ¿Por qué?
	Pregunta 7: ¿Has dejado de realizar alguna actividad por las series?
	Pregunta 8: ¿Cómo ha sido tu rendimiento académico desde que dedicas tiempo al consumo de contenido?
	Pregunta 9: ¿Cómo influye ver series en tu interacción social?

Fuente: elaboración propia (2023).

2.5. Análisis de datos

Para analizar los datos de las entrevistas se utilizó el análisis de contenido cualitativo, técnica que permite leer e interpretar el contenido para posteriormente codificar y estructurar la información obtenida en relación con lo que se requiere analizar (Ruiz, 2012). En el caso de esta investigación se ha seguido la propuesta elaborada por Cáceres (2003) cuyos pasos y ejecución se describen a continuación.

Se definió una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el contenido para tener presente los supuestos desde los cuales se comenzó a trabajar, favoreciendo la objetividad del proceso de análisis.

Luego, se propuso organizar la información recolectada y determinar una forma de trabajar con el contenido. Este paso contó con tres objetivos principales para el preanálisis: recolectar los documentos del contenido, formular guías de análisis y establecer indicadores que pudieran evidenciar los temas presentes en el material analizado.

Posteriormente se definieron las unidades de análisis, que pueden ser gramaticales como la comunicación verbal o escrita, o bien no gramaticales como el espacio, la cantidad y el tiempo. Estas unidades de análisis representan segmentos del contenido que son caracterizados e individualizados para luego ser categorizados y relacionados con la finalidad de establecer inferencias en base a ellos.

En un cuarto paso se establecieron las reglas de análisis y códigos de clasificación, los cuales indican al investigador las condiciones para codificar y posteriormente categorizar el contenido temático. Posteriormente se avanzó con el desarrollo de categorías de análisis para ordenar y clasificar de manera definitiva el contenido previamente codificado, siguiendo un criterio fundamentalmente establecido por el razonamiento de los investigadores y los elementos teóricos. Finalmente se integraron los hallazgos en una síntesis final.

Si bien tras la aplicación de trece entrevistas no se puede generalizar los resultados a toda la población universitaria, ni tampoco a la localidad estudiada, es pertinente mencionar que todo el proceso fue reflexivo y crítico, con el fin de descubrir e interpretar minuciosamente los vínculos entre la información obtenida y la información previa de la situación investigada.

Por último cabe señalar que se optó por el desarrollo de la saturación teórica de los datos, los cuales, en base a los hallazgos de patrones y temas acordes a la literatura consultada, permitieron explicar el fenómeno a partir de los conocimientos teóricos que emergieron. Esto facilitó obtener los resultados que se señalan a continuación (Ortega, 2019).

3. Resultados

Tabla 2. Características de los participantes.

Participantes	Casa de estudios	Edad 18-25	Sexo
Informante 1	Universidad 1	22	Femenino
Informante 2	Universidad 1	23	Masculino
Informante 3	Universidad 2	23	Masculino
Informante 4	Universidad 1	22	Femenino
Informante 5	Universidad 1	22	Femenino
Informante 6	Universidad 1	22	Femenino
Informante 7	Universidad 1	21	Femenino
Informante 8	Universidad 1	22	Femenino
Informante 9	Universidad 1	22	Femenino
Informante 10	Universidad 1	22	Femenino
Informante 11	Universidad 1	21	Femenino
Informante 12	Universidad 1	22	Femenino
Informante 13	Universidad 2	21	Femenino

Fuente: elaboración propia (2023).

Tabla 3. Categorías de análisis.

Categorías	Subcategorías
Influencia sobre la rutina	Rutina equilibrada
	Rutina desequilibrada
Influencia sobre los hábitos	
Influencia sobre los roles	
Sentimiento y emociones ligadas al <i>binge-watching</i>	
Influencia del confinamiento por la crisis sanitaria del COVID-19	
Influencia sobre la interacción social	

Fuente: elaboración propia (2023).

3.1. Categoría de análisis 1: influencia sobre la rutina

Esta categoría se define como patrones de comportamiento que son observables, regulares o fijos, repetitivos y proveen de estructura a la vida diaria y que a partir del fenómeno del *binge-watching* son modificados (AOTA, 2020).

La categoría de análisis está compuesta por dos subcategorías: la primera de ellas corresponde a la *rutina equilibrada*, referida a la adecuada distribución de todas las actividades u ocupaciones significativas a lo largo del día, ejemplificada en el siguiente extracto:

“Ya es parte de mi rutina ver series y consumir algún tipo de contenido. Tengo considerado ese espacio en mi día a día ya, como para ordenarme y hacer el resto de las cosas que considero parte de mi vida” (informante 2).

Por otro lado, la subcategoría *rutina desequilibrada*, la cual se define como la influencia negativa del *binge-watching* que provoca que exista una distribución inadecuada de las actividades y ocupaciones significativas de la vida diaria, es observable en el siguiente extracto:

“A veces como que ‘ya, voy a terminar de ver la serie ahora’, pero el capítulo termina inconcluso y es como ‘ya, voy a ver otro capítulo’ y ahí como que empieza a pasar el tiempo. Y empiezo a desligar cosas que tengo que hacer en el día” (informante 11).

3.2. Categoría de análisis 2: influencia sobre los hábitos

Esta categoría se define como los patrones automáticos y repetitivos relacionados al *binge-watching* que influyen de manera positiva o negativa en la forma en que las personas se desarrollan y participan de manera significativa en sus actividades diarias. Para una mejor visualización de la categoría se presentan los siguientes extractos:

“Me distraigo, soy una persona muy dispersa, cuando tengo que hacer algo me pongo a ver una serie y me distraigo demasiado, ‘me voy en la vola’ [...] Cuando tengo que hacer mis actividades de la vida diaria, por ejemplo, aseo en la casa, pongo una serie para hacer aseo, ya que para hacer todas mis cosas pongo series, y cuando estoy barriendo me freno y me quedo parada viendo la serie, siento que me detiene a hacer mis cosas al mismo tiempo. En cuanto a mis hábitos básicos no veo cambios radicales, como dejar de comer, o ducharme, en ese sentido no” (informante 4).

“No sé si hubo cambios, ya que es algo que siempre realizo, pero la mayor parte de las veces le dedico tiempo a ver series” (informante 12).

La realización de la visualización continua de contenido digital puede llegar a generar un impacto profundo en los hábitos, modificando los horarios de sueño, el tiempo que se les dedica a otras actividades o las interacciones sociales. En el caso de los entrevistados, se concluye que si bien dejan de lado actividades hogareñas, como por ejemplo el orden, realizar esta actividad no influye en el rendimiento académico, dedicando el tiempo necesario para realizar estas tareas.

3.3. Categoría de análisis 3: influencia sobre los roles

Esta categoría se define como la manera en que el *binge-watching* influye en el desarrollo de las ocupaciones y las posiciones particulares de los individuos en diversas áreas de la vida, como el trabajo, la comunidad, la familia y las relaciones interpersonales. La amplitud de la categoría es observable en los siguientes extractos:

“En el ámbito familiar también encuentro que es entretenido ver series con mi mamá, mi papá” (informante 12).

“Sí me afecta con las personas que vivo, porque como que prefiero estar encerrada mientras los demás están compartiendo afuera, yo estoy haciendo cualquier cosa en la pieza y estoy viendo una serie” (informante 7).

“Yo necesito tener amigos que también ven anime, porque me gusta comentarlas, y de suerte tengo una amiga que igual ve harto” (informante 8).

El *binge-watching* puede tener un impacto tanto positivo como negativo en los diferentes roles que desempeñan las personas. Por un lado, ver series digitales puede abrir oportunidades para socializar, como formar grupos de amistad y camaradería basados en gustos similares, lo que permite disfrutar del contenido de manera grupal. Esto también se aplica a la familia, ya que ver series juntos puede convertirse en una actividad que fortalezca los lazos familiares. Sin embargo, si se hace de manera individual, puede reducir el tiempo de calidad en familia.

3.4. Categoría de análisis 4: sentimientos y emociones ligadas al *binge-watching*

Esta categoría de análisis permite dar mayor comprensión al fenómeno estudiado, se define como los sentimientos y emociones que puede desencadenar el *binge-watching*, ya sea a la hora de visualizar alguna serie, como también después de terminar de consumir contenido.

“Es indescriptible lo que me puede llegar a producir, pero... felicidad, momentos tensos, alegres, de pena, de todo para mí. Es llenador, casi nutritivo me atrevería decir, porque ya me identifico con los personajes, uno ya les tiene cariño, entonces, para mí es importante” (informante 2).

“Es emocionante ver series en maratón, eso me dan ganas de ver más, más y más, y eso me causa felicidad, lo considero mi éxtasis, aunque igual las series a veces me generan ansiedad, como cuando las series son tensas o no terminan rápido. Me da ansiedad que el final llegue luego, para que la serie termine” (informante 4).

“Se podría decir ‘culpa’ por el hecho de que digo ya, en verdad como... despégate, no sé, o porque igual tal vez no paso tan pegada a la pantalla porque está reproduciéndose el ruido y ya igual hago cosas, pero igual no estoy desconectada de su totalidad de las tecnologías o de los aparatos. Por otro lado, me genera ansiedad donde a veces estoy tan amarrada con una serie y quiero hacer otras cosas, no sé, tengo que estudiar [y] no puedo como quitarme de la mente la imagen de la serie. Entonces, como que me pongo ansiosa porque realmente tengo cosas importantes que hacer, pero como que mi mente no se puede desenfocar de esa imagen” (informante 1).

Durante la visualización de una serie, las personas pueden experimentar una amplia gama de emociones, desde la alegría y la emoción hasta la tristeza y la tensión.

Después de terminar de ver una serie, las emociones pueden variar significativamente. Algunas personas pueden sentir una sensación de satisfacción y logro al haber completado una serie, mientras que otras pueden experimentar una sensación de vacío o tristeza. Algunas expresiones se presentan a continuación, las cuales muestran cómo el *binge-watching* puede desatar una serie de emociones hacia el espectador.

3.5. Categoría de análisis 5 (emergente): influencia del confinamiento por la crisis sanitaria del COVID-19

Otra categoría que ha surgido de manera emergente a lo largo del análisis de entrevistas es la influencia del confinamiento por la crisis sanitaria del COVID-19, categoría que se define como el cambio en la cantidad de tiempo dedicado al consumo de contenido durante el confinamiento por dicha pandemia. Esta influencia puede ser negativa o positiva, tal como se visualiza en los siguientes extractos:

“Ahora no es tanto, pero el hecho de ver series continuamente empezó en la pandemia, me atrapé con la serie de *Grey’s Anatomy* y me podía dormir a las 4 o 5 de la maña-

na viendo un capítulo tras otro. Después despertaba muy tarde o despertaba [y] me conectaba a la clase *online*, y después me volvía a quedar dormida” (informante 7).

“En el caso de la pandemia tampoco me afectó mucho, pero sí tenía mucho más consumo de las series televisivas y también tenía tiempo para estudiar” (informante 3).

Durante el confinamiento por la crisis sanitaria del COVID-19, se observó a nivel global un aumento significativo en el tiempo dedicado al consumo de contenido en pantallas (Sundar, Bellur, Jia y Kim, 2021). Con la imposibilidad de realizar actividades al aire libre y la necesidad de mantenerse ocupado en casa, muchas personas recurrieron a dispositivos electrónicos como televisores, computadoras, tabletas y teléfonos inteligentes para consumir contenido en línea, ya fuera a través de series, películas, videos, redes sociales, juegos, entre otros (Huckins, DaSilva, Wang, Hedlund, Rogers, Nepal y Campbell, 2020). Esta tendencia provocó un aumento sobre la exposición hacia las pantallas y, por ende, lo anterior generó cambios en los hábitos de consumo de medios de comunicación de la población.

Por otro lado, el confinamiento por la pandemia del COVID-19 tuvo un impacto significativo en los hábitos de entretenimiento de los jóvenes, llevándolos a realizar *binge-watching* con mayor frecuencia debido al aumento de los tiempos libres y de ocio. Este fenómeno, aunque proporcionó un medio de escape y entretenimiento, alteró los patrones de sueño, modificó las dinámicas de interacción social pero no fue un impedimento para el rendimiento efectivo de los jóvenes en los estudios universitarios.

3.6. Categoría de análisis 6 (emergente): influencia sobre la interacción social

Esta categoría que surgió de manera emergente a lo largo del análisis se define como aquella influencia que tiene el *binge-watching* al momento de compartir y recibir información entre amistades y terceros, a partir del contenido que visualizan:

“Porque yo me fijo generalmente en mis relaciones y en qué tenemos en común, a ver, alguna serie, algún anime, algo que vea; y pucha, si tenemos gustos en común y todo, para mí es importante un *feeling*, una opinión que me guste escuchar, recibir y debatir” (informante 2).

“Influye hartito, porque es un tema de conversación, entonces de repente hay gente conversando y estoy en un grupo y hablan de una serie y es como: ‘Oh, yo también vi esa serie’, y es como que te pones a conversar de eso. Entonces, igual es como de manera positiva para interactuar con gente” (informante 4).

“Yo necesito tener amigos que también ven anime, porque me gusta comentarlas, y de suerte tengo una amiga que igual ve harto. Influye harto porque intento mantener mi círculo con personas que les guste lo mismo” (informante 8).

Por un lado, el *binge-watching* puede fortalecer las relaciones sociales al crear temas comunes de conversación y puntos de conexión entre amigos, familiares y compañeros de trabajo. Las series populares a menudo se convierten en fenómenos culturales, y discutir episodios, teorías y personajes puede servir como un puente para conectar con otros.

El *binge-watching* también puede tener efectos negativos en la interacción social. El tiempo excesivo dedicado a ver series puede reducir las oportunidades para interactuar cara a cara con otras personas, lo que puede llevar a un aislamiento social.

4. Discusión

A partir del propósito de comprender los significados que atribuyen los estudiantes universitarios al efecto del *binge-watching* en sus patrones de desempeño ocupacional, los principales resultados de este estudio indicaron como primera categoría la influencia en la rutina, en donde los informantes, por un lado, identificaron una rutina desequilibrada en este ámbito, ya que mencionan que, al visualizar el *binge-watching*, el desarrollo de sus actividades cotidianas se ve alterado, lo cual se materializa en el abandono de otras actividades de la vida diaria; esto, concuerda con lo explicado por Hoang *et al.* (2016), quienes mencionan que el *binge-watching* genera una desorganización en la planificación de las actividades. No obstante, por otro lado, se identificó que un número de entrevistados son capaces de distribuir saludablemente sus tiempos a pesar del consumo elevado de series, lo que coincide con lo mencionado por Mikos (2016, citado en Dandamudi y Sathiyaseelan, 2018), quien expresa que los atracones de *binge-watching* se integran en la vida diaria de los espectadores como una práctica cultural y a la vez como una actividad cotidiana. Sin embargo, Ramírez y Froese (2019) y Albertos y Ibabe (2021) son determinantes al mencionar que los estudiantes sí ven comprometidas sus actividades de la vida diaria debido al *binge-watching*, lo que no les permite desempeñarse efectivamente en la realización de sus actividades cotidianas.

Como segunda categoría según los resultados, se identifica la influencia del *binge-watching* sobre los hábitos, tanto positiva como negativamente. Por una parte, los informantes posicionan su consumo como un hábito de ocio y tiempo libre

favorable para su rutina, lo que coincide con lo mencionado por Panda y Pandey (2017) y Shaikh *et al.* (2004) en la investigación de Dandamudi y Sathiyaseelan (2018), respecto a que el *binge-watching* puede transformarse en un mecanismo para que los estudiantes sean capaces de afrontar eficazmente el estrés, en vez de volverse hacia una televisión abierta como una forma de escape. Lo anterior, concuerda con lo declarado por Starosta (2020), quien explica que los jóvenes utilizan la tecnología no solo como un método de comunicación, sino que también para fines de ocio y entretenimiento.

No obstante, los informantes interpretan el *binge-watching* y su influencia sobre los hábitos como una influencia negativa, cuestión que se relaciona con lo señalado por Dandamudi y Sathiyaseelan (2018) quienes explican que los estudiantes generalmente cuentan con mayor tiempo libre, y su consumo compulsivo distorsiona su sentido del tiempo y su uso, lo que puede provocar cambios importantes en sus hábitos y rutinas. Asimismo, Kubey y Csikszentmihalyi (2002) y Sussman y Moran (2013, citados en Dandamudi y Sathiyaseelan, 2018) coinciden en que la visualización prolongada de televisión (sea vía plataformas de *streaming* o TV abierta) se considera como una naturaleza adictiva, por lo que siempre mantendrá efectos negativos asociados.

