

60  
HUMANIDADES

# UCMAULE

REVISTA ACADÉMICA



Talca, Chile, enero-junio, 2021. N° 60. I.S.S.N: 0719-9872

## EQUIPO EDITORIAL

### DIRECTORA REVISTA

Dra. María Teresa Muñoz Quezada, Universidad Católica del Maule

### COMITÉ EDITORIAL

Dra. Karina Vilches Ponce, Universidad Católica del Maule

Dra. Ingrid Carvacho Contreras, Universidad Católica del Maule

Dra. Giselle Bahamondes Quezada, Universidad Católica del Maule

Dr. Rafael Miranda Rojas, Universidad Católica del Maule

Sra. Fabiola Loyola Aceituno, Universidad Católica del Maule

### EDITORES

Sr. Jonnathan Opazo Hernández

Dra. Mariana Lazzaro-Salazar

### COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Carmen Antini, Universidad de Chile, Chile

Dr. Jamie Swindal, Universidad Duquesne, Pittsburgh, Estados Unidos.

Dra. Míriam Seghiri Domínguez, Universidad de Málaga, España

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

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

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

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

Dr. Raanjeva Ranjan, Universidad Católica del Maule, Chile

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

Dra. Karla Rosalía Morales Mendoza, Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Alex B. Echeverría Vega, Universidad Católica del Maule, Chile

### DIRECTOR EDITORIAL

José Tomás Labarthe Cardemil, Universidad Católica del Maule

### REPRESENTANTE LEGAL

Dr. Diego Durán Jara Rector

Universidad Católica del Maule

**REVISIÓN DE ESTILO**

Jonnathan Opazo Hernández

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Luis Espinoza Sepúlveda

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.

Casilla de Correo 617. Teléfono (56-71 -2203419). E-mail: revista@ucm.cl



**EDITORIAL** 7

**PRESENTACIÓN** 8-10

## **ESTUDIOS**

**ECOS DE LA DICTADURA: PINOCHET EN LAS  
NOVELAS GRÁFICAS DE CIENCIA FICCIÓN  
CHILENAS** 11-29

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, GUILLERMO  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**SOBRE LA UTILIDAD E INUTILIDAD DE LA  
CATEGORÍA NUEVA NOVELA HISTÓRICA** 30-50

CONTRERAS GODOY, MARÍA LORETO  
Universidad de Chile

**AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE ¿ASPIRACIÓN  
EDUCATIVA O REALIDAD? EL IMPACTO DEL  
PROCESO FORMATIVO ESCOLAR** 51-75

ARREOLA RICO, ROXANA LILIAN  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur, México

HERNÁNDEZ, CONCEPCIÓN  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur, México

**INFLUENCIA DEL COVID-19 EN EL ROL DOCENTE:  
EXPERIENCIA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE  
TERAPIA OCUPACIONAL** 76-89

MARCHANT CASTILLO, JOSE IGNACIO  
Universidad de las Américas, Chile

**EPIDEMIOLOGÍA NEONATAL DE LA MIGRACIÓN** 90-101

REYES DELGADO, SILVIA  
Sociedad Chilena de Pediatría

JARAC SENN, MARITZA  
Sociedad Chilena de Pediatría

**ENSAYO**

**LA EXPERIMENTACIÓN EN CIENCIAS NATURALES  
COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN  
CIENTÍFICA** 102- 116

NEIRA MORALES, JUAN CARLOS ROBERTO  
Universidad Católica del Maule

La Revista UCMaule, es una publicación científica semestral de la Universidad Católica del Maule. Conforme a la misión de la casa de estudios, su objetivo es ofrecer un espacio de reflexión crítica e interdisciplinaria acerca de las humanidades en el más amplio sentido, que recoge la búsqueda incesante de la verdad en todas las dimensiones del conocimiento. La revista, da cuenta de investigaciones relevantes y actuales en torno a la dignidad humana, de las ciencias, la ética, la cultura y las artes, así como del patrimonio histórico, literario y cultural de la Región del Maule y el país. Finalmente, está abierta a las contribuciones que fecunden el pensamiento sobre la revelación y mensaje cristiano, y que aporten al diálogo y vínculo entre la razón y la fe contemporáneas.

Dirigida a investigadores, académicos, estudiantes y lectores en general, la Revista UCMaule publica artículos originales e inéditos, ensayos y reseñas de las humanidades que hagan presente las grandes interrogantes, indagaciones y propuestas de los hombres de nuestro tiempo por medio del saber sistemático y fundado.

## LAS HUMANIDADES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

La situación mundial de la crisis sanitaria ha obligado a las instituciones de educación superior a mantener la formación remota y adaptar los distintos espacios del quehacer de la difusión de las ciencias y las humanidades. Muchos han tenido que reinventar sus modelos de intervención o proyectos de investigación que surgieron en un contexto pre-pandemia que no se esperaba en los entornos inmediatos. Sin embargo, esta reinención ha permitido replantearnos frente a la dificultad, fortalecer nuestra creatividad y a promover la solidaridad y cooperación social como estrategia para hacer frente a la pandemia.

Según el Informe Global de Riesgos <sup>1</sup> un elemento clave para reconstruirnos como humanidad frente a las diversas catástrofes medioambientales, sanitarias y sociales que estamos viviendo, es la posibilidad de que las naciones se proyecten con una estrategia de cooperación e innovación tanto en el entorno público como privado, apuntando a la resiliencia y a la gestión colectiva frente al riesgo global. Por lo tanto, la posibilidad de crear en comunidad soluciones flexibles e inclusivas, donde cada uno desde su diversidad pone al servicio sus capacidades y recursos, y se generan acciones prosociales organizadas frente a este incierto escenario, se convierten en las experiencias necesarias y en un nuevo enfoque que fundamenta hoy en día las bases de la sociedad.

Con esta reflexión, abrimos el primer número del año 2021 con seis manuscritos nacionales e internacionales que plantean una serie de temáticas actuales asociadas a las humanidades vinculada de manera interdisciplinaria a las Ciencias Sociales y la Educación.

---

<sup>1</sup> Foro Económico Mundial. (2021). Informe global de riesgos. Disponible en: <https://www.marsh.com/cl/es/insights/research/global-risks-report-2021.html>

El primer artículo **“Ecos de la dictadura: Pinochet en las novelas gráficas de ciencia ficción chilena”**, hace un recorrido histórico y crítico desde tres novelas gráficas chilenas que utilizan la ciencia ficción para comprender desde la fábula la dictadura chilena expresada en la imagen de Augusto Pinochet, permitiendo comprender desde este tipo de narrativa cómo se concibe desde los autores chilenos la figura del dictador.

El segundo trabajo, titulado **“Sobre la utilidad e inutilidad de la categoría nueva novela histórica”**, también aborda desde una revisión crítica la nueva novela histórica que plantea Seymour Menton a fines de siglo XX. La autora plantea que, desde esta perspectiva, estas novelas con sus características deconstructivas limitarían el discurso crítico hacia el discurso oficial del historicismo y, propone, rehacer el pasado con la posibilidad de ser reconstruido, potenciando su propia historicidad. Con este fin aplica orientaciones de diversos autores como Lukács, Noé Jitrik, Antonio Candido y Julia Kristeva.

El tercer manuscrito, salta desde el análisis crítico de la narrativa histórica al análisis crítico de los contextos de aprendizaje a través del trabajo titulado **“Autonomía en el aprendizaje ¿aspiración educativa o realidad? El impacto del proceso formativo escolar”**. Este artículo analiza los conceptos y características de la autonomía, y analiza cómo el aprendizaje autónomo favorece los propios aprendizajes de los escolares, los facilitadores o barreras que condicionan el desarrollo de este tipo de aprendizaje, y la función y la aportación que tiene en el proceso de enseñanza. Las autoras cierran con una propuesta de intervención para reorientar las prácticas pedagógicas de los docentes, a fin de reorientar las prácticas docentes. El estudio descrito pretende indagar sobre los factores de los procesos formativos formales y no formales que inciden en el desarrollo autónomo, promotores del aprendizaje independiente y de las creencias de autoeficacia, así como los significados y prácticas que tienen los docentes-estudiantes en torno a este tipo de aprendizaje. Como resultado se encontró un vínculo entre el tipo de educación, la disciplina de crianza y el desarrollo de una autonomía académica, revelando que el rol del profesor tiene un fuerte impacto en favorecer en los escolares la autonomía.

Siguiendo en contextos de enseñanza, pero desde el contexto presente de la pandemia y su impacto en la formación universitaria de profesionales de la salud, el trabajo titulado **“Influencia del COVID-19 en el rol docente: Experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional”** aborda desde un enfoque cualitativo la experiencia y

percepción de la pandemia de parte de estudiantes y docentes de la carrera de Terapia Ocupacional de universidades de la región metropolitana de Chile. Los resultados indican que la pandemia del COVID-19 impactó en el rol docente, en las conductas de adaptación, y abrió oportunidades y desafíos sobre dicho rol y la dinámica social en el contexto universitario. Además, se observó una sobre demanda del rol docente, dificultando el cumplimiento de objetivos académicos relacionados al desarrollo de habilidades básicas para la profesión. También, plantea los beneficios para el terapeuta ocupacional para desarrollar educación a distancia por su experiencia previa.

Siguiendo con la mirada desde la salud y humanidades, el siguiente estudio, “Epidemiología neonatal de la migración”, aborda la migración en Chile con respecto a la atención en salud observados por las autoras en un hospital de la región del Maule. El estudio se propuso conocer los cambios epidemiológicos de Unidad de Parto y de Neonatología de un Hospital de Alta Complejidad. Para lograr esto, se planteó un diseño descriptivo y revisaron los registros de pacientes haitianas y sus niños recién nacidos. Se encontró un aumento en las hospitalizaciones de neonatos hijos de madres haitianas. Como conclusión, se manifiesta que el aumento de la atención se debe a la barrera idiomática y cultural.

Finalmente se presenta el ensayo **“La experimentación en Ciencias Naturales como estrategia de alfabetización científica”**. El propósito fue realizar una revisión y discusión de la realización de las actividades experimentales como una estrategia para el logro de la alfabetización científica en la escuela. Actualmente, la experimentación en ciencias naturales está orientada a ser complemento práctico de clases teóricas, derivando en que los estudiantes se desmotiven y pierdan interés por las ciencias. Se considera que mantener el carácter indagatorio es relevante para fortalecer el interés por la ciencia y alcanzar conocimiento científico y pensamiento crítico.

Esperamos que disfruten estos artículos originales que publicamos en este nuevo número y que los contenidos deriven en la posibilidad de reconstruirnos y generar nuevas ideas desde la cooperación e innovación, pero siempre con un sentido de vida que oriente nuestro espíritu y vinculado a las ciencias humanas.

**María Teresa Muñoz Quezada**

Directora Revista UCMAule

# ECOS DE LA DICTADURA: PINOCHET EN LAS NOVELAS GRÁFICAS DE CIENCIA FICCIÓN CHILENAS<sup>1</sup>

ECHOES FROM MILITARY DICTATORSHIP: PINOCHET IN CHILEAN SCIENCE FICTION GRAPHIC NOVELS

Guillermo González Hernández\*

Rec.: 31-03-2021. Acept.: 25-05-2021. Publ.: 30-06-2021

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.11>

## RESUMEN

Este artículo analiza tres novelas gráficas chilenas que utilizan la retórica y la estética de ciencia ficción para constituir fabulaciones que se desarrollan con una mirada hacia la dictadura chilena y a la figura de Augusto Pinochet. La revisión de estas obras permite identificar la forma en la que el personaje del dictador es configurado tanto desde la narrativa textual como desde una perspectiva visual mediante el uso de las ilustraciones, conjugando un discurso multimodal que se alimenta de la memoria, la historia y la ciencia ficción, dando vida a un Pinochet personaje.

**Palabras clave:** Memoria histórica, ciencia ficción, novelas gráficas, Pinochet, multimodalidad.

<sup>1</sup> Este artículo fue posible gracias al aporte de Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo/ Formación de Capital Humano Avanzado/ 21200313 Beca Doctorado Nacional 2020.

\* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, guillermo.gonzalez.h@mail.pucv.cl

## ABSTRACT

This paper analyzes three Chilean graphic novels that use science fiction rhetoric and aesthetics to constitute fables that are developed with a look at the Chilean dictatorship and on the figure of Augusto Pinochet. The review of these novels allows to identify the way in which the character of the dictator is configured both from the textual narrative and from a visual perspective through the use of illustrations, combining a multimodal discourse that feeds from memory, history and science fiction, giving life to a character Pinochet.

**Key words:** Historical memory, science fiction, graphic novels, Pinochet, multimodality.

## INTRODUCCIÓN

Pensar el régimen militar a casi treinta años de su término no es una tarea fácil, especialmente para alguien que no vivió en carne propia los años de dictadura y que la conoce únicamente a través de testimonios, memorias y evocaciones que, siendo tan descarnadas como lo son, solo acercan a las generaciones posdictadura a través de una especie de segunda fuente. Vale decir, jamás será igual generar una visión a través de la propia experiencia que generarla mediante las experiencias de otros. Por lo mismo, la figura del dictador chileno sigue siendo controversial, pues enmarca las tensiones ideológicas e incluso morales que aún se articulan en los discursos políticos, artísticos y culturales en Chile.

En concordancia con lo anterior, Augusto Pinochet y la dictadura que encabezó, siguen siendo una presencia polémica que mantiene tanto detractores como simpatizantes, por lo que resulta relevante observar cómo esta figura se plasma en las distintas ficciones literarias, particularmente en aquellas que asumen una estética de ciencia ficción<sup>2</sup> y que son desarrolladas para un lector que reconoce al personaje, pero que generacionalmente se encuentra desplazado de la dictadura militar. En este sentido, las novelas gráficas de ciencia ficción son un terreno fértil para el despliegue de espacios que tensionen la figura real de Pinochet con la reconfiguración de su identidad e imagen como personaje ficticio, pues, por una parte, desde la propia fabulación de la ciencia ficción se posibilita la exploración de la humanidad, sus sentimientos y sus pro-

---

2 Entre ellas se pueden encontrar 2010: *Chile en llamas* (1998) de Darío Oses o *Synco* (2008) de Jorge Baradit, por señalar un par de ejemplos.

ducciones, permitiendo situar ciertos aspectos de nuestro mundo en un entorno ajeno a lo que entendemos por realidad, de modo que los supuestos que sustentan a la sociedad son cuestionados, apreciados y comprendidos en relación a las consecuencias que de ellos se pueden desplegar (Muñoz, 2009). Mientras que, por su parte, la narrativa gráfica permite, a través de las imágenes, constituir personajes desde estereotipos<sup>3</sup> y formas icónicas que los evocan, además de plasmar de manera más comprensible las experiencias que constituyen el entramado existente entre la memoria-historia y la ficcionalización de la misma.

Ambos puntos conforman una fórmula que cohesiona la retórica y estética de la ciencia ficción con el soporte material de la narrativa gráfica, para acercar figuras y procesos de la historia pasada y reciente, proporcionando un espacio que en sí mismo constituye archivo y que funciona en relación a los postulados de Eisner (2017), como un objeto de lectura verbal-visual preferible y natural “para la nueva juventud educada con la televisión, los ordenadores y los videojuegos” (p. 16)

En este sentido, la producción de narrativas gráficas centradas en la dictadura militar chilena, a poco más de treinta años de su término, sin ser del todo imprescindibles, sí se tornan inevitables como recurso retórico para la revisión de los discursos de la memoria oficial o pactada, abriendo un espacio para el desarrollo de memorias colectivas y de discursos corales que emergen desde los nuevos contextos socio-políticos que experimenta Chile en la actualidad, los cuales se arraigan en la mediatización de la cultura de masas.

El presente trabajo, cuyo título es *Ecos de la dictadura: Pinochet en las novelas gráficas de ciencia ficción chilena*, tiene por objetivo general analizar la construcción y desarrollo de Pinochet como personaje dentro de tres novelas gráficas de ciencia ficción que son: *Zombies en La Moneda: ¡estamos en guerra, señores!* (2015), *El gran guarén: los archivos perdidos* (2016) y *1959: Metahulla 2* (2018). A partir de este objetivo general se han implementado objetivos específicos que se ejecutan transversalmente en cada una de las obras estudiadas. Primero, identificar la forma de caracterización del personaje; segundo, determinar la relación entre el ejercicio memorístico y la configuración del personaje; tercero, demostrar la importancia del vínculo imagen/texto en la construcción y desarrollo del personaje.

Siguiendo esta lógica, la revisión mimética que se establece entre el personaje y el referente asumirá un carácter de agente dentro de las configuraciones hipotéticas que

---

<sup>3</sup> La RAE (2020) define estereotipo como: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.”

se le confieren a Pinochet personaje dentro de las novelas gráficas estudiadas. Dicho de otro modo, la articulación entre el Pinochet personaje y el Pinochet referencial será un factor determinante en el modo en el cual se construye y reconstruye esta figura en cada una de las obras.

### *Historia, memoria y ciencia ficción*

Analizar un personaje vinculado directamente a un referente de por sí es una tarea delicada. Lo es aún más cuando dicho referente posee una carga histórica y simbólica tan alta que se encuentra arraigada en metarrelatos ideológicos, haciendo que lo extratextual sea prácticamente inseparable del contenido literario y que su lectura se encuentre, de cierta manera, condicionada por ello. En consecuencia, las novelas gráficas revisadas se nutren de la relación existente entre memoria, historia y ficción, pues incorporan personajes y acontecimientos que entrelazan las tres dimensiones mencionadas y configuran una fabulación que emerge como disputa entre lo mimético de la configuración de sus personajes y la constitución de invenciones que se distancian de los referentes extratextuales para parafrasear la historiografía que se plantea como telón de fondo. La importancia de visitar la figura del dictador Pinochet a través de las novelas gráficas de ciencia ficción, radica tanto en la articulación retórica que se hace de él como dispositivo dentro de las narraciones, como en la carga semántica y pragmática que conlleva su construcción como personaje dentro de la extensión cultural de la memoria histórica de Chile. Es importante destacar también que esta relectura y reconfiguración de Pinochet como personaje y la dictadura como un escenario literario, ha traspasado la tradición de los soportes narrativos canónicos en los que se han desarrollado estas temáticas desde el propio periodo dictatorial hasta la fecha. Al respecto, Bernardita Ojeda (2016) apunta que

[...] no cabe duda que todo episodio histórico se puede narrar en múltiples formatos (películas, documentales, libros), y el cómic es uno de los más privilegiados: no solo los dibujos permiten entregar información valiosa desde el punto de vista historiográfico y sociológico, reconstruyendo una época (reflejando vestimentas, lugares, formas de vida, modos y costumbres), también el guion puede aportar con narrar de manera más cercana esa "pequeña historia" que nos remite de lo particular a lo general, que permite observar grandes procesos sociales a partir de una anécdota muy breve o realizados por personas anónimas, sin que necesariamente pase por enfrentar o abordar las grandes figuras de la época. (p. 1)

Visto de esta manera, las novelas gráficas, al ubicarse entre las fronteras del relato cinematográfico y la narrativa verbal, plantean un campo alternativo de desarrollo de ficcionalizaciones históricas, al mismo tiempo que, precisamente, reubica la mirada de los procesos socio-históricos desde una perspectiva prospectiva vinculada, en este caso, a la estética y retórica de la ciencia ficción.

La relación/tensión entre historia y memoria que presentan las obras sujetas a estudio, es un eco de la amplia atención que ha tenido la construcción de la memoria histórica y que se ha transformado en uno de los tópicos centrales de los distintos estudios e investigaciones tanto en la literatura como en las ciencias sociales en general.

En los últimos años han ido surgiendo, tanto en Argentina como en Chile, narrativas autobiográficas sobre las respectivas dictaduras escritas por hijos de desaparecidos o implicados en la militancia política de los 70. Esos textos forman parte de un vasto corpus de elaboraciones estéticas aún en pleno desarrollo que, desde diversos ángulos, reflexionan sobre las secuelas de los gobiernos autoritarios, al tiempo que instalan una distancia crítica respecto al proyecto revolucionario de los años 70. (Logie & Willem, 2015, p. 2)

Esto se debe principalmente a las transformaciones políticas que dieron un giro hacia la recuperación de la memoria dentro de los procesos de democratización de los países latinoamericanos, los cuales entraron en una dinámica del consenso luego del fin de las dictaduras, especialmente en Chile y Argentina (Avelar, 1999). Este modelo consensual al que se refiere Nelly Richard (1998), revisa la relación entre memoria e historia como una articulación entre pasado y olvido, en la que el pasado deviene en memoria y a través de dispositivos, como la literatura, entra en pugna con la problemática intersubjetiva de la "verdad histórica". Este espacio de la memoria e historia, cuando son coincidentes, permite evidenciar una memoria histórica que comprende una revisión biográfica en conjunción con la historiografía oficial. En cambio, cuando entran en tensión, la memoria histórica se difumina y se transforma en una memoria de la historia<sup>4</sup>, es decir, una memoria que pierde su carácter biográfico y entra en el terreno de la memoria de los otros (recuerdos de recuerdos) o en la memoria investigativa que se fundamenta en procesos llevados a cabo por el deseo de "conocer" o "saber".

La formulación de un personaje como Pinochet dentro de la ciencia ficción, articula un ejercicio memorístico que suscita la comprensión de un proceso histórico y político cuyas repercusiones se pueden evidenciar en la actualidad sin encontrarse

---

<sup>4</sup> Ver Ruiz Vargas, José María. ¿De qué hablamos cuando hablamos de 'memoria histórica'? Reflexiones desde la Psicología cognitiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar* 7. 2008 (53-76).

necesariamente ligado a la escritura de “los hijos”, sino más bien, opera desde y hacia el espacio de los nietos de quienes vivieron la represión de los años setenta. En consecuencia de esto, el uso de la memoria, en el caso de las obras estudiadas, está lejos de ser testimonial o autobiográfico, más bien se reconocen elementos de recuperación historiográfica enmarcada dentro del conocimiento general que se tiene sobre los personajes, espacios y acontecimientos, sumado a una recopilación de información pertinente para darle mayor sustento a las fabulaciones. Así mismo, la memoria (sea histórica o de la historia) se vincula con la retórica de la ciencia ficción para complementar, rebatir o razonar el velo de oficialidad con el que se ha cubierto la historia de Chile en el periodo de posdictadura. Esto no solo desde una “recuperación” del pasado, sino también como una memoria del futuro que proyecta tanto el pasado como el presente hacia su probabilidad.

Gabriel Trujillo (1991) indica que “la ciencia ficción ha utilizado la historia como un recurso narrativo. La historia, debido a esto, se divide en un pasado reinventado y en un futuro controlado.” (p. 286). Con esto se podría llegar a entender la ciencia ficción desde dos puntos: primero, como una fabulación contrafactual de los hechos que permite reflexionar y tomar distancia sobre la operatividad del presente, cuestionando lo que creemos saber. El ejemplo más claro de esto es la novela de Phillip K. Dick, *El hombre en el castillo*, obra en la que se presenta un Estados Unidos gobernado por Japón y la Alemania Nazi, luego de que estos países ganaran la Segunda Guerra Mundial. Esta novela, al ser publicada en 1962, discutía que la sociedad extratextual norteamericana no era muy diferente a la de la obra, de hecho, incluso hoy podemos ver cómo consignas de un patriotismo exacerbado y una tensión racial tienen a este país envuelto en una crisis social, siendo en el papel, el paladín de la democracia. En el caso de las novelas gráficas del presente estudio, este ejercicio es realizado en 1959 *Metahulla 2* y en *El gran guarén: los archivos perdidos*, en las que, como apuntaré más adelante, se modifica el referente historiográfico para generar una ucronía que modifica la relación entre Pinochet y Allende, así como una nueva explicación del golpe de Estado, respectivamente.

Como segundo punto, se podría entender que la ciencia ficción es una *Historia del futuro*. Esta historia con mayúscula daría cuenta de una historiografía probable del futuro, algo similar a lo realizado por futurólogos, mediante lo que se pretende anticipar lo que ocurrirá en los tiempos venideros. Tanto desde la construcción de un futuro probable como de un pasado probable, la historia se fragmenta y llena sus vacíos con estas creaciones que traen lo desconocido hacia nosotros. En su retórica, entonces, la ciencia ficción le permite a la historia interrogarse y complementarse, puesto que se

cimiento desde un carácter hipotético que otros géneros no llegan a poner en práctica totalmente. Las preguntas ¿qué pasaría si...? o ¿qué hubiese pasado si...? no solo permiten configurar nuevos escenarios desconocidos, sino también cuestionarse lo conocido, lo que pareciera estar escrito en piedra.

En relación con lo anterior, en *Zombies en La Moneda ¿estamos en guerra, señoras!* la aplicación de la ciencia ficción es profundamente estática y solo se constituye como un soporte para establecer una sátira sobre la realidad chilena desde el nuevo milenio en adelante. En este caso, la memoria-historia reciente tiene un pequeño cariz de memoria histórica, pero se encuentra más cargada hacia la reproducibilidad de los discursos mediatizados y masificados a través de la televisión o internet. Con esta memoria-historia proveniente de la masificación comunicacional, se establecen los parámetros para crear un país asediado por los zombies (alegoría explícita del sujeto neoliberal, consumidor y consumista) que en algún punto son controlados por Pinochet.

Tomando las palabras de De Certeau (1995), quien señala que la ficción es el "otro" reprimido por la historia y que esta crea simulacros (novelas, por ejemplo) en los que se puede evidenciar lo que la historia se ha negado a ser, podemos entender que la historia se interesa en lo verdadero, mientras que la ficción estaría interesada en lo real, de modo que esta última abriría el campo de lo posible. En efecto, Hayden White (2010) se refiere a lo verdadero como algo posible de identificar a través del registro documental, pero que proporciona un aspecto muy pequeño de la realidad. "Sin embargo, el resto de lo real [...] consistiría en todo lo que puede ser verazmente dicho acerca de su efectividad más todo lo que puede ser verazmente dicho acerca de lo que podría probablemente ser" (p. 169). Por ello, el aporte de la ciencia ficción no es necesariamente imaginar cómo serían las cosas de determinada forma, sino más bien ayudar a complementar los vacíos de significado de la historia que no son más que vacíos de realidad.

### *La identidad del personaje*

Paul Ricoeur (1996) enfrentaba la dicotomía entre el personaje del relato y la acción de la trama para reflexionar sobre la construcción de la identidad narrativa. Ahora bien, estas reflexiones apuntaban a la forma en la que la identidad del personaje se desarrolla dentro de una autoficción, abordando estas temáticas para el estudio del relato en cuanto este es efectuado por un autor-narrador-personaje que construye su propia identidad. No obstante, las nociones de ipsidad y mismidad que plantea, desde esta lectura, también serían aplicables para la creación y desarrollo de la identidad

narrativa del otro, sobre todo cuando ese otro posee una carga referencial tan alta como en este caso.

Ricoeur le atribuye una importancia fundamental al relato como determinante absoluto de la identidad del personaje: “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje.” (Ricoeur, 2006, p. 147). Las obras analizadas obedecen a esta premisa, por tanto, independiente que se trate de la caracterización de un personaje desde la visión del “otro”, es este otro quien le otorga parte de sus propias concepciones a partir de la trama que encierra al personaje.

Pinochet, como personaje, queda velado por la propia visión de los autores quienes, en este caso, toman dos caminos para la configuración tanto de su imagen como de su carácter. En *Zombies en la Moneda ¡estamos en guerra, señores!*, el componente mimético, entendido como el punto en que ficción e Historia se entrecruzan, es el pilar de la caracterización del personaje, pues se presenta construido desde la mismidad histórica, razón por la cual el personaje opera como “una solución quizás demasiado efectiva para el problema de los Zombies” (fig. 1).

Figura 1. Viñeta *Zombies en La Moneda ¡estamos en guerra, señores!*



Fuente: Equipo ZELM (2015)

Cabe destacar que esta novela gráfica está hecha bajo la idea de crear un apocalipsis zombie en Chile y, con ello, permite destacar el componente de ciencia ficción al hipotetizar sobre lo que ocurriría si este desastre se diera en el territorio nacional. De este modo, emplea figuras públicas como políticos, actores, cantantes y personajes de la farándula criolla para situarlos como agentes del desarrollo del relato. En este sentido, Pinochet es un personaje secundario que se termina alzando como un antagonista mayor, al utilizar a los monstruos como forma de opresión y al revelarse a sí mismo como la encarnación del mal. De forma similar ocurre en *El gran guarén*, pues la relación mimética entre el personaje ficcional y el histórico sigue siendo estrecha tanto en la representación de la imagen como en el discurso. En relación con esto, los elementos que configuran al personaje Pinochet son prácticamente duplicados del Pinochet referente, por ejemplo la expresión “acá no se mueve una hoja sin que yo lo sepa” o la idea de que “es un soldado leal” bajo los ojos de Allende (fig. 2).

Figura 2. *El gran guarén: los archivos perdidos*.

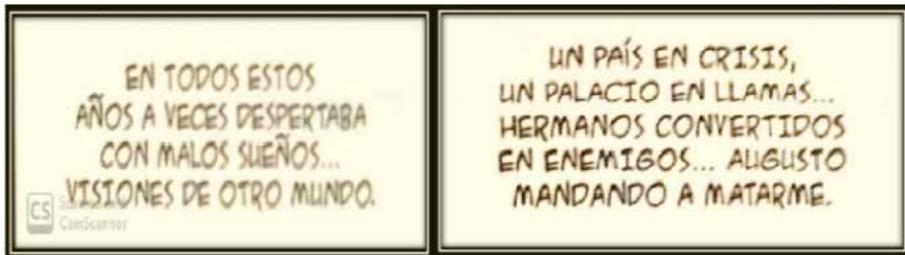


Fuente: Álvarez et. al. (2016)

Ambos relatos, *Zombies en La Moneda ¿estamos en guerra, señores?* y *El gran guarén: los archivos perdidos*, configuran al personaje como un elemento secundario que permite que la trama se desarrolle. En el caso de la primera obra, Pinochet es situado como una especie de *pharmakon* que es empleado para solucionar un problema, pero termina siendo el propulsor de una catástrofe mayor. Por su parte, la segunda obra gráfica referida, es menos explícita en cuanto a la construcción de Pinochet como el gestor de la crisis, sin embargo, se puede inferir que, si bien no es quien crea a lo guarenes mutantes, detiene su exterminio al realizar el Golpe de Estado en 1973.

