

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL



Vol.42 | N° 77 | Ene-Jul 2026

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha

Índice

Presentación del número.....	3
Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria	
Mg. Pablo Zamora Barrera.....	6
Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado	
Marion Acuña Reyes.....	23
La enseñanza de un idioma extranjero: potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo.	
Karina Estefanía Aguilera Galaz.....	41
Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: un estudio de caso en la comuna de Pudahuel	
Fernanda Contreras Silva	
Sandra Pérez-Lisboa.....	60
El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica	
Katherine López-Jiménez	
Juan José Salinas-Valdés	
Cristian Orellana-Fonseca.....	76
Comprendre et interpréter un récit intrigant : une revue de littérature pour une future modélisation didactique	
Francisco Seguel Tapia.....	107
Édouard Glissant y las poéticas de la Relación	
Claudio Gaete Briones.....	126
Presentación de las autoras y de los autores.....	150
Convocatoria permanente.....	154

Presentación

Con satisfacción presentamos el **volumen 42, número 77**, correspondiente a **julio de 2026**, de la *Revista de Orientación Educacional*, publicación científica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha. Esta edición reúne contribuciones provenientes de distintos contextos académicos nacionales e internacionales que, desde enfoques metodológicos y disciplinarios diversos, ofrecen nuevas perspectivas para comprender los desafíos que enfrenta actualmente la educación. En su conjunto, los trabajos que integran este número reflejan la riqueza y complejidad del campo educativo, abordando problemáticas que atraviesan la formación docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, la convivencia escolar, la educación superior, la didáctica y los estudios culturales.

Uno de los rasgos distintivos de esta edición es la centralidad que adquiere la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el papel del profesorado como agente de transformación educativa. Diversas investigaciones analizan las decisiones que las y los docentes toman en contextos concretos de enseñanza, las tensiones que enfrentan entre las políticas educativas y la realidad cotidiana de las instituciones, así como los saberes profesionales que construyen a partir de la experiencia. Estas contribuciones ponen de relieve que el ejercicio de la docencia trasciende la mera aplicación de orientaciones curriculares, configurándose como una práctica situada, reflexiva y permanentemente desafiada por las transformaciones sociales y culturales contemporáneas.

En este mismo horizonte, la evaluación emerge como uno de los temas de mayor relevancia. Las investigaciones reunidas evidencian el interés creciente por comprender cómo los procesos evaluativos pueden constituirse en herramientas para favorecer el aprendizaje, al mismo tiempo que identifican las dificultades que aún persisten para consolidar una cultura de evaluación centrada en el acompañamiento pedagógico y el desarrollo integral del estudiantado. Estas reflexiones dialogan con discusiones ampliamente presentes en la agenda educativa latinoamericana respecto del equilibrio entre las exigencias institucionales, las políticas de aseguramiento de la calidad y las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje.

La formación docente también ocupa un lugar relevante en este volumen. Desde distintas aproximaciones, los trabajos invitan a reconsiderar aquellos conocimientos que el profesorado construye en el ejercicio cotidiano de su profesión, particularmente en dimensiones que tradicionalmente han recibido menor atención en la formación inicial y continua. Entre ellas destacan los aspectos socioafectivos, las relaciones pedagógicas, la construcción de ambientes de aprendizaje y el

acompañamiento de estudiantes en contextos cada vez más complejos y diversos. Estas investigaciones contribuyen a ampliar la comprensión de la docencia como una actividad profundamente humana, en la que convergen dimensiones cognitivas, éticas, emocionales y sociales.

Asimismo, este número incorpora reflexiones sobre los desafíos que enfrentan los procesos de enseñanza en escenarios caracterizados por la creciente incorporación de tecnologías digitales y por la diversificación de los espacios educativos. La educación en línea, las nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes y la construcción de comunidades de aprendizaje en entornos virtuales constituyen algunos de los temas abordados, destacando la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que favorezcan tanto la participación como la colaboración, sin perder de vista la dimensión relacional que caracteriza a toda experiencia educativa.

La educación superior también encuentra un espacio significativo en esta edición mediante investigaciones que examinan la formación profesional en contextos universitarios marcados por las demandas de innovación, emprendimiento y vinculación con el entorno. Desde una mirada crítica, estos estudios invitan a reflexionar sobre las múltiples maneras en que las identidades disciplinares, las trayectorias académicas y las condiciones institucionales influyen en la configuración de los procesos formativos, aportando elementos para comprender las transformaciones que experimenta actualmente la universidad.

Junto con las investigaciones empíricas, este volumen incorpora trabajos de carácter teórico que amplían las fronteras del diálogo interdisciplinario. La presencia de estudios provenientes de la filosofía, la literatura y la didáctica de la lectura pone de manifiesto que la educación constituye un campo de conocimiento abierto a múltiples tradiciones intelectuales y culturales. Las reflexiones sobre la diversidad lingüística, la descolonización del pensamiento, la construcción de sentido en la lectura y los procesos de interpretación enriquecen el debate educativo, mostrando que los fenómenos pedagógicos pueden comprenderse de manera más profunda cuando dialogan con otras disciplinas humanísticas.

Especialmente significativa resulta la incorporación de contribuciones internacionales que fortalecen la vocación de la revista como espacio de intercambio académico entre distintas comunidades científicas. La diversidad de contextos representados en este número confirma que muchos de los desafíos actuales de la educación trascienden las fronteras nacionales y requieren perspectivas comparadas, capaces de enriquecer la producción de conocimiento y favorecer la circulación de experiencias investigativas desarrolladas en distintos sistemas educativos.

En conjunto, los trabajos aquí publicados evidencian que la investigación educativa continúa ampliando sus horizontes conceptuales y metodológicos para responder a las demandas de sociedades cada vez más complejas. Más allá de la diversidad temática, todos ellos comparten una preocupación común por comprender los procesos educativos desde una perspectiva crítica, reflexiva y comprometida con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la construcción de comunidades educativas más inclusivas, democráticas y humanizantes.

Como Comité Editorial, expresamos nuestro reconocimiento a las autoras y los autores que confiaron sus investigaciones a esta revista, así como a las y los evaluadores externos, cuya rigurosidad académica y compromiso hicieron posible la publicación de este nuevo número. Esperamos que las contribuciones reunidas en estas páginas constituyan un aporte significativo para la comunidad académica y profesional, promoviendo nuevas preguntas, fortaleciendo el diálogo entre distintas tradiciones investigativas y estimulando el desarrollo de futuras investigaciones que continúen enriqueciendo el campo de las ciencias de la educación.

Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria

Mg. Pablo Zamora Barrera

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

<https://orcid.org/0009-0004-4312-8466>

pablo.zamora@pucv.cl

Resumen: Este artículo analiza cómo profesores de diversas disciplinas significan su docencia en emprendimiento. Mediante un estudio cualitativo de orientación discursiva en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), se analizaron los repertorios interpretativos de ocho académicos de Ingeniería, Diseño y Negocios. Los hallazgos muestran que, pese al uso común de estrategias de aprendizaje activo, los enfoques varían según el área de conocimiento y el rol contractual (titular o temporal). Se concluye que la identidad disciplinar y la posición institucional del profesorado —situada entre el aula y el mercado— moldean la conceptualización del emprendimiento, condicionando la profundidad pedagógica, el uso de herramientas instrumentales y los objetivos de formación en el pregrado.

Palabras clave: Educación superior, docencia, emprendimiento, formación emprendedora, disciplina.

Between the classroom and the market: An analysis of teachers' Interpretive repertoires on university entrepreneurship education

Abstract: This article analyzes how professors from different disciplines conceptualize their teaching in entrepreneurship. Through a discourse-oriented qualitative study at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, the interpretive repertoires of eight academics from Engineering, Design, and Business were analyzed. The findings show that, despite the common use of active learning strategies, educational approaches vary according to the field of knowledge and the contractual role (tenured or temporary). It is concluded that the disciplinary identity and the institutional position of the faculty—situated between the classroom and the

market—shape the conceptualization of entrepreneurship, conditioning the pedagogical depth, the use of instrumental tools, and the training objectives in undergraduate education.

Key-words: Higher education, teaching, entrepreneurship, entrepreneurship education, discipline.

1. Introducción

La educación en emprendimiento es un fenómeno emergente consolidado, con un incremento sostenido de publicaciones y una creciente transversalidad de entornos en los cuales se implementa (Cui et al., 2021; Herrera y Villalobos, 2018; Sánchez et al., 2017). Sus primeras definiciones en la literatura hispana hacían referencia casi exclusiva a los procesos formativos de emprendedores desde una perspectiva técnica. No obstante, dicha visión hoy resulta restringida, ya que han emergido modelos holísticos que consideran el desarrollo personal, la creatividad y la capacidad de crear valor en otros (Lackéus, 2020). Para Ratten y Usmanij (2021), el emprendimiento posee una aplicabilidad transversal que contribuye a todas las dimensiones de la persona, independientemente de su campo de especialización disciplinar.