Las entrevistas realizadas revelaron categorías emergentes relacionadas con las emociones y sentimientos asociados al fenómeno del *binge-watching*. Entre ellas, se destaca la interpretación de los entrevistados sobre cómo este hábito afecta sus sensaciones al ver series de manera maratónica. Dentro de las emociones mencionadas por los participantes se encuentran la alegría, la soledad, la nostalgia, la sensación de vacío y la culpa.

Es importante destacar que el sentimiento de culpa fue el más recurrente en las respuestas, coincidiendo con la investigación realizada por Cornelio (2022), en la que se señala que algunas personas experimentan este sentimiento al dedicar tiempo a ver contenido en lugar de realizar actividades consideradas más productivas. Este sentimiento de culpa se relaciona, según lo refieren los entrevistados, con la percepción de que podrían haber empleado ese tiempo de manera más útil. Además, se observa que esta situación puede estar vinculada a la presencia de una rutina desequilibrada en los estudiantes, quienes al carecer de una estructura adecuada pueden caer en un consumo excesivo de contenido digital, lo que repercute en cambios emocionales y contribuye a la sensación de culpa al descuidar sus compromisos académicos.

Por otra parte, surge otra categoría emergente en relación con la reciente crisis sanitaria vivida por el COVID-19, ya que los entrevistados lo describen como un factor relevante al momento de comenzar a realizar la visualización de contenido de forma continua. Esto tiene implicancia desde el impacto que tuvo la pandemia en la vida de las personas y, dentro de ello, el desequilibrio de la rutina debido a la brusca adaptación que generó esta problemática, junto con existir más tiempo para dedicar a ver series desde el hogar, ya sea por el confinamiento obligatorio y/o, a su vez, la virtualización de las clases. Esto tiene relación con lo que menciona Castillo (2021), quien alude a que las personas utilizan algunas plataformas de *streaming* como Netflix simultáneamente con otras actividades relacionadas al ámbito académico.

Finalmente, a partir de los resultados y del surgimiento de una nueva categoría emergente, se entiende que el *binge-watching* también se considera una instancia para compartir e interactuar socialmente, en donde, según lo mencionado por los entrevistados, se generan relaciones sociales y oportunidades para socializar entre pares sobre las diferentes series del momento, llegando a formar relaciones de camaradería y debate al respecto, idea que coincide con lo que señala Cornelio (2023) de que la visualización de contenido puede facilitar la interacción social con grupos y compañeros, favoreciendo las relaciones interpersonales.

Durante el transcurso de esta investigación surgieron como principales tensiones, en primera instancia, el acceso a los informantes, situación que impidió una mayor amplitud y la variedad de información. En segunda instancia, con el planteamiento de las interrogantes no se pudo recopilar información importante sobre los roles, dejando evidencia necesaria para continuar con esta investigación. Finalmente, una de las limitaciones importantes de esta investigación fue la cantidad de participantes que hayan cumplido con los criterios de inclusión determinados en la selección de los informantes. Para futuras investigaciones se espera aumentar la cantidad de participantes.

5. Conclusión

Comprender los significados que los estudiantes universitarios atribuyen al efecto del *binge-watching* en sus patrones de desempeño ocupacional fue el objeto central de este estudio. Según los resultados obtenidos, se derivan conclusiones significativas. En primer lugar, para los estudiantes universitarios el hábito del *binge-watching* incide indudablemente en su rutina, tanto positiva como negativamente, dependiendo de la distribución de las actividades u ocupaciones significativas a lo largo del día.

En segundo lugar, se puede concluir que los hábitos de los estudiantes se ven afectados de manera positiva y negativa por el fenómeno del *binge-watching*. Algunos lo perciben como una conducta recurrente en su día a día, lo que sugiere que esta práctica deja de ser solo una influencia en sus hábitos para convertirse en un hábito en sí mismo.

Esta transformación puede tener implicaciones significativas en la vida académica y personal de los estudiantes, ya que el consumo excesivo de contenido audiovisual puede afectar su productividad, concentración y bienestar emocional, por lo que se hace relevante que tanto los estudiantes como las instituciones educativas tomen conciencia de estos efectos y busquen estrategias para fomentar un uso saludable y equilibrado de la tecnología y el entretenimiento en el mundo digital.

En relación con los sentimientos y emociones experimentados por los estudiantes después de realizar *binge-watching*, se destaca la prevalencia del sentimiento de culpa, ya sea a la hora de visualizar alguna serie como también después de concluir el consumo de contenido. Este sentimiento genera autocuestionamiento en los participantes, según sus propios relatos, puesto que a menudo no comprenden la razón detrás de esta emoción, a pesar de sentir satisfacción.

La visualización consecutiva genera una percepción de pérdida/mal uso de tiempo y pospone actividades u ocupaciones significativas. Sin embargo, paradójicamente, el *binge-watching* favorece la interacción social de los estudiantes, quienes visualizan espacios para expresar, comentar y compartir opiniones y sentimientos vinculados a las series visualizadas recientemente, tanto con amigos y familiares, e incluso en la creación de nuevos lazos sociales.

Este aspecto social del *binge-watching* permite contrarrestar, hasta cierto punto, la sensación de culpa asociada al consumo excesivo, puesto que fortalece los lazos sociales de los estudiantes. Es importante señalar la influencia de la crisis sociosanitaria producto del COVID 19 en el aumento del consumo de *binge-watching*, donde se sobregeneraron espacios de ocio y tiempo libre, fomentando la práctica de ver contenido de manera continua y prolongada en las plataformas de *streaming*.

En última instancia, se destaca que la influencia del *binge-watching* en la vida de los estudiantes universitarios está vinculada a la gestión y equilibrio entre los tiempos de entretención y las obligaciones académicas. El consumo excesivo puede influir positiva o negativamente dependiendo de la forma en la que incorporen la conducta en la distribución de las actividades u ocupaciones de su vida diaria, ya que

en la actualidad el *binge-watching* se ha convertido en una práctica muy común entre los estudiantes universitarios, quienes encuentran en esta forma de entretenimiento una manera de relajarse y desconectarse de las exigencias académicas. Sin embargo, es importante destacar que la influencia de esta actividad en su vida puede ser tanto positiva como negativa, dependiendo de cómo logren equilibrarla con sus responsabilidades.

Por un lado, el *binge-watching* puede ser beneficioso para los estudiantes, ya que les permite descansar y despejar la mente después de largas horas de estudio. Además, ver una serie o película puede ser una forma de socializar y compartir experiencias con amigos, lo cual es importante para mantener un equilibrio emocional durante la etapa universitaria, donde el nivel de estrés suele ser alto. En este sentido, el consumo moderado de contenido audiovisual puede ser una herramienta útil para mejorar el bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes.

Por otro lado, el consumo excesivo de series y películas puede tener consecuencias negativas en la vida académica de los universitarios si no logran gestionar adecuadamente el tiempo que dedican a esta actividad. La falta de disciplina y la procrastinación pueden llevar a descuidar sus obligaciones, lo que a su vez puede afectar su rendimiento académico y su futuro profesional. Es por ello por lo que es fundamental que los estudiantes sean conscientes de la importancia de establecer límites y prioridades en su rutina diaria, para evitar que el *binge-watching* se convierta en un impedimento en su desarrollo académico.

En resumen, la influencia del *binge-watching* en la vida de los estudiantes universitarios está estrechamente relacionada con su capacidad para gestionar y equilibrar el tiempo dedicado a esta actividad con sus responsabilidades académicas. Si logran incorporar esta práctica de manera sana y equilibrada en su rutina, el *binge-watching* puede ser una herramienta útil para mejorar su bienestar emocional. Por el contrario, si abusan de esta forma de entretenimiento pueden comprometer su rendimiento académico y su futuro profesional, debido al incumplimiento de ocupaciones y tareas ligadas a su rol como estudiantes. Por lo tanto, es importante que sean conscientes de los riesgos y beneficios del *binge-watching*, y aprendan a utilizarlo de forma responsable.

A modo de sugerencia y proyección, se plantea la necesidad de avanzar en estudios más profundos y situados en el contexto iberoamericano que exploren con mayor detalle el impacto del *binge-watching* en los roles ocupacionales, considerando la diversidad de contextos en los que se manifiesta esta conducta. Es decir, explorar

cómo influye a diferentes grupos etarios, culturas y condiciones socioeconómicas para comprender los significados atribuidos al efecto del *binge-watching* en los patrones de desempeño. Asimismo, sería relevante explorar las consecuencias del consumo excesivo de contenido en la calidad del sueño, la concentración y la capacidad de atención, y, por consiguiente, cómo esto impacta en la vida diaria. Esta línea de investigación emergente es valiosa para la disciplina de Terapia Ocupacional, ya que puede proporcionar perspectivas más claras sobre cómo abordar y entender las dinámicas ocupacionales en la era digital en diversos contextos de la cotidianidad.

7. Referencias

- Albertos, A. e Ibabe, I. (2021). Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes. *Revista de Educación*, (394). <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90195>
- Agencia Digital Jelly (5 de enero, 2021). Streaming en Chile: La batalla que viene. <https://www.jelly.cl/streaming-en-chile-la-batalla-que-viene/>
- Ahmed, A. (2017). A New Era of TV-Watching Behavior: Binge-watching and its Psychological Effects. *Media Watch*, 8(2). <https://doi.org/10.15655/mw/2017/v8i2/49006>
- American Occupational Therapy Association (AOTA) [Asociación Americana de Terapia Ocupacional] (2020). *Marco de trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso*. <https://es.slideshare.net/FRANCYMIRLEY/aota-2020-espaol-revisada-y-coregida>
- Beggs, B. y Elkins, D. (2010). La influencia del ocio motivación sobre la satisfacción del ocio. *Revista Cibernética de Investigación Aplicada sobre Ocio y Recreación*. <http://larnet.org/2010-02.html>
- Belén, A. (2021). El binge-watching y las adicciones comportamentales: Análisis desde una perspectiva teórica. <https://hdl.handle.net/20.500.12590/16576>
- Bernard, H. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. AltaMira Press.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN] (s/f). Ley 20.120 (22-sep-2006), Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. Ley Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2fe0y>
- Camacho, J. (2021). El teletrabajo, la utilidad digital por la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (32), 125-155. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2021.32.15312>
- Casana, S. (2019). Riesgo de adicción al internet en estudiantes del 4to y 5to grado de secundaria de la Institución Educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de Tauca Ancash-2019. *Ucv.edu.pe*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/39456>

- Castillo, M. (2021). Cambios en el comportamiento de consumo de plataformas de streaming durante una pandemia. *Diario Delfino*. <https://delfino.cr/2021/09/cambios-en-el-comportamiento-de-consumo-de-plataformas-de-streaming-durante-una-pandemia>
- Cedeño García, G. C. y Pazmiño Remache, C. G. (2021). Tesis. Recuperado a partir de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/54545>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectiva*, 11(1), 53-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Chang, Y. J. y Peng, C. Y. (2022). Exploring experiences of binge-watching and perceived addictiveness among binge-watchers: a qualitative study. *BMC Public Health*, 22, 2285. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14789-z>
- Cornelio-Marí, E. M. (2023). La práctica del binge-watching entre estudiantes universitarios mexicanos. *Cuadernos.Info*, (54), 205-224. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.52353>
- Dandamudi, V. y Sathiyaseelan, A. (2018). Binge-watching: ¿why are college students glued to their screens? *Journal of Indian Health psychology*, 12, 41-52.
- Espín Álvarez, E. y Freire Muñoz, I. (2019). Relación entre el uso de internet para el entretenimiento y el aprendizaje escolar en estudiantes adolescentes del Ecuador. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(1), 138-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999126>
- Flayelle, M., Muraige, P. y Billieux, J. (2017). Toward a qualitative understanding of binge-watching behaviors: A focus group approach. *Journal Of Behavioral Addictions*, 6(4), 457-471. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.060>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed). McGraw-Hill.
- Huckins, J., DaSilva, A., Wang, W., Hedlund, E., Rogers, C., Nepal, S. y Campbell, A. (2020). Mental health and behavior during the early phases of the COVID-19 pandemic: a longitudinal mobile smartphone and ecological momentary assessment study in college students. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6), e20185.
- Kofi, D. y Oduro-Appiah, G. (2022). Effects of binge-watching of Netflix on students: A study of department of theatre and film studies, University of Cape Coast, Ghana. *Journal of African History Culture and Arts*, 2(4), 225-233. <https://doi.org/10.57040/jahca.v2i4.289>
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: técnicas y comportamiento* (4a ed.). Editorial Interamericana.
- Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. NURE investigación. *Revista Científica de la Sociedad Española de Enfermería Neurológica*, (27). <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7779030>

- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 61-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Ortega, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica desde y para la investigación cualitativa. *Interciencia*, 6, 293-299. <https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/html/>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Pérez, J. y Díaz, M. (2017). Nuevos modelos de consumo audiovisual: los efectos del binge-watching sobre los jóvenes universitarios. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 13, 201-221. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2017.13.11>
- Pierce-Grove, R. (2016). Just one more: How journalists frame binge-watching. *First Monday*, 22(1). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i1.7269>
- Ramírez-Vizcaya, S. y Froese, T. (2019). The Enactive Approach to Habits: New Concepts for the Cognitive Science of Bad Habits and Addiction. *Front. Psychol*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00301>
- Reyes, D. (2018). Efectos adversos de las nuevas tecnologías y su interferencia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 24(2), 217-226. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1341>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Universidad de Deusto.
- Starosta, J., Izydorczyk, B. y Dobrowolska, M. (2020). Personality Traits and Motivation as Factors Associated with Symptoms of Problematic Binge-Watching. *Sustainability*, 12(14). <http://dx.doi.org/10.3390/su12145810>
- Starosta, J. A. e Izydorczyk, B. (2020). Understanding the phenomenon of binge-watching—a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124469>
- Steiner, E. y Xu, K. (2018). Binge-watching motivates change: Uses and gratifications of streaming video viewers challenge traditional TV research. *Convergence*, 26(1), 82-101. <https://doi.org/10.1177/1354856517750365>
- Sun, J. y Chang, Y. (2021). Associations of Problematic Binge-Watching with Depression, Social Interaction Anxiety, and Loneliness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph18031168>
- Sundar, S. S., Bellur, S., Jia, H. y Kim, J. (2021). Theoretical and practical implications of social media use during the COVID-19 pandemic. Log in, tune out: The impact of a COVID-19 news break. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 77-87.



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

Recopilado: 12-04-2024 | Aceptado: 31-05-2024 | Publicado: 20-06-2024

THE MULTIMODAL ASSESSMENT TASK: EXTENDING THE PEDAGOGICAL SHIFT IN L2 PRONUNCIATION TEACHING TO ASSESSMENT

TAREA DE EVALUACIÓN MULTIMODAL: AMPLIANDO EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE L2 HACIA LA EVALUACIÓN

PEDRO LUCHINI

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

luchinipedroluis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>

ESTUDIO

Abstract

This article explores contemporary approaches to teaching and assessing L2 pronunciation, acknowledging a shift from prioritizing native-like pronunciation to emphasizing intelligibility. Leveraging this transition, the study introduces a Multimodal Assessment Task (MAT) aimed at assessing English pronunciation. The MAT empowers learners to handle the intricacies of spoken language with confidence through a number of structured activities. The participants were twenty-three pre-service teachers taking a pronunciation course in a TEFL program at a state-owned university in Argentina. Their responses to a self-assessment report revealed important advancements in their awareness of pronunciation, bolstered self-confidence, and self-efficacy in relation to learning L2 pronunciation. However, some students pinpointed certain challenges associated with the MAT, including the necessity for additional practice time and guidance, ongoing focus on certain sounds, and some difficulties related to prosody. This article advocates for further research to refine pronunciation teaching and assessment methods in language education, emphasizing ongoing exploration and improvement in this domain.

Keywords: Pronunciation teaching, assessment, multimodal assessment task, confidence, awareness, self-efficacy.