En cuanto a *1959: Metahulla 2*, el carácter mimético del personaje se difumina y termina configurándose como una contrapartida del Pinochet referente. Esto se debe a que la obra plantea la noción de un multiverso<sup>5</sup> cuántico, en el cual operan los mismos personajes, pero con circunstancias diferentes que los llevan a actuar y conformar su carácter de modos distintos. Dicho de otro modo, la construcción de los personajes se hace desde la ipseidad de los mismos, ya que en este universo (*1959: Metahulla 2*), Pinochet y Allende son amigos, mientras que en otro (en el que guarda relación con la historiografía extratextual) Pinochet quiere asesinar a Allende (fig 3).

Figura 3. Viñeta de *1959: Metahulla 2*



Fuente: Ortega y Dániel (2018)

### *El desarrollo del personaje*

En cuanto al desarrollo del personaje a lo largo de cada una de las novelas gráficas, debemos entender que este está sujeto a dos elementos que se imbrican dentro de las obras: por un lado, la perspectiva del narrador y, por el otro, la diégesis misma.

[...] la cuestión de la voz —esto es, quién habla— que define el tipo de relaciones que se establece entre la narración y la historia o el relato, que afecta directamente al «estatuto caracterizador», implica, entre otra serie de aspectos concernientes a la instancia narrativa, a la posición del narrador con respecto a la historia que cuenta. De lo que se desprende, es evidente, que, según el tipo de narrador en cuestión, las caracterizaciones de los personajes oscilarán entre una serie de niveles que irán desde el distanciamiento hasta la caracterización parcial, mediatizada o interesada. (Álamo, 2006, p. 199).

5 La noción misma de la multiplicidad de universos ha sido explorada desde el siglo XVI con la *Teoría de los muchos mundos* de Giordano Bruno, pasando por la *Interpretación de los mundos múltiples* de Hugh Everett (1954) hasta los estudios más recientes de Edward Witten, siempre bajo la idea de que "en un multiverso [...] cualquier acontecimiento que pueda ocurrir sucederá un número infinito de veces [considerando] que tales universos coexisten en un «espacio de probabilidades», más que en un único espacio real." (Nomura, 2017, p. 16).

De este modo, Pinochet personaje se construirá como tal desde una voz narrativa que, junto a las acciones de los personajes que conformarán el relato y la relación de estos con la trama, configura los elementos formales que le dan el carácter central al personaje. Sin embargo, dentro de las novelas gráficas existe una multiplicidad de voces narrativas, las cuales dependen de quién es el protagonista de cada episodio, de qué relación tienen los episodios entre sí y, lo más importante, qué conforma cada una de esas voces dentro del entramado de la diégesis. La obra *Zombies en La Moneda ¡estamos en guerra, señores!* cuenta con ocho guionistas y trece dibujantes que han dividido el relato en once partes, siendo la estudiada la parte final de una saga aún mayor. Esta novela cierra el apocalipsis zombie desatado en Chile con el retorno de Pinochet, quien es revivido para controlar a los muertos vivientes, pues ninguna de las soluciones anteriores ha sido efectiva.

La novela no solo utiliza a Pinochet como personaje, en ella podemos ver a Michelle Bachelet, Sebastián Piñera, Alexis Sánchez, Tomás González, entre otros. Todos estos personajes conforman una especie de ejército que, en una primera instancia, luchan contra los zombies y luego intentan eliminar a Pinochet. El relato mezcla la acción, la comedia y el gore, para finalizar con un palacio de La Moneda que ha sido destruido y con un país unido después de la catástrofe. En este escenario, Pinochet personaje es caracterizado y desarrollado de forma indirecta y diseminada a través de las imágenes y diálogos que tanto él como otros personajes realizan en torno a su figura. Se evidencia un personaje malévolo con complejo de superioridad que establece su poder mediante el terror y la fuerza. Se establece, además, como un personaje demoníaco que representa la encarnación del mal y que se mueve dentro del terreno del ocultismo y la magia negra.

Todas estas características se van desarrollando de forma separada en cada uno de los episodios, conformando de manera global un personaje antagónico frente a las fuerzas protagónicas de la novela.

Lo que me parece impresentable es que piensan que me iban a controlar tan fácil. Si querían un títere, deberían haberse quedado con ese cabro Piraña [...] Ustedes querían una figura que atrajera al ejército, a los empresarios, a las masas ignorantes. Yo soy más que eso señores. Yo soy Augusto Pinochet, mierda [...] Ejecutar orden 666<sup>6</sup>. (Equipo ZELM, 2015, p. 96).

---

6 Referencia tanto al número de la bestia como a la orden 66 dada por Palpatine a los clones para eliminar a los Jedi en *La Venganza de los Sith*, lo cual también marca el desplazamiento generacional al hacer un guiño a *Star Wars*, pero no a la saga de los años 80, sino a la del nuevo milenio.

*El gran guarén: los archivos perdidos*, por su parte, nos presenta al personaje de Pinochet de forma breve, pero fundamental. En una secuencia que no supera las siete viñetas se deja constancia de Pinochet como General del Ejército durante el gobierno de Salvador Allende, de hecho, es este último el que funciona como nexo entre la trama de los guarenes gigantes y la aparición de Pinochet, quien salva la vida de Allende, pero impide el exterminio de los ratones mutantes al realizar el golpe de Estado. Más adelante, en una viñeta ambientada en 1976 se menciona que: "Claro que estamos enterados [de los guarenes]. ¿Usted cree que pasa algo en este país sin que nosotros lo sepamos? Si esos guarenes están ahí es porque el general así lo quiere." (Álvarez et al., 2016, p. 15).

En relación con lo anterior, también podemos evidenciar una caracterización indirecta que no depende fundamentalmente del desarrollo de la trama, sino de las inferencias que pueden ser extraídas tanto de los diálogos como de las imágenes que componen las viñetas. Dicha caracterización se realiza en base al nombre del personaje, pues, tal como lo señala Muñoz Molina,

Mediante el nombre se transmite al recién nacido el alma de su antepasado: el nombre es el núcleo y la cifra de la identidad, y el novelista sabe que si da un nombre equivocado a un personaje le otorgará una identidad falsa que le impedirá existir plenamente [...]. Con algunos nombres pasa como con algunos personajes: que uno los tiene antes de tener la historia, y los guarda y no sabe todavía para qué van a servirle [...] (1993, pp 40-41).

Pinochet, en tanto nombre, viene con una preconfiguración previa y que guarda una connotación dentro de su sustancia. Sin embargo, la forma en la que es tratado como personaje dentro de la novela es la que le otorga el carácter como tal. En *El gran guarén: los archivos perdidos* no hay un mayor desarrollo del personaje y se apela simplemente a la relación que existe con el sujeto-referente para que el lector infiera sus aspectos básicos como personaje.

Finalmente, en *1959: Metahulla 2* se hace patente una caracterización y desarrollo del personaje de forma directa y en bloque, vale decir, se entregan todas las características del personaje en conjunto, sin la necesidad de distribuir dichas características a lo largo del texto. Es más, esta caracterización asume la forma de una heterocaracterización<sup>7</sup>, pues es a través del relato del personaje de Salvador Allende que conocemos

---

7 José Valles Calatrava, en su texto *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistémica*, define la heterocaracterización como la caracterización de un personaje a través de la voz del narrador o de otro personaje. (2008: 169)

la conformación del carácter del Pinochet personaje, junto con la relación que se establece entre ambos personajes que es lo que le otorga dinamismo a la trama.

La adopción de la voz de Allende como narrador y, por ende, como caracterizador de la figura de Pinochet establece el marco en el cual la trama se desarrollará, ya que desde un comienzo rompe con la carga mimética con los referentes reales y los constituye a partir de la ficción misma, mediante el argumento (que se conoce al final del relato) de que existe una multiplicidad de universos donde existen los mismos personajes, pero que se desenvuelven de manera distinta, la cual se interpreta a partir de la imagen de la viñeta y la cita a Paul Éluard: "Hay otros mundos, pero están en este".

Las implicancias de esta diferenciación en las formas de caracterizar y desarrollar la figuración del personaje en las distintas obras, radican, primero, en el grado de vinculación que Pinochet personaje tiene con su referente extratextual, puesto que, al aludir a las propias palabras de quien encabezara el golpe de Estado en Chile y utilizar datos relacionados con la historia de la dictadura chilena (como sucede en *Zombies en La Moneda ¿estamos en guerra señores* y *El gran guarén: los archivos perdidos*), una mayor descripción y progresión del personaje en la construcción del propio relato resulta innecesaria producto del historicismo inherente del personaje. No sucede lo mismo en *1959: Metahulla 2*, debido al distanciamiento que establece esta obra con la historia extratextual y no utiliza ningún elemento vinculante hacia la persona real. Es por ello que el desarrollo del personaje queda sujeto a una descripción más acabada y a una contextualización que explique las condiciones que adquiere Pinochet dentro de la configuración de la diégesis, dando paso a una complementación de la información a través de la voz de Allende quien, al menos en la imagen, mantiene los mismos elementos que su contraparte en la realidad.

Todo lo anterior se enlaza con una segunda implicancia referida al rol que cumple el personaje de Pinochet dentro de estas novelas gráficas, siendo trazado de manera transversal como un personaje secundario que es fundamental para el avance de las acciones dramáticas que se ejecutan en el eje narrativo de las obras. Si bien en la obra gráfica del Equipo ZELM Pinochet adquiere una mayor importancia al pasar de un rol secundario a un rol antagónico, sigue siendo expuesto como un personaje que, sin ser necesariamente el sujeto principal, es fundamental para la generación del conflicto que da movimiento a las tres novelas.

## Imagen y texto

Como se indicó anteriormente, existe una alta carga mimética entre los parlamentos que dice Pinochet personaje con las imágenes que los representan, por lo tanto, es necesario revisar la iconicidad existente en dichas imágenes y de esta forma poder establecer comparaciones con el referente. El análisis multimodal cobra sentido en este caso, pues, tal como apunta Sáez Rivera (2011) "por la combinación de lo visual o gráfico y lo escrito, el cómic, historieta o tebeo es uno de los textos multimodales por excelencia, ya que en su configuración se combinan dibujos y el código verbal, vehiculado mediante una serie de recursos caligráficos y tipográficos" (p. 771).

En virtud de lo anterior, las novelas gráficas estudiadas configurarán al Pinochet personaje desde una iconicidad que, según los postulados de Mussetta (2016), viene a reemplazar las concepciones de mimesis. Esto está dado porque, al establecer el código visual como un elemento preponderante en la comprensión de la obra multimodal, las descripciones verbales ya no son las que, de forma exclusiva, van a definir a los personajes, sino que los atributos físicos que presentan las imágenes van a tener un valor igual o mayor en la configuración de las características. Este grado de iconicidad, entendido como un recurso semiótico mediante el que el representante es similar a lo representado (Peirce, 1955), resulta vital en la conformación de Pinochet dentro de *Zombies en La Moneda ¿estamos en guerra, señores!* y *El gran guarén: los archivos perdidos*, puesto que en ellos la representación de este personaje se relaciona con una prefiguración correspondiente al referente. Es decir, Pinochet personaje se asimila al Pinochet extratextual. Esto lo podemos evidenciar en cómo es dibujado el personaje, manteniendo en ambos casos dos elementos icónicos irrenunciables: el uniforme militar y las gafas oscuras.

Sin embargo, en el caso de la narrativa de zombies, también se utiliza una carga simbólica para conformar la imagen del personaje, la cual se relaciona con elementos diabólicos y satánicos. Dicho de otro modo, en algunas viñetas, Pinochet es acompañado por estatuas de demonios y rodeado de oscuridad, para finalmente transformarse en un híbrido entre lo demoniaco y lo humano. *1959: Metahulla 2*, por su parte, despoja la imagen de Pinochet de los elementos más "icónicos" de su figura. No aparece con traje militar ni con gafas oscuras, ni siquiera con bigote. Esto denota la separación que se pretende establecer entre el personaje y su referente, dando al desarrollo de la

historia la posibilidad de vincularlo con Allende a través de una amistad. Con respecto a esto, es importante destacar que, si bien Pinochet no posee un grado tan alto de iconicidad como en las otras obras, Allende conserva todos sus rasgos representativos, lo que nos evidencia una vez más la intención de posicionar a Pinochet desde una ficcionalización que no se alimenta directamente de la historicidad de su referente (fig. 4).

Figura 4. *Viñetas*



Fuente: Equipo ZELM (2015)



Fuente: Álvarez et al. (2016)



Fuente: Ortega y Daniel (2018)

Es en la relación imagen/texto en la que la ciencia ficción encuentra un valor fundamental al servir como soporte tanto de la fabulación del relato como de la construcción y configuración del personaje. Además, en su conjunto, imagen, texto, historia y ciencia ficción, logran un efecto que se extiende fuera de los márgenes semánticos de las novelas y las transforma en discurso pragmáticos. En otras palabras, la comunión de elementos permite que desde el contenido de las obras emerja una intencionalidad que busca afectar la realidad del lector, tomando la ciencia ficción como el recurso que le da verosimilitud a los relatos, modificando en mayor o menor grado elementos propios de una memoria-histórica nacional para, a través de las ilustraciones y textos, introducir perspectivas que tensionan el pasado, presente y futuro.

En concordancia con lo anterior, sin perjuicio de que imagen y texto promuevan ciertos efectos en el lector, la formulación multimodal propia de las novelas gráficas involucra revisar el contenido de ellas desde la significancia que adquiere lo escrito y lo visual, ya sea como un único cuerpo o bien como formas separadas, en ese sentido, la complementariedad de la información de ambos registros o la unión iconotextual que exista, también influyen en la manera en que Pinochet personaje es construido en las obras. Por lo mismo, revisar la mayor o menor carga semántica que tiene tanto

el registro verbal como el visual es indispensable para evidenciar desde que lugar se sostiene el contenido y contexto que envuelven al personaje analizado.

En el caso de *Zombies en La Moneda ¡estamos en guerra, señores!*, el peso del contenido del personaje recae en la imagen ilustrada, pues es esta la que le confiere las características más relevantes y sitúa al componente verbal como un complemento de la información visual. La propia resurrección del personaje como la forma en la que se mantiene con vida son descritas en los dibujos, ocurriendo lo mismo en la manera en que es expuesta su cercanía con el oscurantismo y las prácticas satánicas, inclusive el componente de ciencia ficción también se encuentra mayormente dispuesto a través de las imágenes. En esta novela gráfica, lo textual se presenta para dar vida a los parlamentos de los personajes, describir algunas acciones y escenarios, pero es prácticamente nula su funcionalidad en cuanto a generar un argumento más relevante para la construcción del personaje.

En *El gran guarén: los archivos perdidos*, en cambio, al tener una participación del Pinochet personaje concisa, se produce un acople entre imagen y texto que permite una paridad en la carga semántica que opera en cada uno y que se manifiesta en una caracterización del personaje más integral. Por su parte, *1959: Metahulla 2* toma el camino contrario al de la primera novela gráfica referida, ya que la significancia mayor está puesta en el componente verbal y las imágenes solo funcionan en la medida que el texto las introduce, es decir, la comprensión cabal del personaje de Pinochet solo se alcanza con la lectura y comprensión del texto, debido a que, como se ha indicado antes, la imagen física de dicha figura queda desprovista de las partes icónicas que se le atribuyen al modelo real.

## CONCLUSIONES

La articulación entre historia y ciencia ficción es un fenómeno interesante de explorar, puesto que plantea un diálogo entre pasado, presente y futuro, permitiendo no solo el cuestionamiento del presente, como es usual en las obras del género, sino que, al mismo tiempo, una interrogante sobre lo que se hizo en el pasado y lo que se pretende proyectar hacia lo venidero. En consonancia con lo anterior, las novelas gráficas estudiadas reestructuran las tensiones políticas e ideológicas que sumieron a Chile en la dictadura militar para generar, desde la retórica de la ciencia ficción, relatos que en cuanto a diégesis se alejan del discurso historiográfico, pero que de igual forma lo atraviesan plenamente al desarrollar personajes con una alta carga simbólica-histórica, como es el caso de Pinochet.

A partir de la revisión de las novelas gráficas que utilizan la retórica de ciencia ficción e involucran la figura del fallecido dictador chileno, se pueden señalar dos conclusiones sobre la configuración del Pinochet personaje, tanto desde la construcción que se hace de él en el relato como de la forma fisiológica que se le da en las distintas ilustraciones. Sin embargo, antes de desarrollar las conclusiones, es primordial precisar que, dentro del moldeamiento que se hace de dicho personaje, el entretreído que forma esta suerte de dialéctica entre memoria-historia-ficción no solo es una propulsora de la elaboración de las novelas gráficas, sino que, además, se posiciona como el centro de las progresiones de las acciones, acontecimientos y fabulaciones que existen dentro de las mencionadas novelas. Es por lo anterior que la retórica y estética de la ciencia ficción cobra un papel tan relevante, ya que le da un soporte estable a la triangulación de estas tres dimensiones, permitiendo la confluencia de metarrelatos político-históricos y de un ejercicio memorístico vinculado con una realidad histórica específica, por lo tanto, las conclusiones que se desprenden, responden también a este vínculo con la historia y la memoria extratextual desde donde, finalmente, emana toda inspiración para la creación de las obras exploradas en este artículo.

Como primer aspecto, las novelas gráficas *Zombies en La Moneda ¿estamos en guerra, señores!*, *El gran guarán: los archivos perdidos* y *1959: Metahulla 2* construyen al personaje de Pinochet, tanto en su constitución fisionómica como en el trasfondo de su relato en las distintas diégesis, reutilizando los componentes asociados a su contrapunto real, lo que se evidencia en la información textual que aparece formando la caracterización de Pinochet, en los personajes que lo acompañan y en la forma en que es retratado en las ilustraciones (sobre todo en las dos primeras novelas analizadas). Todo lo anterior se sustenta en base a la carga histórica y biográfica que tienen los nombres propios de las figuras que se desarrollan en los argumentos, conformando un trasfondo que se alimenta de la memoria-historia.

En un segundo punto, como se ha podido observar en el transcurso de este trabajo, los rasgos de la ciencia ficción funcionan de pilar para los dispositivos semánticos de las obras, sin embargo, se ve reforzada por la construcción multimodal del relato y sus personajes. Esto conlleva a que el engranaje entre imagen y texto, independiente de cual concentre mayor parte del contenido de la novela, genere un efecto en el lector al mantener el pacto de ficción y posibilite una mejor comprensión de la diégesis. En definitiva, al tratarse de textos multimodales, el personaje de Pinochet es anclado a una estructuración primordialmente iconotextual, pues no se trata simplemente de narrativizar las distintas ilustraciones sino de imbricar el código verbal y visual para encuadrar la inherencia histórica que posee en sí el personaje.

Por último, es importante agregar que ni la noción de dictadura ni de golpe de Estado están abordadas de forma directa en las novelas gráficas, de modo que todo el contenido que estas cuestiones podrían aportar a las fabulaciones, quedan traducidas en una carga simbólica a partir de los personajes de Pinochet y Allende. Son estas dos figuras las que posicionan las tensiones con el pasado dictatorial de Chile, no obstante, es el primero quien resalta, pues su construcción como personaje de ciencia ficción articula los subtextos que emergen en las novelas gráficas y que revisitan, desde la retórica del género, el proceso social, político e histórico de la dictadura junto con las consecuencias de ésta dentro de la sociedad chilena, explorando la muerte de Salvador Allende y el ascenso al poder de Pinochet en *El gran guarén: los archivos perdidos* y haciendo una sátira sobre el influjo permanente del dictador tanto en los medios de comunicación como en las principales figuras de la actualidad política de Chile como ocurre en *Zombies en La Moneda, ¡estamos en guerra, señores!* Incluso, en 1959: Metahulla 2, a pesar de que se distancia al configurar al personaje como un ser afable, se comprende su rol como modulador entre la ficción y la memoria, especialmente con el cierre de la parte gráfica de la novela, en el que se hace referencia a otros mundos posibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo, F. (2006). La caracterización del personaje novelesco: perspectivas narratológicas. *Signa, revista de la Asociación Española de Semiótica*, 15, 189-214. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-caracterizacin-del-personaje-novelesco-perspectivas-narratolgicas-0/>
- Álvarez, C., Tralkan, P., Adriazola, G., Bahamondes, J., González, J., Magaña, F. y Sumonte, C. (2016). *El gran guarén: los archivos perdidos*. Santiago de Chile: Acción Cómics
- Avelar, I. (1999). *The Untimely Present: Postdictatorial Latin American Fiction and the Task of Mourning*. Durham: Duke University Press.
- De Certeau, M. (1995). *Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
- Eisner, W. (2017). *La narración gráfica. Principios y técnicas del legendario dibujante Will Eisner*. Barcelona: Norma editorial.

- Equipo ZELM (2015). *Zombies en La Moneda ¿estamos en guerra. Señores!* Santiago de Chile: Mithyca Ediciones.
- Logie, I. & Willem, B. (2016) Narrativas De La Postmemoria En Argentina y Chile: La Casa Revisitada. *ALTER/NATIVAS*, 5, 1-25. Recuperado de <https://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-5-2015/essays/logie-willem.html>
- Muñoz, A. (2009). Realidad virtual y memorias posibles: Apuntes sobre la presencia de mundos virtuales en el cine postmoderno de ciencia-ficción. *Eikasia: revista de filosofía*, 24, 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018770>
- . (1993). *La realidad de la ficción*. Sevilla: Renacimiento.
- Mussetta, M. (2016). La ficción multimodal: breve recorrido teórico y principales supuestos actuales. En C. Saleme (Ed.), *De la imaginación a la representación* (pp. 100-123). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Ojeda, B. (2018). *La dictadura chilena en viñetas*. *Tebeosfera. Tercera Época*, 8. Recuperado de [https://www.tebeosfera.com/documentos/la\\_dictadura\\_chilena\\_en\\_vinetas.html](https://www.tebeosfera.com/documentos/la_dictadura_chilena_en_vinetas.html)
- Ortega, F. y Dániel, N. (2018). 1959: *Metahulla 2*. Santiago de Chile: Planeta Cómic
- Peirce, C. (1955). Logic as Semiotic: The Theory of Signs. In J. Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce* (pp. 98-119). New York: Dover.
- Richard, N. (1998). *Residuos y metáforas: ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Ricoeur, P. (1996). *El otro como sí mismo*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Sáez, D. (2011). Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal. En S. De Santiago Guervós, M. Seseña Gómez, J. J. Sánchez Iglesias, & H. Bongaerts (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 2, 769-780. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- Trujillo, G. (1990). *La ciencia ficción. Literatura y conocimiento y literatura*. México: Instituto de Cultura de Baja California.
- White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

# **SOBRE LA UTILIDAD E INUTILIDAD DE LA CATEGORÍA NUEVA NOVELA HISTÓRICA**

## **ON THE UTILITY AND INUTILITY OF THE NEW HISTORICAL NOVEL CATEGORY.**

**María Loreto Contreras Godoy\***

Rec.: 15-04-2021. Acept.: 21-05-2021. Publ.: 30-06-2021

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.30>

### **RESUMEN**

Este estudio es una revisión crítica de la categoría Nueva Novela Histórica propuesta por Seymour Menton el año 1993. Se plantea que el marco de lectura implicado en esta categoría relevaría excesivamente las operaciones deconstructivas de estas novelas, limitando su potencial estético y crítico a su capacidad de dismantelar el discurso oficial del historicismo. Se propone, por lo tanto, ampliar sus potencialidades de significación, incluyendo su capacidad de rehacer el pasado, multiplicándolo, mostrándolo como siempre capaz de ser reinventado y revitalizando así su propia historicidad. Para esto se recurre a la teoría de la novela histórica de Lukács y de la caracterización de la vida de los signos en el texto novelístico que proponen autores/as como Noé Jitrik, Antonio Candido y Julia Kristeva.

**Palabras clave:** Narrativa histórica latinoamericana, novela histórica.

---

\* Universidad de Chile, profeloretocontreras@gmail.com

## ABSTRACT

This study is a criticism review of the New Historical Novel category proposed by Seymour Menton in 1993. It is suggested that the implied reading frame in this category would excessively show the deconstructive operations of this novels, limiting their estetic and criticism potential to their capacity of dismantle the official discourse of historicism. It is proposed, therefore, extend its potential meanings, including their ability to rework the past, multiplying it, showing as always capable of being reinvented and thus revitalizing its own historicity. To do this, it is resorted to historical novel theory of Lukács and to the characterization of the live of the signs in the novels that proposed by authors such as Noé Jitrik, Antonio Candido and Julia Kristeva.

**Key words:** Latin American historical narrative, historical novel.

## INTRODUCCIÓN

Para precisar este grado y, sobre su base, el límite desde el cual lo pasado ha de olvidarse, para que no se convierta en sepulturero del presente, habría que saber con exactitud cuánta es la *fuerza plástica* de un individuo, de un pueblo, de una cultura. Me refiero a esa fuerza para crecer desde la propia esencia, transformar y asimilar lo que es pasado y extraño, cicatrizar las heridas, reparar las pérdidas, rehacer las formas destruidas.

(Nietzsche, 1994, p. 76)

En 1874 Nietzsche publica su *Segunda consideración intempestiva: Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. El adjetivo usado en el título —intempestivo— es fundamental, puesto que evoca un acto realizado de manera inoportuna. ¿Qué implica entonces este gesto que fuera de lugar predica sobre lo beneficioso y lo perjudicial de la historia para la vida? Es un gesto inoportuno hablar de la inutilidad de la historia para la sociedad occidental moderna que ha hecho de esta una categoría fundamental para su autocomprensión. Y más aún lo es hoy, momento en el que la historiografía oficial no promueve el olvido, sino el recuerdo de un pasado que borra lo que la postura hegemónica considera como *insignificante*. Se borra de la memoria el hecho de que la guerra, la violencia, la sangre y sus cadáveres constituyen el suelo del presente que habitamos. En este sentido, lo que hoy vivimos es, como señala Pablo Aravena (2009), una época que consume el pasado. Entonces, cuando la industria

cultural promueve como nunca el consumo de la historia con series sobre Roma, los carteles de narcotráfico, canales de documentales, películas que se dan el lujo de fantasear con personajes emblemáticos<sup>1</sup>, e incluso novelas históricas casi siempre bajo el formato de la novela sentimental, es preciso retomar la reflexión sobre la *utilidad e inutilidad* de la historia. Esta tarea entraña reconsiderar nuestra relación no sólo desde el discurso que versa sobre ella, sino también desde el nexo con el pasado que posibilitaría nuestra praxis actual. En tanto la historia es praxis Nietzsche puede defender la necesidad de olvidar para crear. Se entiende que lo que se olvida no es la propia historia, sino el discurso que ha jerarquizado y objetivado en una escala de valores aquello que es “grande” diferenciándolo de aquello que por “pequeño” no merece la pena ser recordado. Eternizar esta escala de valores es querer detener el flujo de la libre creatividad—deseo perjudicial para el propio desarrollo de la historia. De este modo, el olvido productivo nietzscheano es imprescindible para evitar que las ideas que tenemos sobre el desarrollo histórico se transformen en valores universales y atemporales. Esta sobrevaloración de un saber sostendría el oculto anhelo ideológico de detener acciones alternativas, argumentando haber alcanzado un estado acabado del desarrollo humano en el capitalismo y los estados nacionales. El sentido crítico entonces debe también examinar sus propios presupuestos; no vaya a ser que estemos cristalizando en el discurso aquello que de antemano creemos valioso y, con ello, pasemos por alto lo que la creatividad está constantemente produciendo.

La intención de iniciar este artículo sobre la categoría de Nueva novela histórica (en adelante NNH) con la defensa que Nietzsche hace del olvido, es examinar los presupuestos que han llevado a ciertos autores a leer una serie no menor de novelas latinoamericanas contemporáneas a través de un aparato de categorías analíticas y desde una clara noción del carácter político de dicha narrativa. El propósito es olvidar lo que se ha hecho y poder tener un marco nuevo para leer dichas obras. Dedicaremos este estudio a la observación analítica de los límites, las utilidades y las naturalizaciones que ha desarrollado la línea de investigación en torno a la categoría NNH. En este sentido, lamentamos no poder hacer un análisis más acucioso de los textos narrativos, pues en esta ocasión nos limitaremos a la discusión teórica y categorial en el que las alusiones a algunas obras servirán de apoyo, sin que por eso no sean necesario otros estudios que profundicen en el análisis textual desde lo que aquí se propone.

---

1 Abundan ejemplos de este tipo. Un caso llamativo que combina un personaje emblemático de la historia estadounidense y el género de moda entre los adolescentes, esto es, las novelas de vampiro, es la película “Abraham Lincoln, cazador de vampiros”. Esta representa un caso paradigmático de lo que Pablo Aravena (2009) llama “consumo de la historia”, en tanto esta última se representa como mero trasfondo o ambiente de conflictos amorosos o estructuras de acción propias del género de la aventura, el terror y el suspenso. Una mezcla que resulta en películas, novelas y series producidos por la industria cultural y con un claro carácter pop, que los convierte en atractivos objetos de consumo.

Es importante, por lo demás, destacar que, ante la creatividad olvidadiza de la industria cultural, el juicio crítico emergido de los estudios literarios se ha enfocado en el carácter negativo de la crítica que construiría la NNH. En otras palabras, hemos descrito, analizado e interpretado tan acuciosamente los alcances y utilidad de la desestabilización crítica de los discursos hegemónicos y oficiales de las novelas históricas contemporáneas, que se hace necesario traer de vuelta la dimensión positiva de la creación en todas sus formas. En este sentido, entenderemos que la novela histórica es una categoría que no sólo representa un pasado, sino que también *hace algo* con él.