En Chile, este fenómeno ha adquirido una presencia significativa en la agenda pública (Moya y Molina, 2017), impulsado por políticas estatales que buscan fomentar la innovación en la educación superior. Este impulso ha permeado de forma heterogénea en facultades de Ingeniería, Ciencias, Artes y Ciencias Sociales. Esta diversidad no es menor, pues implica que el emprendimiento es hoy un espacio de frontera donde confluyen lenguajes y propósitos distintos: desde la eficiencia tecnológica hasta la transformación social o la expresión creativa.

La incorporación curricular de la educación en emprendimiento se ha dado de forma transversal, pero desde diferentes enfoques (Fayolle y Gailly, 2016). Es en esta confluencia donde la figura del docente adquiere un rol crítico. Pese a ello, la literatura nacional se ha centrado mayoritariamente en los efectos sobre la

empleabilidad o el desarrollo económico (Araya y Avilés, 2020; Zisis et al., 2017), dejando en un segundo plano las prácticas y valoraciones de los profesores (Herrera y Villalobos, 2018; Saldarriaga y Guzmán, 2018). Existe, por tanto, una necesidad de explorar cómo la identidad disciplinar de origen y la posición institucional del docente —ya sea en calidad de titular o temporal— moldean y tensionan la forma en que el emprendimiento es enseñado y significado.

El presente estudio adopta una perspectiva situada en el campo de la investigación educativa, trascendiendo la visión administrativa para centrarse en los enfoques educativos del profesorado. Bajo un paradigma cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo, la investigación se estructura mediante un estudio de caso en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), utilizando un método fenomenológico-hermenéutico. A través de esta mirada, el trabajo procura responder una pregunta fundamental: ¿cómo influyen la identidad disciplinar y la situación contractual de los docentes en su forma de entender y enseñar el emprendimiento? Este diseño permitió profundizar en la subjetividad de ocho académicos de diversas áreas, desvelando las divergencias y confluencias entre la fundamentación del enfoque y la implementación de la metodología en los programas de pregrado de la institución.

2. Marco teórico

La figura del emprendedor va tomando un rol cada vez más importante en la realidad internacional debido a la contribución como motor de crecimiento económico y social de los países, tanto en la generación de empleo, en la innovación como en el valor agregado (Ratten y Jones, 2021; Romaní et al., 2021). A nivel global, existe un fuerte impulso hacia el desarrollo del espíritu empresarial y la intención emprendedora. En este contexto, la educación en emprendimiento se plantea como uno de los caminos para su desarrollo (Cui et al., 2021; Ratten y Usmanij, 2021) y constituye uno de los mecanismos prioritarios para la formación de competencias y habilidades emprendedoras (Herrera y Villalobos, 2018). En este sentido, al lograr instruir a estudiantes de los diferentes niveles educativos, es posible incrementar

las capacidades y valoraciones sobre la actividad empresarial, los que potencialmente podrían detonar la intención de crear una empresa en alguna etapa de su vida (Chieng et al., 2024; Sánchez et al., 2017). La valoración de la educación en emprendimiento en contextos universitarios no puede ser separada de los ejes centrales de las actividades académicas como la docencia, la investigación y la extensión (Herrera y Villalobos, 2018). Debido a esto, existen diferentes formas de explicitar la importancia que tiene el emprendimiento en la formación de profesionales. Desde esta perspectiva, estudios como GUESS (Romaní et al., 2022), que analizan la intención y actividad emprendedora de estudiantes universitarios”, identifican cómo el emprendimiento se transforma en una opción de desarrollo de una alternativa laboral, permitiendo identificar qué diferencias existen entre las carreras de origen de los estudiantes, su país de procedencia y sus proyecciones (al terminar la carrera y 5 años después). Según los últimos resultados de GUESS, en Chile, el 17,2% de los estudiantes desea emprender al salir de su carrera y el 36%, 5 años después de egresar; cifras que son similares a los resultados internacionales, considerando un 17,8% y un 32,3% respectivamente (Romaní et al., 2022). Los estudios del impacto de la educación en emprendimiento se han esforzado en demostrar sus efectos positivos en los estudiantes, contemplando elementos como la valoración de la cultura del emprendimiento además de una mejor autopercepción de sus capacidades para poder iniciar un negocio (Ratten y Jones, 2021; San-Martín et al., 2020).

La educación en emprendimiento

La delimitación conceptual de la educación en emprendimiento ha transitado por diversas etapas, reflejando una evolución desde visiones instrumentales hacia enfoques de alta complejidad pedagógica. Históricamente, el Monitor Global de Emprendimiento (Coduras et al., 2010) estableció un hito al definirla como una disciplina orientada a la transferencia de conocimientos y destrezas específicas para que el emprendimiento sea reconocido formalmente en los distintos niveles educativos. En esta etapa inicial, el foco se situaba predominantemente en programas diseñados para fomentar actitudes y competencias técnicas vinculadas

directamente a la creación de nuevas unidades de negocio (Fayolle et al., 2016; Herrera y Villalobos, 2018).

No obstante, esta forma de entender el fenómeno ha enfrentado críticas sustanciales. San Martín et al. (2020) advierten que la falta de consenso en la terminología no es un problema menor, sino que genera una ambigüedad que dificulta la implementación de políticas educativas efectivas. Una de las dificultades de la conceptualización refiere a los matices geográficos y lingüísticos que condicionan la mirada del profesorado. Como señala Lackéus (2015), existe una distinción fundamental entre la enterprise education británica —más volcada al desarrollo de la mentalidad y el crecimiento personal— y la *entrepreneurship education* —tradicionalmente enfocada en el autoempleo y la creación de empresas—. San Martín et al. (2020) ahondan en esta distinción y plantean que la elección de uno u otro término no es neutra, sino que refleja una postura ideológica y pedagógica sobre lo que la universidad espera de sus estudiantes.

Enfoques de la educación en emprendimiento

La diversidad de perfiles emprendedores conlleva, intrínsecamente, una multiplicidad de enfoques en su formación académica (Lackéus, 2020). En este escenario, la literatura distingue claramente entre educar para cultivar un espíritu emprendedor, para la gestación de una *startup* o para el estudio teórico del fenómeno (Sánchez et al., 2017). A partir de esta distinción, San-Martín et al. (2020) presentan una diferenciación basada en criterios de clasificación que consideran los objetivos y modelos formativos como ejes fundamentales para estructurar los programas educativos. El enfoque de capacitación, de carácter más técnico y específico, se orienta al entrenamiento emprendedor. Su propósito es transformar a emprendedores potenciales en "emprendedores nacientes", dotándolos de las herramientas prácticas y habilidades de gestión necesarias para iniciar y escalar un negocio propio (Lackéus, 2020; San-Martín et al., 2020). Esta visión se centra en el proceso de creación empresarial como el resultado final y tangible del aprendizaje. En contraposición, emerge un enfoque amplio o de sensibilización, fuertemente

vinculado al marco de competencias europeo. Esta perspectiva busca fomentar el "sentido de la iniciativa" mediante el desarrollo de valores y actitudes emprendedoras en contextos que trascienden lo estrictamente empresarial (Lackéus, 2017; San-Martín et al., 2020). Bajo este paradigma, impulsado por el modelo "Entrecomp", el emprendimiento se concibe de forma integral, priorizando el desarrollo personal, la ciudadanía activa y la inclusión social del estudiante (Bacigalupo et al., 2016). Aquí, el foco no es la creación inmediata de una empresa, sino la concienciación y la valoración de la actitud emprendedora como una competencia transversal y genérica (San-Martín et al., 2020).

Metodologías para la enseñanza del emprendimiento

El despliegue metodológico en la enseñanza del emprendimiento puede rastrearse en la convergencia de tres dominios fundamentales: la administración de negocios, las ciencias de la educación y el ecosistema de formación de emprendedores. Desde la administración tradicional, las prácticas formativas se han estructurado históricamente en torno a la elaboración de planes de negocio, el análisis de casos de estudio y la vinculación directa con el sector empresarial (Aldana et al., 2019). Estas estrategias, predominantes en áreas como el marketing y las finanzas, buscan dotar al estudiante de una estructura analítica rigurosa para la gestión corporativa. No obstante, la influencia de las metodologías educativas contemporáneas ha desplazado el foco hacia el aprendizaje activo. Paralelamente, el ecosistema de innovación y las incubadoras de negocios han aportado metodologías ágiles que hoy dominan el aula universitaria (Lichtenthaler, 2020). Entre ellas, el método *Lean Startup* propone un cambio de paradigma al priorizar la experimentación sobre la planificación rígida (Yesid et al., 2019), mientras que el *Design Thinking* introduce la mirada del diseño centrada en las necesidades del usuario y la validación iterativa. A estas se suma el uso del *Business Model Canvas* (Osterwalder y Pigneur, 2010), que actúa como una ontología visual para simplificar conceptos económicos complejos y facilitar su comunicación en públicos no especialistas (Márquez, 2010). Las metodologías descritas (*Lean Startup*, *Design Thinking*, etc.) representan una amalgama de herramientas que provienen de distintos campos. Al

respecto, San-Martín et al. (2020) advierten que la efectividad de cualquier programa formativo depende de la coherencia entre los objetivos y el modelo adoptado, distinguiendo claramente si se busca la sensibilización o la capacitación técnica. En este sentido, la selección que hace el docente de tales recursos didácticos no es neutra, sino que responde a una interpretación de los fines de la educación empresarial según su propio contexto y rol.