Resumen

Este estudio explora los enfoques pedagógicos para la enseñanza y evaluación de la pronunciación en inglés y reconoce un cambio en los paradigmas actuales, pasando de priorizar una pronunciación nativa a enfatizar el desarrollo de la inteligibilidad. Aprovechando esta transición, se presenta una Tarea de Evaluación Multimodal (TEM) diseñada para evaluar la pronunciación. La TEM capacita a los estudiantes para enfrentar las complejidades del discurso hablado en inglés con confianza a través de una serie de actividades estructuradas. Los participantes fueron 23 estudiantes de un curso de pronunciación inglesa del Profesorado de Inglés de una universidad estatal en Argentina. Sus respuestas a un informe de autoevaluación revelaron avances importantes en el desarrollo de su conciencia fonológica, la confianza en sí mismos y en su auto-eficacia en relación con el aprendizaje de la pronunciación del inglés. Sin embargo, algunos señalaron ciertos desafíos asociados con la TEM, incluyendo la necesidad de contar con más práctica guiada por sus docentes. También destacaron tener cierta dificultad en la producción de algunos sonidos y con varios aspectos de la prosodia. El estudio aboga por más investigaciones en el área para refinar los métodos de enseñanza y evaluación de la pronunciación de L2.

Palabras clave: Enseñanza de la pronunciación, evaluación, tarea de evaluación multimodal, confianza, conciencia, autoeficacia.

1. Introduction

Teaching pronunciation skills has long been a focal point in language education, with traditional approaches historically emphasizing the attainment of native-like pronunciation (Levis, 2005). However, a growing recognition of the limitations of these traditional approaches has spurred a shift towards prioritizing intelligibility over native-like pronunciation (Derwing and Munro, 2015; Levis, 2020). This modern perspective acknowledges that effective communication transcends flawless pronunciation, emphasizing the importance of intelligibility in facilitating meaningful interactions among language learners (Levis, 2005, 2006; Munro and Derwing, 1995).

These approaches recognize the multifaceted nature of effective interaction, integrating mainly suprasegmental features alongside other linguistic components to improve comprehensibility (Isaacs and Trofimovich, 2012).

Aligned with this pedagogical shift, the assessment of English pronunciation has also undergone transformation (Isaacs, 2014). Traditional assessment methods have given way to more contextualized approaches that assess L2 learners' ability to communicate effectively (Fulcher, 2015). Embracing this modern approach to assessing pronunciation, this study aims to present an innovative method through a Multimodal Assessment Task (MAT). The MAT incorporates comprehensible input tasks (Krashen, 1985), covert rehearsal practice (Dickerson, 1994; Sardegna, 2022), metacognitive strategies (He, 2011), self-efficacy beliefs (Sardegna, Lee and Kusey, 2018) and a series of pronunciation learning strategies (PLS) (Sardegna, 2020; 2022) which aim to enable learners to handle the complexities of spoken language with confidence and proficiency.

This article begins with a comprehensive review of literature in which we explore trends in pronunciation teaching and assessment methods. Subsequently, the method section provides a detailed overview of the context, participants, the MAT, and the self-assessment report used for data collection with the 23 student participants. Following this, the results are presented and discussed. Finally, some suggestions for further research in the field are given.

2. Literature Review

2.1. Teaching pronunciation

Traditional pronunciation approaches to language teaching have historically emphasized achieving native-like pronunciation, often with the goal of producing speech that closely resembles that of a native speaker (Levis, 2005). These approaches are heavily influenced by the notion that language learners should strive for linguistic perfection, and that native-like pronunciation is the ultimate marker of language proficiency. However, over time, educators and researchers have become increasingly aware of some limitations and drawbacks inherent in these traditional approaches. One key limitation of traditional pronunciation approaches is that they tend to neglect the importance and role of intelligibility for effective communication (Levis, 2020). While aiming for native-like pronunciation can be a valid aspiration for some learners, it may not be practical or necessary for others, especially those

who use the language primarily for communication rather than for developing accurate speech.

Additionally, focusing solely on achieving native-like pronunciation may lead to feelings of frustration and discouragement among language learners (MacIntyre and Vincze, 2017), as it can be a challenging and time-consuming task, particularly for learners whose L1 differs significantly from the target language (Wesely, 2012). What is more, insisting on native-like pronunciation overlooks the rich diversity of accents and dialects found among native and non-native speakers themselves (Kormos, 2006), thereby restricting opportunities for broadening one's cultural awareness (Byram, 2020).

As a response to these limitations, more modern approaches to pronunciation teaching have shifted their focus towards enhancing intelligibility rather than solely aiming for a flawless emulation of native-like speech patterns (Crowther and Isbell, 2023; Pennington and Rogerson-Revell, 2019). This transition resonates with the notion of intelligibility (in its broad sense), as outlined by Levis (2006), which highlights effective communication overall, notwithstanding any non-native characteristics in pronunciation. Moreover, these contemporary pronunciation approaches recognize the importance of emphasizing suprasegmental aspects alongside other linguistic components such as lexico-grammar and discourse features, rather than solely focusing on isolated sounds. It is the integration of these multifaceted linguistic elements that collectively contributes to improving intelligibility (Saito, Trofimovich and Isaacs, 2016). These inclusive features aid in facilitating the understanding of accented speech, even if L2 learners fall short of achieving a near-native level of pronunciation proficiency (Saito and Hanzawa, 2018). Within the framework of these modern methodologies, a number of prosody-infused PLS emerges, all aiming at enhancing the effectiveness of speaking skills (Cohen and Macaro, 2007; Sardegna, Lee and Kusey, 2018).

Comprehensible input tasks (VanPatten, 2015), which immerse learners in real-world language contexts, expose them to authentic spoken language encompassing variations in rhythm, intonation, and stress. Learners may subconsciously absorb pronunciation norms, without the need of explicit instruction. Activities, such as listening to natural conversations, watching videos with native and non-native speakers, or engaging in oral interactions may also provide opportunities for learners to experience firsthand how prosody can be used to convey different shades of linguistic and pragmatic meanings (Wells, 2006).

To enhance prosodic proficiency, learners can actively engage in covert rehearsal practices, which involve visualizing, practicing and internalizing correct prosodic patterns. This form of cognitive rehearsal serves a dual purpose: it helps develop muscle memory while also fostering a heightened awareness of how prosody may impact on the overall message and emotional tone of spoken discourse. In line with this, Sardegna (2022) provides compelling research backing for a strategy-based approach to pronunciation instruction, analyzing the various factors that impact sustained improvement. In her studies, she emphasizes the importance of enhancing students' self-regulated learning through integrated measures, such as goal-setting, awareness-rising, covert rehearsal practice, online speech resources and video assessments, reflective practices, ongoing feedback, and post-improvement goal reassessments.

Integrating metacognitive strategies into prosody teaching empowers learners by fostering self-awareness and self-regulated learning (He, 2011; Sardegna, 2022). Through metacognition, learners become attuned to their own speech patterns, identify linguistic challenges related to prosody, and proactively seek solutions. By reflecting on these challenges and utilizing effective learning strategies (Cohen and Macaro, 2007; Sardegna, 2011), learners develop the skills to convey various emotions and nuances in their speech. Metacognition plays a pivotal role in enabling learners to understand how prosody influences meaning and thus are pushed to adapt their speech accordingly (Peñuela, 2018). Through metacognition learners are enabled to take a proactive approach to addressing linguistic challenges instead of passively struggling with prosodic issues. They are pushed to seek solutions, whether through targeted rehearsal practice, self-assessment (Dlaska and Krekeler, 2008), feedback from peers or instructors, or using resources such as (self-) recordings or speech analysis tools, among others.

Building learners' self-efficacy is integral as it instills in students the belief in their ability to effectively use stress, rhythm and intonation to convey intended meanings and emotions (Magogwe and Oliver, 2007; Mills, Pajares and Herron, 2007). This confidence is nurtured through achievable prosody-related goals, constructive feedback, and the celebration of their progress in effectively using prosody to convey their proposed message (Sardegna, 2022).

Simultaneously, learners are encouraged to employ specific PLS to further enhance their prosodic competence (Sardegna, Lee and Kusey, 2018). These strategies encompass practicing with diverse speech contexts to understand the impact of prosody on communication, analyzing prosodic patterns in authentic speech samples, and

seeking feedback from instructors or peers regarding their prosodic expressiveness. Through the potential combination of developing self-efficacy alongside the strategic application of specific oral language self-regulation skills (Sardegna, 2011; 2012), learners may have the opportunity to build self-confidence in their prosodic abilities and potentially reinforce their belief in their capacity to excel in the intricate domain of conversation (Sardegna and McGregor, 2013).

Through the integration of comprehensible input tasks, covert rehearsal practice, metacognition, self-efficacy, PLSs, and self-regulated learning, instructors should be able to empower learners to take an active role in their prosody development, allowing them to convey purposeful meaning and emotions effectively in spoken language.

2.2. Assessing pronunciation

In alignment with the shift in the pronunciation teaching paradigm, the assessment of English pronunciation has also undergone transformation (Pennington and Rogerson-Revell, 2019). Traditional assessment methods, still prevalent in many pronunciation classes, typically focus on mechanical exercises and controlled practices centered solely on replicating native speech models. These methods heavily emphasize individual sounds and phonetic accuracy through activities such as phonetic/tonemic dictations, transcriptions and drilling exercises. However, these conventional approaches have faced criticism for their narrow scope in addressing the overarching goal of enhancing comprehensibility for effective communication (Crowther and Isbell, 2023; Trofimovich and Isaacs, 2017)

Contemporary methods of pronunciation assessment, however, embrace more contextualized activities, such as role-playing, scenario-based exercises, dramatizations, research-driven tasks (Luchini and Alves, 2021), and classroom presentations (Pennington, 2018). Among these modern approaches, the introduction of the MAT stands out as an innovative means of assessing L2 pronunciation. An important characteristic of the MAT is that demands students to integrate various modes and sources. By doing so, it challenges learners to blend course materials with multimedia resources, resulting in a comprehensive final outcome. This task serves as a platform for students to reflect on their language learning processes, empowering them to articulate the theoretical connections they have established in their classes, outline their aspirations for ongoing learning, and provide additional evidence of their understanding of theory, practice, and research in English pronunciation skills.

3. Research questions

This article explores the efficacy of the MAT in enhancing students' pronunciation development within the context of spoken English skills. Two primary research questions guide this investigation:

- To what extent does the MAT influence students' pronunciation awareness and how does this influence correlate with their perceived improvements in spoken English skills?
- What challenges do students encounter during the MAT implementation, and how can these be addressed to optimize pronunciation development?

4. The Study

4.1. Method

4.1.1. Context and participants

Twenty-three students, consisting of 19 females and 4 males aged between 19 and 27 ($M = 20.39$), took part in the MAT implemented in *Oral Discourse II* (ODII), a pronunciation course offered within the TEFL (Teaching English as a Foreign Language) program at the Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. ODII focuses on English pronunciation, particularly emphasizing suprasegmentals, and is typically undertaken in the program's second year following the completion of *Phonetics and Phonology I and II*. Students enrolled in ODII are expected to have a proficiency level equivalent to C1 (Common European Framework Reference for languages) in English. Within ODII, the MAT provides students with an opportunity to monitor and self-assess their pronunciation development, apply theoretical concepts, and demonstrate their proficiency in English pronunciation by selecting, analyzing, and enhancing a chosen text. This task serves as the second term test administered at the end of this course, with students required to pass it to successfully win promotion to subsequent classes within the program.

4.1.2. The MAT

Throughout the MAT, students engage in a structured task sequence aimed at improving their English pronunciation skills, with a focus on prosody. Table 1 sum-

marizes the main steps of the MAT sequence, providing a clear outline of the activities students undertake.

Table 1. Sequence of steps to complete the MAT

Step	Description
1	Analyze a designated video to identify concepts from previous classes and note any new ideas.
2	Choose a video featuring a native English speaker and transcribe a segment of it.
3	Analyze the segment applying tonality, tonicity, and tone.
4	Imitate the chosen video segment using rehearsal practice and pronunciation learning strategies.
5	Record a video of themselves reading the selected passage aloud, focusing on pronunciation.
6	Compare their recording with the native speaker's version to identify areas needing improvement and areas that show progress.
7	Write a self-assessment report on their pronunciation strengths and weaknesses.
8	Reflect on how the task sequence has enhanced their understanding and practical application in L2.
9	Upload the recorded video and the self-assessment report to the virtual classroom.
10	Teachers evaluate students' productions based on theory-practice integration, reflection depth, and practical application.

Students begin by closely analyzing a designated video that integrates theory and practice, such as a lesson on the fundamentals of English intonation: melody, rhythm, and stress. Students will watch this video to identify relevant concepts from previous classes, establish connections, and note any new ideas introduced.

Subsequently, students select a video featuring a native English speaker of their preference and meticulously transcribe a segment, applying Wells' (2006) analytical framework to explore tonality, tonicity, and tone (the 3Ts). Following that, learners immerse themselves in an imitation exercise, utilizing covert rehearsal practice and a repertoire of PLS previously discussed and applied in class.

With that foundation, students videotape themselves reading aloud the selected passage while concentrating on refining their pronunciation skills within a limited timeframe. They then conduct a comprehensive comparison between their rendition and the native speaker's, identifying areas for improvement and acknowledging progress made throughout the task sequence.

Finally, they craft a reflective self-assessment report in which they evaluate their strengths and weaknesses across the various pronunciation facets of the MAT, alongside an exploration of areas necessitating further improvement. The students then reflect on how the task sequence has enriched their understanding of theoretical

constructs and reinforced their practical application in L2 contexts.

Ultimately, teachers evaluate students' outcome based on their proficiency in integrating theory with practice, the depth of their reflections, and the effectiveness of their practical application, ensuring comprehensive development in English pronunciation proficiency. The tape-recorded videos featuring students' productions, along with their self-assessment reports, are uploaded to the Learning Management System (LMS) Moodle (version 3.7.2) (Dougiamas, 2002).

5. Data collection and analysis

The data were gathered through self-assessment reports in which students wrote a self-reflective narrative¹. In this narrative, they addressed the extent to which the MAT task sequence had helped them better understand the theoretical concepts discussed in class and relate them to L2 use. If they noticed a lack of progress in their L2 pronunciation, they were encouraged to explain that as well. Students were asked to support their claims with samples from their video recordings.

Data were analyzed using a categorization process with MAXQDA 24 (version 2.0.0) (VERBI Software, 2021). This process facilitated the identification of affirmative and negative responses in the students' narratives. Positive responses indicated areas where students perceived progress in their pronunciation development, while negative responses highlighted aspects they found challenging. The students' comments in their self-assessment reports were then categorized based on their frequency of occurrence.

6. Results

In this section, we present the outcomes from the self-assessment reports written by the students during the final stages of the MAT. Table 2 shows the distribution of positive and negative responses among the students, covering various aspects of their English pronunciation progress. The analyzed aspects were classified and grouped under the headings of skills and task design characteristics. This grouping was done to organize the data, facilitate the analysis, and guide the description of the results.

¹ Prior to data collection, all student participants completed a consent form in which they agreed to share their productions anonymously for the purpose of this study. The consent forms are available.

Table 2. Distribution of students' positive and negative responses

Aspects	Positive Response (%)	Negative Response (%)
Skills		
Increased confidence in imitating native speakers	83	0
Enhanced awareness of pronunciation nuances	74	9
Development of effective learning strategies	70	13
Appreciation for suprasegmental features	70	13
Heightened sensitivity to stress patterns	61	22
Improved ability to produce vowel sounds	22	61
Improved ability to produce consistent rhythm and intonation	17	70
Task design characteristics		
Choice of preferred native speaker videos	87	0
Video analysis for improvement	78	4

Source: own elaboration.

Results reveal a substantial positive response from students towards various aspects of the MAT. Notably, it significantly boosted their self-confidence in emulating native speakers, with 19 out of 23 participants reporting heightened assurance in their speech emulation task. Some perspectives from 2 students further illustrate this:

Student A: Before the MAT, I struggled and feared with imitating native speakers, feeling self-conscious about my pronunciation. However, the structured practice I did during the sequence of these tasks helped me increase my confidence. Now, I feel much more comfortable and confident imitating native speakers.

Student B: The MAT gave me support to practice imitating a native speaker. Through the guided tasks and encouragement from my teacher, I gained confidence little by little and trust in my pronunciation. I'm now more willing to take risks and imitate other speakers without fear of making so many mistakes.