## GÉNESIS DE LA CATEGORÍA NOVELA HISTÓRICA

Cyörgy Lukács (1971) fue el primer teórico en desarrollar un trabajo profundo sobre la categoría de novela histórica. Su trabajo se sitúa desde los orígenes románticos de este género, cuando la novela entabla una relación estrecha con los acontecimientos históricos. La emergencia de esta preocupación por lo histórico se extiende hasta nuestros días, deviniendo en discusión crítica que ha llegado a plantear la relación de la novela con lo histórico y con el discurso historiográfico como un marco de legibilidad de ciertas obras. De este modo, el carácter histórico de ciertas novelas se ha transformado en una posibilidad crítica para valorar ciertos textos desde su carácter político. Este carácter estaría dado por su capacidad de poner en crisis el estatuto epistemológico de otros campos disciplinarios, como lo son la historiografía y la sociología. En esta perspectiva, parece necesario revisar dicho marco de legibilidad del carácter histórico de la novela, pues es su devenir en una figura diferente a su referente histórico y factual, lo que podríamos definir como fundamento de la relación de la literatura con la historia. Para poder observar lo histórico de una novela hace falta también que el aparato crítico sea sensible a esa historicidad, pues se corre el peligro de darle densidad ética y estética a aquello que surge desde nuestra jerarquía de valores, opacando las posibilidades para ver lo singular, olvidar lo aprendido y dejar aparecer la creación en todo su alcance y necesidad históricos.

En este sentido, el mismo Lukács intenta generar el punto de anudamiento de lo que para el teórico argentino Noé Jitrik (1995) es un oxímoron: novela e historia; puesto que la novela es una modalidad textual que implica la invención imaginaria de historias, la novela histórica tiene contradictoriamente como condición de existencia el vínculo con el orden de los hechos efectivamente acontecidos: es una historia de una historia. Se anudan, pues, imaginación poética y referentes históricos. Este anudamiento es intencionado por las posibilidades productoras de la imaginación novelesca

del Romanticismo, pero que, más allá del momento de su génesis, ha tenido una evolución en el tiempo que nos lleva a reflexionar sobre esta categoría en la América Latina actual. Por esta razón, podríamos decir que este anudamiento —entre historia y ficción— es un fenómeno ya clásico para la novela moderna. Para Lukács, a partir de la importancia que adquiere la historia en la filosofía hegeliana como el lugar privilegiado en el que el Espíritu se desenvuelve como práctica de la libertad humana, tendría también una importancia central como el lugar de articulación de la conciencia del poder y su ejercicio efectivo:

El pensamiento de las épocas anteriores oscilaba dentro de la antinomia cuyos términos eran una concepción fatalista y legal de todo suceder histórico y una sobrevaloración de las posibilidades de intervenir conscientemente en la evolución de la sociedad. [...] Hegel, en cambio, considera la historia como un proceso movilizado de un lado por las fuerzas motrices internas de la historia, y cuyo efecto, por el otro, se extiende a todos los fenómenos de la vida humana, incluido el pensamiento. Considera la totalidad de la vida humana como un gran proceso histórico. (1971, p. 27)

De este modo, para Lukács lo histórico es una propiedad de la praxis humana y en consecuencia toda actividad está marcada por el signo de su época y por todo el devenir que ha llevado a ella, partiendo por la novela romántica de Walter Scott, para terminar con la novela del humanismo democrático. Como no nos vamos a detener a examinar la obra teórica de Lukács, bastará que saltemos rápidamente hacia algunas consideraciones sobre este trabajo que algunos teóricos de la NNH han pasado por alto.

En primer lugar, Lukács reconoce que la relación entre ficción e historia elabora la dimensión vital y activa de lo histórico que la historiografía como disciplina diferenciada no logra hacer, por lo que para el teórico húngaro el conocimiento de lo histórico no es sólo competencia de la historiografía, sino que concierne a *toda* actividad humana.

En segundo lugar, sería inapropiado hablar de una *novedad* histórica (NNH) si aceptamos que lo histórico es el desarrollo infinito en el tiempo de actividades humanas finitas. La diferencia, entonces, sería el rasgo propio del devenir histórico. Esto implica que dicho devenir podría entenderse como la actividad de seres mortales que, recordando su pasado, conceden a la existencia del futuro la necesidad de su actuación en el presente. En este sentido, hablar de novedad de lo histórico no es sino otro nombre para la aparición de su signo más propio: el cambio, la muerte, lo finito, lo provisorio. En la revisión que hace Lukács queda de manifiesto que esta relación con la historia en la novela romántica no es nunca igual a sí misma, en tanto es precisamente el devenir

temporal lo que le da su textura y su singularidad: la novedad es el rasgo más típico de la relación historia y ficción.

En tercer lugar, en este desarrollo de la novela histórica decimonónica, Lukács evidencia que los hechos son interpretables y su devenir incognoscible, es decir, no hay leyes que describan la naturaleza del acontecer histórico, en tanto su naturaleza universal es la singularidad de la actividad de los individuos, la que se imprime en su devenir.

En cuarto lugar, habría que destacar la importancia que adquiere para Lukács la representación de lo popular, en tanto motor histórico ignorado por el historicismo. El potencial histórico de esta representación poética, Lukács la expresa trayendo a colación las palabras de Heine (como se citó en Lukács, 1971): "¡Extraño capricho del pueblo! Exige su historia de la mano del poeta, no de la del historiador. No quiere un fiel relato de los hechos secos, sino los hechos que, disueltos en poesía original, son causa de aquellos" (p. 63).

Lo popular y lo poético estarían desde la poesía épica en un vínculo funcional; de alguna manera el pasado desde el cual el pueblo funda su presente y perspectiva su futuro es un pasado relatado poéticamente. La novela histórica romántica de Walter Scott sería el anudamiento de poesía, pueblo e historia que, a diferencia de la antigua épica, incluye el lugar del individuo común y corriente como el punto de contacto de la historia con lo popular. En este sentido, para Lukács la novela histórica no tiene como único referente de lo histórico lo que hoy conocemos como la *versión oficial de la historia*, sino la relación misma que el pueblo mantiene con lo histórico, relación que condiciona a toda actividad humana. Así las cosas, la novela histórica del siglo XIX se sitúa en un momento en el que la práctica de la historiografía aún no terminaba de consolidarse como ciencia y, por lo tanto, no hegemonizaba los posibles sentidos de lo histórico. Por esta razón, aún se podía entender que lo histórico, lo poético y lo popular se cruzaran en la forma textual de la novela. Es necesario especificar que en la articulación detectada por Lukács (2010) entre historia, pueblo y poesía hay una particularidad dada por el paradigma epistémico y existencial propio de la novela, el cual estaría dado por:

La autonomía de la vida interior es posible y necesaria sólo cuando las distinciones entre los hombres han creado un abismo insalvable; cuando los dioses se han vuelto silenciosos y ni los sacrificios ni el exultante talento del habla pueden resolver el enigma; cuando el mundo de los hechos se separa del hombre y como resultado de esa independencia se vuelve vacío e incapaz de absorber el verdadero signifi-

cado de los hechos en sí mismos, incapaz de convertirse en símbolo a través de los hechos y de fundir a éstos a su vez en símbolos; cuando la interioridad y la aventura se divorcian para siempre. (pp. 60-61)

El individuo, por lo tanto, es representación no de la totalidad del pueblo, sino del abismo o la herida que él mismo es, separado ya del mundo de la aventura épica, del todo social. Es a través de esta fractura que el texto de la novela le da forma a un pueblo cuya relación con la historia es el signo de la pérdida de una totalidad. Podríamos señalar muchas posibles causas de esto: la disolución del vínculo con lo sagrado; la secularización de la vida; la conciencia liberal burguesa; el cambio en la relación con la tierra a partir de la revolución industrial; la explotación; etc. Me gustaría destacar aquí especialmente uno, que parece ser además el que ha generado el punto de discusión sobre lo viable o no de definir a un género histórico como NNH. Me refiero a la conformación de los estados nacionales en todo el mundo occidental y, por consiguiente, la consolidación de una historiografía que, mediante el relato de su fundación, legitimará la existencia de dichos estados como modos efectivos de organización política. La legitimidad de la historiografía nacional ya no pasa únicamente por una discusión sobre el estatuto epistemológico del conocimiento de la verdad histórica que emergería de este tipo de discurso, sino de su eficacia para realizar un anudamiento, ahora entre Estado, pueblo y pasado. Bajo mi punto de vista, será el pueblo el signo que, manteniéndose vacío en este nudo de a tres, encarnará a la mirada crítica el cuerpo del silencio, de la herida —o abismo como lo llamaba Lukács— puesto que ni el talento del habla poética podrá resolver el problema de su origen y su pertenencia con el relato historicista. En otras palabras, el pueblo será la herida histórica a suturar y, por esa misma razón, la fuente de su dinamismo creativo.

## LA NUEVA NOVELA HISTÓRICA

El trabajo fundacional que le dio sus características y derecho a existencia a la categoría Nueva Novela Histórica (NNH) fue el del estadounidense Seymour Menton (1993), con su trabajo titulado *La Nueva Novela Histórica de la América Latina 1979-1992*, el cual parte con una extensa lista de títulos encabezada por la siguiente aclaración:

Las siguientes listas de 367 novelas históricas publicadas entre 1949 y 1992 aparecerían normalmente en un apéndice. Al ubicarlas en el “preapéndice” quiero llamar la atención a mi preferencia por la investigación que se basa en los datos empíricos más que en las divagaciones teóricas. En el caso específico de la Nueva Novela Histórica (NNH) de la América Latina entre 1979 y 1992, este subgénero no brotó como

el resultado de un manifiesto literario ni yo me interesé en él al leer algún texto teórico sobre la marginación de la cultura popular por las fuerzas hegemónicas. (p. 11)

Y antes de comenzar la lista de novela señala:

De ahí que preparé varias ponencias en 1989 y las lancé tricontinentalmente en 1990 con la esperanza de ampliarlas e incorporarlas en toda una armada que estaría lista para navegar para el 12 de Octubre de 1992... o tal vez de 1993. (pp. 11-12)

La aparente neutralidad objetiva dada por "los datos empíricos" en el trabajo crítico de Menton haría emerger una categoría que, por sus palabras, ha *aparecido* casi naturalmente ante su mirada. Sin embargo, la segunda cita deja ver una coincidencia que si no tiene implicancias políticas explícitas y provocadoras, entonces quizás este trabajo no sea más que una mala lectura de una categoría completamente necesaria. El quinto centenario de la llegada de los súbditos de la corona española a América es una fecha que recuerda esa "marginación de la cultura popular por las fuerzas hegemónicas", fenómeno que es parte del suelo histórico de América Latina y uno de los acontecimientos implicado en el desarrollo de toda la época moderna, aspecto que Menton señala no incidir en la construcción de este subgénero. En esta perspectiva, lo llamativo de estas novelas es que (como el mismo Menton lo reconoce con la provocación del Quinto Centenario) elaboran poéticamente<sup>2</sup> las historias generadas desde antes de la formación de los estados nacionales latinoamericanos, esto es, desde su condición de colonialidad, margen y desvío.

Desde este ejercicio crítico Menton genera a continuación una vasta lista de novelas ordenadas cronológicamente de acuerdo a su fecha de publicación. Además, sería interesante agregar que la lista está dividida en dos: las Nuevas Novelas Históricas y la Novelas Históricas Tradicionales publicadas en el mismo periodo de tiempo (1949-1992), siendo estas últimas más de la mitad de las novelas de esta lista. Rescato del catastro realizado por Menton que ponga de manifiesto la profusa producción de novelas históricas en las últimas décadas del siglo XX. Este hecho debería representar un asunto que no nos deje indiferentes, pues surge la pregunta sobre hasta qué punto la elaboración del material histórico es un interés permanente de la literatura latinoamericana.

No obstante, la categoría propuesta por Menton sería un marco estrecho para establecer el anudamiento de lo literario y lo histórico. Lo primero que llama la atención es una *prehistoria* de este subgénero, que se situaría el año 1949 con la publicación de *El*

---

2 Entendiendo, lo poético como *poiesis*, esto es, creación.

*reino de este mundo* (Carpentier, 1992) como la primera NNH. Sin embargo, esta novela no es por sí sola suficiente para dar inicio a un subgénero histórico. En este sentido, Menton (1993) señala otros títulos que habrían sido anticipos evidentes:

Aunque la fecha definitiva de 1979 está totalmente justificada como el punto de partida para el auge de la NNH, otras dos novelas sobresalientes que cuentan los mismos rasgos se publicaron unos pocos años antes: *Yo el Supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos y *Terra nostra* (1975) de Carlos Fuentes. (p. 31)

Los rasgos a los que hace referencia la cita y que compartirían las NNH tienen como primera condición el darse en novelas que refieran a acontecimientos históricos que hayan transcurrido en un pasado que el autor no ha podido experimentar directamente. Esta condición Menton la establece desde lo planteado por Anderson Imbert (1952), para quien las novelas que tratan momentos históricos contemporáneos a la autora o autor, no serían novelas históricas, en tanto la distancia temporal sería una condición necesaria para formar conciencia histórica. Este punto no es un dato menor, aunque Menton no se detiene a explicar la necesidad de este criterio e Imbert sólo considera condición necesaria para diferenciarlo de lo contemporáneo (de lo que se entiende que esto último no se considera como historia propiamente tal). Es necesario agregar que cuando hay distancia temporal entre un texto y el acontecimiento histórico referido, hay asimismo una serie de textualidades (historiográficas, políticas, culturales, artísticas, simbolizaciones, etc.) mediando entre el texto y los hechos. En definitiva, la mediación de una serie de discursos que dotan de múltiples formas al referente. La relación entre sujeto y pasado se sostiene tanto en las experiencias que siendo individuales son asimismo colectivas, como en un saber sobre el pasado mediado por todos aquellos documentos de la cultura que constituyen su historicidad también.

Por otro lado, las diversas elaboraciones de la historia que realiza la literatura latinoamericana, para Menton e Imbert, serían prácticas privilegiadas para realizar una lectura política y crítica. Es en este sentido precisamente crítico que Menton establece algunos rasgos que definen a una NNH, los que revisaremos para establecer aquello nos resulte útil o inútil.

En primer lugar, establece la “subordinación [...] de la reproducción mimética de cierto periodo histórico a la presentación de algunas ideas filosóficas” (Menton, 1993, p. 42). Podríamos considerar que no es una condición excluyente el que para transmitir una idea filosófica se deba necesariamente sacrificar la mimesis en la representación. Por ejemplo, no podríamos negar que la narrativa naturalista de Zolá transmite ideas afines al pensamiento filosófico de izquierda de fines del siglo XIX, lo mismo que la

novela social chilena, lo que no excluye que se represente miméticamente la realidad histórica. La relación entre la representación de la realidad histórica y la presentación de ideas filosóficas ha sido tratada en mayor profundidad por Fernando Aínsa (1995), quien plantea que la complejidad del discurso novelesco por las técnicas narrativas surgidas en el siglo XX (fragmentación, corriente de la conciencia, montaje, etc.) permitiría una representación de lo histórico que se abre al propio espesar de la realidad al señalar que:

La complejidad histórica, muchas veces simplificada, cuando no reflejada en forma reductora y maniquea en el discurso político, histórico o ensayístico, aparece mejor reflejada en la mimesis del narrativo. La literatura tolera las contradicciones, la riqueza y la polivalencia en que se traduce la complejidad social y psicológica de pueblos, individuos, lo que no siempre sucede en el ensayo histórico, en general más dependiente del modelo teórico e ideológico al que aparece referido. (p. 113)

El primer rasgo propuesto por Menton parece estrecho, en cambio, Aínsa propone un punto de vista que incorpora posibilidades dadas por el tratamiento estético. Si se representa de manera fragmentada la realidad, no es sólo bajo la lógica de someterla a la representación de alguna idea, sino que la fragmentación es una forma propia de la cualidad fragmentada de la realidad. Así resulta que ningún abismo separaría la realidad de las ideas, y podrían estar de hecho íntimamente implicadas. Habría que apuntar aquí que la creación literaria permite libertades que el tratamiento disciplinario de la historiografía no, especialmente estando esta tan acechada por el principio de veracidad y los intereses del poder. Parece, no obstante, necesario desnaturalizar la distinción entre historiografía y literatura, para poder así establecer diferencias entre las experiencias epistémicas implicadas en la lectura, por un lado, de un texto historiográfico sobre el dictador López de Francia y, por otro lado, de la novela *Yo el Supremo* (Roa Bastos, 2009).

En este punto entramos en un conflicto interesante que ha generado una serie de ideas en torno a lo que la NNH aportaría como crítica política del discurso historiográfico. Mientras el historicismo sería por vocación hegemónico, la NNH sería crítica. Para cumplir con esta función crítica, Menton (1993) afirma que las NNH utilizarían las técnicas bajtinianas de lo dialógico, lo carnavalesco y la parodia. A estos se suman rasgos propios de la novela contemporánea como la metaficción. Todos recursos que usados para ficcionalizar a grandes personajes (Cristóbal Colón, Magallanes, entre otros) subvierten la historiografía oficial. Hay críticos que incluso han instalado a la NNH como el mecanismo crítico privilegiado para desestabilizar el edificio del historicismo

nacionalista, confundiendo la particularidad de este tipo de práctica historiográfica (claramente defendida por una ideología hegemónica) con todo el resto de la disciplina historiográfica. Sin duda que el aparato teórico propuesto por Menton tiene como uno de sus puntos fundamentales la oposición NNH e historiografía oficial. Sin embargo, esta oposición termina en ocasiones enfrentando a la disciplina historiográfica en su conjunto con el arte literario, disolviendo en cada caso su especificidad. Una indistinción generada por la crítica posestructuralista, que muchas veces ha terminado por disolver el objeto literario en un objeto de la cultura, como afirma Werner Mackenbach (2008). Por esta razón, resulta fundamental que algunos valiosos conceptos importados de Europa —como lo polifónico, lo dialógico, lo carnavalesco— sean revisados, pues no son sencillamente asimilables al fenómeno de la opresión política que se da en los pueblos latinoamericanos, sino que deben ser distinguidos a partir de la vida que cobrarían en estas literaturas. A pesar de categorías que abstractamente son asimilables, las implicancias de trasladarlas sin someterlas a un examen histórico y cultural, termina comprometiendo la historicidad misma de estos textos. Si intentamos develar lo “nuevo” y lo “histórico” de la forma textual de las novelas históricas contemporáneas, debemos examinar que nuestro aparato de lectura no se sostenga en valoraciones que terminen ocultando su singularidad. No resultaría descabellado que las utilidades que se le den a lo carnavalesco, lo dialógico, lo polifónico y lo monológico puedan encontrar no un único sentido crítico. La polifonía, por ejemplo, no es un rasgo que emerja necesariamente cuando estemos en presencia de distintas voces en un texto. Lo que puede aparecer bajo el signo de la diversidad, puede ser también una variación de lo mismo. En el caso de *Yo el Supremo*, el mismo Roa Bastos (2009) ha asegurado que su novela se trataría de un “monólogo del poder”. Podría parecer extraño que a una novela que presenta una clara polifonía se le asigne la categoría de “monólogo”. Sin embargo, la forma de polifonía debe ser cuidadosamente examinada, porque múltiples voces pueden estar sirviendo a una misma unidad, esto es, a la multiplicidad de lo único, que es de hecho uno de los mecanismos más interesantes que tiene el poder para mantenerse vigente y volver deseable cierto orden de cosas.

Aínsa (1995) plantea la misma oposición entre el discurso de la historiografía y el de la NNH, enfrentando poder hegemónico a actividad crítica y deconstructiva. Sin embargo, para él las categorías de lectura adecuadas estarían determinadas por los aspectos paródicos de este tipo de narrativa. La elaboración del material histórico, entonces, partirían de un gesto base que consiste en desatar el vínculo de lo histórico con lo verídico para así posibilitar la entrada de la complejidad de la comprensión de la realidad histórica:

Al releer “críticamente” la historia, la literatura es capaz de plantear con franqueza y sentido crítico lo que no quiere o no puede hacer la historia que se pretende científica. La narrativa llega incluso a “suplir las amplias deficiencias de una historiografía tradicional, conservadora y prejuiciada, para la cual los problemas son siempre menores, y no pasan de ser locales”, dando voz a lo que la historia ha negado, silenciado o perseguido. (p. 120)

Es difícil no estar de acuerdo con la fundamentación de Aínsa. Sin duda, las posibilidades expresivas de la literatura son menos restringidas que las de la historiografía oficial para comunicar la complejidad de las experiencias históricas. La producción literaria puede incluir aspectos singulares de la vida de los personajes históricos, los que a la vista de un historiador preocupado de los grandes procesos colectivos y políticos no serían tan importantes e influyentes. Rescatamos, por esta razón, lo señalado por Aínsa cuando destaca la posibilidad abierta en la narrativa a lo multiforme de la realidad, condición que se encuentra dada por la multiplicidad implicada en cada experiencia (una misma persona puede variar su apreciación del pasado en múltiples ocasiones a lo largo de su vida). Kristeva (1981) define este potencial de lo múltiple a propósito de lo que ella denomina el régimen del signo que rige a la novela moderna, enfrentado al régimen del símbolo propio de las sociedades pre-modernas:

La función no-disyuntiva del enunciado novelesco se opone a la disyunción exclusiva del símbolo y da pruebas del esfuerzo del pensamiento occidental por acceder a la dialéctica. Sólo en la novela tiene lugar el intento de pensar los dos términos opuestos de un modo orgánico, estructural, como siendo también, aunque lo sean en un segundo tiempo, equivalentes. (p. 266)

El signo como una realidad de dos caras —significante y significado— unidas por un vínculo arbitrario comporta lo no-disyuntivo, en tanto no se basa en la alternativa “lo uno o lo otro” del símbolo (sentido unívoco), sino en la simultaneidad de “lo uno y lo otro”. En consecuencia, no habría una jerarquía de valores que instituya la elección de un vínculo intencionado por sobre otro, pues es el frágil engrudo de la *arbitrariedad* el que anuda estas dos realidades. Mirado desde esta perspectiva, este régimen es dialéctico, puesto que no implica la negación de *lo otro*, sino su inclusión. Esto en la novela queda de manifiesto en su potencial polisémico. En *Yo el Supremo*, se integran tanto los monólogos interiores en tono paródico, como el propio discurso oficial de la historiografía, los cuales no *compiten* por el predominio discursivo; la figura del Compilador mantiene el proceso dialéctico en el que ambos registros textuales sencillamente conviven, sin que ninguno refute definitivamente al otro.

Todas estas consideraciones están en el corazón del vínculo que establece la literatura con lo histórico. Lo no-disyuntivo exige una mirada del proceso de sentido (la significación) y no del corte homogeneizador del significado que conserva una jerarquía de valores. Esto último representa el caso del concepto bajtiniano del carnaval democrático medieval (bajo el régimen del símbolo) en el que lo otro se inscribe dentro de la jerarquía de lo alto y lo bajo, cuyo componente crítico del orden hegemónico es precisamente su posibilidad de invertir la valoración, manteniendo intacta la existencia de dicho orden, eso sí ahora el poderoso es degradado y el marginal ungido rey. Muchas NNH suspenden la necesidad de jerarquizar y nos instalan en el campo imaginario de lo uno y lo otro, por lo que el carnaval bajtiniano encuentra límites a su pura aplicación. Además, en este campo imaginario la significación puede ser parte integrante del proceso de producción de lo histórico y no sólo estar ahí para negarle validez y vigencia al discurso oficial.

Hasta aquí hemos argumentado la estrechez e inutilidad del marco de lectura ofrecido por Menton que considera a la NNH como un artefacto privilegiado de la crítica. En definitiva, no se niega el aspecto crítico que se rescata desde esta teorización, pero también sería necesario que dicho aspecto recoja la forma en la que la novela histórica produce significancias o elabora la historia y, de este modo, participa del proceso histórico.

## LA NUEVA NOVELA HISTÓRICA COMO DESMITIFICACIÓN DE LA VERDAD HISTÓRICA

En cuanto a los mecanismos de estas novelas, [...] destaca el frecuente uso de la parodia, la ironía, lo grotesco o el humor; la intertextualidad o la especularidad del texto sobre sí mismo; la presentación de personajes históricos cuya imagen polemiza con la de las crónicas, o la de personajes anónimos que cobran una importancia impensada; el uso, con diversos fines y de variadas maneras, de modalidades históricas tradicionales y de toda una batería de documentos y fuentes referenciales. Todo ello con el objeto de desmitificar, cuestionar y reemplazar las certezas respecto del pasado por preguntas que lleven a quebrar las lógicas causales que se han impuesto como las únicas posibles. (Viu, 2007, p. 169)

Hayden White denomina a esa poética de la historiografía "metahistoria". Esas tres presuposiciones comprenden un desplazamiento de la problemática, pues colocan a la historia en el espacio de la ficción narrativa. La metahistoria intenta considerar los relatos históricos como ficciones verbales próximas a su contrapartida

literaria. Se trata de saber si se puede reclasificar a la historia como artificio literario sin descalificarla como conocimiento científico. (Mignon, 1996, p. 16)

El pilar fundamental del marco de lectura propuesto para la NNH tiene relación con una conceptualización específica de la historiografía: la verdad histórica. Desde una consideración de sus recursos novelescos predominantes, se establece que estos apuntan a una desviación sistemática de la convención de veracidad propia de la historiografía. Esto arrastra consigo una crítica al corazón, ya no de la construcción discursiva que es la historiografía, sino de la propia conciencia histórica de los individuos que deben ahora enfrentarse tanto a los discursos como a las prácticas (políticas, sociales, pedagógicas, artística, morales, etc.) desde la idea de que no existe la verdad. Esto tiene como efecto que los individuos a lo sumo podremos habitar en una amplia diversidad de interpretaciones convivientes, que bajo la normatividad del sentido común de la democracia neoliberal esgrime que "cada opinión es válida", liquidando así toda tensión y todo conflicto.

A partir de este problema, han surgido corrientes historiográficas críticas que han optado por mantener una postura de constante auto-observación de sus presupuestos científicos. Se hace necesario que, siempre que establezcamos la crítica hacia el discurso oficial, no se vuelva la "historiografía" el nombre de otra indistinción en el que entran prácticas discursivas nacionalistas y sesgadas y corrientes historiográficas críticas de dicha historiografía oficial:

En los años recientes, un gran número de académicos han desafiado y puesto en duda abiertamente la veracidad del conocimiento producido por los historiadores. Algunos han ido hasta el final de este camino, argumentando que esa veracidad es intrínsecamente imposible, pero otros simplemente argumentan que deberíamos de ser muy cautelosos al afirmar algo respecto de este valor de verdad [...]

Así que los historiadores no son más que personas que se encuentran comprometidas en la gran tarea social de construir interpretaciones plausibles de la realidad social, interpretaciones que se espera que todos nosotros consideraremos útiles, no sólo individualmente sino también colectivamente. (Wallerstein, 2004, p. 46)

Una disciplina como la historiografía no puede constituirse en una verdad sobre la historia, porque la historicidad de la vida social e individual no se juega únicamente en la representación de prácticas discursivas, menos en una única representación. Estas prácticas discursivas a lo más podrían aportar a un saber, pero la verdad depende sobre todo de las prácticas de los sujetos en la historia. El marxismo en este sentido

nos ha legado una útil distinción: una cosa es la historiografía y otra cosa es la historia. Sin duda, se trata de dos realidades de una misma experiencia que encierra su máxima complejidad en ser el nombre (historia) del cruce entre lo que Ricouer (2008) llama el tiempo individual y el tiempo histórico o comunitario. Más allá de lo que la oficialidad pueda o no dictar, la neurosis controladora de un discurso unificante no puede aniquilar la multiplicidad que es el proceso histórico, también *multiplicado y especularizado* en toda esa larga lista de narrativas históricas que inventarió Menton. Las corrientes historiográficas críticas del siglo XX (historia social, microhistoria, historia de la vida cotidiana, nueva historia, historiografías marxistas, entre otras) han relevado la siguiente verdad en sus prácticas disciplinarias: el concepto de historia desarrollado por la modernidad crítica es el marco conceptual desde el cual se piensa la verdad del devenir como subjetividades que crean formas de existencias singulares, cuya relación está marcada por el signo de lo múltiple y de la transformación.

En esta perspectiva, es la historicidad bajo la organización del Estado nacional lo que deviene en relato artificioso. Y así las obras consideradas como NNH no sólo desmitificarían el discurso oficial que ha generado una idea falsa bajo el nombre *verdad histórica*, inhabilitando así la existencia de todo el resto de las interpretaciones posibles; también permitirían imaginar retroactivamente cualquier vida que haya participado en el *juego* de la historia, en el tiempo colectivo. Así, muchas de estas novelas (*La guerra del fin del mundo* de Mario Vargas Llosa, por poner un ejemplo) le dan forma a la construcción de lo posible; a la elaboración de lo que aún no ha llegado a ser. En la propia voz de Roa Bastos (1990) estos posibles asumen una función positiva: "La verdadera realidad no es para mí sino lo real de lo que todavía no existe." (p. 23)

Más allá de la naturalización ideológica del discurso oficial, existe la verdad de lo que está constantemente por venir, lo cual niega críticamente cualquier enquistamiento ideológico del relato nacional que intenta anular su carácter de hecho provisorio. Así, la imaginación histórica de Roa Bastos nos propone una apertura temporal que es condición perfecta para volver a crear la historia, operando con esa misteriosa fórmula en la que el pasado aún está por ser, y es que este no perteneciéndole a nadie, es de todos. Estamos, en consecuencia, ante un proceso. Cabría preguntarse si este proceso es un continuo o está, por el contrario, marcado por interrupciones, también conceptualizadas en la teoría de la NNH como "traumas" (Elmore, 1997), esto es, una poderosa experiencia que colectivizada ha transformado la representación de la verdad histórica en una forma de subsumir lo múltiple a lo uno, propia de los regímenes totalitarios. Esto se debe a que el sólo hecho de proponer una verdad (histórica, política,

artística, etcétera) correría el riesgo de someter la libertad individual al desarrollo de una forma específica de lo colectivo, de este sometimiento surgiría el trauma. Este se formalizaría en la NNH a partir de los recursos textuales que desviando el sentido (ironía, parodia) o pluralizándolo (polifonía, carnavalización, intertextualidad) ponen de manifiesto cómo resulta imposible reducir la totalidad múltiple y compleja a la representación unívoca del discurso oficial y nacional. Sin duda, no podemos estar menos que de acuerdo con esta función crítica, no obstante, debemos reconsiderar conceptos que pluralizando los sentidos nos permitan resituar lo político ya no solo como la práctica de leer lo crítico en tanto negación del status quo, sino también como la construcción creativa de posibilidades. En este sentido, es importante relevar que una de las formas de describir el cosmos literario de América Latina ha sido el de una identidad esquiva a la conceptualización, prolífica en construirse sus múltiples rostros. Así es como lo reconoce Antonio Cándido (1987): “Todos nosotros sabemos, sin necesidad de citar a Fanon, que cuando dominamos el lenguaje del conquistador empezamos a poder conquistar al conquistador. Esto, desde mi punto de vista, es el hecho central de la literatura en América Latina” (p. 169).