Docencia universitaria en emprendimiento

A pesar del avance en la definición de modelos formativos, la literatura nacional pone en evidencia que la enseñanza del emprendimiento está profundamente mediada por el perfil y la procedencia del profesorado. En este contexto, Albornoz (2013) identifica una dicotomía fundamental: mientras algunos académicos buscan el desarrollo de habilidades transversales, otros se enfocan exclusivamente en la creación de empresas, una diferencia que suele estar vinculada a la formación disciplinar de origen. Esta heterogeneidad se ve acentuada por la creciente tendencia de las universidades a contratar personal externo o expertos del ecosistema empresarial para impartir estas cátedras. Según Albornoz (2013), el uso de instructores con perfiles puramente prácticos puede derivar en programas con una alta carga metodológica, pero con una escasa fundamentación disciplinar, lo que dificulta la consolidación de un currículo consistente. Esta caracterización es profundizada por Araya y Avilés (2020) en su estudio sobre las universidades de la Región de Coquimbo, donde revelan que el profesorado de emprendimiento posee una alta diversidad disciplinar, predominando profesionales de las áreas de ingeniería y administración. No obstante, advierten que la mayoría de estos docentes carece de formación pedagógica específica para la enseñanza del emprendimiento, lo que genera una brecha entre el dominio técnico de la disciplina y la capacidad de gestionar procesos de aprendizaje complejos. Esta situación sitúa al docente en un espacio de frontera, donde debe lidiar con las exigencias de un modelo educativo basado en la innovación y las restricciones propias de la estructura universitaria tradicional.

Al analizar estos elementos, surge una dimensión crítica respecto a la identidad laboral del profesorado. Las transformaciones en la gobernanza universitaria, orientadas hacia modelos gerenciales, han propiciado un escenario de "conflicto identitario" (Fardella-Cisternas et al., 2023). En este marco, el docente de emprendimiento —especialmente aquel en condiciones de contratación temporal o externa— se ve sometido a una tensión constante entre su saber experto y las métricas de desempeño impuestas por la institución. Esta precarización o externalización de la docencia, sumada a la diversidad de procedencias disciplinares, sugiere que los enfoques educativos no son solo una elección didáctica, sino el resultado de una identidad docente tensionada por su posición dentro de la estructura de poder académica.

3. Metodología

El presente estudio adoptó un paradigma cualitativo, perspectiva apropiada para acceder a la construcción identitaria en el trabajo, dado su propósito comprensivo y su sensibilidad con las narrativas como construcciones simbólicas (Denzin, 2001; Flick, 2004). En lugar de indagar en esencias universales, el diseño se orientó hacia una perspectiva discursiva, permitiendo reconocer los diferentes significados y representaciones que los docentes de la PUCV construyen sobre su quehacer.

El diseño contempló un muestreo homogéneo e intencionado, seleccionando a los entrevistados según la riqueza de información que puedan aportar por su rol y no de acuerdo con técnicas estadísticas (Flick, 2004). Se consideraron 27 asignaturas iniciales vinculadas a la innovación y el emprendimiento (Arias et al., 2016), de las cuales ocho docentes presentaron interés en participar del estudio. Entre ellos se reflejó una diversidad disciplinar, considerando profesores de Ingeniería, Diseño y Negocios (Tabla 1), además de diferencias en sus categorías contractuales, considerando profesores titulares y temporales, entendido como prestadores de servicios de docencia.

Tabla 1: Muestra

ID	Categoría	Género	Área del conocimiento
Docente 1	Titular	Femenino	Ingeniería
Docente 2	Temporal (Honorarios)	Femenino	Ingeniería
Docente 3	Temporal (Honorarios)	Masculino	Ingeniería
Docente 4	Titular	Masculino	Ingeniería
Docente 5	Titular	Masculino	Arquitectura y Diseño
Docente 6	Temporal (Honorarios)	Masculino	Ingeniería
Docente 7	Temporal (Honorarios)	Femenino	Negocios y economía
Docente 8	Titular	Masculino	Negocios y economía

Elaboración propia

Para producir información se optó por una estrategia de entrevista activa (40 a 60 minutos) y grupos focales, donde los participantes son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, guiados por una pauta flexible (Holstein y Gubrium, 1995). Esta modalidad asume que el diálogo colaborativo permite al hablante dar cuenta de sí mismo y de su posición respecto al emprendimiento. La totalidad de las

entrevistas y grupos focales fueron transcritos de manera literal, y la gestión del corpus textual se apoyó en el software NVivo 12 Plus. El análisis de los datos se orientó por la estrategia de búsqueda de repertorios interpretativos (Wetherell, 2007), un enfoque que permite identificar las múltiples formas en que los docentes describen la realidad y a sí mismos, otorgando variabilidad a las disposiciones subjetivas frente al fenómeno del emprendimiento. El proceso de análisis consistió en construir, a partir de los matices de los hablantes, regularidades que cobran sentido en función del propósito del estudio. En una primera fase, se desarrolló una codificación abierta fundamentada en los procedimientos del análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003), fragmentando el *corpus* según su contenido para construir unidades de significado (códigos) asociadas a las descripciones sobre el trabajo docente. Tras la lectura sistemática de estos códigos, se buscaron patrones, regularidades, así como contrastes y paradojas (Wetherell, 2007). En una segunda fase, las unidades fueron filtradas y reorganizadas en ejes narrativos o categorías de análisis, que dan sentido al rol formador de los entrevistados (Wetherell, 2007). Este procedimiento permitió dar cuenta de cómo los actores construyen narraciones que otorgan orden y coherencia a su posición frente a las exigencias institucionales y los modelos de gobernanza universitaria (Fardella-Cisternas et al., 2023).

El rigor cualitativo se garantizó mediante la saturación teórica de las categorías y la reflexividad del investigador, manteniendo un registro constante de los sesgos disciplinares durante el análisis. Se aplicó una triangulación de fuentes (diversidad de facultades y roles contractuales) y una validación de categorías por juicio de pares. Respecto a los aspectos éticos, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, garantizando el anonimato mediante la codificación de las identidades y el resguardo de la confidencialidad de la información, siguiendo los protocolos de ética en investigación de la institución.

4.Resultados

Fundamentos y conceptualizaciones de la educación en emprendimiento

Al comenzar a aproximarnos al concepto de educación para el emprendimiento se revela su conexión directa con el emprendimiento y la acción emprendedora, concibiendo estas expresiones no necesariamente como algo comercial o económico y estableciendo ciertos límites en relación con el concepto de empresa.

Docente 5 (Arquitectura y Diseño - Titular): "Para mí, el concepto de emprendimiento es mucho más amplio que el concepto de empresa... tiene que ver con la actitud de la persona frente a un desafío, frente a una oportunidad, frente a un problema"

Docente 2 (Ingeniería - Temporal): "No necesariamente termina en una empresa. Emprendimiento puede ser una acción dentro de una organización, puede ser un proyecto social, puede ser una forma de enfrentar la vida"

En consecuencia, es importante establecer que el emprendimiento no necesariamente es sinónimo de empresa, por lo cual la educación en emprendimiento no solo se reduciría al ámbito empresarial.

Se identifica que la educación en emprendimiento se asocia al fomento de las características emprendedoras:

Docente 4 (Ingeniería - Titular): "Yo creo que todos tienen el gen emprendedor, lo que pasa es que algunos lo tienen más dormido que otros. La educación lo que hace es despertar esa inquietud y entregar herramientas para que esa energía se canalice"

Docente 8 (Negocios y Economía - Titular): "Nuestra labor no es solo para el que quiere ser empresario. Es para que el estudiante sea capaz de liderar procesos, de tener iniciativa... son competencias que le van a servir, aunque trabaje contratado en una empresa grande"

Si bien queda en evidencia la discusión sobre la posibilidad de enseñar el emprendimiento, en oposición a la visión centrada en las características emprendedoras como atributos innatos de la persona, se presentan significados de la educación en emprendimiento, otorgándoles la responsabilidad de potenciar

estos aspectos, de manera transversal, en los estudiantes, tanto de quienes presentan mayores características emprendedoras, como de los que no, dejando en claro la propiedad formativa que abre la educación en emprendimiento.