A substantial majority of students (18 out of 23) noted improvements in their ability to discern tonal patterns in English, indicating the MAT's effectiveness in improving this aspect of pronunciation. One student's testimony further supports this observation:

Student E: These tasks in the MAT helped me to understand and recognize the tones. Before, I fought to understand intonation, but focusing on this practice improved my awareness and now, I feel more confident to recognize and produce the different tones.

Additionally, 16 students expressed appreciation for the emphasis laid on the development of suprasegmentals using the MAT, reflecting a deeper awareness and understanding of this pronunciation aspect. Below are two testimonies from students who found this facet of the MAT particularly beneficial:

Student J: The way the MAT helped me to work with suprasegmentals was very useful. Now I can understand stress, rhythm, and intonation better. This can help me with my speech better in the future and also improve my listening.

Student K: I found very helpful the emphasis of suprasegmentals in this task. I also pay attention to sounds, but I can understand the importance of stress and intonation now more than in the theory. This awareness will help me with my pronunciation and feel more confident to express my ideas.

The impact of the MAT on students' perceived awareness of pronunciation nuances is evident from the 74 positive responses indicating an enhanced recognition of these nuances, along with 61 positive responses indicating sharp sensitivity to stress patterns. This suggests that the MAT facilitated students' understanding of finer details, including intonation, stress patterns, and rhythm, which are pivotal for improving spoken English skills. Through activities such as analyzing native speaker videos, transcribing speech segments, and engaging in imitation exercises and self-assessment reports, students likely felt an increased sense of exposure to and internalization of pronunciation patterns. These activities likely prompted reflection and, according to the students' perspective, contributed to the development of more accurate and confident L2 pronunciation skills.

While the majority of comments supported the use of the MAT for enhancing prosody, a few challenges were brought to light by certain students. A minority subset of participants (5 out of 23) faced difficulties in reproducing specific vowel sounds, suggesting areas where focused support and more intervention could be beneficial. Students F and G's testimonies highlight this:

Student F: I fought with producing some smiling "a", for example and long /i:/. Although I do much effort, these vowels are still challenging for me, and this affects my pronunciation. I believe we need more help from our teachers and more practice.

Student G: Producing vowels like the difference between long and short /i/ is very difficult for me. I practice but I can't get them quite right when I speak. It is frustrating for my confidence. I believe I need more help and focused exercises with this.

Likewise, a small group of students (4 out of 23) struggled with maintaining consistent rhythm and using the correct intonation patterns, suggesting the need for further practice, extra time and more guidance from their teachers in this area. Here is a testimony from a student who experienced some challenges with rhythm and intonation:

Student H: I found difficult to keep consistent rhythm and sometimes I confused the intonation patterns in the video. Despite of my efforts to match the rhythm of the video, I can't be consistent, and this affects the intonation too. I know that I need more time and practice to improve this.

Recognizing these challenges highlights the need for further refinement in the implementation of the MAT. Nevertheless, the overall value and benefits of the MAT outweigh its shortcomings. Addressing these issues in future iterations will optimize its effectiveness and result in even greater outcomes for students' pronunciation development.

In terms of the design characteristics of the MAT and their influence on students' perceptions of their pronunciation improvements after completing the task, all students expressed appreciation for the flexibility offered in selecting preferred native speaker videos. They emphasized the personalized learning experience enabled by the MAT, noting the importance of choosing their own practice material. They highlighted how this increased their motivation and interest in continuing their learning process. Two testimonials from these fellow students underscore these points:

Student C: Having the possibility to choose my favorite video was awesome. It allowed me to engage with someone that I like and that helped to improve my learning style. This personalized approach was more funny and I think more effective for learning.

Student D: The possibility of choice of my idol as a native speaker model helped my learning experience. I chose a speech by Taylor Swift because I love her. Exploring her accent and the content of her speech made me understand pronunciation better. Being able to choose made my motivation grow.

Similarly, regarding the task design characteristics of the MAT, the incorporation of video analysis elicited enthusiastic participation from 18 students who actively utilized this tool to refine their pronunciation skills. This task provided them with a valuable opportunity to self-assess their speech, identify specific pronunciation aspects requiring improvement, and implement changes accordingly. This process significantly contributed to the students' development of self-confidence. Student I below underlined the significant impact of video analysis on her outcome:

Student I: Integrating the analysis of a video I chose was new for me. This gave me a great opportunity to evaluate my pronunciation, identify the aspects I have to improve and make the changes to improve. By “dissecting” speech, I was able to recognize my problems and improve them. This helped me to improve my pronunciation and raise my confidence in speaking.

The results highlight the beneficial influence of the MAT on students' pronunciation advancement in the DOII course. Most students valued the adaptable design of the MAT, noting its enhancement of their learning experience. This individualized approach spurred students' motivation and sustained their interest in their pronunciation progress. Overall, these findings emphasize the MAT's effectiveness as a pedagogical tool for improving students' speaking skills and fostering a personalized and reflective learning atmosphere.

7. Discussion

The first research question examined the extent to which the MAT influenced students' pronunciation awareness and how this influence correlated with their perceived improvements in spoken English skills. The MAT has played a pivotal role in bolstering students' confidence upon completing the entire task sequence. The majority of participants reported a notable increase in assurance during their speech emulation tasks, attributing this improvement to the structured and guided practice provided by the MAT. Undoubtedly, the MAT has fostered students' self-efficacy, a crucial component in the development of their pronunciation skills. Engaging in structured and guided practice likely enabled them to attain mastery over their pronunciation, leading to a heightened belief in their ability to effectively emulate native speakers. This newfound sense of self-efficacy is poised to empower students to approach similar pronunciation tasks with greater confidence, ultimately enhancing their overall speaking proficiency (Jackson, 2002).

The emphasis on suprasegmentals within the MAT, coupled with a focus on the connection between theory and practice and covert rehearsal exercises, deepened students' awareness and understanding of how pronunciation functions within discourse. By focusing on stress, rhythm, and intonation patterns as they occurred in authentic contexts, students not only enhanced their ability to recognize them but also developed a deep understanding of how prosody influences communication. While students widely appreciated the emphasis laid on suprasegmental features, as evidenced by their expressions of gratitude for the personalized learning experience facilitated by the MAT, they also acknowledged the importance of continued practice with certain sounds, particularly vowels, to facilitate and improve their oral skills.

The second research question investigated the challenges students faced during MAT implementation and how these obstacles could be mitigated to enhance their pronunciation skills. The findings highlighted several specific difficulties: reproducing certain vowel sounds, maintaining consistent rhythm, and using appropriate intonation patterns when imitating speech from selected videos. To tackle these issues, students would benefit from targeted instruction that emphasizes covert rehearsal practices tailored to their individual needs. Moreover, providing ample opportunities for form-focused productive practice, along with constructive feedback and instructors modeling proper stress and intonation patterns, would be highly advantageous. This approach would not only reinforce and improve vowel production but also enhance the students' stress, rhythm, and intonation in speech.

Recapitulating the findings related to the first research question, a significant impact of the MAT on students' pronunciation was linked to its task design. The integration of video analysis within the MAT framework not only promoted reflective learning but also sparked enthusiastic participation among students. This approach encouraged learners to critically evaluate their pronunciation choices and strategies, fostering a reflective process essential to metacognition (He, 2011). Through this practice, students gained a deeper understanding of their pronunciation strengths and weaknesses, enabling them to take an active role in their pronunciation development. Moreover, autonomy and self-regulation—crucial aspects of language learning (Pawlak, Cziszér and Soto, 2020; Sardegna, 2020)—were significantly enhanced through MAT. By giving students control over their pronunciation improvement journey, MAT empowered them to become more self-directed and proactive in their learning.

Multimodal tasks, such as the one deployed in this study, offer a distinct advantage by immersing learners in authentic and dynamic contexts, contrasting with traditional approaches reliant on rote repetition. These innovative assessment methods serve to bridge the gap between classroom learning and real-world communication, providing learners with opportunities to apply pronunciation skills in situations closely mirroring genuine interactions (Pennington, 2008; 2015). The flexibility afforded in selecting preferred native speaker videos, as appreciated by all students, underscores the personalized learning experience facilitated by the MAT, which equips learners with the ability to communicate effectively beyond the classroom (Sardegna, 2012; 2022). Engagement and motivation are pivotal for successful language learning (Pintrich and de Groot, 1990; Papi, 2010), and multimodal tasks, like the one presented here, inherently engage students by integrating various media, interactions, and creative elements. This dynamic nature transforms pronunciation practice into an enjoyable, motivating, and fulfilling experience, prompting learners to participate and invest in their pronunciation improvement (Busse and Walter, 2013; Hwang, 2008; MacIntyre and Vincze, 2017).

8. Conclusion

In this article, we have introduced the MAT and assessed its effectiveness in developing pronunciation skills, with a focus on prosody. The inclusion of multimodal tasks in pronunciation assessment represents a significant innovation in teaching and evaluation methods. Modern pronunciation teaching approaches prioritize intelligibility over achieving native-like pronunciation, and recognize its importance in effective communication. The MAT embodies this shift by integrating elements, such as a strong emphasis on suprasegmental features, metacognition, self-efficacy and PLS. Through structured and guided practice, video analysis, and covert rehearsal, the MAT has notably increased students' confidence in emulating native speakers. It has also contributed to enhancing their awareness of stress, rhythm, and intonation patterns, aspects that are expected to translate into tangible developmental gains over time. Multimodal tasks like the MAT may help to bridge the gap between classroom learning and real-world communication, providing learners with dynamic and engaging practice opportunities. By immersing them in authentic language contexts and tailoring experiences to their needs, these tasks foster motivation and active participation. Despite its benefits, some challenges still persist, particularly in reproducing certain vowel sounds and maintaining consistent rhythm and accurate intonation patterns. Addressing these challenges requires targeted support, additional practice in and outside the classroom, and

constructive feedback from instructors.

The incorporation of the MAT into pronunciation instruction marks a notable departure in approach, prioritizing clear communication and equipping learners with the skills to proficiently engage in spoken language. We urge fellow pronunciation educators to embrace this evolution and integrate the MAT into their curriculum. While the proliferation of new technologies for teaching and learning is undeniably beneficial for education, it necessitates continual evaluation and, importantly, customization to suit the unique needs and cultural backgrounds of learners. Further exploration across varied contexts and student demographics will refine this methodology, fostering its continual enhancement and widespread effectiveness.

9. References

- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97, 435-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford University Press.
- Crowther, D., & Isbell, D. R. (2023). Second language speech comprehensibility: A research agenda. *Language Teaching*, 1-17. <https://doi:10.1017/S026144482300037X>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
- Dickerson, W. B. (1994). Empowering students with predictive skills. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions* (pp. 17-33). TESOL Publications.
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System*, 36, 506-516. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.003>
- Douglamas, M. (2002). *Moodle (versión 3.7.2) [Sistema de gestión de aprendizaje]*. Moodle Pty Ltd. <https://moodle.com/es/>
- Fulcher, G. (2015). Assessing second language speaking. *Language Teaching*, 48(2), 198-216. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000391>
- He, L. (2011). Metacognition in English as a Foreign Language Pronunciation Learning Among Chinese Tertiary Learners. *Language Learning*, 21(1,2), 1-28. <https://doi.org/10.1177/1362168816679030>
- Hwang, E. (2008). Factors affecting Korean learners' English pronunciation and comprehensibility. *English Teaching [Korea]*, 63, 3-28.

- Isaacs, T. (2014). Assessing pronunciation. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 140-155). Wiley-Blackwell.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 475-505. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000150>
- Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-255. <https://doi.org/10.1080/00220970209599508>
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377 DOI:10.2307/3588485
- Levis, J. (2006). Pronunciation and the assessment of spoken language. In R. Hughes (Ed.), *Spoken English, TESOL and applied linguistics: Challenges for theory and practice* (pp. 245-270). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230584587_11
- Levis, J. (2020). Revisiting the Intelligibility and Nateness Principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), p. 310-328 <https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Luchini, P. & Alves, U. (2021). Incorporating a research-led activity in the L2 pronunciation class: An innovative pedagogical view. *Speak Out! Journal of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 65, 28-35.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, 61-88. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4>
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57, 417-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 285-310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Pawlak, M., Cziszér, K. & Soto, A. (2020). Interrelationships of motivation, self-efficacy and self-regulatory strategy use: An investigation into study abroad experiences. *System*, 93, 1-11.
- Pennington, M. C. (2015). Research, theory, and practice in second language phonology: A review and directions for the future. In J. A. Mompean & J. Fouz-González (Eds.), *Investigating English pronunciation: Trends and directions* (pp. 149-173). Palgrave Macmillan.

- Pennington, M. C. (2018). A strategic view of pronunciation in English as a second language. In G. Cane (Ed.), *Strategies in language learning and teaching* (pp. 104-115). Anthology Series 49. SEAMEO Regional Language Centre.
- Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research. Contemporary perspectives*. https://doi.org/10.1057/978-1-137-47677-7_4
- Peñuela, D. C. (2018). Using metacognitive strategies to raise awareness of stress and intonation. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 91-104. <https://doi.org/10.14483/22487085.12383>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Saito, K., & Hanzawa, K. (2018). The role of input in second language oral ability development in foreign language classrooms: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 22, 398-417.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Sardegna, V. G. (2011). Pronunciation learning strategies that improve ESL learners' linking. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2010. (pp. 105-121), Ames, IA: Iowa State University.
- Sardegna, V. G. (2012). Learner differences in strategy use, self-efficacy beliefs, and pronunciation improvement. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, ISSN 2380-9566, Ames, IA, September 16-17, 2011 (pp. 39-53). Iowa State University
- Sardegna, V. G. (2020). Pronunciation and good language teachers. In C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 232-245). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sardegna, V. G. (2022). Evidence in favor of a strategy-based model for English pronunciation instruction. *Language Teaching*, 55(3), 363-378. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444821000380>
- Sardegna, V. G., & McGregor, A. (2013). Scaffolding students' self-regulated efforts for effective pronunciation practice. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, ISSN 2380-9566, Vancouver, British Columbia, August 24-25, 2012 (pp. 182-193). Iowa State University.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). Self-Efficacy, Attitudes, and Choice of Strategies for English Pronunciation Learning. *Language Learning*, 68(1), 83-114. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022268117000038>

[org/10.1111/lang.12263](https://doi.org/10.1111/lang.12263)

- Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2017). Second language pronunciation assessment: A look at the present and the future. In T. Isaacs & P. Trofimovich (Eds.), *Second language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives* (pp. 259-266). Multilingual Matters.
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (pp. 113-134). Routledge.
- VERBI Software. *MAXQDA 2022 [Software]*. (2021). <https://www.maxqda.com/>
- Wells, J. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45, 98-117. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x>



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

Recopilado: 20-12-2023 | Aceptado: 06-06-2024 | Publicado: 20-06-2024

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA FAMILIAS-ESCUELA EN LA PRÁCTICA COTIDIANA

TENSIONS AND CHALLENGES OF THE FAMILY-SCHOOL COMMUNICATIVE RELATIONSHIP IN DAILY PRACTICE

MARTA MUÑOZ CHÁVEZ

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

mmunozc@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6193-1940>

ESTUDIOS

HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

hcarcamo@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

Resumen

El objetivo del estudio fue develar las concepciones que orientan y dan sentido al proceso comunicativo entre familias y escuela. Se utilizó el método de estudio de caso único. La muestra se compuso por catorce informantes pertenecientes a una escuela básica de Chillán. Las categorías analizadas fueron cuatro: importancia de la relación comunicativa, proceso, estrategias y barreras comunicativas. El instrumento aplicado fue la entrevista semiestructurada. Entre los principales hallazgos podemos afirmar que una buena relación comunicativa es fundamental, puesto que trae consigo múltiples beneficios académicos y formativos para los educandos, a la vez que se reconoce la necesidad de un compromiso mutuo entre familias-escuela que genere lazos de participación, reflejo de un trabajo mancomunado en post del desarrollo integral de niños y niñas.

Palabras clave: Comunicación, relación familia-escuela, beneficios, desafíos.

Abstract

The objective of the study was to reveal the conceptions that guide and give meaning to the communication process between families and the school. The single case study method was used. The sample was made up of 14 informants belonging to a basic school in Chillán. There were four categories analyzed: Importance of the communicative relationship, process, strategies and communication barriers. The instrument applied was the semi-structured interview. Among the main findings, we can affirm that a good communicative relationship is fundamental, since it brings with it multiple academic and formative benefits for students, while recognizing the need for a mutual commitment between families-school that generates ties of participation, reflection of a joint work in post of the integral development of boys and girls.