El lenguaje poético de la novela presenta el trauma para poder pensarlo, ir más allá de él y reformularlo, condición de *ambigüedad* propia de la literatura latinoamericana para Cándido. Dicha ambigüedad estaría dada por todas las posibilidades de lo que puede llegar a hacer el conquistado cuando domina las herramientas del conquistador. Le otorga, por tanto, a la “desmitificación” histórica que propone la NNH una mayor complejidad. La NNH elabora esta desmitificación como la disposición propia de los signos novelescos a revelar la oposición binaria “ilusión de verdad” de la historiografía y “verdad de la ilusión” del discurso ficcional. No obstante, queda aún pendiente poder observar lo que el pasado puede llegar ser o lo real que todavía no es de Roa Bastos. Lo que se llama “desmitificación” de la verdad histórica, para Cándido es más bien la cualidad propia de una creación literaria que dialécticamente reproduce la relación conquistador —conquistado más allá de cualquier valorización (de lo primero y lo tercero, de lo victorioso y lo perdedor). La ambigüedad es la condición de la libertad creativa en la que tanto el conquistador como el conquistado son fuerzas constituyentes. De este modo, si hablamos de desmitificación, debemos a su vez desestabilizar la idea que instala al primer mundo como un lugar que no estaría también marcado por su potencial heterogeneidad.

## A MODO DE CIERRE

Hasta aquí, el rodeo a la categoría de la NNH ha intentado generar algunas distinciones que parecen importantes al momento de abordar el anudamiento de la ficción y la historia y la utilidad de ciertos aparatajes teóricos que muchas veces cuentan con una validez fuera de toda discusión. El aspecto crítico y político de las NNH, según hemos analizado, no se reduce a la oposición “verdad absoluta” versus “ilusión de la verdad”. Esto último implicaría adjudicarle a la ficción el ser una política parasitaria, en tanto para ser crítica debe dialogar con el discurso oficial. A mi juicio, el gesto paródico es más complejo aún: es el *reconocimiento* de un discurso efectivamente existente con el que se dialoga directamente y del que no se puede soslayar su existencia y su efectividad con solo deconstruirlo, hay que también recrearlo. Por ejemplo, en *El reino de este mundo* de Carpentier, aun siendo bastante fiel a los datos de la historiografía oficial, la magia envuelve sus formas y las rehace.

A partir de esta aproximación crítica a la NNH, nos damos cuenta de lo insuficiente e incluso lo estéril que resulta tomar el carácter histórico de estas obras como mero diálogo con los discursos históricos. Es indudable que las construcciones discursivas son parte fundamental, en cuanto documentos, de la historicidad que elaboran las novelas históricas. No obstante, no se puede reducir la producción de lo histórico en la narrativa contemporánea a su diálogo con otros discursos. Sería necesario agregar entonces que es posible plantear lo anterior en la medida que la imaginación novelesca de lo histórico nos permite dar forma a un referente, pero para ver qué pasaría si este tuviese una forma poética y fuese, por lo tanto, *otra cosa* en relación a lo que *ya fue*. El flujo o devenir del tiempo se encuentra en la escritura novelesca abierto a la reelaboración y esta posibilidad de producir lo histórico que ofrece dicha escritura participa en la construcción de lo posible, de lo que *todavía no existe*. Lo pasado, entonces, no refiere sólo a los hechos acontecidos, a las construcciones simbólicas naturalizadas y a los emblemas sacralizados, sino a la posibilidad de su reinención, o como señala el epígrafe de este estudio evocando a Nietzsche, a rehacer “las formas destruidas”.

De parte de la historiografía, sería necesario recalcar que no se puede criticar a una disciplina por su carácter “científico” y su visión positivista pasada. En la actualidad, el concepto científico de objetividad se ha visto a lo menos relativizado. El objeto es alterado por la mirada del observador, lo que no genera la pérdida del objeto, sino que el sujeto pase a ser un dato de la observación. Podríamos aventurar que incluso eso le da cierto realce y anima a esos objetos que antes parecían muertos. Nada más pertinente para el tema que hemos discutido en el que sobre todo hemos estado hablando de

vidas humanas y sus figuraciones literarias. Es imposible —y esto alivia bastante— que cualquier experimentación científica no tengan un espesor vital, en otras palabras, el dato de la existencia de la mirada es un momento ineludible en la conformación de todo saber, lo que reanima la visión de la realidad como un proceso. De esto se sigue, que no está del todo vedado que podamos aspirar a que los conocimientos, como señalaba Wallerstein (2004), permitan generar interpretaciones plausibles no sólo para construir un saber sobre la realidad, sino para poder actuar en ella. Por el contrario, un concepto de ciencia que implica al sujeto observante como parte del proceso de construcción del conocimiento aportaría a la superación de lo que Carmen Perilli (1995) reconoce como la herencia de las escuelas nomológicas del siglo XIX, las que buscaban extraer leyes y principios a partir del comportamiento histórico, ahogando toda creatividad y espontaneidad implicada en el proceso histórico. Por esta razón, es sintomática la crisis contemporánea que ha difuminado las fronteras entre las disciplinas del conocimiento y que nos tiene hoy preguntándonos cómo abordar una categoría como la novela histórica.

Las textualidades históricas son, en este sentido, mucho más que aplicación de técnicas narrativas de moda; son los modos en que la historia es inagotablemente reanimada y reapropiada. Michel de Certeau (1993), uno de los teóricos de la historia que más ha trabajado el problema de la cercanía entre la historiografía y la ficción, recalca las implicancias de las rupturas como formas temporales y provisorias de ser en la historia:

La historiografía separa en primer lugar su propio presente de un pasado, pero repite siempre el gesto de dividir. La cronología se compone de “períodos” [...] entre los cuales se traza cada vez la *decisión* de ser *otro* o de no ser *más* lo que se ha sido hasta entonces [...]. Por turno, cada tiempo “nuevo” ha dado *lugar* a un discurso que trata como “muerto” a todo lo que le precedía, pero que recibía un “pasado” ya marcado por rupturas anteriores. (p. 17)

El problema de la pérdida de especificidad del texto literario implica una abstracción teórica, una alienación de la práctica literaria, la cual aun así sigue siendo de hecho un trabajo diferenciado de la labor del historiador. En esta dirección se ha intentado desde la crítica literaria dar a la complejidad de los nuevos modelos de representación literaria la etiqueta de críticos, asumiendo que dicha complejidad consistiría en una práctica de negación carnavalesca del status quo, de la hegemonía, de los valores, símbolos nacionales, etc., junto con marcar su diferencia respecto a ese otro (la historiografía) que se le parece tanto que llegan a confundirse (un parecido

potencialmente siniestro). Sin embargo, como hemos ya afirmado a lo largo de este estudio, hacer descansar toda la politicidad de las novelas históricas solo en la operatoria de desestabilización del discurso oficial es un acto de reducción que, intentando hacerse cargo de la amplitud que evidencian estas novelas, terminan por estrechar el campo de acción social de las NNH a una posición negativa respecto a su otro radical. Se instala así una disputa entre disciplinas que no deja entrever otros horizontes para anudar lo político, lo crítico y lo histórico en las novelas contemporáneas. Sería necesario, entonces, recordar como señalábamos al principio de este capítulo siguiendo a Lukács, que la historia no es sólo asunto de discursos disciplinarios, sino que compete a la totalidad de la vida humana y sus formas están siempre por hacerse.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aínsa, F. (1995) *La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana*. San José de Costa Rica: Facultad de Letras.
- Anderson, I. (1952) Notas sobre la novela histórica en el siglo XIX. En Torres-Rioseco (ed.). *La novela iberoamericana*. (pp. 1-24) Albuquerque, Estados Unidos: University of New Mexico Press.
- Aravena, P. (2009) *Memorialismo, historiografía y política. El consumo del pasado en una época sin historia*. Concepción: Ediciones Escaparates.
- Cándido, A. (1987) Literatura e historia. En Pizarro, A. (Ed.) *Hacia una historia de la Literatura Latinoamericana* (pp. 168-173). México: El Colegio de México.
- Carpentier, A. (1992) *El reino de este mundo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- De Certeau, M. (1993) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Elmore, P. (1997) *La fábrica de la memoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jitrik, N. (1995) *Historia e imaginación literaria: las posibilidades de un género*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kristeva, J. (1981) *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Lukács, G. (1971) *La novela histórica*. México: Ediciones Era.
- (2010) *Teoría de la novela*. Argentina: Ediciones Godot.
- Mackenbach, W. (Ed.) (2008) *Historia y ficción en la novela centroamericana contemporánea*. Honduras: Ediciones Subirana
- Menton, S. (1993) *La nueva novela histórica en América Latina: 1979 1992*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mignon, W. (Comp.) (1996) *Historia, ficción y metaficción en la novela latinoamericana contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Nietzsche, F. (1994) *Genealogía de la Moral*. España: M.E. Editores.

Contreras, M. (2021). Sobre la utilidad e inutilidad de la categoría nueva novela histórica. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 30-50. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.30>

Perilli, C. (1995) *Historiografía y ficción en la narrativa hispanoamericana*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

Ricoeur, P. (2008) *Tiempo histórico y tiempo individual*. En Indij, G. (Ed.) *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: La marca editora.

Roa Bastos, A. (2009) *Yo el Supremo*. Madrid: Alfaguara.

----- (1990) *Discurso de la entrega Premio de Literatura en lengua castellana Miguel de Cervantes 1989*. España: Anthropos

Viu, A. (2007) *Imaginar el pasado, decir el presente. La novela histórica chilena (1985-2003)*. Santiago: RIL Editores.

Wallerstein, E. (2004). La escritura de la historia. *Contrahistoria. La otra mirada de Clio*, 1(2), 41-52.

# AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE ¿ASPIRACIÓN EDUCATIVA O REALIDAD? EL IMPACTO DEL PROCESO FORMATIVO ESCOLAR

AUTONOMY IN LEARNING, EDUCATIONAL ASPIRATION OR  
REALITY? THE IMPACT OF THE SCHOOL TRAINING PROCESS

Roxana Lilian Arreola Rico\*  
Concepción Hernández\*\*

Rec.: 14-03-2021. Acept.: 22-05-2021. Publ.: 30-06-2021

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.51>

## RESUMEN

El presente artículo analiza los conceptos y características de la autonomía, aprendizaje autónomo, las formas de cómo pueden favorecerse en el alumnado, las condiciones que benefician u obstaculizan el desarrollo de este tipo de aprendizaje, así como la función y la aportación que tiene en el proceso de formación; finalmente, se presenta una propuesta de intervención a fin de reorientar las prácticas docentes. El objetivo fue indagar sobre los factores de los procesos formativos formales y no formales que inciden en el desarrollo autónomo, promotores del aprendizaje independiente y de las creencias de autoeficacia, así como los significados y prácticas que tienen los docentes-estudiantes en torno a este tipo de aprendizaje. El trabajo es producto de una investigación de enfoque metodológico mixto que aborda el nivel de posgrado con profesores de educación básica, alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Entre los hallazgos identificamos una clara relación entre el tipo de educación, la disciplina de crianza y el desarrollo de una autonomía académica, por lo que presumimos que la aspiración educativa de formar sujetos autónomos no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sin embargo, la labor docente tiene una gran relevancia en la promoción de procesos de desarrollo autónomo.

**Palabras clave:** autonomía, aprendizaje autónomo, autorregulación, metacognición

\* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur, México, roxarreola@yahoo.com.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-3779-1788>

\*\* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur, México, concehdz@yahoo.es

## ABSTRACT

This article analyzes the concepts and characteristics of autonomy, autonomous learning and self-regulated learning, the ways in which they can be favored in students, the conditions that benefit or hinder the development of this type of learning, as well as the function and contribution they have in the learning process; finally, an intervention proposal is presented in order to reorient teaching practices. The objective was to investigate the factors of formal and non-formal learning processes that affect autonomous development, promoters of independent learning and self-efficacy beliefs, as well as the meanings and practices that teacher-students have around this type of learning. This work is the product of a mixed methodological approach research that addresses the postgraduate level students of the Universidad Pedagógica Nacional (Mexico) who are teachers of basic education. Among the findings we identify a clear relationship between the type of education, the parenting discipline and the development of an academic autonomy, so we presume that the educational aspiration to train autonomous subjects is not the exclusive responsibility of the school, however, the teaching practice has great relevance in promoting autonomous development processes.

**Key words:** autonomy, autonomous learning, self-regulation, metacognition

## INTRODUCCIÓN

La autonomía es una cualidad que implica todo un proceso del individuo, dicho proceso inicia en la infancia y se espera que se concrete al término de la adolescencia, sin embargo, frecuentemente esto no se logra en el transcurso de toda la vida. Se trata de un proceso de diferenciación de carácter emocional y subjetivo que conforma la identidad, misma que implica la aceptación de sí mismo y la autonomía en la toma de decisiones, entre ellas: lograr el establecimiento de la elección vocacional y ocupacional, la capacidad para relacionarse en forma progresiva más real con los demás, la capacidad de establecer la relación con la pareja, así como conducirse por la vida a través de un conjunto de convicciones personales que guían y norman su comportamiento. Para Catherina de Luca (2009), la autonomía se entiende como la libertad que tiene una persona para decidir por sí mismo, expresar sus ideas, sentimientos y emociones sin restricciones.

Desde una perspectiva filosófica y psicológica, la autonomía se entiende como la capacidad de los individuos para actuar como miembros responsables de una sociedad, mientras que, en el ámbito político, este término implica libertad de controles externos a la persona. Al respecto, Holec (1981) enfatiza en la autonomía concebida como un eje principal para alcanzar la libertad como individuos y el desarrollo de habilidades que nos permitan tener una posición más responsable e informada en el manejo de múltiples asuntos que conciernen a la sociedad en que vivimos (Viáfara y Ariza, 2008). Para nosotros, la idea de autonomía implica la capacidad que tienen los individuos para identificar sus potencialidades y limitaciones. Lo que implica asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje.

Para Díaz, Quiroga y Buadas (2014), la autonomía es un proceso de autorregulación. Es decir, la capacidad de las personas para manejar su propia conducta. Desde una perspectiva pedagógica, se la considera el paso previo de un aprendizaje activo y autónomo.

## AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE

Little (1991) y Low (1996) coinciden en su apreciación de la autonomía como la capacidad que tienen los estudiantes para tomar distancia, embarcarse en una reflexión crítica, llevar a cabo procesos de toma de decisiones y actuar independientemente. Así, este concepto es nuclear en la concepción de un estudiante que tiene la capacidad de controlar su propio aprendizaje, lo que implica la proposición de objetivos, la elección de materiales, tareas, formas de explotarlos y de plantear criterios definidos para autoevaluarse.

De acuerdo con Medina (s.f.), la autonomía implica tomar decisiones sobre la realidad y asumir el riesgo derivado de las mismas, tanto individual como socialmente. La autonomía ha representado el modo personal de conducirse en diversas situaciones, asumiendo el proceso de realización personal y eligiendo las decisiones personales más adecuadas para resolver los problemas que le atañen. La autonomía se genera en síntesis sucesivas de opciones que se afianzan cuando tales elecciones se integran en un sistema propio de realización. Pero la autonomía no solamente se construye con referencia a la independencia de elecciones responsables, sino también por la elaboración de criterios cada vez más fundamentados.

El medio escolar ocupa un lugar importante en el desarrollo emocional y cognoscitivo porque proporciona un espacio para el aprendizaje formal y el ejercicio de la autonomía del alumno, al tiempo que las funciones psicológicas de percepción, pensamiento y juicio adquieren una nueva dimensión por medio de la abstracción (Bautista, 2005). Los maestros ocupan un lugar de extrema importancia en la formación de los adolescentes por los efectos que su actuación ejerce, en tanto que representan figuras sustitutas de los padres y como figuras disponibles para que los alumnos depositen las cargas afectivas provenientes de su infancia y desarrollen sus identificaciones.

## APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Las concepciones sobre cómo se adquieren conocimientos y cómo se aprende han cambiado a lo largo de la historia. En la antigüedad se pensaba que se lograba desde la hetero-estructuración del aprendizaje, donde el maestro elegía y regía la instrucción para sus estudiantes. Posteriormente, en la época moderna se consideró que el conocimiento se adquiere desde la autoestructuración del aprendizaje como una competencia esencial del sujeto. En cuanto a la época contemporánea, se establece una propuesta en la que el conocimiento se adquiere a través de la inter-estructuración del aprendizaje, por eso es tarea del que aprende, del que enseña a aprender y del grupo al que pertenece. Es decir, actualmente se asume que el aprendizaje es resultado de la interacción entre sujetos que, a su vez, se sitúan en un contexto sociocultural y natural determinado. Por lo tanto, no se puede hablar de independencia absoluta, solamente del desarrollo de estrategias, competencias de autorregulación y autonomía.

El aprendizaje autónomo, entonces, se refiere al grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje. Esto genera un rol activo mediante el cual el estudiante puede y debe aportar sus conocimientos y experiencias previas, mediante los cuales se pretende revitalizar y otorgar significado al aprendizaje. Así, el aprendizaje autónomo constituye un proceso intelectual mediante el cual el sujeto ejecuta estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos. Este proceso se rige por principios de acción: un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada, el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas, el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje-trabajo-vida cotidiana, entre teoría, práctica e identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación.

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. La autorregulación implica tener conciencia del propio pensamiento. Es el conocimiento acerca de cómo se aprende. Para ello el sujeto debe observar, vigilar y controlar sus comportamientos para obtener un aprendizaje efectivo (Crispín, 2011). En consecuencia, con la autonomía académica se espera que el estudiante sea capaz de fijar compromisos y responsabilizarse de su aprendizaje, de manera que su autoevaluación le permita retomar los contenidos de aprendizaje cuantas veces sea necesario de acuerdo con las necesidades que se le presenten. De igual forma, se espera que pueda beneficiarse de las oportunidades que le ofrece la institución, así como la consulta en las bibliotecas virtuales y los materiales electrónicos.

Según Reyes (2017) el aprendizaje autorregulado más allá de ser un rasgo personal que los estudiantes pueden poseer, es la articulación de procesos específicos que involucran desde el planteamiento de objetivos, la posterior búsqueda y selección de estrategias, el monitoreo de su propio proceso, el ajuste de factores físicos y sociales para cautelar el logro de los objetivos, lo que implica el control efectivo del tiempo, la autoevaluación de los métodos usados y la reflexión acerca de los efectos, hasta la anticipación de futuros posibles métodos.

A decir de Arriola (2001, citado en Crispín, 2011, p. 50) para favorecer el desarrollo de los procesos de autorregulación, los alumnos deben aprender a planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas que implica una tarea específica. Por lo que es necesario:

1. Planear: metas y actividades para el cumplimiento de la tarea.
2. Monitorear: comprensión del proceso de realización de la tarea y la reorientación de estrategias.
3. Valorar: comprensión de la eficacia con la que se desarrolla la actividad verificando la correspondencia entre el esfuerzo invertido y los resultados.

En adhesión a lo anterior, Bautista (2005) señala que lograr un aprendizaje autónomo implica que el alumno sea capaz de tomar decisiones en el aprendizaje, asumir compromiso en sus tareas escolares, desarrollar un nivel de tolerancia a la frustración y una necesidad de logro que le motive a plantearse retos en el aprendizaje, así como también a fijarse horarios de estudio accesibles y límites cuando sea necesario. En tanto que la labor del maestro enfocada al aprendizaje del alumno, en ambientes

presenciales o virtuales, deberá ofrecer apoyo para el mejor aprovechamiento de sus funciones cognoscitivas que se traducirán en capacidad de juicio y de autocrítica para el logro de su identidad.

Luna y Sánchez (2005) establecen cuatro perfiles que describen las características referentes a la autonomía en los estudiantes participantes: 1) estudiantes que buscan alcanzar sus objetivos y, para lograrlo, actúan con un alto grado de independencia en las decisiones y recursos dentro del contexto educativo; 2) estudiantes que adoptan actitudes para aprender por sí mismos, pero cuyo compromiso no se revela dentro de su contexto académico, sino fuera de este; 3) estudiantes dependientes de las dinámicas de trabajo que plantean su grupo y el maestro; 4) estudiantes que, por su iniciativa y capacidad reflexiva, muestran niveles iniciales de autonomía para su aprendizaje.

La habilidad para tomar decisiones debe fomentarse desde edades tempranas a través de pequeñas elecciones tales como: qué ropa desea ponerse o a qué quiere jugar, porque cuantas más opciones de elección se presenten el niño adquiere mayor autonomía y tiene mayores posibilidades de llegar a valerse por sí mismo. Es decir, desde los primeros años los padres pueden ir abonando al desarrollo de la autonomía personal, la cual será una primicia para el progreso del aprendizaje autónomo.

El tiempo que se invierte como familia es, en algunos casos, el elemento que determina la calidad autónoma del niño. Se complementa con otras interconexiones como la influencia de los medios de comunicación, la escuela u otras relaciones con miembros que reflejan dependencia en su quehacer, recordando que el ejemplo es una vía por la cual el niño tiende a adquirir sus propios quehaceres, formas de pensar y sentir, por lo que siempre se debe tener un canal abierto a la comunicación. En algunos casos, el tiempo que se pasa con los niños en el salón ha llegado a superar el tiempo que los infantes pasan con sus propios padres, por lo que la escuela puede convertirse en su motor formativo. La escuela como institución y la propia familia como núcleo social fungen como sistemas formativos, por ello deben actuar de forma coordinada y sus acciones son muestra del tipo de orientación que se genera, ya sea favoreciendo el desarrollo autónomo o no.

## APRENDER A APRENDER

Para Cabrera (2009), aprender a aprender constituye la expresión de la autonomía en el aprendizaje del estudiante. Se sintetiza en la idea de ser una guía para dirigir, controlar y evaluar de forma autorregulada los procesos de adquisición de conoci-

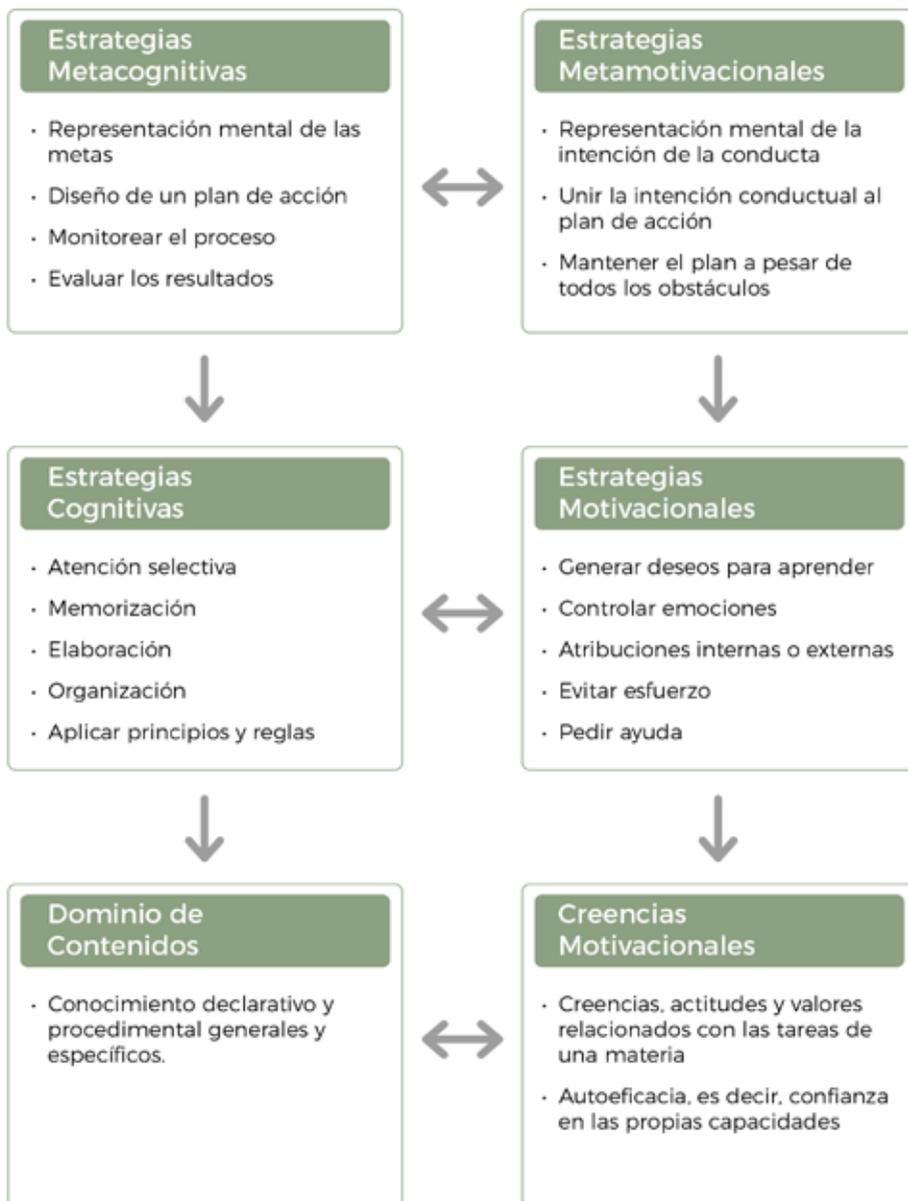
mientos a través del empleo de estrategias de aprendizaje con la finalidad de responder a las exigencias de la práctica formativa.

La autonomía en el aprendizaje significa que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica de aprendizaje, utilizándolos intencionalmente. Una dirección para lograrlo puede ser mediante estrategias para la autorregulación:

- Estrategias de autoevaluación del estudiante del nivel de logro mediante revisión continua de los avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de aprendizaje, así como la generación de alternativas de solución y previsión de la efectividad de las estrategias utilizadas (evaluación de las tareas o actividades realizadas y de las estrategias empleadas).
- Estrategias para la motivación profesional a través de acciones que refuercen la autoconfianza, la capacidad para el diagnóstico de fortalezas, debilidades y posibilidades para superar dificultades en el proceso de aprendizaje, que orienten hacia la proyección futura en la profesión.

Boekaerts propone un modelo de aprendizaje autorregulado. A continuación, se presenta dicho modelo adaptado por Sanz de Acedo (1998):

Figura 1.



Fuente: Crispín, M. (2011)

En este punto recuperamos el concepto de autoeficacia, que se encuentra íntimamente relacionado con aspectos socioafectivos y emocionales en tanto este constructo se refiere a los juicios personales que se tienen de sí mismo con respecto a la capacidad de logro. Un estudiante puede poseer un concepto de autoeficacia positivo cuando se considera capaz de realizar eficientemente las tareas académicas, mientras que la autoeficacia negativa implica que el estudiante no se siente capaz de realizar tareas académicas y tiene la creencia de que está destinado al fracaso.

Bandura (1999) definió la autoeficacia percibida como los juicios personales que el sujeto tiene sobre sus propias capacidades para organizar o ejecutar cursos de acción con tal de lograr ciertas metas. Los criterios de la autoeficacia están referidos al autofuncionamiento futuro y son evaluadas antes de que los estudiantes realicen ciertas actividades relevantes. Así, la autoeficacia se refiere a las creencias de los individuos acerca de sus capacidades de aprender o realizar acciones en niveles designados como facilidad de aprendizaje o dificultad de la tarea. Este autor postulaba que las creencias de autoeficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. Los estudiantes con un alto sentido de eficiencia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. La autoeficacia percibida influye sobre el aprendizaje de los estudiantes a través de mecanismos cognitivos y motivacionales.

En términos ideales, maestros y padres deberán propiciar oportunidades para que el alumno desarrolle su autonomía en el contexto escolar, acompañando al estudiante en su aprendizaje, apoyándolo cuando sea necesario, pero también fijándole límites cuando se requiera. Sin embargo, esto no siempre sucede así, por el contrario, es frecuente que estos actores puedan convertirse en un obstáculo para el desarrollo de la autonomía y de las creencias de autoeficacia académicas.

Según Rayón, De las Heras y Muñoz (2011), el éxito en nuestra sociedad reside en que los sujetos sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida, lo que les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docentes seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado debe controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances, dificultades y solicitar ayuda cuando la necesite, así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento.

## PROBLEMÁTICA

El desarrollo autónomo es una de las grandes aspiraciones de los procesos formativos, particularmente de la escuela. Sin embargo, al parecer también podría identificarse como un gran fracaso, pues cotidianamente es posible observar que las personas muestran comportamientos poco propositivos que evidencien iniciativa, libertad de pensamiento, acción con límites, elección y toma de decisiones argumentadas. Por el contrario, en los ambientes sociales, laborales y académicos suelen observarse prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones, actitudes pasivas, poco propositivas, con tendencia a hacer lo que se espera de ellos en búsqueda de aprobación y a regirse por factores externos. La sociedad es la que apreciará de forma tangible el desarrollo crítico fundamentado en el aprendizaje autónomo, el cual, a su vez, se convierte en una herramienta para el aprendizaje permanente que ayude a responder a los retos actuales y el devenir de la vida.