Valoraciones docentes de la educación en emprendimiento

El emprendimiento, al concebirse como una alternativa de desarrollo de la profesión, genera una oportunidad para aplicar los conocimientos propios e iniciar un negocio, constituyéndose también en una opción promovida por la educación para el emprendimiento en el contexto universitario. Para ello, es necesario que el estudiante sea capaz de concebir empresas que creen valor y que se diferencien de una noción tradicional del emprendimiento. Esto se explica en la búsqueda de los procesos de creación de propuestas innovadoras que resuelvan necesidades del mercado y la sociedad:

Docente 1 (Ingeniería - Titular): "El enfoque que le damos no es el de la Pyme tradicional, sino que es un enfoque de innovación... que el alumno identifique un problema real en la sociedad o en la industria y sea capaz de proponer una solución tecnológica que genere valor"

Docente 4 (Ingeniería - Titular): "Buscamos que no sea el 'emprendimiento de necesidad', sino uno basado en oportunidades y en la aplicación de ciencia y tecnología... se trata de validar hipótesis en el mercado"

Estas propuestas de innovación pueden ser desarrolladas por medio de modelos educativos que lo que hacen es definir los procesos de experimentación para poder desarrollar los productos esperados, lo que permitiría, en definitiva, la generación de nuevos proyectos de emprendimiento pero que responden a necesidades reales. No obstante, también se sitúan algunos discursos más "neutrales", que de cierta forma no buscan posicionarse desde una visión amplia o reducida, sino más bien en la preparación del estudiante frente a una potencial necesidad o intención de emprender. Este enfoque abordado por una facultad de la universidad es denominado visión emprendedora:

Docente 1 (Ingeniería - Titular):

"Nosotros hablamos de una 'visión emprendedora'. No todos van a salir a armar su empresa mañana, pero si trabajan en una gran corporación, esa visión les permite ser intraemprendedores, detectar mejoras y proponer cambios"

Docente 8 (Negocios y Economía - Titular): "El objetivo es la 'mentalidad'. Es prepararlos por si en algún momento de su carrera deciden tomar el camino propio, que tengan el andamiaje listo"

Uno de los elementos más presentes en las valoraciones docentes sobre la educación en emprendimiento tiene relación con su enfoque práctico, es decir con la aplicación de los conocimientos y habilidades, que cobra una mayor relevancia para los procesos formativos en la educación superior, dando paso a nuevas formas de expresión de la disciplina y el ejercicio de la profesión. El enfoque práctico revela una resistencia al enfoque tradicional, el cual se centra principalmente en la transmisión de ciertos conocimientos netamente teóricos. De esta forma, podemos apreciar cómo la educación para el emprendimiento también se ve afectada por una tensión existente en la formación universitaria actual, en la cual existen al menos dos perspectivas o enfoques desde los cuales se aborda la docencia:

Docente 6 (Ingeniería - Temporal): "La universidad suele ser muy de pizarrón y Power Point. El emprendimiento rompe eso porque obliga al alumno a ensuciarse las manos, a salir de la sala, a hablar con clientes reales. Es 10% teoría y 90% transpiración"

Docente 3 (Ingeniería - Temporal): "Hay una tensión con los ramos más básicos o teóricos. Los alumnos agradecen el emprendimiento porque por fin ven para qué sirven las fórmulas que aprendieron en los primeros años"

Docente 5 (Arquitectura y Diseño - Titular): "La importancia está en el 'hacer'. En enfrentar problemas que no tienen una respuesta única al final del libro, problemas reales donde hay incertidumbre"

Dicha tensión entre teoría y práctica se asienta en cómo se entiende la construcción del conocimiento y en cómo la universidad funciona en dicho proceso. En este sentido, para los docentes adquiere una gran importancia el concepto de conexión con la realidad, el cual utiliza el emprendimiento como una oportunidad para poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante su formación, además de enfrentar problemas reales que son propios del ejercicio de la profesión y que no aparecen de manera explícita en los enfoques teóricos.

Planteamientos metodológicos de la enseñanza del emprendimiento

En cuanto a los planteamientos metodológicos, un hallazgo predominante entre los participantes (6 de ellos) es la percepción de que no existen lineamientos institucionales que establezcan con claridad el propósito o las orientaciones de los modelos de enseñanza del emprendimiento en la universidad. La ausencia de un planteamiento curricular centralizado implica que el propósito educativo no viene predefinido por la institución, sino que es construido y significado por cada docente.

Docente 6 (Ingeniería - Temporal): "No hay un estándar. Yo siento que la universidad te da la libertad, pero esa libertad es porque tampoco hay una bajada clara de qué se espera. Entonces, uno termina diseñando el curso según lo que uno ha vivido en el mundo real"

Docente 1 (Ingeniería - Titular): "Yo planifico mi semestre semana a semana, pero los objetivos los pongo yo. No hay una pauta de la PUCV que me diga 'usted tiene que lograr esto'. Eso te da autonomía, pero también hace que cada curso de emprendimiento sea un mundo distinto"

Lejos de significar una falta de estructura, esta autonomía permite que el profesor oriente el espacio educativo hacia objetivos y aprendizajes esperados diseñados a partir de su propia experticia. Así, la planificación de los procesos formativos —tanto teóricos como prácticos— no desaparece, sino que se desplaza desde una lógica institucional hacia una lógica personal del docente.

Un rasgo distintivo en este diseño es la planificación flexible; los docentes coinciden en que la enseñanza del emprendimiento requiere de una estructura capaz de adaptarse al desempeño y avance de los estudiantes. En este sentido, el elemento de la improvisación cobra un valor estratégico: no se entiende como una falta de responsabilidad, sino como una capacidad de respuesta ante las contingencias y oportunidades que emergen durante el proceso de aprendizaje:

Docente 4 (Ingeniería - Titular): "Si el proyecto de un grupo de alumnos pivotea a mitad de semestre, yo no puedo seguir con la planificación que tenía. Tengo que improvisar una asesoría distinta. No es desorden, es que el emprendimiento es así, es flexible por naturaleza"

Docente 2 (Ingeniería - Temporal): "A veces el aprendizaje más rico surge de un error que cometieron en la validación esa misma mañana. Ahí uno tiene que soltar la pauta y atender esa oportunidad"

Esta flexibilidad se traduce en una didáctica que busca emular el proceso emprendedor real, centrando el aprendizaje en la acción y la experimentación. En lugar de seguir estructuras académicas rígidas, los docentes optan por una metodología de validación e iteración constante, basada en la lógica del 'ensayo y error'. Este enfoque justifica el uso intensivo de herramientas ágiles como el *Business Model Canvas* o el *Design Thinking*, las cuales permiten al estudiante prototipar y testear ideas de forma acelerada. Al respecto, los docentes destacan la importancia de vivir la incertidumbre del proceso:

Docente 7 (Negocios - Temporal): "Tratamos de que vivan el proceso. Que se equivoquen rápido y barato, como decimos en el ecosistema. Por eso el Canvas es clave, porque les permite ver el negocio completo sin tener que escribir un plan de 50 páginas que nadie lee"

Docente 3 (Ingeniería - Temporal): "La lógica es iterar. Validar, fallar, corregir. Es un proceso de ensayo y error constante que el alumno no está acostumbrado a ver en otros ramos más teóricos"

Un hallazgo relevante es el valor simbólico que los docentes otorgan al concepto de 'herramienta' (plantillas y lienzos de trabajo). No existe un consenso sobre su función: mientras el perfil profesional la significa como un recurso de seguridad y eficacia para el mundo laboral, el perfil académico cuestiona su uso excesivo por el riesgo de reducir la formación a un ejercicio mecánico. Esta discrepancia revela dos visiones sobre el enfoque de la educación en emprendimiento:

Docente 8 (Negocios - Titular): "Me preocupa que estemos formando 'llenadores de formularios'. El Canvas es una herramienta, no el fin. La educación emprendedora debe ser capaz de ir más allá del post-it y generar un pensamiento crítico sobre el valor social"

Docente 5 (Arquitectura y Diseño - Titular): "La herramienta es para aterrizar. El alumno de diseño o arquitectura es muy abstracto, y el modelo de negocios le sirve para poner los pies en la tierra y ver si su idea es factible en el mundo real"

Docente 6 (Ingeniería - Temporal): "Yo les paso la herramienta para que tengan algo seguro de dónde agarrarse. Es su caja de herramientas para cuando salgan al mundo laboral y tengan que armar algo de la nada"

En este sentido, se reconoce el factor utilitario de la herramienta desde la lógica de la búsqueda, sin tener una mayor claridad sobre su propósito educativo; por lo que se plantea la necesidad de quitarle el protagonismo que actualmente tiene la herramienta, para dar cabida a un proceso formativo más integral, en el cual el aprendizaje sobre la misma no es el propósito educativo, sino el medio para alcanzar los dichos aprendizajes previamente establecidos. Una de las razones por la cual la herramienta ha cobrado protagonismo en las prácticas docentes responde a la facilidad que otorga al profesor para "aterrizar" los aprendizajes, ya que, por medio de una organización simple, cercana y muy práctica, permite que el estudiante pase de una idea abstracta a un producto tangible.