Keywords: Communication, family-school relationship, benefits, challenges.

1. Introducción¹

La temática de la relación familias-escuela ha sido abordada por variados autores (Manghi, Castrillón, Cárcamo y Precht, 2021; Garreta, 2019; Macià, 2018; Cárcamo y Jarpa, 2020; Gubbins, 2020), quienes dan cuenta de tres dimensiones: 1) participación, 2) implicación y 3) comunicación, las que configuran esta relación entre familias-escuela. Respecto a la participación, cabe consignar que es la dimensión más abordada en la literatura especializada (Llevot y Bernad, 2016; Cárcamo y Jarpa, 2020). Los estudios permiten reconocer dos aproximaciones a esta dimensión: la primera pone de manifiesto una mirada graduada basada en los niveles de participación (Epstein, 2013) y, la segunda, enfatiza en la disposición que los establecimientos educacionales adoptan respecto de las formas e instancias de participación aceptadas (Cárcamo y Jarpa, 2020).

Por su parte, la implicación refiere a la forma en que se involucran las familias en la escuela, situación que se expresa en el tipo de relación que establecen ambos actores. De acuerdo a Cárcamo y Méndez (2019), la implicación de ambos agentes favorece la aparición de interacciones positivas.

¹ Investigación patrocinada por el proyecto Fondecyt N.º 1181925 y el Grupo de Investigación FESOC 2150382 GI/EF.

Finalmente, según Garreta y Macià (2017), la comunicación es la dimensión menos abordada y, en tal sentido, sugieren la necesidad de incrementar la producción científica en esta dirección. Para referirnos a la comunicación, primero hay que reconocer que existe una serie de factores involucrados en el proceso, entre estos la literatura destaca los siguientes: emisor, mensaje, canal, código, contexto y receptor. Cuando alguno de estos factores falla el proceso también lo hace, generando dificultades comunicativas. En tal sentido, es importante centrar el mensaje en el receptor, puesto que de la intención y la disposición a participar del intercambio comunicativo dependerá la eficacia del proceso.

A modo de síntesis, autores como Razeto (2018), Gómez (2019), Precht, Valenzuela, Muñoz y Sepúlveda (2016) y Gubbins (2013), coinciden respecto a la relevancia de fomentar la participación de las familias, así como su implicación en el proceso de escolarización de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, dichos autores explicitan que una adecuada comunicación constituye un eje fundamental para la promoción de una óptima relación.

En la medida en que la escuela se comunique eficiente y oportunamente con padres, madres y apoderados, y viceversa, se tendrá la oportunidad de implementar acciones que logren sintonizar con un adecuado desarrollo cognitivo, socioemocional y relacional en niños, niñas y adolescentes.

2. Marco teórico

Con el fin de profundizar en la dimensión que configura el objeto de estudio del presente trabajo, diremos que en la comunicación entre familias-escuela el estilo que predomina se sustenta en una lógica unidireccional de traspaso de información (Gubbins, Ugarte y Cárcamo, 2020; Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández, 2019). Esta lógica impacta en la participación, toda vez que representa el nivel más básico de esta (Flamey, Gubbins y Morales, 1999). De acuerdo a Siede (2017), para que la comunicación contribuya al desarrollo de interacciones positivas entre la escuela y las familias, se torna fundamental que se tenga en cuenta el contexto. En este sentido, Macià (2018) propone utilizar el modelo de las 6W con el fin de lograr un adecuado proceso comunicativo, que para efectos de este estudio nos parece el más adecuado teóricamente, puesto que nos permite abordar de una manera más pragmática el discurso de los sujetos, dado que considera dar respuesta a seis preguntas básicas: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué? (en inglés: *what?*, *who?*, *where?*, *how?*, *when?* y *why?* de ahí su nomenclatura).

De acuerdo a Garreta (2019), se debe tener en cuenta que para la promoción de un intercambio recíproco es necesario el respeto mutuo, pues sobre la base de este se reducen las potenciales barreras que pueden emerger durante el proceso.

Mead (1934) refiere la comunicación como un proceso de interacción centrado en la intención comunicativa, mediada desde un significado objetivo o natural de las palabras, el cual al interiorizarse forma estructuras de sentido. Existe un potencial semántico en el lenguaje, que permite relacionarnos mediante la internalización de estas estructuras, las cuales dan paso a una interacción mediada simbólicamente que se explica en la adopción de la actitud del otro, el sentido de una interiorización e internalización, como una apropiación del discurso (Blummer, 1969).

El interaccionismo simbólico al que refiere Mead (1934), da lugar a una reestructuración conceptual de relaciones entre los hablantes, la cual referencia a un ser social parte de un todo, capaz de interpretar, valorar y reflejar sus propias vivencias por medio de la internalización del lenguaje como estructura cognitiva y social.

Mientras que Mead ve a la comunicación como un proceso de interacción, Foucault (1995) considera el lenguaje desde la interpretación, asumiendo que nada es absolutamente originario, sino más bien una reestructuración de lo ya dado. Las palabras en sí han sido dadas por la clase dominante, siendo ellos quienes nos entregan un significado e imponen una interpretación de estas en un campo de “prácticas no discursivas” (Foucault, 2008). Con ello Foucault referencia a lo no dicho, a lo que no se establece en palabras, sino en la apropiación del derecho de hablar, al acceso a un conjunto de enunciados y la posibilidad de plantearlos en decisiones institucionalizadas.

Foucault (1995) habla del sujeto y del saber interdisciplinario, en ello hay una nueva interpretación del sujeto como un ser social, empapado del conocimiento y de las relaciones externas a él, ya sean culturales, políticas, religiosas, etc., las que expresa a través del lenguaje. La recreación que hace el sujeto desde su propia realidad y por medio de los conocimientos que va adquiriendo en un proceso generalmente es inconsciente y manipulado por una clase dominante, muchas veces poco reflexiva de sus prácticas discursivas, las que se evidencian conforme progresa y nutra sus propias experiencias.

Esta manipulación discursiva (Van Dijk, 2006) centra el discurso en quienes tienen un dominio de estas prácticas, generándoles mayores beneficios comunicativos y relacionales, mientras que los dominados utilizan estructuras lingüísticas básicas,

las que van desarrollando o nutriendo conforme progresen en sus experiencias. Precisamente, dichos aspectos se reflejan en el quehacer cotidiano de la escuela, en especial cuando de relacionarse con las familias se trata (Bourdieu, 2008).

Por su parte, Habermas (1999) aborda el proceso comunicativo desde la acción comunicativa. En este proceso los participantes no se ven orientados hacia su propio éxito, sino a la consecución de fines individuales con la condición de que sean armónicos con la situación; de ello se desprende la tarea interpretativa de la acción comunicativa.

En este sentido, Habermas (1999) distingue entre la acción estratégica, gobernada por el interés y la actitud focalizada en el éxito, y, por otra parte, la acción comunicativa orientada al entendimiento, enfatizando la consecución de una meta común más que el éxito individual, beneficiando el proceso y la relación entre hablantes.

El entendimiento, para Habermas (2010), es un proceso por medio del cual se obtienen acuerdos entre los sujetos de una forma lingüística e interactivamente competente. Este consenso es validado no solo por medio de acuerdos ejercidos desde fuera, sino también validado y aceptado por los participantes, es decir, desde dentro; tal sería el caso de familias-escuela. El proceso del entendimiento fomenta y permite la relación social de los hablantes por medio de la comunicación, donde quienes interactúan llegan a acuerdos y consensos.

En el caso específico de la comunicación escolar, la literatura especializada plantea la necesidad de potenciar una comunicación fluida entre familias-escuela considerando el acceso a nuevas tecnologías que beneficien una comunicación instantánea y directa, para lo cual es importante trabajar a la par entre docentes y apoderados, puesto que muchas veces hay incompreensión por parte de la escuela hacia las familias, a sus necesidades y vivencias, dado que para la escuela son las familias quienes deben adaptarse a su ritmo (Acuña *et al.*, 2018; Garreta, 2017).

Esa poca comprensión desde la escuela hacia las familias se identifica como falta de interés o escasez de tiempo para interiorizarse de lo que sucede en la institución educativa (Garreta, 2017). En tanto, las familias manifiestan sentirse incomprendidas respecto a lo que la escuela espera de ellas, dificultando la relación y, por ende, la comunicación.

Garreta y Macià (2020) señalan dos tipos de interacción comunicativa: por una parte, la transmisión unidireccional de información, generalmente desde la escuela a la familia; y, por otra, la interacción bidireccional de información, donde padres y docentes dialogan y comparten distintos puntos de vista. Para que esta bidireccionalidad se genere las familias deben ser conscientes de que se les entrega información de lo que sucede dentro de la escuela, y también sentirse escuchadas. Si estos dos requisitos son considerados, las familias se vuelven más participativas y, por ende, más comunicativas, facilitando la relación entre ambos (Schilling *et al.*, 2015).

Cuando hacemos referencia a una interacción bidireccional, reconocemos en ello un esfuerzo por generar lazos y establecer relaciones fructíferas para el bien mancomunado. Esta bidireccionalidad del proceso la podemos reconocer en lo expuesto por Siede (2017), quien distingue tres niveles de interacción entre familias-escuela. Primero, el trato: en él se inscriben intercambios precisos, orientados a la resolución de conflictos y la coordinación de acciones para establecer medidas correctivas en procesos que irrumpen lo esperado en la escuela, y está permanentemente abierto a cambios o modificaciones. Segundo, el contrato, que es una construcción permanente y cambiante, por medio de gestos y palabras, donde lo que cada actor dice o hace permite advertir al otro que está esperando y así posicionarse para ello. Finalmente, el sustrato, el cual conlleva las representaciones y valoraciones sobre las cuales se asienta cualquier contrato.

Con estas representaciones o valoraciones se hace referencia a experiencias de vida, cultura, clase, edad, en general, a todos aquellos aspectos que configuran el lenguaje en comunidad. En la medida en que cada uno de estos niveles interactúe y se relacione variará de mayor o mejor manera, debido a que cada cual se ve influido por el otro mediante sus actores. Reconocemos aquí la existencia de una relación interna y externa, es decir, dentro y fuera de la escuela.

De acuerdo a Cárcamo y Méndez (2019), el proceso comunicativo entre familias-escuela se expresa tanto en el intramuros como en el extramuros del campo escolar, distinguiendo a la escuela como espacio intramuros y al hogar como el extramuros. Esta visión desde dentro o fuera no permitiría estrechar lazos entre familias-escuela, puesto que invisibiliza la relación entre ambos agentes, responsabilizando a la escuela o familias de lo que ocurre en cada espacio, dificultando permear las barreras que dificultan la relación familias-escuela.

3. Metodología

Dada la naturaleza del objeto de estudio, la investigación se situó desde un paradigma comprensivo-interpretativo (Beltrán, 2018). La metodología cualitativa fue la adoptada desde un enfoque sociofenomenológico, puesto que el interés estaba dado por develar las representaciones sociales que poseen los sujetos respecto a la comunicación familias-escuela. En lo que respecta al método, se decidió el método de estudio de casos único de tipo intrínseco (Coller, 2005), situación que se explica por las características de la unidad a estudiar: administración municipal, alto índice de vulnerabilidad, presencia de población autóctona y migrante, emplazada en un barrio tradicional en transformación producto de la alta plusvalía de los terrenos.

La escuela objeto de esta investigación se enmarca en el contexto educativo chileno, de dependencia municipal, ubicada en el sector norte de la ciudad de Chillán, región de Ñuble, que imparte educación prebásica y básica con jornada escolar completa y cuya matrícula es de 130 estudiantes distribuidos en 10 niveles. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es de 93% y cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE), atendiendo estudiantes con necesidades educativas permanentes, transitorias y con dificultades de aprendizajes. Por otra parte, destaca la presencia de población migrante internacional dentro de sus estudiantes regulares, entre los que se encuentran haitianos, venezolanos y colombianos.

La técnica utilizada para el levantamiento de información fue la entrevista semiestructurada, aplicada en modalidad individual a diferentes tipos de informantes: docentes, directivos y apoderados. Esta técnica se ajusta a los requerimientos del objeto de estudio, en particular a las exigencias del método utilizado (Valles, 2009). El instrumento usado fue el guion de entrevista que exploró las siguientes categorías deductivas:

- Importancia de la relación comunicativa.
- Proceso comunicativo.
- Estrategias comunicativas.
- Barreras comunicativas.

Cada categoría fue abordada atendiendo a dimensiones de contenido y agentes que intervienen en el proceso comunicativo. Respecto a los informantes, se utilizó como criterio de inclusión la homogeneidad y heterogeneidad (Ruiz-Olabuénaga, 2012) de cada tipo de informante, como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipo de informante y criterios de inclusión.

Tipo de informante	Criterios
Apoderados	Homogeneidad: todos pertenecen a la escuela seleccionada. Heterogeneidad: de diferentes cursos, hombres y mujeres.
Directivos	Homogeneidad: todos trabajan en la escuela seleccionada. Heterogeneidad: cumplen funciones distintas (director y jefe de la unidad técnico-pedagógica).
Profesores	Homogeneidad: todos trabajan en la escuela seleccionada. Heterogeneidad: jefaturas de distintos cursos.

Fuente: Elaboración propia.

El número de informantes fue de 14 sujetos. A este respecto, cabe consignar que se procuró resguardar el criterio de variabilidad estructural de la población en estudio (Jociles, 2018).

En cuanto a la técnica de producción de datos, se utilizó el análisis de contenido propuesto por Cáceres (2003), dado que el énfasis de este tipo de estudios es el de reconocer los elementos que configuran el discurso. Para dar cuenta de ello, se realizó una malla temática que distingue las diferentes categorías apriorísticas, generando un proceso de reducción metodológica con el fin de codificar el material discursivo. Cabe consignar que, desde la estrategia de análisis utilizada, se dejó espacio para el reconocimiento de categorías inductivas. En relación con lo anterior, las categorías apriorísticas quedan expuestas en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorías apriorísticas.

Categoría	Definición	Dimensiones
Importancia de la relación comunicativa	Aportes derivados del flujo comunicativo entre los agentes implicados.	Académicos Formativos Colaborativo
Proceso comunicativo	Conjunto de actividades planificadas para dar forma a la comunicación entre los distintos actores.	Unidireccional Bidireccional
Estrategias comunicativas	Conjunto de acciones dispuestas por el establecimiento para llevar a cabo el proceso de comunicación.	Tradicionales Tecnológicas
Barreras comunicativas	Dificultades que se presentan en el proceso de intercambio comunicativo.	Desde la familia Desde la escuela

Fuente: Elaboración propia.

Con la intención de resguardar el criterio de calidad del proceso, el análisis se realizó por medio de dos estrategias propuestas por Baeza (2002). En primera instancia utilizamos el análisis de entrevista por entrevista, según tipo de informante. En segunda instancia, desarrollamos la estrategia de análisis temático, unificando por significación los diversos aspectos provenientes del discurso de los sujetos. De este modo accedimos a la regularidad discursiva, pero también nos permitió reconocer los aspectos que modelan su variabilidad.

3.1. Criterios éticos y de calidad

Para la ejecución del trabajo de campo, se realizó un acercamiento con la institución escolar, tanto de forma escrita y oral con su director.

Siguiendo las indicaciones y prácticas de la comunidad científica internacional, como principal criterio ético se resguardó la voluntariedad de los participantes y posible revocación de la voluntad de participar. Asimismo, se activó el protocolo de consentimiento informado.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de los sujetos participantes se utilizaron nombres ficticios para la presentación de resultados. Por otra parte, se convendrá con la escuela el procedimiento más adecuado para generar la devolución de resultados.

En lo que respecta a los criterios de calidad de la investigación, se consideraron, en primer lugar, la validación de las pautas de entrevista bajo la modalidad de juicio experto; en segundo lugar, se considera la auditabilidad como procedimiento fundamental para resguardar el sentido del discurso de cada uno de los agentes.

4. Resultados

En este capítulo se exponen los principales hallazgos derivados del análisis del corpus discursivo. En un primer momento se presentan los resultados correspondientes al discurso de los docentes y directivos entrevistados y, en un segundo, se muestran los elementos relativos al discurso de los apoderados. En ambos casos se trabajará en orden a los siguientes apartados.

La primera categoría de análisis corresponde a la importancia que se le otorga a la relación comunicativa entre familias-escuela, tanto en el aspecto académico, formativo y colaborativo.