Específicamente en el ámbito escolar, con frecuencia nos enfrentamos a estudiantes con escasa curiosidad e iniciativa, actitud pasiva e inerte, esperando respuestas por parte del docente, dependientes de compañeros o del propio profesor, inseguridad en el desempeño académico y con creencias o juicios de escasa capacidad de logro, situación que no se restringe a un nivel educativo específico ya que incluso permanece en niveles de educación superior como licenciatura y posgrado. Lo preocupante es que esta falta de autonomía académica no se limita al espacio escolar, sino que trasgrede muros y se aprecia en el comportamiento social cotidiano de los sujetos.

Al respecto, cabe preguntarnos ¿qué factores inciden en la conformación de los sujetos? ¿Cómo impactan los procesos formativos en el desarrollo de la autonomía académica y en las creencias de autoeficacia? ¿Cómo puede contribuir la escuela al desarrollo de la autonomía académica y las creencias de autoeficacia? ¿La escuela es la única responsable como agente formativo? Una vez que se respondan estas interrogantes, debemos trascender la perspectiva de investigación por el placer de conocer o explorar y avanzar hacia la solución de los problemas educativos; en este sentido, habremos de cuestionarnos sobre qué hemos hecho o qué hemos dejado de hacer para tener este perfil de estudiantes, ciudadanos y seres humanos y, a partir de esta reflexión, generar propuestas de intervención.

## OBJETIVO

La investigación tuvo como objetivo identificar los factores o condiciones de vida en procesos formativos formales (escolares) y no formales (familiares) asociados con el

desarrollo autónomo, como promotores de la autonomía académica y las creencias de autoeficacia en los docentes-estudiantes.

## METODOLOGÍA

La investigación se fundamenta en propuestas de metodología mixta en tanto se recurre al análisis cuantitativo de datos, así como al análisis de corte cualitativo que otorgan importancia al aspecto subjetivo en la manera como se construye e interpreta la realidad social. Así, la información obtenida con cada uno de los instrumentos es procesada tanto cuantitativa como cualitativamente.

Recuperamos elementos que aporta el enfoque biográfico, de esta forma, hablamos de una investigación de carácter descriptivo, donde el relato del informante adquiere gran importancia.

Los relatos de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor & Bogdan, 1984). Es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa consten de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996 citado en Cordero, 2012). De acuerdo con Denzin (1978) el *life story* (relato de vida) designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. La tarea del investigador es hacer visible o evidente las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos, situando la interpretación en un contexto que lo dote de sentido.

En el enfoque biográfico-narrativo se otorga mayor relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje (Bolívar, 2014). En el caso concreto de esta investigación, se pretende que los docentes-estudiantes se expresen como autores de sus relatos de vivencias y prácticas cotidianas para, así, obtener elementos de significación, operatividad y autorreflexión que permitan identificar tanto problemáticas como avances en cuanto a la formación de los propios docentes-estudiantes.

Goodson et al. (2010) plantean que los relatos de vida no solamente reflejan aspectos de lo que las personas han aprendido en sus experiencias de vida, sino que, además, constituyen en sí mismos un proceso de aprendizaje. Es decir, el acto de narrar es un aprendizaje en acción en tanto es una práctica reflexiva de sus experiencias, como proceso estructurador de la construcción narrativa, organiza incidentes y acon-

tecimientos heterogéneos de la vida en un orden (secuencial o temático) particular. Esta trama es lo que hace que el relato de vida sea una historia, singular y completa (Ricoeur, 2006).

## CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

La experiencia se desarrolló al sur de la Ciudad de México en la Unidad 097 que forma parte de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se imparte la Licenciatura en Educación y la Maestría en Educación Básica. Ambos programas se concentran en la formación profesional de docentes de educación básica en servicio, lo que genera un perfil particular que nos ha permitido identificarlos como docentes-estudiantes ya que desempeñan ambos roles de manera simultánea. En este sentido, el objetivo principal de estos programas educativos se orienta a la profesionalización de la práctica docente.

## ACTORES

Como se ha referido, los actores que formaron parte de esta investigación actualmente cursan la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional. La peculiaridad de estos alumnos es que de manera paralela se desempeñan como docentes en diferentes niveles educativos: preescolar, primaria o secundaria. De esta forma, el término más adecuado para referirnos a ellos es docentes-estudiantes.

## ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Para la recopilación de información se utilizaron tres instrumentos que ofrecen distintos tipos de información que, en su conjunto, permiten una comprensión sustancial de la práctica cotidiana de los actores y que permite recuperar la significación de autonomía que le es conferida a posteriori por el sujeto:

- a) Relato biográfico de los docentes-estudiantes. Se trata de un documento que recoge la narración de una experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras. Para la elaboración del relato se entregó previamente al informante un guion de preguntas o temas que se consideran esenciales para la investigación y que sirvieron como guía para el desarrollo del relato.
- b) Cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA)
- c) Lista de cotejo de rasgos de autonomía académica para identificar a los docentes-estudiantes que los evidencian durante la observación de clases.

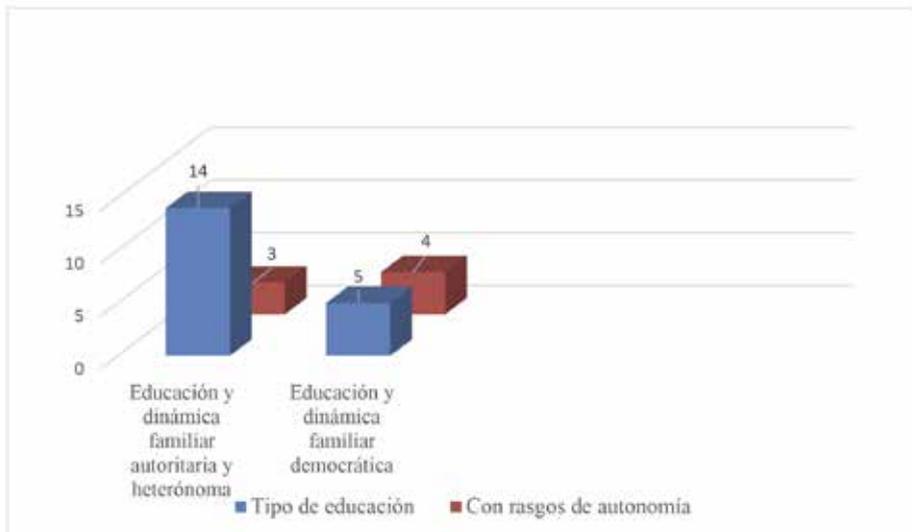
## RESULTADOS

### *Relato autobiográfico*

El relato autobiográfico permite identificar el tipo de educación y disciplina de crianza, el tipo de educación escolar, las formas de relación que establecen con la familia, los compañeros de trabajo y los mecanismos empleados para la toma de decisiones, los sentimientos de seguridad e inseguridad, así como experiencias de éxito y fracaso. A partir de ahí es posible generar una aproximación hacia las posibles relaciones entre estos aspectos con el desarrollo moral heterónomo o autónomo personal y en el aprendizaje. Para ello se elaboró un conjunto de categorías de análisis para los tres campos de indagación: historia familiar, historia escolar y contexto actual. Las categorías diseñadas fueron: dinámica familiar; disciplina heterónoma/autónoma; toma de decisiones; relación/comunicación; y vivencia de éxito/fracaso.

Al respecto, se encontró que de los 19 docentes-estudiantes 14 (73,7 %) evidenciaron haber tenido una educación y dinámica familiar autoritaria y heterónoma ya que los padres eran quienes tomaban decisiones, imponían reglas, normas, castigos y no dieron libertad para que ellos tomaran sus propias decisiones o participaran en el establecimiento de la disciplina y la normativa familiar. Hay que destacar que de estos 14 sujetos solo 3 (21,4 %) de ellos mostraron rasgos de autonomía, curiosamente se trata de los sujetos más jóvenes en los cuales, sugerimos, el contexto globalizador y cultural actual podría haber tenido mayor influencia. De los otros 5 sujetos que evidenciaron rasgos de una educación más democrática y en libertad, 4 describen en su relato características que corresponden a un desarrollo autónomo.

Gráfico 1. Relación tipo de educación y crianza con autonomía académica.



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se observa que las historias escolares asumen prioritariamente características de disciplina heterónoma, autoritaria, con altas limitaciones y escasa libertad de participación.

Con relación a la toma de decisiones, los sujetos que asumen características de educación y disciplina rígida y autoritaria utilizan como mecanismo para la toma de decisiones evitar castigos, sanciones o represalias. Están muy preocupados por lo que opinen los demás y los convencionalismos sociales, algunos incluso se sienten con poca capacidad de decisión, por lo tanto, dependen de los padres, cónyuges u otras personas para hacerlo. En contraste, los que adoptan características de una educación más democrática refieren tomar decisiones a partir del análisis y la reflexión de las consecuencias, de sus propios intereses y convicciones, toman iniciativa y distinguen cuándo deben seguir instrucciones por así convenir a sus intereses.

En cuanto a las experiencias de éxito y fracaso, se ha logrado identificar que los éxitos contribuyen fehacientemente a generar un sentimiento de seguridad, pero se discrimina claramente el ámbito al que corresponden: personal, escolar o laboral. Es decir, cuando se han tenido éxitos en el ámbito escolar se observa mayor seguridad en el rol de estudiante. Por otro lado, la prevalencia de fracasos provoca inseguridad.

### ***Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)***

Para analizar las estrategias de aprendizaje se tomó un instrumento elaborado por López-Aguado (2010) denominado Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA), el cual pretende explorar los comportamientos específicos de los alumnos en relación con las tareas de aprendizaje autónomo, que puede definirse como "modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Implica asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, así como las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje" (Lobato, 2006, p. 191).

El cuestionario explora estrategias relacionadas con aspectos como planificación de tareas, búsqueda de información, comprensión y trabajo activo sobre la información, participación, relación con los compañeros, con el profesor, manejo de las nuevas tecnologías, entre otras.

El instrumento se divide en seis factores:

- Estrategias de ampliación. Describe estrategias relacionadas con la búsqueda, elaboración de materiales y actividades complementarias de ampliación del material propuesto por el profesor.
- Estrategias de colaboración. Describe una serie de estrategias relacionadas con la implicación del alumno en tareas grupales y de relación con otros compañeros.
- Estrategias de conceptualización. Reúne estrategias relacionadas con el trabajo intelectual sobre el contenido como elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.
- Estrategias de planificación. Recoge aspectos relativos a la planificación de tiempos y programación de tareas.
- Estrategias de preparación de exámenes. Relacionadas con estrategias de estudio para exámenes, tales como selección de puntos importantes y actividades de repaso.
- Estrategias de participación. Describen el nivel de participación del alumno: asistencia a clases, aclaración de dudas, participación en el aula o tutorías.

El conjunto de estas estrategias conlleva a considerar a la persona como agente activo de su propio aprendizaje, que aprende conforme a sus necesidades, intereses y potencialidades al ritmo que decide personalmente. El cuestionario ofrece una aproximación para la valoración del trabajo autónomo que constituye uno de los pilares de la formación por competencias.

De acuerdo con los factores antes señalados, se encontró que en cuanto a las "Estrategias de ampliación", los docentes-estudiantes, en promedio, manifestaron que en repetidas ocasiones realizan actividades para ampliar el material propuesto por el profesor, sin embargo, en un análisis más detallado se puede observar que de los 19 participantes 3 (16 %) pocas veces lo realizaron. Cabe señalar que esto no es evidente en las observaciones de clase ya que los estudiantes reducen su participación a las lecturas solicitadas por el docente y tampoco se nota el uso de alguna otra fuente para complementar sus participaciones.

En relación con el segundo factor, "Estrategias de colaboración", se encontró que en promedio los sujetos pocas veces se implican en tareas grupales o colaboran con sus compañeros, esta situación es congruente con la observación de clase ya que el trabajo es generalmente individual, incluso cuando se les solicita alguna actividad en equipo ésta se reduce a la repartición de actividades por separado sin que exista un verdadero trabajo colaborativo.

En cuanto al tercer factor, "Estrategias de conceptualización", mencionaron en promedio que solamente algunas veces realizan actividades de elaboración y tratamiento sobre el contenido a aprender. Esto es preocupante ya que refleja que los estudiantes se orientan hacia un aprendizaje memorístico, o bien, no se esfuerzan por hacer significativo su aprendizaje ni por darle un tratamiento a la información o a los aprendizajes.

Respecto a las "Estrategias de planificación", los participantes mencionaron que en repetidas ocasiones distribuyen tiempos, organizan actividades y tareas conforme a sus tiempos. Sin embargo, 8 de ellos (42 %) señalaron no hacerlo nunca o pocas veces, lo cual nos habla de un escaso compromiso hacia el aprendizaje y una baja capacidad de autonomía para organizarse.

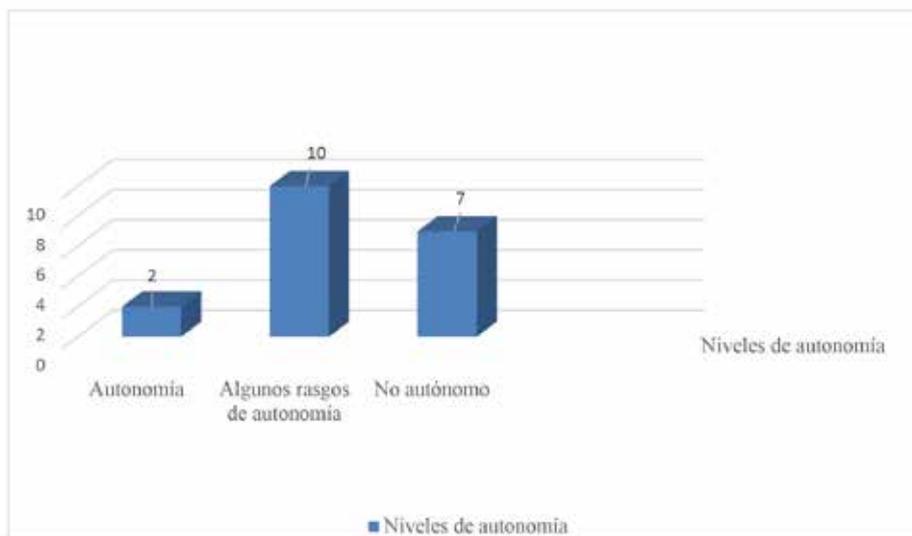
El quinto factor, "Estrategias de preparación a exámenes", revela que en promedio los estudiantes realizan actividades de repaso y preparación para los exámenes. Por otro lado, con los resultados del cuarto y quinto factor se puede inferir que la preparación de exámenes responde más a la obtención de una calificación y la exigencia

institucional que a su compromiso o autonomía hacia el aprendizaje, lo que implicaría un mayor peso de factores externos sobre intereses intrínsecos.

El sexto factor, "Estrategias de participación", muestra que en promedio los participantes a veces tienen un nivel de participación bueno como alumnos, lo cual se hace evidente mediante la asistencia a clases, aclaración de dudas, participación en el aula o en tutorías.

Por último, de acuerdo con el promedio de calificación que obtuvo cada uno de los participantes en los seis factores del cuestionario, se establecieron niveles de autonomía y de acuerdo con ellos se encontró que solo 2 estudiantes (10,5 %) demuestran un claro nivel de autonomía, 10 (52,6 %) presentan algunos rasgos de autonomía y 7 (36,8 %) evidenciaron no ser estudiantes autónomos.

Gráfico 2. Estrategias de trabajo autónomo.



Fuente: elaboración propia

#### *Relación Observación en clase e información obtenida de instrumentos de diagnóstico*

La observación se llevó a cabo de manera directa y mediante el análisis de videograbaciones. Para el registro de la observación se elaboró una lista de cotejo en la que se definieron los criterios a observar como rasgos de autonomía, recuperando los planteamientos teóricos señalados al inicio de esta investigación.

Al respecto, los resultados obtenidos en el cuestionario CETA empatan parcialmente con lo observado ya que, de los 19 participantes, 14 de ellos mostraron congruencia y consistencia entre su discurso y lo que se observó en clase. En cuanto a los 5 participantes restantes, se encontraron inconsistencias entre lo observado en clase y lo consignado en sus cuestionarios CETA: 4 de ellos señalaron poseer características de autonomía, pero esto no se evidenció en el aula, por el contrario, 1 participante minimizó estas características a pesar de que su comportamiento en clase demostró importantes rasgos de autonomía.

En cuanto a la posible relación que puede existir entre el tipo de educación y disciplina de crianza con el desarrollo moral heterónomo o autónomo se realizó un análisis detallado sujeto por sujeto a fin de encontrar dicha relación. Por su parte, se puede decir que en la mayoría de los casos (14) existió una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza con la autonomía, es decir, los que manifestaron particularidades de tipo heterónoma son los que no evidencian rasgos de autonomía académica, y los que mostraron características de una educación y disciplina más democrática son quienes muestran autonomía académica en su rol de estudiantes. Únicamente en 5 casos no se encontró relación, en 4 de ellos a pesar de haber tenido una educación autoritaria, poco permisiva y heterónoma, los sujetos lograron desarrollar su autonomía académica y 1 que menciona haber tenido una educación democrática no demostró ser autónomo.

Al respecto es importante destacar que en el desarrollo de la autonomía influyen otros agentes y factores, si bien se puede observar que la familia y la escuela son fundamentales para dicho desarrollo, no podemos descartar que las experiencias de vida, los iguales, las características individuales, las figuras de autoridad o de apego ajenas a los padres y la escuela pueden ser aspectos que puedan contribuir u obstaculizar el desarrollo autónomo. Esta consideración podría explicar la porción minoritaria de casos en los que no se encontró relación entre el tipo de educación y la disciplina de crianza.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En síntesis, identificamos una clara relación entre el tipo de educación, la disciplina de crianza adoptada en la familia y el desarrollo de una autonomía académica mostrada en los docentes-estudiantes del posgrado, ya que en la mayoría de los casos sí se encontró que la educación, la disciplina familiar y la escolar de corte más democrático favorecen el desarrollo de la autonomía. Por el contrario, una de corte autoritario e impositiva promueve un desarrollo heterónomo, pasivo y sumiso en el rol del estudiante.

Por último, se puede identificar el papel tanto de los padres como del docente como agentes promotores de la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. En este sentido, como señalan Díaz, Quiroga y Buadas (2014), la autonomía es el resultado de un proceso de desarrollo no tan sólo individual sino social también. Así, la vertiente humanística asume que la autonomía está relacionada a la cultura y a la dinámica social que permite que la persona incorpore valores y actitudes nuevas a su persona.

Por lo anterior, podemos presumir que la aspiración educativa de formar sujetos autónomos no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sin embargo, sí podemos destacar que las prácticas educativas directivas, instructivas, de poca libertad y de sumisión, así como las prácticas de disciplina escolar centradas en el autoritarismo, la imposición y el castigo, que aún siguen prevaleciendo en las aulas, juegan un papel importante en la obstaculización del desarrollo de la autonomía, no solo de índole académica sino incluso personal.

Se puede concluir que la labor docente tiene una gran relevancia en la promoción de procesos de desarrollo autónomo, considerando que la promoción de la autonomía en el aprendizaje significa fomentar la capacidad de tomar decisiones, así como la independencia y la responsabilidad personal de los que están aprendiendo.

El tema de promover el aprendizaje autónomo desde las aulas ha cobrado cada vez mayor importancia, de acuerdo con Reyes (2017) durante los últimos años diversos estudios se han centrado en el aprendizaje autorregulado y han ofrecido importantes aportes al aprendizaje académico, entre ellos (Álvarez, 2009; Daura, 2010; Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012; Lamas, 2008; Gargallo, Suarez y Ferrera, 2007; Zulma Lanz, 2006; Núñez et. al., 2006; Núñez et. al., 2008; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003; Rosário et. al., 2012; Salmeron y Gutiérrez, 2012; Valle et. al., 2010).

Por otro lado, desde hace más de una década, Sierra (2005, p. 7) con el afán de darle prioridad al tema, mencionaba que "el aprendizaje autónomo tiene que ser una política curricular de la educación y no una posibilidad ofrecida por algunos docentes o tutores conscientes de esta necesidad y ventaja. En este sentido, el desarrollo de las habilidades del aprendizaje autónomo no debe dejarse al azar, sino que debe ser parte de la cultura institucional que se promueva desde las aulas, así como la implementación de acciones para fomentar el desarrollo de estas habilidades.

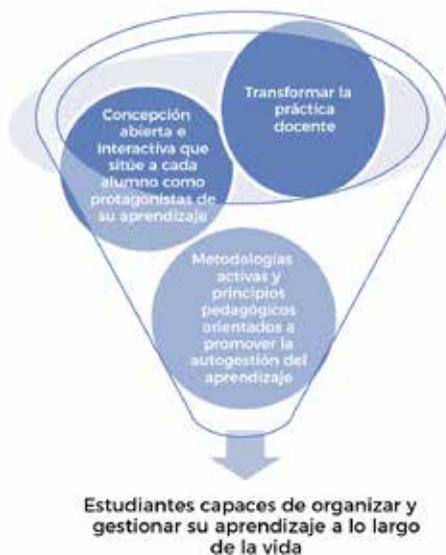
De ahí que consideramos necesario generar una propuesta para el trabajo docente, misma que se plantea a continuación.

## PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Con esta propuesta se trata de superar la dinámica de la clase magisterial y centrar la atención en el aprendizaje y en la formación del estudiante, se requiere poner a disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo y colaborativo, reconocer a los estudiantes como sujetos activos con capacidad para la reflexión, la producción creativa de conocimiento y la acción crítica.

Es evidente que las organizaciones escolares actualmente requieren profesionales capaces de detectar necesidades de formación, creativos en la identificación de problemas y en su resolución, con aptitudes para aprender de manera autónoma. Estas cuestiones son fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar su aprendizaje a lo largo de la vida. La enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo será aquella que se apoye en una concepción abierta e interactiva y sitúe a cada alumno, equipos de alumnos y clase como protagonistas de su aprendizaje.

Figura 2.



Fuente: elaboración propia.

Para actuar y favorecer el aprendizaje autónomo se requiere tener en la docencia como principios pedagógicos los siguientes:

- a) Ser estratégico generando condiciones para que el estudiante aprenda a aprender. Es decir, debe planear, conducir y adecuar las actividades al grupo y evaluar el logro de metas, no aspectos de disciplina o ajenos a dichas metas.
- b) Establecer claramente y, de manera negociada, el objetivo de trabajo para que el alumno tome conciencia de la demanda y de lo que se espera de él.
- c) Permitir que los estudiantes participen en la organización del trabajo académico, la toma de decisiones, sean propositivos, es decir, posibilitar el desarrollo de habilidades de autogestión de su aprendizaje.
- d) Promover la participación en la organización y toma de decisiones de las actividades académicas, así como la proyección de las decisiones tomadas en diversos contextos: aula, sociedad, espacios abiertos y comunicación global, así como en diferentes esferas de su vida: académica, personal, familiar, social, laboral, etc.
- e) Incorporar el uso de metodologías activas que promuevan la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- f) Generar un clima social de autonomía y confianza, de potenciación relacional de los miembros del aula, promoviendo la acción colaborativa. El clima social posibilita que la interacción entre profesor y alumnos y de éstos entre sí se oriente en una u otra dirección formativa.
- g) Promover el uso de técnicas de aprendizaje y metacognitivas que favorezcan la autorregulación de su proceso de aprendizaje, como señalan Valle et. al., 2007 (citado en Crispín, 2011) saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas. Saber en qué circunstancias es más útil una estrategia sobre otra, modificarla según las demandas mediante la observación de la eficacia de las estrategias seleccionadas, cambiarlas o ajustarlas según las metas. Modelar las estrategias, hacer explícito cuándo y por qué usar esa estrategia y cuáles son los pasos que siguen.
- h) Ayudar al estudiante a tomar conciencia de las estrategias que está utilizando, apoyarlo a reflexionar sobre sus propios procesos. Esto se puede hacer pidiendo al estudiante que explique los pasos que siguió para realizar determinada tarea.

- i) Problematizar el conocimiento mediante la lectura, el análisis de problemas o situaciones cotidianas y su posterior debate. Es importante iniciar con tareas que estén de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, cercanas a su desarrollo próximo; promover el uso de conflictos cognitivos que no sean ni tan fáciles que no les impliquen un reto ni tan difíciles que no las puedan realizar.
- j) Promover el gusto por aprender, la satisfacción y la motivación intrínseca, es decir, la satisfacción interna y no centrarse sólo en las calificaciones. Explicitar la importancia de la automotivación para lograr las metas deseadas, así como la voluntad y la perseverancia para conseguirlas.
- k) Procurar que el estudiante tome conciencia de todas las actividades que tiene que realizar para que pueda hacer cronogramas y horarios que le permitan organizar mejor su tiempo.
- l) Procurar que el alumno se sienta seguro y capaz de realizar la tarea encargada. Para ello es necesario empezar con tareas que el alumno pueda realizar y, poco a poco, aumentar el grado de dificultad. Hay que recordar que las expectativas que tiene el profesor hacia los estudiantes suelen cumplirse. En este sentido, es importante motivar altas expectativas a los estudiantes para generar confianza en sus propias capacidades.
- m) Relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos o conceptos a realidades concretas, reales y viceversa, mediante metodologías que impliquen actuaciones interactivas.
- n) Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
- o) Diseñar situaciones en las cuales los alumnos controlen su propio proceso de aprendizaje, reflexionen, tomen conciencia de sus avances, dificultades y soliciten ayuda cuando la necesite, así como poder constatar cuándo se está construyendo e integrando conocimiento. Es importante que los estudiantes se conozcan a sí mismos, que tengan un diálogo interno de modo que reconozcan sus fortalezas y aquellos aspectos que necesitan consolidar.
- p) La retroalimentación que da el profesor es muy importante, idealmente debe ser en sentido positivo, señalar las fortalezas y los errores, pero en un tono que permita al alumno superarlos, reconociéndolos como una oportunidad de aprendizaje.

- q) Promover la autoevaluación para comprender las razones y los logros alcanzados en la construcción personal, académica y social de la realidad a través de la concienciación y reflexión sobre los aprendizajes realizados.

Finalmente, las sugerencias anteriores están orientadas a propiciar prácticas docentes en un ambiente de libertad, confianza y acompañamiento, a fin de que los estudiantes vayan incursionando en el desarrollo de procesos autónomos en torno al aprendizaje. Ello implica abandonar prácticas tradicionales que fomentan la sumisión, la pasividad, el seguimiento de instrucciones y la memorización mecanizada; por el contrario, se busca promover el espíritu crítico, reflexivo, innovador, activo y propositivo por parte de los alumnos que los acerquen a la autonomía del aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo modelo educativo del IPN. *Revista Innovación Educativa*, 5(25), 41-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421454005>
- Bolívar, A. (2014) Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 911-734. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058006.pdf>
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una mirada de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Recuperado de [https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias\\_de\\_vida\\_una\\_metodologia\\_de\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf)
- Crispín, M. (Coord.) (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 901-922. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945015>

Arreola, R. & Hernández, C. (2021). Autonomía en el aprendizaje ¿aspiración educativa o realidad? El impacto del proceso formativo escolar. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 51-75. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.51>

Denzin, K. (1978). *The research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw Hill

Díaz, N., Quiroga, E. y Buadas, C. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. *En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 46, 179-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18542677010>

Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Londres y Nueva York: Routledge.

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Low, H. (1996). Encouraging learner independence. *How a Colombia Journal for English Teachers*, 1(1), 39-41. Recuperado de <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/287>

Luna, M. y Sánchez, D. (2005). *Profiles of autonomy in the field of foreign languages. Profile: issues in teachers' professional development*, 6, 133-140. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228953894\\_Profiles\\_of\\_Autonomy\\_in\\_the\\_Field\\_of\\_Foreign\\_Languages](https://www.researchgate.net/publication/228953894_Profiles_of_Autonomy_in_the_Field_of_Foreign_Languages)

Medina, A. (s.f.). *Hacia un modelo de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a distancia de las personas adultas*. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-3/articulo1.pdf>

Rayón, L., De las Heras, A. y Y. Muñoz. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 103-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n4/v2n4a6.pdf>

Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684004.pdf>

Arreola, R. & Hernández, C. (2021). Autonomía en el aprendizaje ¿aspiración educativa o realidad? El impacto del proceso formativo escolar. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 51-75. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.51>

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25(2), 9-22. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Sanz de Acedo, M.L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sierra, J. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia, 14, 1-7. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/261>

Taylor, S. & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Viáfara, J. y J. Ariza. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 173-209. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020449009>

# INFLUENCIA DEL COVID-19 EN EL ROL DOCENTE: EXPERIENCIA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE TERAPIA OCUPACIONAL

## INFLUENCE OF COVID-19 IN THE TEACHING ROLE: OCCUPATIONAL THERAPY TEACHER AND STUDENT EXPERIENCE

Jose Ignacio Marchant Castillo\*

Rec.: 02-04-2021. Acept.: 31-05-2021. Publ.: 30-06-2021

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

### RESUMEN

Entre las primeras medidas para contener el avance del COVID-19 estuvo el cierre de los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo, con ello apareció la inminente necesidad de generar mecanismos en los cuales los docentes pudieran seguir efectuando labores a distancia, sobrellevando dificultades en la transición del ambiente presencial al virtual. Se rescatan datos cualitativos de una encuesta abierta aplicada a 13 participantes; estudiantes de cuarto año y docentes terapeutas ocupacionales que participaron de la investigación "Rol docente del terapeuta ocupacional en instituciones de educación superior en la región metropolitana de Chile". Se obtienen cuatro subcategorías sobre la influencia de la pandemia en el rol docente, las conductas de adaptación, beneficios de la pandemia sobre el rol docente y la dinámica social en el contexto universitario durante la pandemia. Se visualiza una sobre demanda del rol docente durante la pandemia, dificultando el cumplimiento de objetivos académicos relacionados al desarrollo de habilidades básicas para la profesión. Además, de oportunidades para el desarrollo de la educación a distancia por parte del terapeuta ocupacional, ya que este cuenta con conocimientos de los factores medioambientales que le permitirían tener un desempeño óptimo en dicha modalidad y extrapolarlo a la telemedicina.