5. Conclusiones

A partir del análisis de los repertorios interpretativos (Wetherell, 2007), se concluye que la educación en emprendimiento en la universidad no es una transferencia neutral de técnicas, sino un espacio de disputa donde los sujetos negocian su identidad laboral y su rol pedagógico (Fardella-Cisternas, Espinosa-Cristia y Garrido-Wainer, 2023). Al responder a la pregunta sobre cómo influyen la identidad disciplinar y la situación contractual en la enseñanza, se observa que esta experiencia se estructura a través de las siguientes tensiones:

La tensión entre la legitimidad docente y la legitimidad de la experiencia

El docente significa su autoridad pedagógica de dos formas contrapuestas que reflejan la hibridez del campo. Mientras el académico sustenta su validez en el rigor conceptual, el profesional la basa en el "haber estado ahí". Esta tensión revela que el emprendimiento funciona como un "puente híbrido", donde la credibilidad del relato vital del profesor compite con el canon académico tradicional. Como advierten Araya y Avilés (2020), esta valoración del "saber hacer" por sobre el "saber pedagógico" puede tensionar la calidad del proceso formativo si no existe una mediación didáctica adecuada que trascienda la mera anécdota profesional.

De la "caja de herramientas" al pensamiento crítico

Existe una lucha de significados sobre el uso de metodologías como *Canvas* o *Lean Startup*. Para el perfil profesional, estas operan como técnicas de seguridad para reducir la angustia frente a la incertidumbre. En contraste, la visión académica advierte sobre el riesgo de una "instrumentalización" que opaque la profundidad formativa. Se concluye que la práctica docente busca un equilibrio didáctico (Ratten y Usmanij, 2021): utilizar la herramienta como un medio para "aterrizar" la idea, evitando el vaciamiento de la reflexión crítica del estudiante.

El docente como arquitecto e improvisador ante el vacío institucional

La ausencia de lineamientos claros es significada por los docentes como una libertad necesaria, pero genera una fragmentación del propósito educativo. Como señala Albornoz (2013), la tendencia a la externalización de estos cursos hacia

perfiles temporales o expertos externos refuerza la falta de una "bajada curricular" sólida, dejando la formación supeditada a la trayectoria individual del docente que debe construir su propia "ruta de navegación". Esto resalta la urgencia de una política institucional que dialogue con estas experiencias individuales (Cui et al., 2021).

Re-significación de la empleabilidad y la agencia

Se concluye que la educación en emprendimiento se ha transformado en una estrategia de supervivencia profesional. En un contexto de mercado laboral precario, los docentes significan el emprendimiento como el desarrollo de una "agencia" que permite al estudiante enfrentar la incertidumbre. Esta visión coincide con un enfoque de formación integral donde el emprendimiento es un medio para fortalecer la empleabilidad y la capacidad de respuesta ante los desafíos del entorno (Enstroem y Benson, 2024; Trujillo y Guzmán, 2008).

Limitaciones

Pese a los hallazgos reportados, este estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, la naturaleza cualitativa y el tamaño de la muestra —centrada en ocho docentes de una única institución— impiden la generalización estadística de los datos; no obstante, permiten una comprensión profunda de los repertorios interpretativos en el contexto específico. En segundo lugar, existe un posible sesgo de selección, dado que los participantes mostraron una alta disposición a reflexionar sobre su práctica, lo que podría no representar las visiones de docentes menos vinculados con el ecosistema emprendedor. Finalmente, el estudio se enfocó principalmente en el discurso docente, dejando fuera la perspectiva de los estudiantes y gestores curriculares, cuya visión completaría el panorama de la experiencia formativa."

Proyecciones

Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en las dimensiones disciplinares, analizando cómo las facultades tradicionalmente distantes del mundo

empresarial —como las Artes, Humanidades o Ciencias Básicas— reconfigura los significados del emprendimiento. Asimismo, resulta fundamental indagar en la interacción entre el aula y los ecosistemas institucionales de emprendimiento (incubadoras, oficinas de transferencia y centros de innovación). Comprender si estas estructuras de apoyo actúan como facilitadores de la práctica pedagógica o como agentes de una presión productivista permitiría diseñar políticas universitarias más integradas, que logren conciliar la formación de competencias profesionales con los valores identitarios de cada disciplina."

Agradecimientos

Las autoras agradecen al cuerpo académico del Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, así como al cuerpo académico del Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, por su acompañamiento y valiosos aportes a este trabajo. Asimismo, expresan su reconocimiento a las directoras de tesis doctoral, Dra. Claudia Moller, de la Universidad de Valladolid, y Dra. Carla Fardella, de la Universidad Andrés Bello, por su orientación, apoyo y rigurosidad académica a lo largo del proceso investigativo.

Este estudio contó con el financiamiento del proyecto "¿Rearticulando la producción científica? Un estudio cualitativo sobre los ajustes y disidencias en los circuitos íntimos del oficio" (Fondecyt Regular N° 1230604).

6. Referencias

Albornoz, C. (2013). ¿Es la creación de empresas el medio o el fin de la educación empresarial?: Un estudio de casos múltiples que explora los objetivos de enseñanza en la educación empresarial. *Revista de Gestión e Innovación Tecnológica*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242013000100001>

Aldana, E., Castillo, J., Gil, I., y Mejía, C. (2019). *Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa*

Zamora Barrera, P. (2026). Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 6-22

Universitaria de Barranquilla [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional.

Araya, S., y Avilés, N. (2020). Enseñar a emprender en universidades de la Región de Coquimbo, Chile: Perfil docente y prácticas de enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.39817>

Arias, J., Villasís, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>

Chieng, F., Goi, C. L., Ho, J. M., & Yip, K. Y. (2024). Beyond the academic curriculum: embedding a career management program to improve the employability of business students. *Education + Training*, 66(4), 379-394. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2023-0095>

Coduras, A., Martínez, J., Donna, K., Sæmundsson, R., y Schott, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: Una perspectiva global sobre la educación y formación emprendedora*. Global Entrepreneurship Monitor.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

Cui, J., Sun, J., y Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *The International Journal of Management Education*, 19(1), Artículo 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.100296>

Denzin, N. (2001). *Interpretive interactionism*. Sage Publications.

Enstroem, R., & Benson, L. (2024). Enterprise education in undergraduate business programmes advances students' negotiating competence and self-confidence. *Education + Training*, 66(1), 54-69. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2023-0175>

Fardella-Cisternas, C., Espinosa-Cristia, J. F., y Garrido-Wainer, J. M. (2023). Administradores de la producción científica y gobernanza académica: análisis de un conflicto identitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 3-19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1585>

- Zamora Barrera, P. (2026). Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 6-22
- Fayolle, A., y Gailly, B. (2016). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Herrera, R., y Villalobos, M. (2018). Caracterización de la formación académica en emprendimiento de pregrado que se realiza en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 11(4), 43-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400043>
- Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Sage Publications.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD Publishing.
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 937–971. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Lichtenthaler, U. (2020). Innovación ágil: La complementariedad del pensamiento de diseño y la puesta en marcha esbelta. *International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology (IJSSMET)*, 11(1), 157-167.
- Márquez, J. (2010). Innovación en modelos de negocio: La metodología de Osterwalder en la práctica. *Revista MBA EAFIT*, (1), 30-47.
- Moya, P., y Molina, F. (2017). Innovación y emprendimiento en el discurso político chileno. *Journal of Technology Management & Innovation*, 12(1), 93-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242017000100011>
- Osterwalder, A., y Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. John Wiley & Sons.
- Ratten, V., y Jones, P. (2021). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. *The International Journal of Management Education*, 19(1), Artículo 100431. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
- Ratten, V., y Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education*, 19(1), Artículo 100367. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367>
- Romaní, G., Atienza, M., Rojas, N., y Vera, P. (2022). *Global University Entrepreneurial Spirit Student's Survey: Informe Nacional de Chile 2021*. GUESSS.