La segunda categoría se relaciona con el proceso comunicativo en sí mismo, es decir, si la comunicación se genera desde uno de los integrantes de la comunidad educativa (emisor) hacia un receptor pasivo, o bien es bidireccional, en donde se alude a un intercambio de roles y de enunciados por parte de emisor y receptor, generando un proceso más completo y acabado.

Una tercera categoría hace alusión a las estrategias comunicativas más utilizadas desde el establecimiento educacional hacia las familias y viceversa.

La cuarta categoría de análisis está enfocada en las diferentes barreras comunicativas que pueden surgir, desde la familia o desde la escuela, y que influyen de alguna manera en el proceso comunicativo, por ende, en la relación entre familias-escuela.

Respecto a la importancia de la relación comunicativa se entiende que el proceso comunicativo es fundamental para el desarrollo de una relación funcional y cercana (Garreta y Macià, 2020). Los factores que influyen y conforman dicho proceso nos ayudarán a conectar con nuestro interlocutor, de esta manera, podemos reflejar la importancia de este proceso en el área académica, visibilizado en los resultados que obtienen los estudiantes y si estos derivan de la presencia y comunicación entre las familias-escuela. Al respecto, se expone que:

“Si tenemos un niño que la mamá tiene malas relaciones con la escuela, entonces el niño tiene poco compromiso con la parte académica y siempre está como reticente a todo lo que se le pueda decir. O sea, influye directamente” (José, profesor).

Reflejar la importancia de la comunicación por parte de las familias y apoderados es fundamental para identificar cómo ellos perciben la relación con la escuela, desde los ámbitos académicos, actitudinales y colaborativos. Al respecto, Agustina plantea:

“En realidad, uno puede apoyar desde casa teniendo como claridad en lo que la profesora en este caso está abordando. Los conocimientos que están abordando los niños y las niñas es, sin duda, también una buena comunicación con la profesora. Incide en que los niños puedan, en realidad, tomar mejor el proceso de aprendizaje” (Agustina, apoderada).

Se aprecia que conocer los contenidos que se trabajan en clases es importante para los apoderados, puesto que así se sienten parte de la labor formativa en torno a los aprendizajes. En otras palabras, los estudiantes se sienten más seguros al saber que sus padres o apoderados están presentes en la escuela y comunicados con los respectivos docentes.

De igual forma, el comportamiento de los estudiantes se ve reflejado en la relación comunicativa que hay entre las familias-escuela. Ante ello, Fernando señala:

“Es muy importante que uno esté pendiente de los hijos, porque, por ejemplo, si yo le demuestro a mi hijo que yo siempre vengo a sus reuniones o cuando me llaman, ellos igual se sienten importantes” (Fernando, apoderado).

De lo anterior se desprende que los estudiantes se sienten valorados al saber que sus familias se involucran en sus actividades, lo que conllevaría a un desempeño escolar integral. Carmen nos comenta:

“Los niños que tenemos con papás comprometidos, que tienen buena relación con la escuela, son niños que siempre se regulan de otra manera” (Carmen, profesora).

En otras palabras, los apoderados que se relacionan de buena forma con la escuela son quienes tienen niños que autorregulan su comportamiento. La integración entre la vida escolar y la colaboración por parte de las familias genera cercanía, avances y logros académicos que van de la mano con el apoyo que tanto docentes como padres brindan a los niños y niñas. Antonia refuerza esta idea, exponiendo lo siguiente:

“Ayuda mucho que la profesora te diga, porque uno sabe porque los niños, al menos la de mi edad, y los adolescentes no te cuentan todo. Entonces, ayuda mucho que ellos nos comenten qué es lo que hay que reforzar más. Eso es súper bueno” (Antonia, apoderada).

Pero también surge esa colaboración mediada por el interés, como lo refiere Paz:

“Cuando necesitan ayuda en algo, cuando los apoderados necesitan una ayuda, un soporte, un algo, se contactan con uno” (Paz, profesora).

Es decir, la colaboración por parte de los apoderados se ve condicionada a cuán beneficiosa sea para ellos, no así para cuando es la escuela quien necesita colaboración. Esta falta de reciprocidad o interés mediado al que refiere Paz lo podemos interpretar, desde el punto de vista de Alfonso, como falta de preocupación y nulo involucramiento en la formación escolar, ya sea por ser apoderados trabajadores o por la falta de interés y responsabilidad en estar presente, lo que Alfonso describe así:

“Yo creo que hay una falta de preocupación e interés. En muchas situaciones puede pasar también que falta interés por involucrarme en el quehacer escolar de mi hijo o hija y en este plano, digamos, ellos le dejan como la responsabilidad a la escuela, en este caso a la profesora o a los profesores que trabajan. Y esos casos se dan igual. Hay apoderados que son... Bueno, se dice que la escuela muchas veces son guarderías, entonces, yo creo que este apoderado lo ve como una guardería, como que la escuela que se haga cargo...” (Alfonso, profesor).

Dichos perfiles encajan con lo que nos planteaba con anterioridad Paz, respecto al apoderado que condiciona su colaboración al interés propio y los que siempre están presentes para el bienestar de sus hijos, sin condicionar su participación.

En cuanto al proceso comunicativo y de acuerdo a los aspectos teóricos expuestos en el apartado correspondiente, distinguimos entre proceso unidireccional y/o bidireccional.

A este respecto, María considera que es relevante que la familia se comunique con la escuela con el fin de conocer los avances o necesidades que pueda tener el estudiante, exponiendo que:

“Bueno, es importante que se comunique la familia para saber de los avances que han tenido sus estudiantes, tanto en lo pedagógico como también lo disciplinario. Es de suma importancia mantener una buena comunicación y un acercamiento en el crecimiento educacional, porque significa el empoderamiento que tiene cada papá, cada familia” (María, profesora).

Según lo planteado por María, es la familia quien debe comunicarse o acercarse a la escuela, lo cual podemos interpretar como un proceso unidireccional donde el interés está puesto solo por un agente del proceso. Esto refuerza la visión del apoderado “condicionado”, que es aquel que solo se relaciona bajo estricta necesidad u obligatoriedad, y donde un número muy menor lo hace de manera voluntaria. Carmen comenta:

“Cuando necesitan alguna cosa piden: ‘Tía, ¿me puede atender?’, y siempre se hace el espacio, aunque uno esté en clase. Yo creo que es la única escuela que a uno la van a sacar de la sala... Ojalá estemos de día y de noche pendiente de ellos. Porque a veces nos llaman a las tantas de la noche preguntando cosas que podrían haber visto durante el día y ya” (Carmen, profesora).

Pero esta unidireccionalidad no debe solo entenderse desde los apoderados o familias, sino también desde el profesorado. Al respecto, Carmen expone:

“Todos los profesores tenemos un día de atención de apoderados durante la semana, entonces, los que están más complicados se citan en ese día” (Carmen, profesora).

Volvemos a la condicionalidad comunicativa, pero ahora desde el docente, quien bidireccionaliza el proceso solo con aquellos casos “complicados”, pero no así con toda la comunidad familiar. Por otra parte, Ignacia comenta:

“La verdad es que más que nada para esos aspectos o para saber en realidad cómo va el rendimiento de mi hija” (Ignacia, apoderada).

Podemos reconocer que Ignacia muestra interés por comunicarse específicamente en relación a su hija, solo como una manera de informarse de su rendimiento, sin otro interés que motive esta relación hacia la escuela. De igual manera, Fernando expone:

“Para saber de mis hijos, su comportamiento, su rendimiento y que no les pase nada, porque igual es uno” (Fernando, apoderado).

Otra vez, vemos aquí un afán individual, donde prima igualmente informarse sobre lo que ocurre con los hijos propios, pero no con la escuela en general, sino solo de quienes son de interés personal. Agustina, por su parte, señala:

“Existe un grupo de WhatsApp que se creó y es bien expedito. Entonces, la profesora siempre está comunicando todo...” (Agustina, apoderada).

Aquí podemos ver que hay una comunicación más fluida con los docentes, quienes se relacionan con el fin de informar o aclarar dudas con los apoderados. Antonia, en tanto, comenta:

“La tecnología ayuda muchísimo en eso y en ese grupo de WhatsApp, si tú lo comparas con una escuela particular [donde] la profesora no está, en esta escuela el profesor está. Entonces, siempre hay una comunicación del profesor, y aparte del Centro General de Padres, siempre hay una comunicación con los profesores” (Antonia, apoderada).

Antonia manifiesta diferencias entre el acceso que se tiene a los profesores en diferentes tipos de establecimientos, enfatizando que en la escuela municipal los docentes siempre están dispuestos a atender.

Respecto a las estrategias comunicativas, la entrevista personal sigue siendo el medio utilizado para tratar temas de índole personal o individual, el contacto telefónico es el canal más directo. Alfonso agrega:

“El teléfono, WhatsApp, correo electrónico, depende del tema. Sí, hay cosas muy delicadas. Yo prefiero citar por teléfono y alguna entrevista acá. Si es algo menor, puedo hacer un WhatsApp o se hace algo más formal, un correo electrónico” (Alfonso, profesor).

Alfonso incluye una nueva diferencia en la utilización de los distintos medios de comunicación, como el WhatsApp y el correo electrónico, además de la diferenciación de uso, estableciendo jerarquías dependiendo de la relevancia de la información, otorgándole a WhatsApp un nivel básico, solo para temas menos relevantes. Agustina menciona:

“Utiliza la profesora el WhatsApp. También entregan material impreso frente a diferentes temáticas. En las reuniones de apoderados comúnmente entregan, supongamos, la organización de una fecha, una efeméride. A uno le entregan la información por escrito” (Agustina, apoderada).

Se suma a WhatsApp, la reunión de apoderados y la entrega de material impreso durante estas, con finalidad informativa.

En relación a las barreras comunicativas, José plantea:

“Hay apoderados que consideran que los profesores son un aporte para que su hijo tenga un buen futuro, saben que son muy fuertes, hay profesores que van a catapultar a sus hijos y hay otros que a lo mejor van a frenar, entonces, ellos también son muy inteligentes en eso, son muy muy receptivos. Si ven un profesor que está todo el tiempo con el látigo y que está como ‘tú esto, tú no haces’. Porque también ellos son muy cautelosos con eso...” (José, profesor).

Una barrera expresada por José es la forma en que se accede a los estudiantes y cómo los docentes crean y mantienen lazos con ellos y las familias. Al respecto, Antonia agrega:

“Aquí uno puede pedir una entrevista con el director y él te va a atender en ese momento o te cita mañana a las 8:00, a diferencia de una particular que tienes que esperar la agenda del director o del profesor para que te atienda y eso puede pasar una semana o dos semanas” (Antonia, apoderada).

Se agrega al hecho de ser un colegio más pequeño, el ser particular o municipal y la diferencia en el acceso a profesores, puesto que Antonia plantea que este sería más directo en la escuela municipal frente a un colegio particular, donde el acercamiento a los docentes está mediado por una agenda.

5. Discusión de resultados

A continuación, se expone el análisis de los principales resultados obtenidos con aquellos elementos teóricos que corroboran los hallazgos de esta investigación. Este análisis se realiza en torno a las cuatro categorías de análisis planteadas, las cuales son: importancia del proceso comunicativo, proceso comunicativo, estrategias comunicativas y, finalmente, barreras comunicativas.

5.1. Importancia del proceso comunicativo

Acorde a los resultados obtenidos, tanto familias como docentes coinciden en la importancia de estar comunicados, puesto que ello aporta a la autorregulación de los estudiantes, es decir, mientras más presentes estén las familias en la escuela, mayor autorregulación tendrán los niños y niñas.

La colaboración es fundamental para que familias y estudiantes se sientan pertenecientes a la comunidad educativa (Garreta, 2017). Favorecer la intervención conjunta entre ambos agentes, padres y profesores, fomenta las interacciones positivas que redundan en mayor cercanía, mejor desempeño académico, como también en la configuración de un clima de confianza. Para lograr una colaboración real de parte de las familias, es necesario fomentar, como lo explica Garreta (2017), el sentimiento de pertenencia a la comunidad, por medio de la comunicación recíproca, afectiva y respetuosa.

Podemos decir que la triangulación entre el desarrollo académico, actitudinal y la colaboración van enlazadas por un nexo común y es el desarrollo integral del niño o niña. Para ello es fundamental que tanto familias como escuela logren interactuar bajo un parámetro común de respeto y colaboración mutua.

5.2. Proceso comunicativo

La comunicación unidireccional con fin informativo sigue primando desde las escuelas. Autores como Garreta (2017) y Garreta y Macià (2020) han dado cuenta de ello en sus estudios. En nuestro caso, podemos señalar que la bidireccionalidad se genera en casos puntuales desde los docentes con aquellos alumnos de bajo rendimiento o con problemas de disciplina y, desde los apoderados, por conveniencia o interés personal, es decir, para informarse sobre sus hijos o hijas, siendo un número menor los que se interesan por el funcionamiento integral de la escuela.

Tal como lo expresara Garreta (2020), es necesaria una comunicación unidireccional de tipo informativa, mayoritariamente desde el establecimiento a las familias, y, por otra parte, una comunicación bidireccional, donde tanto padres como docentes interactúen y entreguen sus diferentes puntos de vista. De esta manera, involucramos y hacemos parte a las familias de la realidad de la escuela, creando compromiso, puesto que al sentirse valoradas y escuchadas se logra establecer un lazo de confianza mutua y pertenencia.

Se vuelve fundamental que los docentes generen bidireccionalidad comunicativa, dado que los apoderados buscan informarse sobre sus hijos y es ahí donde los profesores pueden acercarse a las familias, generando el afán de ser parte de la escuela y del desarrollo de sus hijos. Por otra parte, es el apoderado quien debe ser un agente activo en la comunicación familias-escuela para que este sea un proceso fluido e integrador.

Por último, se torna relevante promover una relación entre familias-escuela bajo la lógica de la bidireccionalidad comunicativa, para que esta sea fluida, participativa (de manera individual y grupal) y que sobrepase el nivel meramente informativo, traspasando la barrera de la individualidad, del interés personal por el interés colectivo, que es el que finalmente beneficia a toda la comunidad.

5.3. Estrategias comunicativas

Los canales y modos de comunicación se han incrementado y variado en su forma. Garreta y Macià (2017) señalan que existen dos tipos de canales comunicativos: los tradicionales, que pueden ser grupales o individuales y donde se identifican a las entrevistas personales y la agenda escolar; y los canales tecnológicos, donde se reconocen las circulares, reuniones grupales, asambleas y uso de redes sociales, correos electrónicos, teléfono y páginas web. Al igual que en los canales de comu-

nicación tradicionales, los canales tecnológicos también pueden ser individuales y grupales, diferenciando su uso, mas no su forma ni contenido, puesto que aún prima la finalidad informativa.

Además, las oportunidades de acceso a la información son cada vez mayores en una y otra dirección, con accesos más cotidianos desde y hacia la escuela, lo que, en parte, permite una mayor cercanía. Sin embargo, como constata Siede (2017), esta conexión permanente por la variedad de canales o por la saturación de informaciones conlleva a que no se les preste total atención a todos los mensajes, lo que implica que cada cual interprete solo fragmentos de la información inicial, generando la ineficiencia del canal comunicativo.

Por otra parte, abarcar más medios no significa una comunicación más efectiva, ni un proceso más acabado, incluso puede ser perjudicial por el acceso desmedido en cuanto a horarios y formas de comunicación que, muchas veces, transgreden la barrera de lo personal y laboral (Kraft y Dougherty, 2013). Es importante limitar cuándo y cómo vamos a interactuar, sobre todo hoy en día donde el uso desmedido de chats grupales transgrede toda barrera. Solución a ello es la realización de un plan comunicativo donde cada actor tenga conciencia sobre qué (tema), cuándo (tiempo) y cómo (forma) comunicará (Maciá, 2018).

La comunicación grupal (reuniones de padres), según el planteamiento de los docentes, ha ido en descenso, de la mano con la deficiente implicación de las familias con la escuela. La baja asistencia a reuniones conlleva un problema en la toma de acuerdos mancomunados, puesto que, en palabras del profesorado, *solo asisten unos pocos*. La implicación de las familias viene determinada desde la escuela; autores como Cárcamo y Mora (2020) se refieren a ello como la forma en que desde esta institución educativa se valora la participación informativa por parte de las familias. El involucramiento de estas se evalúa sobre la base de la asistencia a citaciones individuales o colectivas, con la finalidad de estar informados.