**Palabras clave:** Infecciones por Coronavirus, Docente universitario, Terapia ocupacional, ambiente

\* Universidad de las Américas, josemarchant@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6449-6672>

## ABSTRACT

Among the first measures to contain the advance of COVID-19 was the closure of schools at all levels of the educational system, with this there was an imminent need to generate mechanisms in which teachers could continue to carry out tasks at a distance, overcoming difficulties in the transition from face-to-face to virtual environment. Qualitative data are recovered from an open survey applied to 13 participants; fourth-year students and occupational therapist teachers who participated in the investigation "Teaching role of the occupational therapist in higher education institutions in the metropolitan region of Chile. Four subcategories are obtained on the influence of the pandemic on the teaching role, adaptation behaviors, benefits of the pandemic on the teaching role and social dynamics in the university context during the pandemic. An over-demand of the teaching role is seen during the pandemic, making it difficult to fulfill academic objectives related to the development of basic skills for the profession. In addition, there are opportunities for the development of distance education by the occupational therapist, since he has knowledge of the environmental factors that would allow him to have an optimal performance in this modality and extrapolate it to telemedicine.

**Key words:** Coronavirus Infections, Faculty, Occupational Therapy, Environment

## INTRODUCCIÓN

Hoy la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento, siendo impulsado por la realidad social (Castro, Paz y Cela, 2020). Este proceso ha sido exhaustivo y se ha visto en tela de juicio por la aparición del virus SARS-COV-2 (COVID-19) (Accinelli et al., 2020), el cual aceleró discusiones sobre algunos conceptos, prácticas y desafíos en el área educativa que, en otro contexto, hubiera requerido de extensos procesos de mediación (Melfi, 2020).

Con el fin de contener el avance de esta grave enfermedad se dictó el cierre de los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo (Santuario, 2020), medida que afectó al 91 % de la población estudiantil a lo largo del mundo (UNESCO, 2020). Antes del fin de marzo de 2020, alrededor de unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe habían sufrido las consecuencias del cierre de los establecimientos educativos, representando a más del 98 % de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región (Pedró, 2020).

Este virus, dentro de varios limitantes, impide salir de casa y mantener cercanía con un otro (Melfi, 2020), dotándonos de un aislamiento social obligatorio (Sandoval, 2020). Dicha situación es reconocida como uno de los principales elementos negativos

para obtener un desempeño óptimo de los roles de alumnos y profesores (Calvo et al., 2020), dificultando el cumplimiento presencial de ciertas actividades asociadas a los procesos de formación profesional de terapeutas ocupacionales en el ámbito universitario (da Silva, Mariotti & Bridi, 2020).

Es importante destacar que el efecto del ambiente en el desempeño diario depende de factores personales de un individuo y de las características de las interacciones continuas con dicho entorno (Gitlin et al., 2003), por lo que no participar del ambiente en donde se desarrolla la labor docente, puede conllevar ciertas dificultades en diversas áreas. Según Etchevers (2020), dentro del contexto de confinamiento, han aparecido diversos sentimientos como el miedo, frustración, enojo, ambivalencia, desorganización, aburrimiento, tristeza, sentimiento de soledad, sensación de encierro y ansiedad que pueden influir en las vivencias de los docentes y estudiantes.

Con el fin de cumplir las demandas del rol docente en el actual contexto, los profesionales han tenido que empezar un proceso de alfabetización funcional en el conocimiento y manejo de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para poder ser implementadas como estrategias didácticas en el proceso formativo de sus estudiantes (Sandoval, 2020). Esto ha sido posible gracias al fruto del proceso de globalización, la accesibilidad, la interactividad y la flexibilidad de las TICs que han traído consigo un mayor uso de internet, redes sociales y videojuegos, cambiando nuestra manera de trabajar, pensar y tomar decisiones (Garrote, Jiménez y Serna, 2018). Específicamente en temas relacionados a la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, los cuales han repercutido directamente en el rol y en las características medulares de las instituciones educativas (López, López y Prieto, 2018), impulsando al docente a modificar su rol, con el fin de resguardar y cuidar la evolución de la educación, tal como lo propone [Freire (1996)]: “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” [(p. 1)].

Por este contexto crítico que afecta al mundo, es importante conocer la influencia que tuvo el virus COVID-19 en el rol docente de terapeutas ocupacionales que se desempeñan en instituciones de educación superior (IES) de la Región metropolitana (RM), ya que suele ubicarse el foco en los impactos sobre los estudiantes, dejando de lado al profesorado, que también sufre importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional (Giannini, 2020). Es importante rescatar la vivencia personal de los terapeutas ocupacionales (TO) y la percepción de estudiantes sobre el rol docente en este nuevo contexto de participación.

## METODOLOGÍA

La presente publicación fue elaborada con datos de la investigación en curso "Rol docente del terapeuta ocupacional en instituciones de educación superior en la región metropolitana de Chile", que generó datos emergentes que se consideran importantes frente al contexto mundial que estamos viviendo. Sin embargo, estos datos no fueron considerados en dicho estudio ya que no respondían, directamente, a la pregunta de investigación ni a los objetivos de esta, por lo que se rescataron para desarrollar la presente publicación.

La investigación mencionada se realizó desde el paradigma interpretativo (Monteagudo, 2001), con un enfoque cualitativo (Vega-Malagón et al., 2014) y un diseño exploratorio-descriptivo pues, se pretende abrir el terreno a nuevas investigaciones, describir ideas y conocimientos de un tema desconocido, poco estudiado o novedoso (Hernández, 2006; Hernández, 2014). Esto, basado en la riqueza de los datos subjetivos que son recolectados a profundidad desde las diferentes vivencias, fenómenos y realidades, que en este caso vinieron de los TO que ejercen labores universitarias y estudiantes de cuarto año en el contexto universitario (Hernández, 2010). La selección de la muestra fue de tipo no probabilística de tipo intencional, en la que la elección fue dada por las características generales que presentaban los participantes y no de la probabilidad que tenían para ser elegidos (Hernández, 2010), dichas características se detallan a continuación.

### *Criterios de inclusión*

Se incluyen profesionales TO que actualmente realicen docencia, cuya permanencia en el cargo sea de al menos un año en una IES universitaria pública y/o privada de la RM.

Estudiantes que actualmente se encuentren matriculados y cursando el 7mo y 8vo semestre de la carrera (4to año) de terapia ocupacional en alguna IES universitaria privada y/o pública de la RM.

### *Criterios de exclusión*

Profesionales no titulados o con grado académico de doctor que realicen docencia en institutos profesionales y/o institutos de formación técnica con menos de un año ejerciendo docencia en una institución dentro o fuera de la RM.

Respecto al alumnado, fueron excluidos aquellos que estuvieran cursando el 1º, 2º, 3º y/o 5º año de la carrera de terapia ocupacional en una IES universitaria dentro o fuera de la RM. Así mismo, los estudiantes de IES no universitarias, como institutos profesionales y/o institutos de formación técnica de cualquier año y ubicación geográfica.

Se confeccionó un cuestionario de preguntas abiertas en base a 3 categorías (rol, capacidad de desempeño y ambiente) el cual fue validado por un pedagogo con magister en docencia y puesto a prueba en una prueba piloto por dos TO que, si bien cumplen los requisitos de inclusión propuestos en el estudio, no se consideraban parte de la unidad de análisis. Esto, con el fin de comprobar la validez de contenido, por medio de expertos, de las preguntas claves que guiaron las entrevistas.

Dicho instrumento fue aplicado y grabado vía Zoom, posterior a la autorización de los participantes, destacando que esta metodología fue elegida por el contexto sanitario de COVID-19 y las recomendaciones de aislamiento social (Trilla, 2020). Se transcribieron las grabaciones, operacionalizándolas en matrices axiales, que fueron auditadas en conjunto a 4 estudiantes de magister que colaboraron en la clasificación y categorización de las subcategorías emergentes. Posteriormente, se codificaron matrices selectivas cuyo contenido temático fue organizado en categorías emergentes (Abela, 2002).

La presente investigación fue aprobada por el comité de ética de la casa de estudios donde se realizó, y contó con el consentimiento informado de todos los participantes respetando el aspecto bioético de autonomía en la participación voluntaria de estos éstos. Además, se resguardó la confidencialidad de los datos personales, respetando así el aspecto bioético de la no maleficencia.

## RESULTADOS

Se obtuvo una convocatoria de 13 participantes distribuidos en 6 docentes y 7 estudiantes. De esta muestra, 3 encuestados pertenecían al sexo masculino y 10 al femenino. Esta distribución se explica en que la profesión de terapia ocupacional es desarrollada, en su gran mayoría, por mujeres cis género en los roles de docentes y estudiantes (Mayorga y Jiménez, 2020). Así mismo, se logró identificar que no hubieron participantes de la comunidad trans (Marchant, 2020).

En base a las respuestas de los TO docentes (E) y TO estudiantes (EE) se pudieron rescatar 4 subcategorías respecto a la influencia del COVID-19 en el rol docente del TO en el contexto universitario, las cuales se describirán a continuación.

### *Dificultades de la pandemia sobre el rol docente*

Dentro de esta subcategoría se puede mencionar que la situación mundial ha generado una sobre exigencia del rol docente en base a la demanda laboral. se identifican dos causales de dicha situación: la brecha entre la generación digital de los docentes y la diversidad de herramientas digitales que venían a apoyar la labor docente en un contexto virtual, lo que requiere capacitaciones exprés de cursos y programas, y posiciona a los profesionales en una situación desafiante y demandante, específicamente a las mujeres, ya que debían compatibilizar el rol docente con el de madre, que en un contexto presencial ya es bastante demandante, dificultándoles el equilibrio ocupacional entre la vida personal y laboral (Fardella y Corvalán, 2020).

Ha sido súper difícil porque es una generación que no ha estado cerca de un computador, no saben bien que botón apretar, a veces se le sale la pantalla. Algunos profes han tenido que hacer cursos aparte para entender el uso de internet, porque algunos solo sabían prender el compu y el proyector (ee2).

“He requerido capacitaciones exprés de cursos de programas, para capacitarse en la marcha, nos cambiaron muchas cosas, la demanda fue mucha de un momento para otra” (E2).

Dichas herramientas digitales han sido observadas por los docentes como un obstáculo, ya que limita la experiencia de “estar” y acompañar al estudiante dentro de su proceso formativo, mientras que para los estudiantes han sido consideradas como beneficiosas ya que pueden acceder al material en cualquier horario, puesto que las clases se graban y se suben al portal. Esto se relaciona con lo señalado por Castro, Paz y Cela (2020), que mencionan que las clases grabadas fueron muy favorables para los alumnos, ya que ellos podían acceder a las mismas en el momento que mejor disponían para hacerlo, y podían volver sobre ellas sin límites. Sin embargo, en América Latina, solo el 52 % de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha (Pedró, 2020), por lo que posiblemente, docentes y estudiantes, hayan tenido que recurrir a endeudamientos o simplemente a abandonar el proceso formativo, basándose en los escasos recursos tecnológicos para cumplir con las nuevas exigencias educativas.

La mayoría de los países de América Latina que participaron de la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico informaron que el profesorado ha recibido formación en herramientas de TICs para la enseñanza en la educación inicial, alcanzando un 77 % en Chile (OCDE, 2019). Sin embargo, estos docentes consideran que tienen una alta necesidad de formación en dicha materia (Cepal, 2020).

El otro factor tiene que ver con la adaptación a nuevas didácticas de enseñanzas y metodologías de evaluación. Se reconoce que la producción de documentos a evaluar aumentó en el contexto virtual, ya que se optaba por informes o ensayos sobre controles, pruebas o presentaciones: “tienen una sobre carga académica desde la escuela, porque tienen que exigirles muchos más trabajos a los estudiantes” (ee3).

Los docentes refieren la existencia de un proceso de preparación mayor, el cual constaba de un análisis más significativo y demandante del que realizaban en el contexto presencial. De este modo, se ponen a prueba sus habilidades para captar y mantener la atención y la motivación del estudiantado, concordando con lo expuesto por Calvo et al. (2020), en que la virtualidad se asocia con un incremento de la carga lectiva.

Todo apunta a que se ha generado el *corona teaching*, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula (Pedró, 2020; Giannini, 2020), tratando de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología (*La Tercera*, 2020; *El Universal*, 2020).

### **Beneficios de la pandemia sobre el rol docente**

Respecto a esta subcategoría se destaca una mayor reflexión sobre la práctica profesional, lográndose visualizar la telerehabilitación como un formato viable de evaluación e intervención para la disciplina. De igual manera, se mencionó que el área con mayores beneficios fue la de geriatría, ya que se evidenciaron necesidades de las personas mayores, con relación al escaso manejo, participación y desempeño en el contexto virtual, desperdiciando oportunidades de accesibilidad en salud, que deben ser abordadas por los TO e incluidas en los proyectos educativos de las IES.

Este aspecto resulta crucial en la medida en que invita a repensar y, por ende, redefinir el conjunto de competencias, contenidos y logros de aprendizaje de los programas formativos de los distintos grados (Calvo et al., 2020). Ya que la educación y el uso de TICs están dentro de las funciones y el quehacer profesional del TO (Marchant, 2020; Marchant, 2019).

Además, dentro de esta subcategoría se rescata una ganancia secundaria, puesto que los TO docentes se “relajaron” en su rol, disminuyendo su desempeño en el mismo, generando inseguridad en los estudiantes respecto a la calidad de su formación: “Hay profes que se quejan por todo, por el COVID, y le da flojera hacer clases, aprovechándose de la situación, pasan el material, que la u les pague y chao” (ee4); “hay profes que leen el *power* y eso no me genera seguridad del aprendizaje” (ee6).

Dialogando con Calvo et al. (2020), quienes postulan que la visión que el alumnado posee de sus docentes en el escenario virtual arroja importantes inquietudes, pues ese cambio ha contribuido a impactar negativamente en la visión que estos proyectan como formadores. Lo que debería poner alerta a los TO docentes, ya que todo estrés, miedo, angustia, duelo, tristeza, falta de expectativa de futuro, entre otros sentimientos se deben considerar, pues tendrían un efecto directo en la salud del estudiantado (Organización Panamericana de Salud, 2020).

### *Conductas de adaptación docente frente a la pandemia*

En esta subcategoría se destaca el posicionamiento de la profesión en proyectos y programas que abordaban la salud física, mental y emocional de personas afectadas por el COVID-19, exhibiendo un área de desempeño laboral que debiese ser incluida en la formación, incluyendo metodologías que apoyen la enseñanza de estrategias terapéuticas vía online para abordar dicha problemática. Por otra parte, se señalan las condiciones ambientales del hogar como un factor que influyó negativamente en el desempeño ocupacional del docente y estudiante, ya que los espacios pueden provocar aburrimiento, desinterés (Kiernat, 1983), ansiedad o desesperanza (Kielhofner, 2011): "Uno no posee las condiciones ambientales en el hogar para desempeñar el rol docente de forma óptima" (E2).

### *Participación y dinámica en teleducación*

Los estudiantes percibieron a sus docentes más cansados, e identificaron y valoraron los intentos de motivar la participación en clases. Sin embargo, estos intentos no tuvieron efectos debido a la baja fluidez de las dinámicas sociales que se daban por las malas conexiones a internet o las dificultades en las cámaras y micrófonos, favoreciendo la disolución de la presión social (Moscovici, 1984) al no estar cara a cara.

Los docentes validan la percepción de los estudiantes ya que la participación en el contexto educativo disminuyó considerablemente, influyendo en su estado anímico:

Pasas de tener 40 caras en frente, que están pendiente de lo que haces, a estar frente a la pantalla, con cuadritos negros, porque ni siquiera ponen fotos. Finalmente, estas como grabando un audio libre, la participación disminuye al 5%. En vivo, puedes interactuar más, aquí, no sabes siquiera si hay personas, porque no pueden participar por el micrófono u otro problema. (E2)

"En una actividad se fueron todos de la clase, me sentí pésimo". (E4)

Poniendo en evidencia que la virtualidad fue y será un riesgo en relación con la pérdida del vínculo, generando tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógica (Cepal, 2020). Esta situación influye negativamente en la futura generación de terapeutas ocupacionales puesto que, "la formación del TO requiere desarrollar habilidades basadas en el vínculo, el que se da con el contacto próximo con el otro, por lo que, al hacer clases virtuales no se puede supervisor este trato y vinculación con el otro" (E5)

En este texto se aprecia la dificultad del docente por lograr una estrategia metodológica en la que se desarrollen habilidades necesarias para el TO. En este sentido, se hace fundamental el poder empoderar al profesorado para que puedan tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles (Cepal, 2020) que conduzcan al cumplimiento de los objetivos académicos y con ello, al desarrollo de competencias básicas para los profesionales que están formando.

## CONCLUSIONES

En base a los antecedentes presentados, se puede concluir que la educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que se hace y renovar el sentido de lo que se hará a partir de ahora (Mazza, 2020). Teniendo la oportunidad de implementar avances curriculares en la educación a distancia y con ello, desarrollar de una mejor manera, las intervenciones que se efectúan en formato virtual o en telerehabilitación.

El deber del TO docente ha de ser el de fortalecer todas las habilidades que caracterizan al futuro profesional, aún cuando la educación sea a través de una pantalla, puesto que la intervención a distancia es necesaria desde terapia ocupacional (da Silva, Mariotti & Bridi, 2020), con esto se hace referencia a la estructuración de rutinas, el manejo ambiental, el fomento al equilibrio ocupacional, el acompañamiento terapéutico entre otras muchas funciones destinadas a mejorar la participación y desempeño ocupacional de todas aquellas personas, que por diversos motivos, no pueden acceder a los contextos de participación habituales y necesarios como lo son las universidades, las escuelas, los centros de salud, entre otros.

Para lograr estas metas, se debe valorar el esfuerzo de los docentes y validar sus habilidades para enfrentar la pandemia como la flexibilidad, empatía y la adaptación, respondiéndoles de forma óptima desde una nueva concepción del rol de estudiante, el cual debe ser activo y considerar los sentimientos y la vivencia del docente, aún tras la pantalla, ya que el COVID-19 no solo afectó la vida del estudiantado, si no la de muchos docentes en diferentes niveles educativos.

Además, se debe hacer hincapié en las dificultades que trajo la pandemia sobre el rol docente y fortalecer aquellas habilidades que demanda el formato virtual y la utilización de las TICs, evaluar y desarrollar estrategias metodológicas que respondan al contexto de la educación a distancia y a las características individuales del alumnado para facilitar un espacio adecuado donde el docente realice las labores asociadas a su rol profesional en el contexto universitario.

Se sugiere promover la participación y el compromiso del estudiantado en la educación online, para lograr el desarrollo de todas las habilidades, incluso aquellas que tienen que ver con el vínculo y el trato del usuario, pues aun cuando estén formados en modalidad remota, no deben dejar de lado el profesionalismo y la motivación por tener el mejor desempeño posible en el rol que ejecuta, independiente del contexto en el que se haga.

Finalmente, cabe mencionar que los TO son profesionales que reconocen el contexto ambiental y los factores (productos y tecnología) relacionados a la educación y al ámbito laboral a distancia (AOTA, 2020) como claves en los procesos de intervención, por lo que no debiesen haber excusas para abordarlos y lograr total dominio y pericia sobre ellos en el ámbito educativo. Es importante sistematizar y publicar las experiencias basadas en la práctica en este contexto de aislamiento social, no tan solo para posicionar el rol profesional, si no que, para aumentar los conocimientos sobre la profesión y mejorar las prácticas actuales (Marchant, 2020).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Accinelli, R., Zhang Xu, C., Ju Wang, J., Yachachin-Chávez, J., Cáceres-Pizarro, J., Tafur-Bances, K., Flores-Tejeda, R. & Paiva-Andrade, A. (2020). COVID-19: La pandemia por el nuevo virus SARS-CoV-2. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 302-311. DOI: <https://doi.org/10.17843/rp-mesp.2020.372.5411>

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

Calvo, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en

Marchant, J. (2021). Influencia del COVID-19 en el rol docente: Experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 76-89. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>

Castro, M., Paz, M. & Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1271. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1271>

CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

Da Silva, T., Mariotti, M., & Bridi, A. (2020). Aprendendo a lidar com as mudanças de rotina devido ao COVID-19: Orientações Práticas para Rotinas Saudáveis/Learning to deal with change routine due to COVID-19: guidelines healthy routine practices. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 4(3), 519-528. DOI: <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto34250>

El rol clave del profesor en la educación online durante la crisis sanitaria (2020). *El Universal*. Recuperado de <https://eluniversal.cl/contenido/11348/el-rol-clave-del-profesor-en-la-educacion-online-durante-la-crisissanitaria>

Etchevers, M (2020). Cuarentena total: cómo el encierro afecta psicológicamente a las personas. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/tendenciasamerica/2020/03/23/cuarentena-total-como-el-encierro-afecta-psicologicamente-a-las-personas/>

Fardella, C. y Corvalán, A. (2020). El tiempo en el conflicto trabajo-vida: El caso de las académicas en la universidad managerial. *Psicoperspectivas*, 19(3), 64-75. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2051>

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Garrote, D., Jiménez, S. y Serna, R. (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 109-121. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.07>

Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>

Marchant, J. (2021). Influencia del COVID-19 en el rol docente: Experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 76-89. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

Gitlin, L., Winter, L., Corcoran, M., Dennis, M., Schinfeld, S. & Hauck, W. (2003). Effects of the home environmental skill-building program on the caregiver-care recipient dyad: 6-month outcomes from the Philadelphia REACH initiative. *The Gerontologist*, 43(4), 532-546. DOI: <https://doi.org/10.1093/geront/43.4.532>

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Concepción o elección del diseño de investigación. Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

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

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

Kielhofner, G. (2011). *Terapia ocupacional. Modelo de Ocupación Humana. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Kiernat, J. M. (1983). Environment The hidden modality. *Physical and Occupational Therapy in Geriatrics*, 2(1), 3-12. DOI: [https://doi.org/10.1300/J148V02N01\\_02](https://doi.org/10.1300/J148V02N01_02)

La Tercera. (2020). *El gran test de las clases online*. Recuperado de: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-testde-las-clasesonline/JOJOMO7S2BA-B3FNRJYPPHGUZ3I/>

López, L., López, B. y Prieto, E. (2018). Tendencias innovadoras en la formación online. La oferta web de postgrados e-learning y blended learning en España. *Píxel-Bit*, 53, 1-15. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.06>

Marchant, J. (2019). Posibles Abordajes de Terapia Ocupacional en la Educación sexual de niños, adolescentes y jóvenes Lesbianas, Gay, Bisexuales y Transgéneros. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.53411>

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

Marchant Castillo, J. (2020). *Posibles abordajes de terapia ocupacional en educación sexual: De población infanto-juvenil LGBT Una revisión sistemática*. España: Editorial académica española.

Mayorga, A. & Jiménez, D. (2020). Implicancia de las masculinidades en la elección de la carrera de terapia ocupacional en estudiantes hombres. *Revista de Estu-*

Marchant, J. (2021). Influencia del COVID-19 en el rol docente: Experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 76-89. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

*diantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 1-10. Recuperado de <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/96>

Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Recuperado de <http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/lo-que-la-pandemia-nos-dejo-una-oportunidad-de-pensarnos-como-docentes/>

Melfi, G. (2020). Lo que ayudó a visibilizar la pandemia. *Question/Cuestión*, 1, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e339>

Moscovici, S. (1984). *La psicología social I*. Barcelona: Paidós.

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OMS (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Recuperado de <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>

Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/12862>

Organización Panamericana de Salud. (2020). *Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de COVID-19*. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52571>

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del COVID-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 24-31. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>

Marchant, J. (2021). Influencia del COVID-19 en el rol docente: Experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 76-89. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Trilla, A. (2020). Un mundo, una salud: la epidemia por el nuevo coronavirus COVID-19. *Medicina clínica*, 154(5), 175. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.medcli.2020.02.002>

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15). DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n15p%25p>

# EPIDEMIOLOGÍA NEONATAL DE LA MIGRACIÓN

## MIGRANT NEONATAL EPIDEMIOLOGY

Silvia Reyes Delgado\*  
Maritza Uarac Senn\*\*

Rec.: 21-09-2020. Acept.: 19-05-2021. Publ.: 30-06-2021

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.90>

### RESUMEN

La inmigración a nuestro país ha significado cambios epidemiológicos en el Hospital de Linares, motivo de este estudio. Se busca conocer los cambios epidemiológicos de Unidad de Parto (UP) y de Neonatología (UN) de un Hospital de Alta Complejidad. Para la metodología se analizaron registros de pacientes haitianas y sus neonatos entre 2016 y 2018. Se utilizaron estadígrafos descriptivos y compararon con chi-cuadrado. Se encontró que de un total de 6.911 pacientes, había 81 mujeres haitianas ingresadas a UP y de 1.499 neonatos que se hospitalizaron en UN, 31 eran haitianos. Se observó un aumento de mujeres haitianas a pesar de la disminución global de los ingresos. Consecuentemente hubo un aumento en las hospitalizaciones de neonatos hijos de madres haitianas, a pesar de una disminución global de hospitalizaciones en la UN y en mayor porcentaje en comparación a hijos de mujeres de otras nacionalidades. Los principales diagnósticos de neonatos haitianos fueron PEG severo (25%), hipoglicemia e hiperbilirrubinemia. Se encontró un aumento en días de estadía en relación a otras nacionalidades. Es llamativo el aumento de ingresos de pacientes haitianas, el alto porcentaje de pacientes PEG severo y la mayor estadía promedio, probablemente debido a barrera idiomática y cultural que dificulta el seguimiento de las indicaciones médicas.

**Palabras Clave:** haitianas, neonato, Linares, inmigrantes.

\* Sociedad Chilena de Pediatría, sreyesdelgado@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7584-7968>

\*\* Sociedad Chilena de Pediatría, maritzauarac@gmail.com

## ABSTRACT

Migration to our country has led epidemiologic changes in Hospital de Linares, which motivated this study. The objective is to know the epidemiologic changes in the Maternity Ward en Neonate Unit of a High Complexity. We analyzed the admission of the Haitian women and their offspring throughout 2016 to 2018. We used descriptive stratigraphy and were compared using chi-squared test. Out of 6911 women that gave birth, we found 81 Haitian women. Out of 1499 neonates that were hospitalized, 31 were of Haitian background. We saw an important increase in the number of Haitian women giving birth even though the general birth rate was decreasing. Subsequently there was an increase in the hospitalization of neonates born to Haitian mothers, even though the general neonate hospitalization rate was decreasing and in a higher percentage when compared to the neonates born to women from other nations. The main diagnosis were severe SGA (25%), Hypoglycemia and Hyperbilirubin. We observed a higher number of total hospitalized period in newborns of Haitian background compared to other nationalities. It's interesting the increase in Haitian background neonates, the higher percentage of severe SGA and the longer stay due to the language and cultural barrier that influences on the mothers following the medical indications.

**Key words:** Haitian, neonate, Linares, immigrants

## INTRODUCCIÓN

La migración suele estar en la palestra por las presuntas consecuencias que trae consigo el recibir en un país a nuevos ciudadanos con culturas distintas, patologías desconocidas y exigencias insospechadas al aparato estatal. Se estima que cerca de 200 millones de personas (3 % de la población mundial) viven en un país distinto al de su nacimiento (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). En América Latina y el Caribe hay más de 20 millones de personas que residen fuera de su país natal (Instituto Nacional de Estadísticas Migración, 2003).

Chile se ha considerado fundamentalmente un país de emigrantes, aunque desde hace algunos años esta tendencia ha ido cambiando. Actualmente es un país receptor de migrantes debido, fundamentalmente, a temas de seguridad social, estabilidad económica y mejores condiciones laborales, comparado con los demás países de la región (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018; González et al., 2019). Por estas razones, es uno de los tantos destinos que han elegido los emigrantes de países centro y sudamericanos. La situación según el censo poblacional de 2002 mostró que existía una

población extranjera de 195.320 habitantes, correspondiendo al 1,3 % de la población total, de los cuales 23.150 personas eran menores de 14 años (Gushulak & MacPherson, 2004). En el último censo (2017), se evidenció una mayor cantidad de inmigrantes, con un total de 746.465 personas nacidas en el extranjero, que declararon ser residentes habituales en Chile, cifra que representa un 4,4 % del total de la población (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). En el mundo, los migrantes representan un 3,5 % de la población total (International Organization For Migration, 2020). En Latinoamérica, Chile es uno de los países en el cual existe mayor flujo de inmigrantes en comparación a los emigrantes (International Organization For Migration, 2020).

La población extranjera en nuestro país proviene principalmente de América del Sur, siendo los países más frecuentes Perú con un 25,2 %, Colombia 14,1 %, Venezuela 11,1 %, Bolivia 9,9 %, Argentina 8,9 % y Haití 8,4 % (International Organization For Migration, 2020).

La llegada de inmigrantes haitianos ha significado un esfuerzo para el ámbito de la salud mayor debido a la diferencia cultural y la barrera idiomática. Desde el año 2016, ha aumentado exponencialmente la población haitiana, lo cual se ve reflejado en la cantidad de ingresos en la Unidad de Neonatología de hijos de madres haitianas, tema que analizaremos a continuación.

## OBJETIVOS

Se realiza estudio epidemiológico retrospectivo descriptivo de los ingresos de mujeres haitianas en el Centro de Responsabilidad Médico Quirúrgico Gineco-Obstétrico (CRMQ C-O) y de Recién Nacidos (RN) de madres haitianas hospitalizados en la Unidad de Neonatología (UN) del Hospital de Linares entre los años 2016 al 2018.