- Zamora Barrera, P. (2026). Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 6-22
- Saldarriaga, M., y Guzmán, M. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (85), 125-142. <https://doi.org/10.21158/01208160.n85.2018.2054>
- Sánchez-Ward, J., Hernández, A., y Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- San-Martín, P., Fernández, A., y Pérez, A. (2020). La importancia de la educación empresarial y su terminología. *Small Business International Review*, 4(1), 69-87. <https://doi.org/10.26784/sbir.v4i1.221>
- Trujillo, M., y Guzmán, D. (2008). Intraemprendimiento: Una revisión al constructo teórico, sus implicaciones y agenda de investigación futura. *Cuadernos de Administración*, 21(35), 37-63.
- Wetherell, M. (2007). A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 661-681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00345.x>
- Yesid, M., Avella, C., y Correal, J. (2019). *La metodología Lean Startup colacionada en ecosistemas de emprendimiento de la ciudad de Bogotá*. Universidad Autónoma de Colombia.
- Zisis, N., Moya, P., y Molina, F. (2017). Percepciones de académicos sobre las dificultades para el fomento de la innovación y el emprendimiento: El caso de la FCFM de la Universidad de Chile. *Journal of Technology Management & Innovation*, 12(4), 97-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242017000400010>

Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado

Marion Acuña Reyes

marionacunareyes@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9252-7204>

Resumen

La Educación Socioafectiva se enmarca en propuestas sobre educación y emoción, alejadas de enfoques como la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Educación Emocional. Desde esta perspectiva, se busca conocer los saberes que el profesorado construye durante su trayectoria profesional en relación con el alumnado. Se realizó un estudio cualitativo fenomenológico con entrevistas y un grupo focal a diez docentes chilenas/os. Posteriormente, la información recolectada fue estudiada por medio de un análisis temático. Este análisis reveló que los saberes se establecen a partir de acciones, que tienen consecuencias y amenazas. Se plantea la necesidad de desarrollar nuevas formas de acompañar al profesorado para que amplíe y sistematice sus conocimientos en esta área.

Palabras clave: educación socioafectiva; aprendizaje socioemocional; profesorado de primaria; Chile; práctica pedagógica.

Socioaffective knowledge of chilean teachers in relation to their students

Abstract

Socioaffective education is grounded in approaches to education and emotion that differ from established frameworks, such as Emotional Intelligence, Positive Psychology, and Emotional Education. From this perspective, this work explores the knowledge that teachers develop throughout their professional practices in relation to their students. A qualitative phenomenological design was employed. Data were collected through interviews and a focus group with ten Chilean teachers and examined using thematic analyses. Findings showed that teachers' knowledge is shaped through

actions, their consequences, and threats. The study highlights the need to develop new forms of professional support, that enable teachers expand, strengthen, and systematize their knowledge in this area.

Key words: socioaffective education; socioemotional learning; primary school teachers; Chile; pedagogical practice.

1. Introducción

Esta comunicación aborda una parte específica de una investigación más amplia sobre Educación Socioafectiva. Por lo mismo, no pretende ocultar que las emociones han sido parte de ella. Si bien, se ha seguido un proceso científico riguroso, hay sentires que han definido la perspectiva desde la que la autora enfoca su trabajo. Por lo mismo, se comenzará transparentando este aspecto.

Hace 15 años, ella terminó de formarse como profesora de educación básica. Durante la carrera poco se le habló de la importancia de las emociones en la educación. Sin embargo, a lo largo de la práctica docente que vivenció con posterioridad, como profesora en diversas escuelas de Chile, fue notando la relevancia que cobraba esta dimensión, especialmente, en el aprendizaje de las/os alumnas/os y en las relaciones que se creaban en el aula. Sin tener conocimientos formales sobre el tema, logró acompañar adecuadamente a su estudiantado en situaciones emocionalmente complejas: la muerte de un familiar, la enfermedad de un ser querido, divorcios, ataques de pánico, arranques de furia, malos tratos entre compañeras/os y tantas otras situaciones que pueden ser parte de la rutina de un colegio. De ahí nace el porqué de esta investigación: de la admiración ante este hecho y de la necesidad de reconocer aquellos saberes socioafectivos que el profesorado va construyendo a lo largo de su experiencia laboral.

Aunque hay varios sentires que marcaron la dirección de este estudio, éstos se entrecruzan con reclamos científicos igualmente válidos. La educación asociada a las emociones suele seguir las propuestas de la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Educación Emocional que gozan de un amplio reconocimiento e influencia en las prácticas de enseñanza a nivel mundial. Sin

embargo, existen autoras/es que critican estas propuestas por su individualismo, la influencia que ejerce el modelo económico sobre éstas, la jerarquización de las emociones que establece, las/os excluidas/os que genera, la falta de transparencia ante su carácter político, su falsa universalidad y la creencia de la incompetencia emocional del profesorado. Aunque estas/os detractoras/es argumentan con solidez sus planteamientos, son pocas/os las/os que formulan direcciones alternativas. Es por ello, que este estudio indaga en iniciativas que proponen variantes prácticas a las líneas más conocidas y, además, busca seguir ampliando la documentación sobre esta temática centrándose en la realidad de Latinoamérica y de Chile, en específico.

Parece necesario aclarar que a lo largo del texto se utilizarán las palabras emoción, sentimiento, afecto y sus derivados, como sinónimos. En el caso de conceptos definidos según ciertas teorías que están compuestos por alguno de estos términos, se han mantenido tal y como los presentan sus autores. En esta investigación se ha optado por Educación Socioafectiva (ESA en adelante) para marcar una distinción sobre otras expresiones. La definición de ésta y sus características las encontrarán más adelante.

El objetivo de este estudio es conocer en profundidad los saberes que el profesorado chileno de educación básica ha construido a lo largo de su experiencia laboral en relación con la ESA para el acompañamiento del alumnado. Parece importante señalar, que en la investigación más amplia se indagó en las relaciones docentes con todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantado, familias, docentes, directivas/os, asistentes de la educación y consigo misma/o), pero que en esta ocasión solo se referirán los resultados sobre las infancias.

2. Conceptualización teórica

Cuando se crearon las escuelas la dimensión preponderante fue la racional, puesto que era el ámbito que diferenciaba a la humanidad de los animales y remarcaba la superioridad de ésta. La meta a la que se aspiraba era a un ser pensante. Pese a que se intentaba someter y dominar la dimensión afectiva, los sentimientos igualmente surgían en este contexto (Casassus, 2007). Asimismo, no se puede negar que siempre ha habido maestras/os con un talento innato

para acompañar a su estudiantado en sus sentimientos, solo que estas prácticas han sido particulares y no generalizadas. También, hay que considerar que desde el siglo pasado hasta la actualidad han surgido algunas teorías educativas que han puesto atención a la afectividad, como las de Pestalozzi, Dewey, Montessori o Rogers (Bisquerra, 2009).

Sin embargo, en los años ochenta comenzó a gestarse una transformación que hizo especial énfasis en la emocionalidad dentro de los procesos educativos. Las principales teorías que desarrollan estos planteamientos son la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Educación Emocional. Pese a que cada una propone sus propios conceptos e ideas, en muchos textos los límites entre una y otra se desdibujan puesto que tienen una matriz discursiva semejante. Podemos establecer como puntos comunes, los siguientes: responden a problemáticas sociales (Seligman et al., 1999; Bisquerra, 2005; Goleman, 1996); se centran en fomentar el optimismo a través del cultivo de las emociones positivas y la búsqueda de la felicidad (Goleman, 1996; Seligman et al., 2004; Bisquerra & Mateo, 2019); se cimientan en un trabajo centrado en los individuos y que puede tener un impacto social (Bisquerra, 2005; Hervás, 2009); y repercute en la vida de quienes las practican con mejoras a nivel personal, laboral y escolar (Bisquerra & Pérez, 2007, p.75-77; Bisquerra & Mateo, 2019, p. 12; Goleman, 1998, p. 7).

Merece precisarse el rol que se le asigna al profesorado en la Educación Emocional (que es la línea teórica que más indaga al respecto), puesto que es el tema central de esta investigación. Aunque muchos de los documentos suelen estar destinados al desarrollo de competencias del estudiantado, sí se hace referencia a la importancia de que sean acompañadas/os por adultas/os que cuenten con las habilidades emocionales adecuadas. Dentro de la mayoría de los textos revisados, se indica la relevancia de la formación docente inicial o continua (Bisquerra, 2005; Bisquerra & Mateo, 2019; Costa-Rodríguez et al., 2021; Fernández & Cabello, 2021; Suberviola-Ovejas, 2011; Torrijos et al., 2018), dando cuenta que el profesorado no posee suficientes conocimientos para realizar esta tarea de manera óptima.

Aun cuando estas líneas tradicionales de educación y emoción tienen una buena acogida entre un gran número de educadoras/es, psicólogas/os, académicas/os,

etc. y hay cuantiosos artículos que las avalen, también hay voces que se levantan para criticarlas. En la introducción se plantean algunos de los puntos que se les critican y ahora solo se especificarán aquellos que tienen relación con el profesorado. Cornejo-Chávez et al. (2021) indican que la labor docente es esencialmente emocional, pues se articula en y desde intercambios emocionales y provoca reacciones afectivas. Por tanto, las/os maestras/os lidian con múltiples procesos sentimentales en el día a día y no requieren que unos “expertos” se los expliquen. Más bien, hace falta dar el espacio para visibilizar y reflexionar sobre estas vivencias. Por su parte, Casassus (2007) plantea que la práctica docente es tanto cognitiva, como emocional, pese a que este segundo aspecto ha sido olvidado dentro de la definición social de este rol. No obstante, estos profesionales desarrollan una sensibilidad emocional en la medida que se relacionan con otras/os. Esto ha sido un terreno dejado a la espontaneidad y debiese hacerse un acompañamiento para que estos procesos se hagan de manera más consciente. Por su parte, García (2023) se cuestiona el sentido de estas formaciones propuestas por la Educación Emocional, pues cumplen con la tarea de centrar la visión del profesorado en sí mismo, para que se alejen de la “cultura de la queja” y de todo aquello que les oprime.