Por su parte, la entrevista personal, tanto para apoderados como docentes, continúa siendo el medio con mayor recurrencia y aceptación como medio de comunicación directa. Su importancia deriva del interés que tienen las familias por interiorizarse de los aprendizajes, dificultades y/o avances que tengan sus propios hijos.

Establecer y aplicar diferentes estrategias según el nivel de enseñanza parece ser una herramienta adecuada para generar interés en las familias de estar presentes en la escuela (Macià, 2018), puesto que no todas las formas o canales de comunicar

tienen la misma recepción por parte de ellas. Lo anterior, debido a que conforme los niños crecen, la presencia de las familias en la escuela disminuye y, al ser los propios estudiantes el intermediario comunicativo entre las familias-escuela, no toda la información se entrega en el hogar (Garreta y Macià, 2017), ya sea porque queda relegada al olvido o por desinterés por parte de las familias de interiorizarse en los temas escolares.

5.4. Barreras comunicativas

Si bien existe un vínculo entre familias-escuela, este se desarrolla bajo el interés propio de cada uno de los actores del proceso; es decir, los padres se interesan en participar siempre y cuando beneficie directamente a sus hijos, y la escuela busca estar en contacto con las familias de una manera afable para mantenerlas en el establecimiento y así lo recomienden. Este vínculo condicionado del que hablamos ya ha sido tratado en otras investigaciones. Ejemplo de ello es lo que plantea Macià (2018) respecto a la tendencia de las familias por interesarse en todo aquello que se relaciona a sus propios hijos, delimitando así los nexos con la escuela a un afán individual.

Lograr que la forma en que nos comunicamos, desde y hacia las familias, sea una manera de generar vínculos de participación y relación, es imprescindible para el beneficio de los niños y niñas. Sin embargo, para lograrlo es necesario centrar el proceso comunicativo en la intención comunicativa. Como lo plantea Habermas (1999), se debe intencionar el mensaje y centrar en quien es nuestro receptor, con el afán de mejorar la comprensión y la relación entre ambos agentes.

Es necesario que los apoderados sean un agente activo en la comunicación familias-escuela, puesto que de ello depende en gran medida el desarrollo comunicativo (Macià, 2018) como un proceso fluido e integrador. Conocer la visión que tanto docentes y familias tienen respecto de la escuela brindará las herramientas necesarias para el fortalecimiento de esta relación.

Finalmente, una barrera que se reconoce pero no ha sido subsanada es la dificultad comunicativa en la entrega de informaciones en cursos de segundo ciclo básico. Ello, debido a que los niños no entregan toda la información en casa, ya sea por descuido o nulo interés, y por su parte los apoderados delegan responsabilidades asumiendo que ya son autosuficientes, lo que trae consigo la pérdida de informaciones en el proceso. En definitiva, establecer una rutina comunicativa, donde prime el compromiso mutuo, con un real interés de participar y colaborar, es la clave para avanzar en la relación entre familias-escuela.

6. Conclusiones

Como objetivo principal nos propusimos *develar las concepciones que orientan y dan sentido al proceso comunicativo entre las familias y la escuela*, lo cual llevamos a cabo, puesto que mostramos las nociones que tanto familias como escuela otorgan al intercambio comunicacional, estableciendo que para ambas es fundamental una buena relación comunicativa debido a que conlleva logros académicos y formativos en los niños y niñas.

Como lo planteara Garreta y Macià (2017), este estudio da cuenta de la relación condicionada entre familias-escuela a los beneficios que académica y/o actitudinalmente pueda aportar, es decir, condiciona la comunicación y participación al interés propio.

Las estrategias utilizadas por el establecimiento intentan cubrir las necesidades y demandas por parte de las familias, para así llegar a toda la comunidad, sin embargo, sigue siendo un proceso informativo y unidireccional; se reconoce un intento por bidireccionalizar la comunicación, pero aún escaso. Para que ello ocurra de manera constante es necesario establecer un plan comunicativo que especifique las labores de cada uno de los actores.

Efectivamente, el encuentro entre familias-escuela se produce por medio de la comunicación, puesto que el buen entendimiento y la comunicación constante genera compromiso mutuo y colaboración, lo que conlleva, por parte de las familias, sentirse pertenecientes y partícipes de la comunidad educativa.

Finalmente, entender las diferentes capas que interactúan en el proceso comunicativo es esencial para llevar a cabo un proceso dinámico, estable y entendible, puesto que generar un vínculo entre familias-escuela en el proceso comunicativo es fundamental para la participación y colaboración mutua, y así lograr un sustrato común. Es necesario, entonces, identificar las barreras que interfieren para una buena relación y subsanarlas conjuntamente, trazando así un camino mancomunado.

6.1. Limitaciones del estudio

Nos encontramos con reticencia por parte de los apoderados de cursos superiores, donde el acceso fue más complejo. Esto se explica por la edad de los niños y niñas y la implicación parental, dado que, como indica Razeto (2018), Cárcamo y Méndez (2019), conforme avanza el crecimiento de los hijos e hijas, los padres o familias se van alejando del centro educativo, debido a que la dependencia de los hijos con los padres es menor.

6.2. Proyecciones del estudio

En una segunda etapa de investigación, donde se incorporen todos los estamentos de la escuela y en mayor número, bajo la lógica de investigación-acción colaborativa estaríamos en condiciones de diseñar un plan de comunicación familias-escuela sustentado en los principios comunicativos de Habermas (1999) y las dimensiones reconocidas por Siede (2017), los cuales de forma articulada nos permitirían hacer frente a las barreras comunicativas identificadas en este estudio.

7. Referencias

- Acuña Echeverría, N., Concha Contreras, B., de la Fuente Contreras, B., Medina Gatica, R. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule*, (55), 59-70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Editorial de la Universidad de Concepción.
- Beltrán, M. (2018). *Manual de Investigación Cualitativa*. Ediciones UCSH.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11(1), 53-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble. *Revista Electrónica Educare*, 23(3). Universidad Nacional, CIDE.

- Cárcamo, H. y Mora, M. L. (2020). Familias y escuelas. Representaciones del profesorado en formación respecto a la implicación parental educativa. En *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 23-43). Ediciones UBB.
- Cárcamo, H. y Jarpa, C. (2020). *Pensar la interacción entre familias y escuela. Conceptos y estrategias para su promoción desde la formación inicial docente*. Ediciones UBB.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. Volumen 30. *Cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas*. Fundación CAP.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE, 4.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Ediciones El cielo por Asalto.
- Foucault, M. (2005). *Nietzsche, Freud, Marx*. Editorial Espiritu Libertario.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, M. N. (2019). De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas. *Espacios en Blanco*, 1(29), 1-10.
- Garreta, M. (coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Garreta, J. y Macià, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En Garreta, J. (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Pirámide.
- Garreta, J. y Macià, M. (2020). La comunicación familia-escuela: realidades, desafíos y nuevos rumbos. En *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 71-86). Ediciones UBB.
- Gubbins, V. (2020). Hacia un marco eco-constructivista estructural de las relaciones entre familias, escuela en contexto de desigualdad educativa. En *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 45-65). Ediciones UBB.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165-178.
- Gubbins, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 408. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- Kraft, M. A. y Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.

- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). *Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado*. Universidad de Zulia.
- Macià, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad, 10. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.
- Manghi, D., Castrillón, E., Cárcamo, H. y Precht, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 165-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Proyecto Educativo Institucional. Escuela básica 2019*. Ministerio de Educación. División de Educación General.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schilling, C., Nogués, V. y Precht, A. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp. 195-214). Ediciones UST.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós, Cuestiones de educación.
- Valles, M. (2009). Entrevistas cualitativas. Volumen 30. *Cuadernos Metodológicos* (pp. 53-141). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>



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

Recopilado: 22-05-2024 | Aceptado: 06-06-2024 | Publicado: 20-06-2024

POESÍA LÁRICA: UNA RELECTURA POLÍTICA DE LA OBRA DE JORGE TEILLIER

LARIC POETRY: A POLITICAL REREADING OF THE WORK OF JORGE TEILLIER

ANTONIO RIOSECO

DUOC

Santiago, Chile

antonio.rioseco@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2591-7306>

ENSAYO

Resumen

La poesía lárica, como se entiende en Chile a partir del ensayo de Jorge Teillier “Los poetas de los lares”, es decir, como una vuelta al origen aldeano y familiar en un rechazo a la modernidad desarraigada y avasalladora de los valores tradicionales, ha tenido lecturas que van desde la exaltación del carácter nostálgico y provinciano hasta las visiones que la consideran como una estética evasiva y carente de sentido histórico. En lo que a este trabajo respecta, mi intención es realizar un aporte en el análisis crítico de la poesía lárica en cuanto a su estética política que se relaciona, según lo que aquí planteo, directamente con los procesos históricos de nuestro país durante el siglo XX.

Palabras clave: Teillier, poesía lárica, poesía chilena.

Abstract

Laric poetry, as it is understood in Chile from Jorge Teillier's essay “The poets of the lares”, that is, a return to the village and family origins as a rejection of the uprooted modernity that overrides traditional values, has prompted understandings that range from the exaltation of the nostalgic and provincial character to views

that consider it as evasive aesthetics that lacks historical sense. As far as this work is concerned, my intention is to make a contribution to the critical analysis of laric poetry in terms of its political aesthetics that are related, according to what I propose here, directly with the historical processes of our country during the 20th century.

Keywords: Teillier, chilean poetry, laric poetry.

En nuestro país se utiliza la categoría de “poesía lárca” para referirse a una serie de autores unidos por una estética común, que se visibilizan a partir del ensayo de Jorge Teillier (1965) “Los poetas de los lares” y que, en términos muy generales, se relaciona con una escritura que regresa a la aldea y a un modo de vida y ritmo marcados por la conexión con el mundo rural.

Existen, dentro de esta línea poética, varios autores que han dejado un legado importantísimo en nuestra poesía y que han logrado encontrar también eco en generaciones posteriores. Alfonso Calderón, Efraín Barquero, Rolando Cárdenas, Alberto Rubio y el mismo Teillier, son quizás sus exponentes principales. No obstante, existen lecturas que hablan de un cierto carácter apolítico y evasivo, achacándole un desconocimiento de su tiempo y realidad. Está dentro de esta crítica, la intención de asumir un quiebre entre poesía política y poesía lárca, como dos polos opuestos dentro de la tradición poética nacional.

Aunque la poesía lárca no se caracteriza por hacer declaración explícita de lo político, considero que es una conclusión apresurada señalar que no es una poesía política, ya que, si bien merodea otros espacios del lenguaje, de todos modos, posee una matriz histórica común a la poesía de quienes se autodenominan, de manera excluyente, como política.

Es fácil, y por lo mismo recurrente, caricaturizar señalando que el larismo es una poética invadida por una nostalgia patológica y un apego irrestricto a una edad de oro. Pero, lo que planteo, es que la poesía lárca está asociada al resguardo de una moral que es también política, y no es una simple contemplación melancólica y descriptiva del paisaje agreste. No es la contemplación, sino una actitud firme de rechazo a la pérdida de los valores comunitarios y el avance de la modernidad burguesa, que en Chile tiene su corolario en la neoliberalización de la economía y de

la vida social que logra introducirse en la construcción y relectura de la memoria colectiva. Por lo mismo, es en esta memoria donde la oposición del poeta se articula a fin de defender su pertenencia a la comunidad.

Por esta razón, la memoria es el concepto que amalgama la poesía lárca con el trazado histórico y la política, haciéndose cargo de lo que va menguando en nuestro entorno, en lo material y lo simbólico, personal y colectivo, valiéndose de la memoria para proteger un discurso histórico y valórico. Y es que, si bien esta se construye socialmente, no se da de manera espontánea; sino que, más bien, es un proceso profundamente conflictivo, donde hay fuerzas que tienen la capacidad hegemónica de dirigir una memoria, desplazando a otras. Es allí donde el poeta se siente llamado a proteger un espacio mental y material que va desapareciendo, como el guardián de un viejo mito.

Por otro lado, debemos considerar que el larismo no se sitúa en una generación en particular ni tampoco podemos pensar que es un fenómeno particular de la tradición chilena, sino que es una poética que sobrepasa la existencia de los autores que en un primer momento se autoidentificaron con esta corriente, como Teillier y Cárdenas y, asimismo, se entronca con espacios universales de la poesía, proveniente al menos en una vertiente principalmente de autores europeos como Rilke, Trakl, Saint John Perse y Esenin; sensibilidades imposibles de amarrar solo a realidades locales y, que, por lo mismo, tienen sus correlatos en poetas de distintas geografías y tiempos, en una cartografía que poco tiene que ver más con lecturas que con mapas.

Las posibilidades históricas que permiten la emergencia de poéticas afines en cualquier lugar del mundo pueden rastrearse en el ámbito económico o político; no es algo ajeno a la escritura. Las condiciones que contextualizan a la poesía lárca son historizables, es decir, situadas en un tiempo y un espacio, y se relacionan con los desafíos coyunturales que se presentan, los que, en este caso, se relacionan con el avance del capitalismo y la destrucción de los modos de vida y valores tradicionales construidos por la comunidad. En este sentido, Ana María Traverso (2002) señala que la poesía lárca “no pertenece a un territorio ni lugar específico [sino] más bien se trata de una situación que vivencia la modernidad [que] contrasta con el mundo de los pequeños pueblos rurales, que tienden a ir desapareciendo” absorbidos por las metrópolis. En aquellos “se conservan modos de vida antigua a los cuales es sensible el poeta lárca” (p. 70).

En una de sus últimas entrevistas, Teillier (1994) apuntó que “la poesía lárca no es

solamente del sur, sino de toda la gente que respete sus tradiciones y antepasados”; radicaría, entonces, en valores y no en la particularidad del paisaje rural o aldeano. Repudiaría, según plantea en esa entrevista, “el mundo mecanizado y estandarizado del presente, en donde el hombre medio solo aspira a las pequeñas metas del confort como el auto, la televisión; en donde el habitante de nuestros países pierde su individualidad gracias al lavado mental de la propaganda y el deslumbramiento impuestos por el ejemplo y la propaganda de formas foráneas de vida”. La poesía lárca no estaría reforzando los valores dominantes, sino estableciendo un planteamiento crítico de las condiciones económicas que determinan un tipo de arte burgués en muchos de sus coetáneos. Y en esto era explícito en señalar sus críticas a los narradores chilenos de la generación del cincuenta, en tanto que “representantes de una pequeña burguesía [...], postulaban el éxodo y el cosmopolitismo llevados por su desarraigo, su falta de sentido histórico, su egoísmo pequeño burgués” (Teillier, 1969). Se alejaban de la tierra y las tradiciones por abrazar lo extranjero y renegar del proceso de construcción comunitario de la identidad.

Lamentablemente las características de la poesía lárca que Teillier fijara en su ensayo, dificultaron la existencia de lecturas contemporáneas que se alejaran de concepciones estereotipadas, y que fueran capaces de integrar la carga crítica que también contiene. Teillier alcanza a ver esto y se lamenta haber facilitado la labor reduccionista de la crítica, dejando al retorno a la aldea casi como un fin en sí mismo.

Una propuesta distinta es la que realiza Niall Binns (1997) en “Reescritura y política en la poesía de Jorge Teillier”, que, aunque se inclina más en buscar la explicitación de lo político que puede observarse a partir de la publicación de *Para un pueblo fantasma* (1978), que en la presencia de lo político en la obra íntegra de Teillier. En dicho poemario, podemos percibir —efectivamente— un cambio en su escritura que, sin abandonar el larismo como el imaginario matriz, actualiza su visión del territorio de la infancia; no desde una lectura mítica del pasado y la aldea, sino como un crudo enfrentamiento con la realidad que le golpea en el viaje del autor a su pueblo natal, ya que en vez de recordar lo perdido, denuncia la destrucción de la ciudad como un espacio comunitario¹.

¹ Complemento ideal para este libro lo constituyen las crónicas “Visión de la Frontera” (1964), “Días de la Frontera” (1969) y “Lautaro: este es mi pueblo” (1969), recogidas en *Prosas* (1999, Sudamericana), de Jorge Teillier. Santiago: Sudamericana. También el cortometraje documental *Nostalgias de Farwest* del colectivo de Cabo Astica, 1988.