## METODOLOGÍA

Se recolectó información de los Libros de Ingreso desde el 1 de enero del 2016 al 31 de diciembre del 2018 de la Unidad de Parto (UPP) del Hospital de Linares. Se registró número de cédula de identidad (RUT), edad de la madre y nacionalidad. En los casos en que no estaba registrada la nacionalidad, se revisó la Ficha Clínica para lograr conocer dicho dato y en algunos casos, se llamó telefónicamente a las pacientes para preguntar su país de origen. Una vez establecida la nacionalidad de la madre, se confeccionó planilla con fecha de nacimiento (FN), nombre y edad de la madre, peso de nacimiento del RN (PN), Apgar al minuto, 3,5 y 10 minutos, edad gestacional (EG) y evaluación del peso al nacer (Milad et al., 2010). Además, se registró la presencia de nacimientos múltiples.

Se revisó el Libro de Ingreso de la UN y se registró el total de días de hospitalización de todos los ingresos en el periodo estudiado. Se revisó Ficha Clínica (FC) de todos los RN de madres haitianas hospitalizados en la Unidad de Neonatología, registrando: edad de la madre; patología materna, previo y durante el embarazo; número de controles; paridad; necesidad de reanimación al momento del nacimiento; diagnóstico de ingreso y egreso del RN.

Se compararon los resultados según país de origen de la madre, aplicando las pruebas estadísticas de chi-cuadrado y Fisher en los casos de análisis de frecuencia, debido al número de variables comparadas y *t* de Student en el caso de análisis de promedios de peso y días promedio de estadía.

## RESULTADOS

Se detallan los resultados según las diferentes Unidades Clínicas revisadas.

### Unidad de preparto y parto (UPP)

Al revisar los libros de UPP del Hospital de Linares de los años 2016 al 2018, se registró un total de 6.971 nacimientos, 161 son hijos de madres extranjeras (2,3 %) y 83 de estos últimos, son mujeres haitianas (1,2 %). En la tabla 1 se detallan las características comparadas entre mujeres chilenas, haitianas y de otras nacionalidades.

Tabla 1: Comparación de distintas características entre los ingresos de mujeres chilenas, haitianas y de otras nacionalidades.

	2016			2017			2018			SE
	CHILE	HAITI	ON	CHILE	HAITI	ON	CHILE	HAITI	ON	<i>p</i>
NACIMIENTOS	2547	1	23	2259	6	27	2004	76	28	
GEMELAR	21	0	0	18	0	0	17	2	2	
PRETERMINOS	171	0	0	165	0	1	167	4	2	
GEG	302	0	1	286	0	3	214	3	1	
AEG	2030	0	20	1791	5	23	1628	53	20	
PEG	215	1	2	182	1	1	162	20	7	<0,05

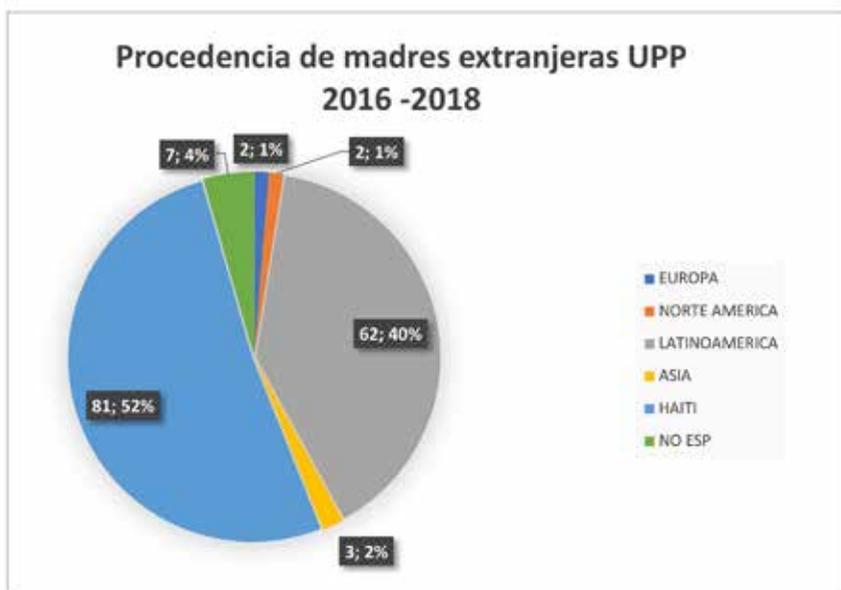
PEG - pequeño para la edad gestacional; GEG - grande para la edad gestacional; AEG - adecuado para la edad gestacional; SE - estadísticamente significativo; ON - otras nacionalidades; RN - recién nacido.

Fuente: Elaboración propia.

En 2016 solo una mujer haitiana ingresó a la UPP, observándose un aumento al final del 2018, con 74 mujeres haitianas dando a luz. Al analizar el aumento de número de partos de mujeres extranjeras, se observó que es en base a un aumento en números absolutos de mujeres haitianas y el resto de las nacionalidades se mantuvo estable en el tiempo.

En el periodo estudiado, se vio que, del total de hijos de mujeres extranjeras, cada año aumento el porcentaje de hijos de mujeres haitianas en relación con hijos de mujeres de otras nacionalidades. El 2016, una mujer haitiana de 24 mujeres extranjeras (0,04 %); el año 2017 6 mujeres haitianas de 33 extranjera, (0,26 %) y el año 2018, 76 haitianas de 104 mujeres extranjeras (3,6 %). En el grafico 1 se visualiza la distribución según nacionalidad de las madres en números absolutos y porcentaje.

Gráfico 1. *Procedencia de las madres extranjeras registradas en la UPP del Hospital de Linares – 2016 al 2018.*



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la edad promedio de las mujeres ingresadas a UPP en el periodo estudiado, las mujeres chilenas tenían 28,2 años, las mujeres haitianas 28,6 y de otras nacionalidades, 28,8 años.

No hubo embarazos adolescentes en mujeres haitianas y 1,2 % de las embarazadas haitianas tenía sobre los 40 años. En mujeres chilenas, 3,1 % eran menores de 18 años y 5,1 % eran mayores de 40 años. Las mujeres de otras nacionalidades, ninguna era menor de edad y 5,2 % tenían sobre 40 años. Esta comparación es estadísticamente significativa según prueba de chi-cuadrado ( $p < 0,025$ ).

De los RN de mujeres haitianas, el promedio de peso al nacer fue de 3,086 gramos, los hijos de mujeres de otras nacionalidades fueron de 3,353 gramos y de las mujeres chilenas 3,336 gramos. Estadísticamente significativo según la prueba de *t* de Student.

En relación al Peso según Edad Gestacional, se observó un mayor porcentaje de Pequeño para la Edad Gestacional (PEG) en el grupo de mujeres haitianas en comparación a chilenas y otras nacionalidades (Gráfico 2), lo cual fue estadísticamente significativo según prueba de chi-cuadrado ( $p < 0,05$ ).

Gráfico 2: Estado Nutricional de los pacientes al nacer, distribuidos según nacionalidad de la madre.



Fuente: Elaboración propia.

En el periodo estudiado, hubo dos nacimientos gemelares de mujeres haitianas (2,4 %), dos en mujeres de otras nacionalidades (2,6 %) y 56 nacimientos gemelares en mujeres chilenas (0,8 %). No es estadísticamente significativo según Test de Fisher.

Debido al gran aumento de nacimientos de hijos de madres haitianas es que decidimos revisar el perfil demográfico de recién nacidos ingresados a la Unidad de Neonatología, lo que se describe a continuación.

### Unidad de neonatología (UN)

El número de ingresos de RN a la Unidad de Neonatología entre los años 2016 y 2018, reflejó un gran aumento de los partos de mujeres haitianas en los últimos 3 años, con una tasa de 0,4 por 1000 nacimientos el año 2016 a 35,5 por 1000 nacimientos el año 2018. Este aumento de partos de mujeres haitianas, genero un aumento de 0 hospitalizaciones el año 2016 a 30 niños hospitalizados, hijos de mujeres haitianas, el año 2018. En la Tabla 2 se detallan las características analizadas según nacionalidad y año estudiado.

Tabla 2: muestra la caracterización de los RN ingresados a la Unidad de Neonatología, según la nacionalidad de la madre en el periodo de 2016 al 2018.

	2016			2017			2018			SE
	CHILE	HAITI	ON	CHILE	HAITI	ON	CHILE	HAITI	ON	p
INGRESOS	549	0	3	489	1	2	424	30	3	<0,005
GEG	45	0	0	51	0	1	50	0	0	<0,025
AEG	416	0	2	358	0	1	286	19	1	
PEG	36	0	0	35	0	0	50	4	2	
PEG SEVERO	51	0	1	44	1	0	38	7	0	
Promedio días de Hospn	8	0	4	9	9	7	9	13,3	9,6	
Prematurez	173	0	0	194	0	0	152	6	2	< 0,025

PEG - pequeño para la edad gestacional; GEG - grande para la edad gestacional; AEG - adecuado para la edad gestacional; SE - estadísticamente significativo; ON - otras nacionalidades; EG - edad gestacional.

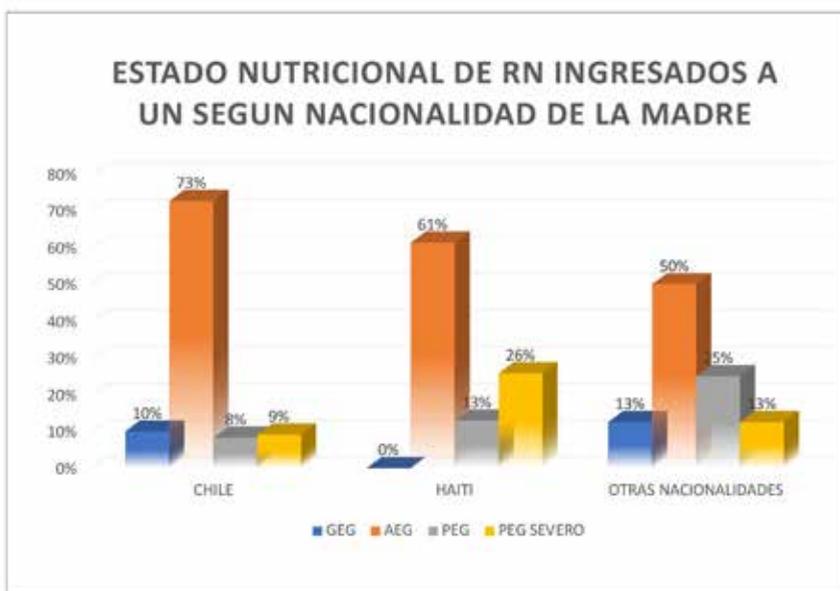
Fuente: Elaboración propia.

En el periodo estudiado se observó un descenso en los ingresos totales de RN en la UN, sin embargo, un aumento de los ingresos de hijos de madres haitianas. El porcentaje de hospitalización de hijos de mujeres chilenas fue de un 21 %, de mujeres de otras nacionalidades de un 10 % y de mujeres haitianas de un 37 % en el periodo estudiado. Del total de RN de madres haitianas ingresados en el periodo 2016 al 2018, los principales diagnósticos fueron Pequeño para la Edad Gestacional (PEG) Severo (me-

nor a percentil 3, según curva de Peso/Edad Gestacional elaborado por Dra. Pittaluga), Hiperbilirrubinemia por incompatibilidad de grupo clásico, Hipoglicemia y Depresión Respiratoria.

Al analizar el RN según EG, se observó una mayor proporción de PEG severo en la población haitiana (26,5 %) versus un 8,9 % del total de RN de origen chileno y 12,8 % de otras nacionalidades (Gráfico 3). Al analizar estadísticamente mediante chi-cuadrado, tiene relación con un  $p < 0,025$ .

Gráfico 3. Distribución según Estado Nutricional de RN en UN de acuerdo con país origen de la madre.



Fuente: Elaboración propia.

Se registró la distribución de edad gestacional del total de RN ingresados a la UN en el periodo estudiado. Los recién nacidos pretérmino (RNPT) (EG < 37 semanas), hijos de mujeres haitianas corresponde a un 19,4 %, en mujeres de otras nacionalidades a un 25 % y en mujeres chilenas a un 35 % (Tabla 2). Esto es estadísticamente significativo con un  $p < 0,025$ .

Al revisar la ficha clínica de los pacientes hijos de mujeres haitianas se registró la necesidad de reanimación de estos al momento de nacer, un 20 % requirió alguna maniobra de reanimación con un Apgar promedio al minuto de 5,5 y de 7,6 a los 3 minutos.

De los pacientes hijos de madres haitianas, en solo 5, la madre presentó antecedentes mórbidos, dato es poco fiable por la barrera lingüística. El promedio de controles prenatales realizadas por las pacientes haitianas fue de 6 en comparación a las chilenas que fue de 7,6 controles, otras nacionalidades, 6,8 controles. Esto no es estadísticamente significativo

También se analizó el tiempo de estadía de los pacientes en la UN. Existió un ascenso sostenido del promedio de estadía en la UN, de un 7,5 a 8,5 días, durante el periodo estudiado. Llama la atención el promedio de estadía de los pacientes haitianos (13 días) en relación a pacientes chilenas 8,6 días y en relación a hijos de mujeres de otras nacionalidades 6,9 días. Esto no es estadísticamente significativo según *t* de Student.

## DISCUSIÓN

Según la bibliografía analizada, existe una tendencia a la disminución de la tasa de natalidad en nuestro país (Natalidad General en Chile: 2012-14,0; 2013-13,8; 2014-14,2; 2015-13,6; 2016-12,8 nacimientos/1000 habitantes) y consecuentemente esa misma tendencia en nuestra UPP (año 2016-8,9 nacimientos, 2017-8,0 nacimientos y 2018-7,3 nacimientos por 1000 habitantes). Al analizar el lugar de nacimiento de las madres, se ve un notable aumento de los ingresos de mujeres haitianas. Esto se ve reflejado en el porcentaje de los nacimientos de mujeres haitianas en el periodo estudiado: 2016 con un 0,04 % (1) y el 2018 con un 3,6 % (74) del total de ingresos en la UPP.

De la misma manera, los ingresos totales a la unidad de neonatología han disminuido, sin embargo, existe un aumento significativo de los hijos de madres haitianas, tal como muestran las cifras con un 0,4/1000 recién nacidos vivos (RNV) en el 2016 a 35,5/1000 RNV en el 2018.

Hemos observado un aumento de los días de hospitalización, lo cual está sustentado en un aumento del promedio de días de estadía de los hijos de madres haitianas (13 días), que supera el promedio general de 8,3 días. Nuestra hipótesis es que la barrera lingüística dificulta la educación a la madre y genera aprehensiones en el personal de salud, con respecto al seguimiento de las indicaciones.

En cuanto a los diagnósticos de ingreso de los pacientes a la UN, llama la atención la alta incidencia de PEG severo en hijos de madres haitianas (25,81 %) versus hijos de madres chilenas (9,13 %) siendo esto estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ). Por lo anterior, es importante conocer las tablas de crecimiento intrauterino de la población haitiana, la incidencia de patologías maternas que puedan afectar el crecimiento intrauterino y la incidencia de desnutrición en la población haitiana que pueda generar

una desnutrición transgeneracional en nuestros pacientes. Debe existir una política de salud que amplíe los conocimientos de los funcionarios de la salud, que realizan los controles prenatales y la atención del recién nacido.

Con respecto a la edad gestacional de ingreso de los recién nacidos, se observó un mayor número de RNPT en mujeres chilenas en comparación a mujeres haitianas y de otras nacionalidades, lo cual fue estadísticamente significativo según chi-cuadrado ( $p < 0,025$ ).

Destaca el alto porcentaje de gemelares en la población de origen extranjero (Haití 2,4 %, Otras Nacionalidades 2,6 %) en comparación a la población chilena (0,8 %). Según el Censo del 2017, el año 2009 el porcentaje de nacimientos gemelares en Chile fue de un 1,4 % y el 2011 de 1,91 %.

Llama la atención que se produce un mayor porcentaje de hospitalizaciones de los hijos de madres haitianas (37 %) en comparación con las mujeres chilenas (21%) y de otras nacionalidades (10 %). Esto podría ser secundario a diferencias étnicas que predispone a los pacientes haitianos a presentar una mayor incidencia de patologías perinatales en comparación a la población chilena. Es importante mejorar el conocimiento de nuestros profesionales en relación con las curvas de crecimiento de la descendencia afroamericana, las diferencias culturales en relación con la alimentación y conocer la incidencia de las patologías del embarazo en esta población. Sería útil contar con curvas de crecimiento de pacientes de origen afroamericano dentro de las Guías Clínicas Perinatales (Ministerio de Salud 2015), que permitan realizar una mejor evaluación y diagnóstico. Según la guía perinatal, el Retraso del Crecimiento Intrauterino es una de las complicaciones más frecuentes de la patología obstétrica, que provoca importantes secuelas en la vida adulta, incluyendo Hipertensión Arterial (HTA) y Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2). Sus causas pueden ser multifactoriales y es importante determinar, porque en la población haitiana es más frecuente y generar políticas públicas que orienten a mejorar la incidencia de dicha complicación, como por ejemplo, diagnóstico y manejo de HTA en la mujer embarazada.

Es de suma importancia mejorar los registros en el sistema de salud, con el fin de conocer los cambios epidemiológicos que se presentan y que nos exigen adaptarnos a nuevas realidades. Un dato importante, debido al aumento de la inmigración, es la nacionalidad de las pacientes, lo cual no estaba consignado en los registros formales (Ficha de Ingreso a UPP, Ficha de Ingreso a UN y Ficha Clínica de los RN hospitalizados). Además, es importante que todos los datos solicitados sean registrados en forma fehaciente, debido a que muchas políticas de salud se basan en los registros que entregan las distintas instituciones públicas.

En relación a lo anterior, el registro de la nacionalidad de las mujeres es importante al considerar que provienen de un país con un sistema de salud menos eficiente, con menor cobertura de inmunizaciones y con enfermedades infectocontagiosas distintas a las nuestras. Siempre y cuando este dato no sea base para discriminación, si no como antecedente que permite dar una mejor atención a las usuarias. Esto significa que debemos hacer un esfuerzo para realizar una educación dirigida a mejorar la cobertura de las inmunizaciones y control de niño sano en esta población, mejorar nuestros conocimientos con respecto a otro tipo de patologías y esforzarnos por superar la barrera lingüística y cultural (Gushulak & MacPherson, 2004). La llegada de extranjeros al país nos obliga a perfeccionar los programas de vigilancia epidemiológica y capacitar a nuestro personal en el diagnóstico y manejo de patologías poco comunes o desconocidas en la población chilena.

Otro punto importante para considerar son las enfermedades que están en vías de erradicación en Chile, como la tuberculosis (Herrera, 2013) y otras erradicadas como el sarampión, que podrían mostrar un punto de inflexión en el ritmo de decrecimiento, debido a la inmigración de personas provenientes de países con un sistema de salud más precario.

La invitación es a estar dispuestos a conocer eventuales nuevas enfermedades y afrontar el reto de la atención de una nueva sociedad que incluye diferentes etnias, con costumbres y condiciones de salud distintas.

## REFERENCIAS

- González R., Neira J., Daza P., Nien J., Oyarzún, E., Piedra, D. y Veloso, L. (2019). La paradoja de la inmigración: las madres haitianas y latinoamericanas en Chile. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(6), 449-459. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000600449>
- Gushulak, B. D., & MacPherson, D. W. (2004). Globalization of infectious diseases: the impact of migration. *Clinical infectious diseases: an official publication of the Infectious Diseases Society of America*, 38(12), 1742-1748. DOI: <https://doi.org/10.1086/421268>
- Herrera, T. (2013). La situación de la tuberculosis en Chile y los actuales desafíos: Visita de la OPS al programa de control de la tuberculosis de Chile. *Revista chilena de enfermedades respiratorias*, 29(1), 46-49. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73482013000100008>
- International Organization for Migration (2020) *World Migration Report 2020*. Recuperado de: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Recuperado de: <https://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2003). *Censo Poblacional 2002: Síntesis de resultados*. Recuperado de: <https://www.ine.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2002/sintesis-censal-2002.pdf>
- Milad, A., Novoa, J., Fabres, J., Samamé, M. & Aspillaga, C. (2010). Recomendación sobre Curvas de Crecimiento Intrauterino. *Revista chilena de pediatría*, 81(3), 264-274. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000300011>
- Ministerio de Salud. (2015). *Guía Perinatal*. Recuperado de: [https://www.minsal.cl/sites/default/files/files/GUIA%20PERINATAL\\_2015\\_%20PARA%20PUBLICAR.pdf](https://www.minsal.cl/sites/default/files/files/GUIA%20PERINATAL_2015_%20PARA%20PUBLICAR.pdf)

# LA EXPERIMENTACIÓN EN CIENCIAS NATURALES COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

## EXPERIMENTATION IN NATURAL SCIENCES AS A SCIENTIFIC LITERACY STRATEGY

Juan Carlos Roberto Neira Morales\*

Rec.: 24-09-2020. Acept.: 12-05-2021. Publ.: 30-06-2021

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.102>

### RESUMEN

El objetivo de este estudio se centró en realizar una revisión y discusión del estado actual de la realización de las actividades experimentales como una estrategia para el logro de la alfabetización científica en etapas escolares. Actualmente, la actividad experimental más que estar asociada a actividades de resolución de problemas, está orientada a ser complemento práctico de clases teóricas, lo cual conlleva a que los estudiantes pierdan el interés por el estudio de las ciencias. Las actividades experimentales son una instancia valiosa para acercar al estudiantado al estudio de las ciencias naturales y pensamos que mantener el carácter indagatorio es fundamental para despertar el interés y lograr un adecuado desarrollo de la alfabetización científica y, por ende, pensamiento crítico.

**Palabras clave:** Actividad prácticas de laboratorio; alfabetización científica; pensamiento crítico; enseñanza de las ciencias.

\* Universidad Católica del Maule, [juan.neira@alu.ucm.cl](mailto:juan.neira@alu.ucm.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-1332-9919>

## ABSTRACT

The objective of this study was focused on conducting a review of the current state of experimental activities as a strategy to achieve scientific literacy at school stages. Currently, experimental activities, rather than being associated with problem-solving activities, are oriented to be practical complements of theoretical classes, which implies that it will cause a lack of interest in students for the study of science. Experimental activities are a valuable instance to bring students closer to the study of natural sciences, and we believe that maintaining the investigative character is essential to awaken interest and to achieve an adequate development of scientific literacy and, therefore, critical thinking.

**Key words:** Laboratory practical activity; scientific literacy; critical thinking; science teaching.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares fundamentales para el desarrollo social y económico de cada país es la educación y particularmente el desarrollo del pensamiento crítico de sus ciudadanos. Diversos actores tales como políticos, científicos y docentes coinciden al indicar que la inversión y esfuerzo realizado por un gobierno en educar a la población es imperativa para convertirse en una nación desarrollada. Queda en evidencia, entonces, la importancia de la educación para el logro de una adecuada adquisición de conocimientos, habilidades y competencias para el desarrollo de la Alfabetización Científica y, por ende, del pensamiento crítico. Ahora bien, dentro de los niveles educativos, la educación media ha sido reconocida como una de las etapas fundamentales para establecer la Alfabetización Científica de los estudiantes (Vilches & Gil, 2001), y el rol que desempeña el docente ha sido considerado trascendental para alcanzar dichos logros de aprendizajes del estudiantado, lo que sitúa al profesor como uno de los principales actores para el logro de un adecuado desarrollo de la Alfabetización Científica (Hattie, 2003).

Si observamos la situación de las ciencias naturales, una de las estrategias didácticas más recomendadas para el logro de la Alfabetización Científica son las Actividades Experimentales (AE) también llamadas *actividad prácticas*, que son instancias de construcción de conocimiento dadas sus características intrínsecas, tales como ser centradas en los estudiantes, implementar el método científico, utilizar materiales específicos, ser desarrolladas en un ambiente diferente al aula tradicional y contribuir al

desarrollo de competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales (Espinosa et al., 2016). Existen, además de sus características intrínsecas, una serie de razones que fundamentan la importancia de las AE. Por ejemplo, ser determinante para el aprendizaje de los alumnos en la enseñanza de las ciencias (Lightburn & Fraser, 2007), ser más efectivas para el logro de aprendizajes comparadas con otros métodos destinados a ese fin (Séré, 2002), permitir a los estudiantes mantener contacto directo con los fenómenos en estudio (Krasilchik, 2009), promover la construcción de modelos conceptuales en la enseñanza de la ciencia y ofrecer una visión correcta de la actividad científica (Fernández, 2013).

Sin embargo, y pese a las características que sugieren la importancia de la implementación de las AE, se han identificado una serie de escenarios que dificultan la ejecución de éstas, tales como las nociones de los docentes vinculadas a una representación tradicional de la ciencia, así como a una imagen instrumental, simple y demagógica sobre la enseñanza y el aprendizaje (Quintanilla et al., 2014), la escasa autonomía por parte de los docentes para la toma de decisiones (MacBeath, 2012), los escasos recursos y apoyo insuficientes, junto con un mal ambiente laboral (Klassen & Chiu, 2010; MacBeath, 2012; Struyven & Vanthournout, 2014), la realidad con que se enfrentan algunos docentes noveles durante sus primeras experiencias laborales (Silva et al., 2017), la sobrecarga laboral del profesorado (Barmby, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011), y el mal comportamiento de los estudiantes (Barmby, 2006).

Por tales razones, el objetivo del presente trabajo se centra en realizar una revisión y discusión del estado actual de la realización de las actividades experimentales como una estrategia para el logro de la alfabetización científica en etapas escolares.

## **¿CÓMO SE EJECUTA LA EXPERIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA?**

Al analizar el estado actual de la realización de actividades prácticas, lo que observamos es que algunos estudios han dado cuenta que durante la ejecución de las AE, el estudiantado no aprende a cómo enfrentarse a la resolución de problemas científicos escolares, sino que a memorizar o reproducir fórmulas, definiciones, cálculos y procedimientos (Bodner & Herron 2002), dejando poco o nulo espacio a otras actividades más desafiantes, como es el análisis de información mediante gráficos, tablas o la proposición de hipótesis frente a posibles soluciones de problemáticas de la cotidianidad escolar. Si observamos lo que sucede actualmente en Chile, vemos que la formación científica del alumnado tampoco parece ser muy prometedora. Por ejemplo, al analizar la enseñanza de las ciencias durante la educación media, observamos que ésta se

realiza fundamentalmente a través de aspectos teóricos, caracterizados por un aprendizaje memorístico de contenidos desacoplados, con una comprensión de la ciencia más bien descontextualizada y alejada de lo cotidiano de los estudiantes (Albertini et al., 2005).

Si bien el estudio de Cofré et al., (2010), indicó que los estudiantes valoran positivamente las actividades prácticas, al mismo tiempo consideran que la forma en que se implementan, más que incentivar su curiosidad, tiende a que pierdan el interés por el estudio de las ciencias. Otro estudio encontró que durante el desarrollo de las AE, los estudiantes no emplean una adecuada metodología científica, y el énfasis de la enseñanza de las ciencias se centra más en los contenidos que en el desarrollo de habilidades y actitudes (González et al., 2009), por lo que, en la mayoría de los casos, el trabajo de experimentación se dedica principalmente a la comprobación de conceptos que han sido previamente estudiados en clases teóricas (Cofré et al., 2010a; Fernandez, 2018; Zorrilla & Mazzitelli, 2015). Pensamos que este es un aspecto crucial dentro de la educación de las ciencias, ya que si las AE que plantean los profesores no cautivan a sus estudiantes o bien, se utilizan únicamente con el objetivo de comprobar aspectos que han sido estudiados en las clases teóricas, posiblemente se desaprovecharán como estrategia didáctica y, fundamentalmente, como oportunidad para que los estudiantes despierten vocaciones por el estudio de las ciencias.

Tabla 1: *Niveles de Abertura de Priestley.*

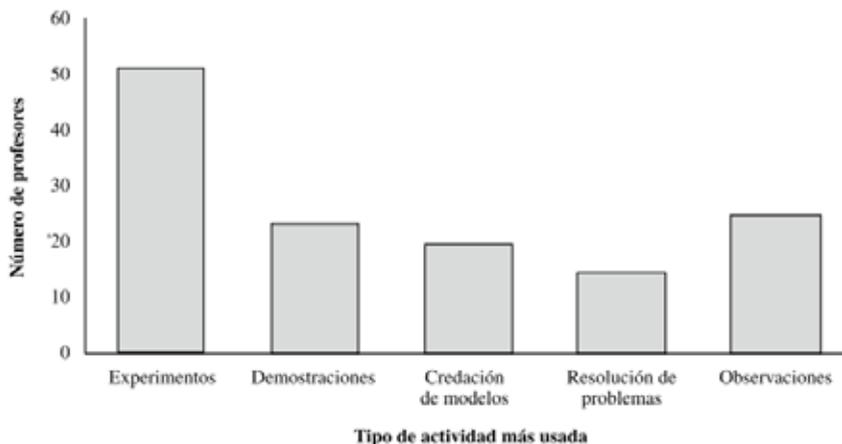
Nivel	Título	Descripción de las actividades en el laboratorio	Proceso cognitivo requerido
1	Herméticamente cerrado	Se proporcionan todos los procedimientos al alumnado. Los estudiantes apuntan los datos en los huecos reservados de un informe de laboratorio. Se incluyen tablas con los datos	Conocimiento
2	Muy cerrado	Se proporcionan todos los procedimientos a los estudiantes. Se incluyen tablas de datos	Conocimiento
3	Cerrado	Se proporcionan todos los procedimientos a los estudiantes	Conocimiento y comprensión
4	Entreabierto	Se proporcionan todos los procedimientos a los estudiantes. Algunas preguntas o conclusiones son abiertas	Comprensión y aplicación
5	Ligeramente abierto	Se proporcionan la mayoría de procedimientos a los estudiantes y algunas preguntas o cuestiones son abiertas	Aplicación
6	Abierto	Los estudiantes desarrollan sus propios procedimientos. Se les proporciona una lista con el material. Muchas preguntas o conclusiones son abiertas	Análisis y síntesis
7	Muy abierto	A los estudiantes se les indica un problema que tienen que resolver (o que ellos mismos proponen?). Los estudiantes desarrollan el procedimiento y sacan sus propias conclusiones.	Síntesis y evaluación

Fuente: Valverde et al. (2006).