No obstante, las críticas que se plantean no ofrecen necesariamente propuestas alternativas. Por esta razón, se han buscado modelos que, siendo más desconocidos, procuren caminos válidos para trabajar la emocionalidad en las escuelas desde otros enfoques, entre los que están: la Escuela Emocional de Casassus (2007); la Educación Integral de Naranjo (2007); la Educación Sentimental de Santos Guerra (2004); el Antiprograma de Educación Emocional de Sánchez & Sánchez (2015); la Pedagogía del Afecto Crítica de Robayo (2021 y 2022); los Círculos de Aprendizaje Interpersonal de Michel & Chavez (2023); y la Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana de Fuentes (2024).

Estas teorías son los referentes desde los cuales emerge la ESA que se caracteriza por: dar importancia a las emociones en la educación; por comprender al ser humano desde una óptica integral; por concebir las emociones como el resultado de la interacción de las personas con su contexto, que está definido por la cultura, el género, la clase social, etc.; por visibilizar la vida socioafectiva de todos los miembros de la comunidad escolar y fomentar el

bienestar colectivo; por entender la socioafectividad desde una cultura escolar que va más allá de lo que ocurre exclusivamente en el aula; por fomentar el sentido democrático con participación, diálogo y la búsqueda de la transformación social; por permitir todos los afectos, incluso aquellos que generan discrepancias; y por dar cabida a lo inesperado, puesto que las emociones emergen de forma imprevista.

Cabe determinar qué se entiende por saberes docentes en esta investigación. Aunque en muchos casos se espera que el profesorado replique sin cuestionamientos los saberes entregados por los expertos académicos o por los programas de estudio, en la práctica su experiencia de vida y de clases, permea estos conocimientos formando unos nuevos (Gaete, 2011). Existen modelos profesionalizadores de la docencia, que proponen pasar del profesor/a como un reproductor de saberes a un intelectual con capacidad de cambiar la realidad (Giroux, 1990). Para esto, debe haber una validación previa en la que se considere que las/os maestras/os son quienes mejor comprenden lo que ocurre en sus clases, pues son quienes están diariamente allí y, por ende, tienen la capacidad de diagnosticar y decidir sobre las acciones que se llevarán a cabo. Para lograrlo se les deben ofrecer tiempos, medios, estímulos y formación (Santos Guerra, 2015). Justamente este estudio pretende ser un espacio donde se entreguen algunas de estas condiciones.

3. Diseño metodológico

Este es un estudio cualitativo fenomenológico financiado por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) perteneciente al Gobierno de Chile. Es por esta razón que este trabajo se centró en el contexto de este país.

Las/os participantes de esta investigación ejercieron distintos roles de enseñanza en la educación básica durante los últimos dos años en escuelas públicas, subvencionadas o particulares de la región de Valparaíso. La muestra fue no probabilística por alcance, pues, se sumaron aquellas personas a las que les llegó el volante de difusión y quisieron asistir voluntariamente a los encuentros propuestos: una entrevista semiestructurada personalizada y un grupo focal. Ambas instancias se hicieron a través de la plataforma Zoom y se abordaron las siguientes preguntas: ¿qué acciones realizas para acompañar

socioafectivamente a tu alumnado?, ¿qué buscas con estas prácticas?, ¿en qué te basas para hacerlas?, ¿cómo las aprendiste?, ¿qué valores dirías que emanan de esas acciones?, ¿has escrito sobre estas experiencias?, ¿recuerdas una situación puntual que quieras compartir?

Para evaluar la información, se realizó un análisis temático siguiendo los pasos establecidos por Braun & Clarke (2008): familiarización con los datos; generación de códigos iniciales; búsqueda de los temas; revisión de la coherencia de los temas; definición y nominación de los temas; y producción del informe.

Todo el proceso se llevó a cabo considerando las pautas que establece la Universidad de Barcelona (puesto que la investigación se enmarca dentro de esta institución) en su código de integridad en la investigación (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). Además, se tuvo en cuenta los criterios de rigor y éticos de Noreña et al. (2012). A su vez, esta pesquisa busca hacer ciencia con enfoque de género y responsabilidad social siguiendo las ideas de Biglia & Vergés-Bosch (2016): siendo redactada con un lenguaje inclusivo y evitando el imperialismo del inglés; buscando un equilibrio entre los referentes bibliográficos mujeres-hombres y del sur global-norte global; y teniendo como destinatarias/os a la ciudadanía, antes que a la academia.

Como ocurre en toda investigación que involucra personas, el plan original debió adaptarse con flexibilidad. Las fechas se ajustaron a la disponibilidad de las/os participantes. A su vez, la inexperiencia de la investigadora generó cálculos erráticos en los tiempos de desarrollo de muchas fases del proceso, que debieron ser recalendarizados. Ahora bien, el análisis de la información fue la actividad que tuvo transformaciones más fortuitas. Siguiendo los lineamientos del análisis temático y las palabras de Wright Mills (1959, p. 55) *“Sea un buen artesano: evite un conjunto rígido de procedimientos. Por, sobre todo, trate de desarrollar y aplicar la imaginación sociológica”* la autora fue construyendo su propio sistema de revisión. Para ello se inspiró en dos teorías de su agrado: Montessori (1986) y Ordine (2013). De la primera tomó la idea de la importancia del movimiento en el aprendizaje y del rol que cumple el material concreto en éste. Luego de analizar los datos mediante notas en Word, la autora los transcribió a papeles adhesivos de colores, lo que le permitió reorganizar las categorías de análisis en

un muro. El segundo autor le sirvió para validar este proceso, pues en épocas donde reina la inteligencia artificial, resulta a ojos de la mayoría una pérdida de tiempo usar un método tan lento como el especificado previamente. Fue justamente, esta forma de analizar supuestamente inútil, la que desde la visión de quien escribe, permitió comprender profundamente el fenómeno analizado, haciéndolo altamente útil.

4. Resultados obtenidos

A continuación, se expondrán los resultados del estudio divididos en tres apartados: la descripción de las/los participantes, los saberes del profesorado y cómo aprendieron estos conocimientos. Para hacer un análisis en profundidad se han revisado conjuntamente las entrevistas y el grupo focal con la intención de dar una visión completa sobre los planteamientos docentes. Es preciso señalar, que la información emergente del grupo focal permitió corroborar el levantamiento de los temas centrales de las entrevistas y al mismo tiempo, profundizar en ciertos aspectos más controversiales.

Las características sociodemográficas de las personas que participaron de la investigación se resumen en la siguiente tabla con la información más trascendente:

Tabla 1

Características sociodemográficas de las/os entrevistadas/os

Edad	Entre 30 y 50 años		
Género	9 mujeres y 1 hombre		
Años de experiencia	0 a 9 años (3 personas)	11 a 20 años (3 personas)	21 a 30 años (4 personas)

Rol que desempeña	6 generalistas	3 especialistas	1 encargada de convivencia
Tipo de escuela	3 públicas 4 subvencionadas 4 privadas	7 tradicional 4 alternativas	9 reconocidas 2 no reconocidas
Otras escuelas	9 personas han tenido alguna experiencia en escuelas alternativas		

Nota: Elaboración propia. El "Tipo de escuela" hace referencia al centro educativo en el cual la/el docente trabajó el último año. "Otras escuelas" refiere a los establecimientos en que trabajó con anterioridad.

En relación con el contexto escolar chileno, hay una sobrerrepresentación de docentes que trabajan o han trabajado en escuelas alternativas, probablemente debido a que la propia autora se ha desempeñado como profesora de este tipo de centros. Como la convocatoria se hizo por alcance, terminaron llegando personas que coinciden en esta característica.