En esta segunda etapa de la poesía de Teillier, podemos encontrar algunas referencias a la dictadura. Sin embargo, quiero plantear aquí que la poesía lárca no encuentra solamente en ese periodo un espacio para trabajar la política, sino que la configuración entera de la poesía de Teillier (como ese único poema que él decía escribir) es un corpus que representa una visión y una postura política frente al devenir histórico nacional.

No existe en Teillier esta división maniquea entre lo político y lo evasivo, sino que su discurso pretende denunciar una pérdida que no es producto del paso ineludible del tiempo, sino de la intromisión del mercado en los modos de vida tradicionales, propios de la aldea y del campesinado, proceso que –como sabemos– tiene su profundización durante la dictadura militar reciente. Es decir, previo a *Para un pueblo fantasma*, se trabaja una visión de mundo que es resguardada en el poema, pero que termina sin un lugar en la realidad en el que pueda ser depositada. Es la memoria, entonces, la que se extravía y pierde sentido en una vida que no le hace justicia puesto que ha perdido los valores que podrían sostenerla. Por lo tanto, estos dos grandes momentos de la poesía de Teillier son complementarios, porque son la construcción y la destrucción de un mito.

En el poema “El aroma” (Teillier, 1956) podemos encontrar tal vez una síntesis de la poética lárca inicial, ya que presenta sus contenidos arquetípicos: la provincia, la infancia, la naturaleza, todos conceptos que abrigan lo fundacional en una persona y que sustentan la memoria. Escribe Teillier:

[...]

El aroma es el primer día de escuela,
es una boca manchada de cerezas,
una ola amarilla de donde nace la mañana,
un vaso de vino en la mesa de los pobres.
El aroma es un domingo en la plaza de provincia,
es lo que nace de la semilla
de un hueso de niño muerto,
la amistad de las ovejas y el molino
en los viejos calendarios
y la alegría de los brazos
que renacen cuando estrechan el cuerpo de quien aman.

El aromo, como uno de los árboles distintivos de la Frontera, representa parte de los recuerdos más preciados por Teillier y, por lo mismo, lo dota de un significado que trasciende la contemplación botánica; trazos de felicidad que, en este poema, prescinden de una nostalgia corrosiva, porque, al contrario, es una memoria que se nos presenta reconfortante y esperanzadora.

Sin embargo, la memoria de la provincia va tomando un cariz melancólico a medida que va perdiendo el espacio que la origina. Cuando llegamos a *Para un pueblo fantasma*, su ciudad natal, Lautaro, que en el recuerdo hacía de garante de una provincia mítica, se presenta ahora como si hubiese avanzado en él una deshumanización, donde ya no solo existen quienes lo habitaron, al menos como formaban parte en el imaginario teillieriano. La televisión y el fútbol, el comercio de Temuco, la moda impuesta desde Santiago, la migración hacia las ciudades más pujantes, alejan a sus habitantes que son reemplazados por los fantasmas que la habitan. Pero es también la aldea que se transforma en una pequeña capital con la llegada de la globalización. De “Notas sobre el último viaje del autor a su pueblo natal” (Teillier, 1978) podemos leer:

6

A los mapuches les gustan las canciones mexicanas
del Wurlitzer de la única Fuente de Soda.

Las escuchan sentados en la cuneta de la Calle Principal.

Van a la vendimia en Argentina y vuelven con terno
azul y transistores.

Ha llegado la TV.

Los niños ya no juegan en las calles.

Sin hacer ruido se sientan en el living para ver a
Batman o películas del Far West.

Mis amigos están horas y horas frente a la pantalla.

Tengo ganas de que lleguen los Ovnis.

9

Solitario donde nunca he estado solitario
camino hasta el abandonado velódromo de tierra
donde no aparece ni el fantasma del Campeonato
de Ciclismo de Chile del año 30.

Hay caballos pastando en lo que fue cancha de fútbol.

Todos se interesan sólo por ir a ver los partidos

profesionales a la Capital de Provincia
mientras yo pienso mordisquear una brizna de brezo.

14

Día domingo de salida de misa.

Las niñas se pasean con la moda recién llegada de Santiago
acompañadas por la banda del Regimiento que toca cumbias.

Los dueños de casa compran las primeras sandías
y los diarios con las noticias frescas de los últimos crímenes.

Camino por las últimas calles de este lugar de
bomberos, rotarios, carabineros, jubilados,
tinterillos y profesores primarios,
allí los puñales del sol entran por las costillas de los
pobres cercos de madera.

Siento los estertores de las postreras carretas y
locomotoras a vapor.

Busco la paz tendiéndome en la pradera condecorada
por los girasoles

contemplando el glorioso oleaje del trigo
y los viajes infinitos de las nubes que van a llorar
por nosotros.

La aldea pierde su familiaridad y se hace extraña para quien enfrenta la memoria con la realidad. El pasado que es producido, reconstruido y mantenido socialmente necesita de una intervención consciente del cuestionamiento crítico, en razón de poner en juicio los valores de la cultura burguesa dominante que desplaza un mundo en extinción. Esto, en la estética de la memoria que representa el larismo, se da de un modo pesimista e, incluso, desesperanzador. En el texto citado, hay un claro pesar por una realidad que desplaza una memoria y que genera una distancia que se vuelve ironía, una mezcla entre desdén y desdicha. Estos dos elementos, en el poema "Blue" (Teillier, 1978), se conjugan a través de versos diáfanos que conectan al lector con una sensibilidad melancólica, a la que precisamente hace referencia la palabra *blue* en inglés, en su acepción que alude a la tristeza y melancolía. Dice el poema:

Veré nuevos rostros
Veré nuevos días
Seré olvidado
Tendré recuerdos

Veré salir el sol cuando sale el sol
Veré caer la lluvia cuando llueve
Me pasearé sin asunto
De un lado a otro
Aburriré a medio mundo
Contando la misma historia
Me sentaré a escribir una carta
Que no me interesa enviar
O a mirar los niños
En los parques de juego

Siempre llegaré al mismo puente
A mirar el mismo río
Iré a ver películas tontas
Abriré los brazos para abrazar el vacío
Tomaré vino si me ofrecen vino
Tomaré agua si me ofrecen agua
Y me engañaré diciendo:
“vendrán nuevos rostros
Vendrán nuevos días”.

Aquí también aparece otro elemento fundamental de la poética teillieriana, que dice relación con lo que el autor denominaba “nostalgia del futuro”, que él traduce como “lo que no nos ha pasado, pero que debiera pasarnos” (Teillier, p. 19). Esto puede entenderse también como añorar lo que pudo suceder y que jamás sucedió. En los últimos tres versos se desliza el descreimiento acompañado de una certeza que pese a su evidencia no se quiere aceptar. No “vendrán nuevos rostros” ni “vendrán nuevos días”; aun así, Teillier los añora puesto que en ellos cifra tal vez la única esperanza que no existe sino en el poema.

Si antes podía jugar “con los recuerdos / a la gallinita ciega” (Teillier, 1968), en una proyección lúdica de la memoria hacia la infancia, ahora esos mismos recuerdos le enrostran que ha envejecido y que todo y todos a su alrededor, incluso la Historia, rejuvenecen sin darle tregua. En el poema “Después de la fiesta” (Teillier, 1985) declara:

Está más joven la mujer que se despierta para lavar ropa ajena en la artesa rústica.
Están más jóvenes quienes en la plaza hablan de sus amigos desaparecidos o asesinados.
Está más joven la flor guardada entre las páginas de *Fermina Márquez*,

está más joven el rugoso pescador que bebe su aguardiente frente al temporal recién nacido.

Está más joven el guijarro que espera ser recogido por un niño,
tras ser pulido por una ola que cada viaje hace cada vez más joven.

Sólo yo he envejecido.

El paso del tiempo pareciera solo afectarle a él, y su ánimo se empequeñece ante esa verdad descubierta. Nuevamente, como en “El aroma”, aparecen elementos de la naturaleza, la infancia, la provincia y su plaza, pero se agrega aquí el momento político representado por los “amigos desaparecidos o asesinados”. El escenario aldeano ya trabajado por Teillier se resignifica aquí por la carga incómoda de un elemento que viene a romper la contemplación de otros momentos. La ausencia ya no sólo es simbólica y fundadora del mito, sino que la desaparición es real y deja un vacío orgánico en la comunidad, lo que añade un elemento de complejidad a la poética de Teillier. No obstante, la inclusión de elementos del contexto dictatorial chileno es marginal dentro de la escritura postgolpe del autor, aunque no por ello menos significativa, puesto que forman parte de la revisión autocrítica que hace Teillier de su obra, donde el peso de la realidad lo afecta profundamente. El Chile que se rompe con la derrota de Allende no pasa desapercibido por la escritura del poeta de Lautaro.

No está, eso sí, el carácter contestatario o de denuncia encabalgada a los hechos que se puede encontrar en otros poetas, pues hay que tener en cuenta que el larismo tiene una existencia previa que surge junto a procesos que venían transformando la fisonomía social de Chile con anterioridad. Por eso las críticas que señalan el carácter evasivo de la poesía lárca no sólo se remiten al periodo 1973-90, sino que venían de la mano de la radicalización de los proyectos políticos de izquierda en la década del sesenta, y la posibilidad cada vez más cercana de asumir el gobierno del país. Esto dejaba al larismo en una posición disminuida frente a las fuerzas creativas con directo compromiso político, situación de la que se hacía cargo Teillier (1969) señalando que:

Hijo de comunista, descendiente de agricultores medianos o pobres y de artesanos, yo sentimentalmente sabía que la poesía debía ser un instrumento de lucha y liberación [...] pero yo era incapaz de escribirla [...]. Fácilmente podía ser entonces tratado de poeta decadente, pero a mí me parece que la poesía no puede estar subordinada a ideología alguna [...]. Ninguna poesía ha calmado el hambre o remediado una injusticia social, pero su belleza puede ayudar a sobrevivir contra todas las miserias.

Esboza aquí una función paliativa de la poesía frente a la miseria humana y no la condena a la inutilidad o a la mera recreación, pero entiende que no debe estar supeditada a cualquier instrumentalización.

Algunas de las críticas que ha recibido la poesía lárca provienen también de poetas como Enrique Lihn y Raúl Zurita, quienes manifestaron su distancia. Lihn, quien fuera en un momento muy cercano a Teillier, escribió en un ensayo titulado “Definición de un poeta” (Lihn, 1966, p. 39) que:

Este falso provincianismo de intención supralocal [...], quiere reivindicar una poesía que *naturalmente* no tiene ya nada que decir, en nombre de otra, artificiosa, cuyo supuesto y cuya falacia estriban en que, ante un mundo moderno de una complejidad creciente, desmesurado en todos sentidos y en tan grande medida peligroso, la actitud poética razonable estaría en restituirse a la Arcadia perdida, pasando, en un amable silencio, escéptico, minimizador, los motivos inquietantes de toda índole que acosan al escritor actual abierto al mundo y oponiéndole a éste un pequeño mundo encantatorio, falso de falsedad absoluta, con sus gallinas, sus gansos y sus hortalizas.

Hay en las palabras de Lihn una oposición sin dobleces a la estética del larismo, negándole cualquier autenticidad, y considerándola más bien una impostura provinciana de lo que para él era una poética carente de historicidad.

Zurita, por su parte, suele catalogar a la poesía lárca como el opuesto a la poesía política, y también le achaca la falta de sentido histórico. En una entrevista del 2008 el autor de *Purgatorio* declara que:

Si viniera un marciano y la única información que tuviera de Chile fuera los libros de poesía de Jorge Teillier por citar alguien célebre [...], pero también de Uribe, de Artèche, en fin, llegaría a la conclusión de que en Chile nunca pasó absolutamente nada, pero nada de nada. Y no hablo de denuncia, sino sólo que en alguna parte estuviera registrado el temblor, el tartamudeo, como sí lo está en Diego Maquieira, en Carlos Cociña y en esa impresionante imprecación nostálgica, rockera, arrasada por todo lo que se perdió que es la poesía de José Ángel Cuevas².

Esta evasión o refugio en una edad de oro perdida que no lograría atestiguar el *temblor* no es, a mi entender, una abstracción de la realidad sino más bien —como

2 Entrevista realizada en Concepción por Gretta Montero ante un auditorio de la universidad. Disponible en el sitio web letras.s5.com

apuntaba Teillier en el subtítulo del ensayo “Los poetas de los lares”—, una “nueva visión de la realidad en la poesía chilena”. Esto lo podríamos entender, entonces, como otra forma de realismo, un “realismo secreto” en palabras de Teillier, que se apropia del silencio para llegar a lo más profundo de la memoria. En otras palabras, una búsqueda de sentido en un viaje hacia dentro y hacia atrás. Esto no quiere decir que sea una poesía reaccionaria, no es un salto al pasado, sino una vuelta hacia el sujeto que en ese momento miraba lo que hoy se recuerda en un proceso dialéctico entre la construcción de la memoria y lo que se recuerda.

Los mecanismos utilizados por Teillier consistían en guardar en el poema la memoria, dejando incluso de lado la realidad misma de las cosas, porque sabía de la imposibilidad de recuperarla. “Lo que importa no es la lluvia / sino sus recuerdos tras los ventanales del pleno verano” (Teillier, 1963), es decir, ante la imposibilidad de tener lo que se ha ido, la memoria se hace aún más fuerte.

Es increíble ver que, desde el primer poema de su primer libro, “Otoño secreto” en *Para ángeles y gorriones* (1935), Jorge Teillier configura completamente su poesía en un gesto de madurez que podemos encontrar en muy pocos primeros libros. Señala que el paso del tiempo va generando una confusión, una ilusión, un olvido, de lo que es real:

Cuando la forma de los árboles
ya no es sino el leve recuerdo de su forma,
una mentira inventada por la turbia
memoria del otoño,
y los días tienen la confusión
del desván a donde nadie sube
y la cruel blancura de la eternidad
hace que la luz huya de sí misma,
algo nos recuerda la verdad
que amamos antes de conocer.
[...]

Hay algo que nos puede llevar a un pequeño orden perdido, una verdad, que no es sino la memoria, que se encuentra en lo que se calla o queda en lo más profundo de nuestra subjetividad. Serían los espacios del silencio, un mundo perdido en una realidad que no encaja, una nueva ciudad que traiciona a quien emigró y pretende volver. Existiría una aldea eterna que uno lleva consigo y que es llevada al poema convirtiéndose, así, en el guardián del mito. Y la construcción básica que realiza

Teillier para ello es a través de la imagen poética, porque al nombrar lo cotidiano —como el pan, el agua o un guijarro al borde de un río— se retiene la fugacidad de la verdadera imagen del pretérito.

Articular el pasado no significa conocerlo tal cual fue, sino que el poeta debe apoderarse de un recuerdo tal como relampaguea en un instante de peligro, siempre a punto de desaparecer. Con ello le imprime una función a la poesía desestabilizando la concepción contemplativa y distractora propia de la literatura burguesa. El peligro amenaza tanto a la memoria como a quienes debe serles entregada. Ante el conformismo impuesto por la clase dominante, para poder avasallar la memoria en pos de un progreso exitista, la memoria debe ser un factor de ruptura.

Referencias

- Binns, N. (1997). Reescritura y política en la poesía de Jorge Teillier. *Acta Literaria*, (22).
- Lihn, E. (1966). Definición de un poeta. *Anales de la Universidad de Chile*, 124(137).
- Teillier, J. (1965). Los poetas de los lares. *Boletín de la Universidad de Chile*, 56, 48-62.
- Teillier, J. (1966, noviembre 13). Por un tiempo de arraigo. *El Siglo*, p. 15.
- Teillier, J. (1969). Sobre el mundo donde verdaderamente habito o la experiencia poética. *Trilce*, 14, 13-17.
- Teillier, J. (1978). *Para un pueblo fantasma*, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Teillier, J. (1994, mayo 8). Entrevista por Pedro Pablo Guerrero. Revista de Libros, *Diario El Mercurio*. Santiago, Chile.
- Teillier, J. (1998). *Los dominios perdidos*. Fondo de Cultura Económica.
- Teillier, J. (2004). *Para ángeles y gorriones*. Editorial Universitaria.
- Traverso, A. (2002). Discusión del concepto de poesía lárca. *Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (24-25).
- Zurita, R. (s.f.). "Entrevista al poeta Raúl Zurita / Entrevistado por Greta Montero". <http://www.letras.mysite.com/rz050609.html>



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