Asimismo, el estudio llevado a cabo por González-Weil et al. (2012), dio cuenta que la enseñanza de las ciencias se lleva a cabo principalmente mediante aspectos teóricos, lo que disminuye la capacidad de aprendizaje y motivación de los estudiantes (Guevara & Lemus, 2019), y las AE propuestas por los textos más que estar asociada a procesos de indagación, están centradas en conocer y comunicar hechos científicos mediante tareas vinculadas a habilidades cognitivas de baja complejidad (Ruiz et al., 2016).

En este sentido, varios estudios coinciden en que las AE que se ejecutan con mayor frecuencia presentan bajos niveles de abertura (Valverde et al., 2006); es decir, observaciones y experimentos (Crisafulli & Villalba, 2013), siendo las actividades basadas en la indagatoria (demostraciones, resolución de problemas y proyectos escolares) las que se realizan con menor periodicidad. Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Cofré et al. (2010), al consultar a docentes de enseñanza básica cuáles eran las AE que más utilizaban (figura 1), encontró que las observaciones y experimentos eran las más frecuentes, mientras que las actividades que involucran la creación de modelos y la resolución de problemas eran las que se llevaban a cabo con menor periodicidad. En este punto pensamos que, si bien todas las actividades son igualmente importantes, creemos que es relevante que los docentes se motiven no solamente a ejecutar actividades como observaciones de fenómenos científicos y experimentos para comprobar aspectos estudiados en clases teóricas, sino que también a implementar actividades que desafíen al estudiante y le permitan desarrollar habilidades, competencias y aptitudes propias del área de las ciencias naturales.

Figura 1: Tipo de actividad de laboratorio más usada por profesores de enseñanza básica que hacen clases en el subsector de comprensión del Medio Natural.



Fuente: Cofré et al. (2010).

## LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL

Si bien es frecuente encontrar en la literatura que las AE a menudo son concebidas como una actividad complementaria a las clases teóricas, es bien sabido que la instancia práctica no debiera entenderse solamente como una actividad en que los estudiantes comprueban contenidos estudiados previamente en clases teóricas, sino que éstas debieran atenderse como un nexo para adquirir competencias y habilidades que permita al estudiantado desarrollar el pensamiento crítico. El estudio de González et al. (2009), considera a las AE una de las bases fundamentales de la indagación científica, en tanto permiten al estudiante construir su propio conocimiento, reflexionando acerca de qué sabe, y acerca de cómo lo ha llegado a saber, mejorando así su comprensión acerca de los procesos que llevan a la comunidad científica a generar conocimiento. Asimismo, un estudio previo de Cofré et al. (2015), indicó que la importancia de enfocar el estudio de las ciencias mediante la indagación científica, radica en que puede actuar como un ente catalizador que motive a los estudiantes a sentir interés por el mundo de las ciencias naturales. En este sentido, creemos que es fundamental canalizar los esfuerzos en dirección de poder aprovechar la experimentación como una instancia única para la enseñanza de las ciencias naturales, que al mismo tiempo puede ser empleada como una vía para despertar vocaciones e intereses en el estudiantado por el estudio de las ciencias.

Sin embargo, y aunque haya grandes ideas para reafirmar la importancia de las AE, el estudio llevado a cabo por Tellez et al. (2012), investigó las razones que motivan a los docentes a descartar este tipo de actividades. De este estudio, se encontró que las principales dificultades que se presentan al implementar las AE se vinculan a exigencias curriculares a las que se ven expuestos los profesores de aula, la falta de tiempo, de espacio y la carencia de insumos de laboratorio (equipos, instrumentos, reactivos, entre otros). Frente a la situación anterior, un estudio desarrollado por Carrascona et al. (2007), considera que sería sumamente relevante que se impulsaran medidas para la adquisición de insumos de trabajo según cuales fueran las características las comunidades educativas, siendo el profesorado el implicado en la realización de las actividades prácticas quien decidiera qué y cuándo adquirir. Siguiendo con el estudio de Carrascona et al. (2007), consideran, además, que sería esencial incorporar dentro de los planes de formación inicial docente la gestión del laboratorio escolar y todo lo relacionado con éste. Asimismo, el estudio de Carrascona & Domínguez, (2017), señaló que la formación inicial docente debería incluir temas que permitan profundizar más, sobre todo en aquellos conceptos básicos de las disciplinas que se habrán de enseñar.

## ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEBE POSEER LA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL PARA EL LOGRO DE UNA ADECUADA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA?

Las AE constituyen una instancia única para el aprendizaje e internalización de habilidades y competencias propias de las ciencias, y representan una estrategia pedagógica privilegiada en tanto permiten el desarrollo de la Alfabetización Científica y pensamiento crítico. Ahora bien, existe una serie de competencias que son necesarias que los docentes de ciencias deben conocer al momento de ejecutar una actividad práctica para que den cuenta de una adecuada Alfabetización Científica en los educandos. Por ejemplo, Cofré et al. (2010) menciona que existen 6 características que una actividad práctica debe poseer para el correcto desarrollo de la Alfabetización Científica: primero, el conocimiento y aplicación de una didáctica efectiva de las ciencias; segundo, el dominio de la disciplina que enseñe el docente; tercero, el manejo del currículo y de diferentes metodologías de evaluación; cuarto, la generación de una relación de confianza y respeto con los alumnos; quinto, la capacidad de reflexión acerca de su práctica; y sexto, la permanente actualización y manejo de nuevas tecnologías. En este sentido, es importante destacar que la alfabetización científica y el desarrollo del pensamiento crítico no se logran por la implementación de las AE per se, sino que son necesarias algunas competencias y condiciones mínimas que deben cumplirse, lo cual nos hace pensar que tanto el perfeccionamiento como la constante reflexión del docente sobre su quehacer pedagógico son fundamentales para la consecución de dicho objetivo.

Un profesor que domina su disciplina, las estrategias metodológicas y, además, reflexiona sobre su práctica docente, será un profesor mucho más seguro, generando un clima de confianza entre sus estudiantes, por lo que podrá aplicar una didáctica de las ciencias de forma mucho más efectiva.

Siguiendo con esta línea, algunos autores sostienen que las AE que se ejecuten debieran constantemente presentar situaciones problematizadas, puesto que este tipo de actividades otorgan un mayor grado de autonomía al estudiantado (Quintanilla et al., 2010), y además permiten establecer una secuencia temporal constante de carácter indagatorio (Meróni et al., 2015). La importancia de problematizar las actividades radica en que son una competencia transcendental de pensamiento científico para los estudiantes de ciencias (Quintanilla et al., 2014), ya sea para ser profesionales o individuos competentes en el campo de la investigación, como también para ser ciudadanos responsables alfabetizados científicamente (Adúriz-Bravo et al., 2012). Frente a esta situación, resulta imperativo implementar actividades científicas que desafíen

al estudiantado a enfrentar problemáticas de orden científico que les permita desarrollar habilidades y aptitudes, ya sea para que estén preparados para la consecución de estudios ligados a áreas científica como también para ser ciudadanos críticos y científicamente alfabetizados.

Creemos que una de las actividades importantes que se pueden realizar en etapas escolares son las ferias científicas, que han demostrado ser una herramienta valiosa para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades (Alvarado et al., 2018), que dada sus características intrínsecas, permiten a los estudiantes mantener el carácter indagatorio en forma constante. En este sentido, pensamos que acercar a los estudiantes a los laboratorios a través de la promoción de ferias científicas o proyectos de investigación escolar, es una forma efectiva para fortalecer la enseñanza-aprendizaje vinculada con las ciencias (Oppliger et al., 2019), además de ser un motor que les impulse a desarrollar vocaciones e intereses por el estudio de las ciencias. Por ejemplo, el estudio previo de Guevara & Lemus, (2019) ha mostrado que en el caso particular de los estudiantes de educación media, participar en ferias científicas significa una posibilidad de experimentar una práctica positiva que los motiva a desarrollar su vocación científica, y que incide en sus decisiones de preferencia y elección de carreras relacionadas al momento de ingresar a la universidad.

Por otro lado, algunos estudios han mostrado que la formación académica del profesorado es otra arista fundamental para una correcta enseñanza de las ciencias. La formación inicial docente debe ya estar enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias indagatorias, más que estar centradas en un proceso mecánico de transferencia de contenidos. Por ejemplo, el estudio de Cofré et al., (2010) indicó que la formación de los docentes de ciencias naturales debiera ser concomitante a los cambios en el currículo nacional de ciencias, el cual, a su vez, debiera tributar principalmente al desarrollo de habilidades de indagación más que a la adquisición de contenidos; y a las condiciones en que los docentes realizan sus prácticas de enseñanza de las ciencias, es decir, dedicar menos horas frente a los educandos, y más para reflexionar y planificar oportunidades de enseñanza-aprendizaje.

Por último, cabe destacar que el estudio de Bezanilla et al., (2018) al consultar a 230 académicos universitarios acerca de la ejecución de actividades prácticas durante la formación profesional de docentes, observaron que la mayoría la vinculan a procesos de análisis y razonamiento, solo algunos al cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones, y muy pocos lo entienden como proceso de acción y compromiso. En este sentido, parece imprescindible que ya desde la formación profesional de docentes,

se lleven a cabo actividades de indagación y reflexión de las prácticas, lo cual podría convertir la indagación científica como el principal enfoque pedagógico para el logro de una adecuada Alfabetización Científica, entendiendo este acto como un proceso reflexivo de exploración, planificación, comunicación, construcción y reconstrucción del quehacer docente (González-Weil et al., 2012).

## CONCLUSIONES

Los datos que hemos presentado anteriormente muestran una panorámica general sobre el estado de Alfabetización Científica en la asignatura de ciencias naturales a través de la ejecución de las AE. La experimentación constituye una instancia única para el aprendizaje de las ciencias naturales, en tanto permiten al estudiantado establecer un contacto estrecho con la actividad científica, poniendo en práctica sus conocimientos, habilidades y competencias propias del área investigativa. Las AE son una estrategia valiosa de la que dispone el profesorado de ciencias, aunque se ha evidenciado que en la mayoría de los casos las actividades planteadas solo se emplean como un complemento para las clases teóricas, y en la mayoría de las situaciones las actividades son de observación y experimentación planteada completamente por el profesor, mientras que las actividades de indagatoria como las demostraciones y resolución de problemas tienden a implementarse con menor frecuencia. Según la revisión de la literatura analizada, pensamos que es trascendental el mantenimiento del carácter indagatorio de las actividades para el establecimiento y desarrollo de una adecuada Alfabetización Científica en el estudiantado. La experimentación es una herramienta valiosa que puede ser una vía catalizadora para despertar vocaciones e intereses por parte de los estudiantes, y fomentar el uso e implementación de actividades problematizadas podría beneficiar en gran medida el desarrollo de competencias y habilidades científicas. Además de la implementación de actividades problematizadas, consideramos que es trascendental para el desarrollo de buenas prácticas escolares y desarrollo del pensamiento crítico en general, la presencia de un enfoque indagatorio desde la formación profesional del docente de ciencias, y también promover mejoras de las condiciones pedagógicas escolares bajo las cuales se enmarcan las actividades prácticas en la actualidad.

Finalmente, consideramos necesario remarcar la importancia de continuar investigando el rol e impacto que tiene el desarrollo de las competencias de Alfabetización Científica a través de la ejecución de la experiencia práctica basada en la indagatoria en los estudiantes en etapas escolares, ya que representan una instancia altamente

fructífera para el desarrollo de habilidades, competencias y aptitudes, así como también de vocaciones e intereses por las ciencias. Por último, y a partir de la literatura revisada, hemos observado que, si bien se valora la práctica experimental, no hay mayores datos sobre las condiciones que determinan el logro de la implementación de las actividades experimentales y cómo algunas condiciones pueden afectar el desarrollo de las mismas. En este sentido, pensamos que futuros estudios deberían enfocarse en analizar algunas condiciones y/o variables que determinan la ejecución de las actividades prácticas, tales como el tipo de actividades que realizan (según el grado de indagatoria), la frecuencia con que se llevan a cabo, los recursos pedagógicos con que cuenta el profesorado, los espacios disponibles, los insumos de laboratorio que se emplean, cómo se evalúa el logro las actividades y las dificultades que se manifiestan durante la ejecución de las mismas, para poder canalizar esfuerzos en pos de una mejor práctica pedagógica y desarrollo de la alfabetización científica y pensamiento crítico en el estudiantado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adúriz-Bravo, A., Merino, C., & Izquierdo, M. (2012). An approach to the construction of chemistry curricula on the basis of structuring theoretical fields | Una aproximación a la construcción del currículo de química sobre la base de la estructura de los campos teóricos. *Journal of Science Education*, 13, 42-44. Recuperado de: <https://pure.pucv.cl/es/publications/an-approach-to-the-construction-of-chemistry-curricula-on-the-bas>
- Alvarado, R., Armando, D., Vázquez, B., & Camacho, M. (2018). Las Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica y sus aportes a la educación secundaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2), 1-43. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33170>
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247-265. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100089>
- Carrascosa, J., & Domínguez, C. (2017). Problemas que dificultan una mejor utilización de la Didáctica de las Ciencias en la formación del profesorado y en la enseñanza secundaria. *Revista Científica*, 3(30), 167-180. DOI: <https://doi.org/10.14483/23448350.12289>
- Carrascosa, J., Payá, L., Domínguez, M. C., & Climent, M. T. (2007). Sostenibilidad y laboratorios escolares. *Educación Química*, 18(4), 311. DOI: <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2007.4.65878>
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010a). La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 279-293. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200016>
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010b). La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 279-293. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200016>

- Cofré, H., González-Weil, C., Vergara, C., Santibáñez, D., Ahumada, G., Furman, M., Podesta, M. E., Camacho, J., Gallego, R., & Pérez, R. (2015). Science Teacher Education in South America: The Case of Argentina, Colombia and Chile. *Journal of Science Teacher Education*, 26(1), 45-63. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9420-9>
- Crisafulli, F., & Villalba, H. (2013). Laboratorios para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media general. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 17(58), 475-485. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630404011.pdf>
- Espinosa, E., González, K., & Hernández, L. (2016). Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. *Entramado*, 12(1), 266-281. DOI: <https://doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23125>
- Fernandez, N. (2018). Actividades prácticas de laboratorio e indagación en el aula. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 44, 203-218. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n44/0121-3814-ted-44-203.pdf>
- Fernández, N. (2013). Los Trabajos Prácticos de Laboratorio por investigación en la enseñanza de la Biología. *Revista de Educación En Biología*, 16(2), 15-30. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22395>
- González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Maturana, J., & Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: Estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 85-102. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200006>
- González, C., Martínez, M. T., Martínez, C., Cuevas, K., & Muñoz, L. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 63-78. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100004>
- Guevara, M., & Lemus, M. (2019). Las jornadas científicas fortalecen la enseñanza-aprendizaje de aspectos biológicos en educación primaria y secundaria. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 95-101. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp95-101>

- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. In *Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*. DOI: <https://doi.org/10.1080/0300443920830113>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Krasilchik, M. (2009). Introdução à didática da biologia. In *Introdução à Didática da Biologia*. Escrituras Editora.
- Lightburn, M. E., & Fraser, B. J. (2007). Classroom environment and student outcomes among students using anthropometry activities in high-school science. *Research in Science and Technological Education*, 25(2), 153-166. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635140701250576>
- MacBeath, J. (2012). The future of the teaching profession. In *Management in Education*. Cambridge: Educational International Research Institute and University of Cambridge.
- Meroni, G., Copello, M. I., & Paredes, J. (2015). Enseñar química en contexto. Una dimensión de la innovación didáctica en educación secundaria. *Educacion Quimica*, 26(4), 275-280. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.07.002>
- Oppliger, L. V., Nuñez, P., & Gelcich, S. (2019). Ferias Científicas como Escenarios de Motivación e Interés por la Ciencia en Estudiantes Chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana. *Información Tecnológica*, 30(6), 289-300. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000600289>
- Quintanilla, M., Joglar, C., Jara, R., Camacho, J., Ravanal, E., Labarrere, A., Cuellar, L., Izquierdo, M., & Chamizo, J. A. (2010). Resolución de problemas científicos escolares y promoción de competencias de pensamiento científico. ¿Qué piensan los docentes de química en ejercicio? *Enseñar Ciencias En El Nuevo Milenio. Retos y Desafíos*, 28(2), 185-198. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3317405>
- Quintanilla, M., Joglar, C., Labarrere, A., Merino, C., Cuellar, L., & Koponen, I. (2014). ¿Qué piensan los profesores de química en ejercicio acerca de la resolución de problemas científicos escolares y sobre las competencias de pensamiento cien-

tífico? *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-284. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300017>

Ruiz, M., Montenegro, M., Meneses, A., & Venegas, A. (2016). Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: Contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(153), 16-33. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.153.57633>

Séré, M.-G. (2002). La enseñanza en el laboratorio. ¿Qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia? *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 20(3), 357-368. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21824>

Silva, A. G., Navarrete, M. C., Conejeros, F. P., & Devia, D. M. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

Tellez, M., Barragán, D., & Casas, J. (2012). *Transformación De Prácticas De Enseñanza A Nivel Universitario En El Laboratorio: Un Estudio De Caso Desde Los Niveles De Abertura*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/270162254\\_Transformacion\\_De\\_Practicas\\_De\\_Ensenanza\\_A\\_Nivel\\_Universitario\\_En\\_El\\_Laboratorio\\_Un\\_Estudio\\_De\\_Caso\\_Desde\\_Los\\_Niveles\\_De\\_Apertura](https://www.researchgate.net/publication/270162254_Transformacion_De_Practicas_De_Ensenanza_A_Nivel_Universitario_En_El_Laboratorio_Un_Estudio_De_Caso_Desde_Los_Niveles_De_Apertura)

Valverde, J., Jiménez, L., & Viza, L. (2006). La atención a la diversidad en las prácticas de laboratorio de química : los niveles de apertura. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 24(1), 59-70. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73532>

Neira, J. (2021). La experimentación en Ciencias Naturales como estrategia de alfabetización científica. *UCMaule*, 60, enero-junio, 2021, 102-116. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.60.90>

Vilches, A., & Gil, D. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI: Obstáculos y propuestas de actuación. In *Investigación en la escuela* (Issue 43, pp. 27-37).

Zorrilla, E., & Mazzitelli, C. (2015). Una propuesta de trabajos prácticos de laboratorio en física para el ingreso en carreras de formación docente. *Revista de Enseñanza de La Física*, 27(1), 703-707. Recuperado de: [www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/](http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/)

## SOBRE LA REVISTA

### COLABORADORES

UCMAULE cuenta con un comité editorial compuesto por:

**Consejo editorial**, compuesto por un destacado grupo de académicos e investigadores nacionales encargados de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, sus políticas (Política editorial, Política de transparencia, Normas de publicación, etc.) y la revisión de los artículos que se incluirán para cada número.

**Asesores internacionales**, integrados por un destacado grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica con la función de asesorar al consejo editorial en las áreas de su experticia.

**Comité científico evaluador**, integrado por un grupo de destacados expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es evaluar los artículos para determinar si pueden o no iniciar los procesos editoriales para su publicación.

### CATEGORÍAS DE ARTÍCULOS

UCMAULE, organiza los artículos por categorías:

**La categoría “estudios”**: Considera los artículos productos de una investigación de campo o revisiones sistemáticas que involucren una temática en el ámbito de las humanidades, ya sea cualitativa o cuantitativa. Deben contar con una metodología de acuerdo a su problema de investigación y no debe superar las 8.000 palabras en su texto completo (sin incluir tablas, figuras y anexos)

**La categoría “ensayo”**: Corresponde al desarrollo de artículos de una visión crítica de una temática de las humanidades, de prioridad de la región del Maule, que contemple no más de 5.000 palabras.

**La categoría “reseñas”:** Corresponde a un análisis crítico de una fuente primaria, sea esta una obra literaria o científica del área de las humanidades. Su extensión no debe superar las 3.000 palabras.

## PERIODICIDAD

UCMAULE, tiene una periodicidad semestral, siendo la primera publicación en el mes de junio y la segunda, en diciembre.

La revista publicará en los meses respectivos de cada semestre los artículos recibidos que hayan concluido todos los procesos editoriales.

UCMAULE, recibe artículos durante todo el año.

## ARBITRAJE

UCMAULE, utiliza el sistema de arbitraje doble ciego:

Los autores no conocerán quién evalúa su trabajo y los árbitros no conocerán el nombre del autor del artículo. Cada artículo es evaluado por dos árbitros ajenos a la institución. Cuando el artículo es evaluado por los dos árbitros en forma positiva, se le notifica al autor y se dará inicio a los procesos para su publicación. Cuando el artículo es evaluado por los dos árbitros en forma negativa, se le notificará al autor y el artículo no será publicado. Si es evaluado positivamente por un árbitro y negativamente por otro, entonces se enviará, a un tercer árbitro para que dirima. Si aún persisten dudas respecto a la publicación de un artículo el Consejo de redacción de la revista emitirá una resolución al respecto notificando oportunamente al autor.

## TIEMPOS ESTIMADOS PARA RESULTADOS

Tiempos estimados para la evaluación y publicación de los artículos:

- a) El tiempo aproximado para los procesos de evaluación es de 15 días hábiles siempre y cuando el autor haya completado todos los requisitos solicitados en los pasos obligatorios del proceso de envío. Si un autor no ha cumplido con algún requerimiento se le notificará que su artículo no puede iniciar los procesos editoriales hasta cumplir con el 100% de las exigencias previas.

- b) Los artículos evaluados positivamente por los árbitros serán publicados en el número en curso, sin embargo, es el director de la revista quien confirmará a cada autor la fecha en que su obra será incluida en un número específico de la revista.

## **PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS**

La publicación de un artículo en la revista UCMAULE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista de la Universidad Católica del Maule le pueda dar a la información que ésta contenga.

## **DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CONFLICTO DE INTERESES**

Todos autores que suban sus trabajos a la plataforma UCMAULE, declaran: 1) Es un artículo original, con temáticas acorde a los objetivos de esta revista y que cumple con sus normas editoriales. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. 4) En el caso de ser un estudio con seres humanos, posee acta de aprobación de un Comité de Ética Científico. Esta declaración se indica en la guía de exigencia para los manuscritos.

## **CESIÓN DE DERECHOS DE DIFUSIÓN**

Todos autores que suban sus trabajos a la plataforma de la revista UCMAULE se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la "declaración de derechos de difusión" (firmada en la guía de exigencias para los manuscritos) en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación. El trabajo quedará registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la revista UCMAULE como primera publicación.

## **VERIFICACIÓN DE FORMATO**

Se verificará que los trabajos recibidos cumplan con el formato señalado en “Directrices para autores”. Si este no se cumple se solicitará a los autores realizar las modificaciones antes de ser enviado a evaluación.

## **ANTIPLAGIO**

La Revista UCMAule, utiliza el programa antiplagio URKUND para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.

## **OTROS**

Cualquier situación especial en el proceso de recepción, evaluación y adjudicación de las publicaciones de la revista “UCMAULE”, que no esté prevista en esta convocatoria será resuelta por el Consejo Editorial de la Universidad Católica del Maule, en base a su reglamento vigente.

## NORMAS EDITORIALES

La *Revista UCMAULE* está abierta a recibir colaboraciones en lengua castellana, de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional.

Los artículos que envíe para su publicación deben ceñirse a las siguientes normativas:

**Art. 1. Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en *UCMAULE* debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias de la revista, es decir, de investigación, teóricos o de reflexión. Su contenido debe concordar con el carácter de una revista académica, estar actualizados y exentos de cualquier prohibición para ser publicados. En caso de faltarse a esta norma, la responsabilidad recaerá directamente sobre los autores de los manuscritos.

Existirán dos tipos generales de manuscritos: los artículos de investigación y otras contribuciones.

**Art. 2. Título:** todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés. No deberá contener más de 15 palabras, debe ser informativo, claro y sin abreviaturas.

**Art. 3. Resumen:** todo trabajo que se presente en *UCMAULE* deberá contar con un breve resumen, tanto en español como inglés, que no supere las 200 palabras. En este se debe exponer, sintetizadamente, los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También debe incorporar las palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 6 que, en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición y que pueden ayudar a los referencistas en la indización cruzada del artículo.

**Art. 4. Formato:** la elaboración de los artículos para cada sección debe ajustarse a la normativa APA sexta edición; es decir, la categoría “estudios” debe incluir planteamiento del problema, objetivo(s), diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y referencias. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección “ensayo”, debe cumplir con: introducción, exposición o desarrollo, conclusión y referencias. Para el caso de las “reseñas” deberá incluir: definición y aclaración del problema, síntesis de la obra literaria o artículo científico, identificar cuáles son las contradicciones y diferencias que ha encontrado con respecto a la literatura que ha sido revisada anteriormente y sugerencias o cierre. Todo trabajo deberá ser enviado a través de la plataforma (OJS).

**Art. 5. Número de páginas:** Los artículos originales (estudios) contemplarán un máximo de 8.000 palabras (sin contar tablas, figuras y anexos) en cuerpo 12, tipografía Times New Roman; se presentarán en papel tamaño carta, por una cara y a doble espacio, con numeración correlativa en el ángulo superior derecho a partir de la segunda página.

Para el caso de los ensayos, contempla las mismas normativas pero no debe superar las 6.000 palabras, mientras que las reseñas, no deben sobrepasar las palabras.

**Art. 6. Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el (los) nombre (s) del (de los) autor (es), información acerca de sus títulos y grados académicos, y la (s) institución (es) a las que pertenece (n). El nombre del autor principal siempre debe estar en primer lugar junto a su email. En el proceso de envío de un artículo se le solicitará completar el documento “datos claves”, con toda la información que la revista necesita para los procesos administrativos y de indexación en los que está participando o participará en el futuro.

Datos claves:

- Nombre\*:
- Apellido\*:
- Institución principal (a la que dedica más horas de trabajo)\*:
- Grado académico (en el caso de más de uno debe informar el más alto solamente)\*:
- País\*:
- Ciudad\*:

- Email\*:
- Dirección postal:
- Número de registro en ORCID y/o Reserach ID (en el caso de no poseer ninguno de los dos enviar una breve descripción de su trayectoria científica/académica en PDF)\*:
- Especialidad/es o materia/s de su experticia\*:

\*Los datos marcados con un asterisco son obligatorios.

**Art. 7. Citas y referencias bibliográficas:** Para todo lo referente a citas y estilos, se debe seguir el sistema de la American Psychological Association (APA), sexta edición.

APA será la fuente de referencia final para resolver cualquier otra situación no mencionada o precisada en esta normativa.

El artículo debe incluir solo las referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (exclusivamente las que han sido citadas), ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados según APA sexta edición.

#### **Ejemplo de Bibliografías:**

- PARA LIBROS: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial.*
- PARA ARTÍCULOS DE REVISTAS: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. Título de la Revista, volumen (número), páginas.*
- PARA CAPÍTULOS DE LIBROS: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En inicial nombre. Apellido (ed. /eds.), Título del libro, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.*

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

**Art. 8. Tablas, gráficos, cuadros y figuras:** se presentarán en formato editable con numeración arábiga en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis. Adjunte las tablas, gráficos y figuras en formato digital adecuado para la impresión (Ejemplo: JPG a 200 ó 300 dpi) en archivos separados, con títulos e indicaciones según corresponda.

**Art. 9. Publicación de los trabajos:** la publicación de un artículo en la revista *UCMAULE* dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista de la Universidad Católica del Maule le pueda dar a la información que ésta contenga.

**Art. 10. Declaración de originalidad y conflicto de intereses:** todos autores que suban sus trabajos a la plataforma *UCMAULE*, declaran: 1) Es un artículo original, con temáticas acorde a los objetivos de esta revista y que cumple con sus normas editoriales. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. 4) En el caso de ser un estudio con seres humanos, posee acta de aprobación de un Comité de Ética Científico. Esta declaración se indica en la guía de exigencia para los manuscritos.

**Art. 11. Cesión de derechos de difusión:** todos autores que suban sus trabajos a la plataforma de la revista *UCMAULE* se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la "declaración de derechos de difusión" (firmada en la guía de exigencias para los manuscritos) en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación. El trabajo quedará registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la revista *UCMAULE* como primera publicación.

**Art. 12. Verificación de formato:** Se verificará que los trabajos recibidos cumplan con el formato señalado en "Directrices para autores". Si este no se cumple se solicitará a los autores realizar las modificaciones antes de ser enviado a evaluación.

**Art. 13. Otros:** Cualquier situación especial en el proceso de recepción, evaluación y adjudicación de las publicaciones de la revista "UCMAULE", que no esté prevista en esta convocatoria será resuelta por el Consejo Editorial de la Universidad Católica del Maule, en base a su reglamento vigente.

## ESTUDIOS

---

### **ECOS DE LA DICTADURA: PINOCHET EN LAS NOVELAS GRÁFICAS DE CIENCIA FICCIÓN CHILENAS**

CONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Guillermo  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

### **SOBRE LA UTILIDAD E INUTILIDAD DE LA CATEGORÍA NUEVA NOVELA HISTÓRICA**

CONTRERAS GODOY, María Loreto  
Universidad de Chile

### **AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE ¿ASPIRACIÓN EDUCATIVA O REALIDAD? EL IMPACTO DEL PROCESO FORMATIVO ESCOLAR**

ARREOLA RICO, Roxana Lilian  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur, México  
HERNÁNDEZ, Concepción  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur, México

### **INFLUENCIA DEL COVID-19 EN EL ROL DOCENTE: EXPERIENCIA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE TERAPIA OCUPACIONAL**

MARCHANT CASTILLO, Jose Ignacio  
Universidad de las Américas, Chile

### **EPIDEMIOLOGÍA NEONATAL DE LA MIGRACIÓN**

REYES DELGADO, Silvia  
Sociedad Chilena de Pediatría  
UARAC SENN, Maritza  
Sociedad Chilena de Pediatría

## ENSAYO

---

### **LA EXPERIMENTACIÓN EN CIENCIAS NATURALES COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**

NEIRA MORALES, Juan Carlos Roberto  
Universidad Católica del Maule