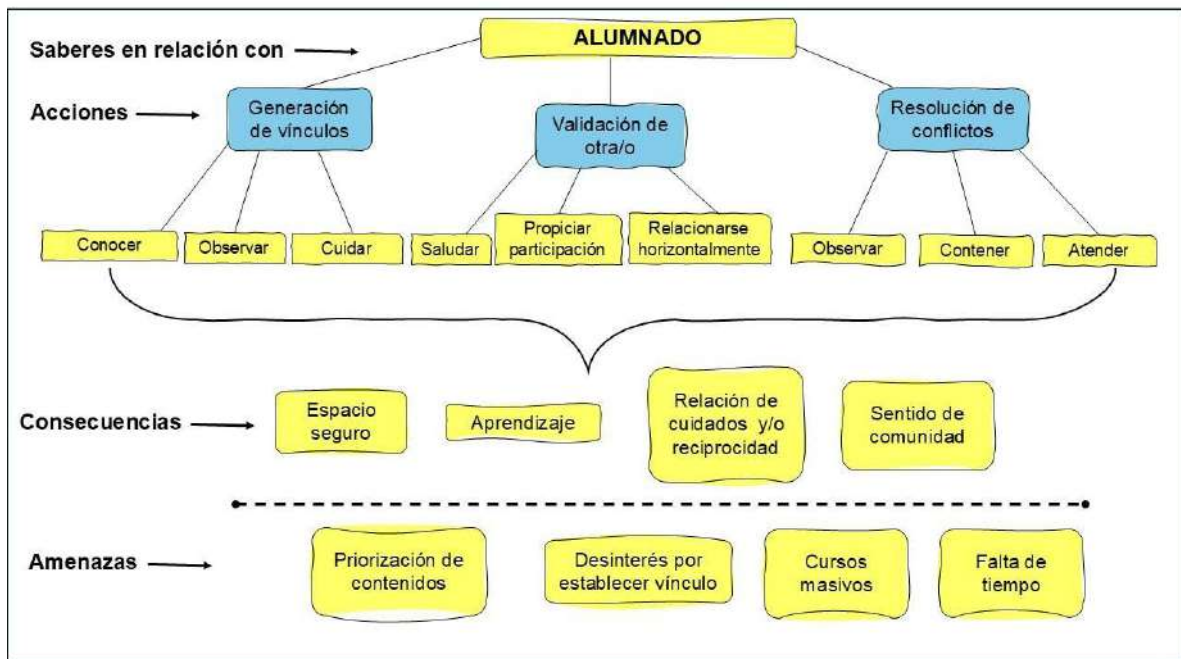
Antes de entrar en el detalle de los conocimientos que ha construido el profesorado a lo largo de su experiencia, parece importante destacar que todas las personas participantes demostraron tener algún tipo de saber. Por lo mismo, a lo largo de este punto se irán ilustrando las ideas con frases provenientes de sus propias voces.

Al analizar las respuestas a las distintas preguntas que se hicieron en este apartado aparecen tres dimensiones: qué acciones realiza el profesorado, qué consecuencias tienen y qué las amenaza. Si bien, no sigue la lógica exacta de las preguntas originales, sí permite conformar un discurso más coherente y menos fragmentado que al ir haciendo un análisis interrogante por interrogante. Por su parte, se ha querido incluir aquellos aspectos que ponen en riesgo el actuar socioafectivo de las/os docentes pues esto también denota un dominio sobre esta área.

En la siguiente figura se pueden visualizar las principales acciones, consecuencias y amenazas del actuar socioafectivo que tiene el profesorado hacia su alumnado. Luego se procederá a analizar punto por punto.

Figura 1

Los saberes del profesorado para acompañar a su alumnado



Nota: Elaboración propia.

La totalidad de las/os participantes mencionaron la importancia que tiene el poder establecer un vínculo con sus estudiantes. Para ello, son tareas esenciales el conocer, observar y cuidar del alumnado, deteniéndose especialmente al comienzo de curso y sosteniéndolo durante todo el año escolar. Otra acción que resulta clave en el acompañamiento que realizan las/os profesoras/es a su estudiantado es el validarlos como “sujetos de derecho” y como “legítimos otras/os” en palabras de las/os propias/os entrevistadas/os. Para ello resulta fundamental saludarlos (especialmente en centros educativos donde hay muchas/os alumnas/os), propiciar espacios de participación donde las/os estudiantes se vuelvan agentes de cambio de su entorno directo y establecer una relación horizontal donde las/os adultas/os se vuelven autoridades dialogantes. La última acción es acompañar al alumnado en la resolución de conflictos. Con este fin, observar ayuda en la pronta detección de problemas. Luego hay que contener rápidamente para impedir que el conflicto siga escalando. Por último, se debe atender a través del diálogo y la búsqueda de posibles soluciones contando con el apoyo de terceras personas.

“Me pasó en algún momento con una chiquilla de séptimo básico, muy tímida, muy callada ... Entonces, ella en algún momento, me levantó la mano porque

quería leer, pero tiritaba, estaba como muy nerviosa. Entonces, yo me acerqué a ella y le tomé la mano. O sea, solo eso, le tomé la mano y me paré al lado de ella para que leyera. Y leyó, y después se ofrecía para leer. Como ese tipo de cosas, de dar seguridad, de establecer a lo mejor un vínculo” (P. 6, 13.02.25).

“Estableciendo una relación como entre humanos, como paralela, hablando de una manera como “yo no soy más que tú”, somos iguales, y en esa comunicación haciéndoles sentir que estamos en el mismo piso, no yo estoy más arriba que él, como humano, como persona” (P. 2, 27.01.25).

A partir de las acciones descritas se genera un clima socioafectivo que permite que el alumnado viva la escuela como un lugar de confianza, donde puede mostrarse auténticamente, especialmente, aquellas/os niñas/os que tienen dificultades en sus casas. En cuanto al aprendizaje es una consecuencia del vínculo que se genera con las/os docentes, donde el profesorado que conoce más a su curso puede preparar y adaptar mejor la clase a esa realidad y a su vez, las/os niñas/os al sentir cercanía con la/el docente se interesan más por lo que enseña. Las relaciones socioafectivas que se dan entre infancias y docentes suelen ser de cuidados desde las/os adultas/os hacia las/os niñas/os, aunque algunas/os docentes refieren que logran vínculos de cuidado mutuo. Las acciones socioafectivas permiten que las infancias se sientan parte de un colectivo en el cual son validados y en el que se pueden desarrollar plenamente y establecer relaciones de interdependencia.

“Los niños trans que tenemos en el colegio... si es que quieren pintarse los labios no hay que dejarlos que anden todo manchados. Sentémonos y enseñémosle a pintarse los labios, si somos su lugar seguro” (P. 10, 27.01.25).

“El día del año pasado, cuando fue el incendio en mi casa... casi se quema, entonces el grupo de estudiantes que yo... es mi primera generación, que yo saco, cachai, entonces a estos cabros (chavales en España) a mí me tienen mucho amor y yo también a ellos les tengo mucho amor. Llegaron acá con... con las botellas, con linternas, profe... me entendís, muy bien” (P. 7, 23.01.25).

Las principales dificultades a las que se enfrenta el profesorado para realizar este acompañamiento socioafectivo es que en las instituciones educativas siguen priorizando el aprendizaje de contenidos, sin entender que las acciones

socioafectivas, permiten un proceso de enseñanza más rico. Así también, las/os entrevistadas/os dicen tener compañeras/os que no presentan mayor interés en relacionarse con el alumnado desde esta otra perspectiva y mantienen lógicas autoritarias. Por su parte, las/os docentes que tienen grupos con muchos estudiantes se quejan de las limitaciones que tienen para poder conocerlos en profundidad. De la misma forma, argumentan que, en muchas ocasiones, dentro de sus horarios no hay tiempos establecidos para lograr desarrollar estas acciones.

“Siento que el currículum es tan extenso, tan extenso, son tantas, tantas cosas que de repente son tan innecesarias ¿no? Que siento que entregarles valores a los cabros, escucharlos... me generaba problemas, me ha generado...” (P. 7, 23.01.25).

“Yo atiendo a 45 estudiantes, por lo tanto, son 45 familias, es muy difícil, es muy difícil individualizar a cada estudiante en esta realidad” (P. 3, 16.01.25).

Resulta de especial interés comprender cómo el profesorado ha ido construyendo su conocimiento de la ESA, pues esto permitiría vislumbrar posibles formas de conseguir que nuevas generaciones de docentes se formen en torno a esta temática y que quienes ya ejercen esta labor puedan ampliar y profundizar sus habilidades. Podemos establecer tres categorías sobre cómo las/os participantes aprendieron: sus vivencias escolares, familiares y laborales previas nutren sus conocimientos socioafectivos; la observación de otras prácticas educativas, tanto para replicarlas, como para buscar caminos opuestos; y leyendo textos o mirando videos, especialmente en redes sociales.

Entre las preguntas realizadas en las entrevistas estaba “¿Has escrito sobre estas experiencias?”. El total de participantes indicó que no lo había hecho, sin embargo, demostraron interés en hacerlo. Incluso algunos rememoraron momentos en los cuáles habían tomado ciertos apuntes sobre sus prácticas de enseñanza y lo mucho que les había servido para reflexionar.

5. Conclusiones

La investigación logra dar respuesta al objetivo general que es conocer en profundidad los saberes socioafectivos del profesorado para acompañar a su estudiantado. Las/os maestras/os no solo saben acerca de las acciones que

realizan para hacerlo, sino que son capaces de describir las consecuencias que tiene este actuar y las amenazas que pueden impedir que éstas se lleven a cabo. Ni en los referentes teóricos analizados, ni en los pensamientos de la autora, habían aparecido estas categorías tal y como se mencionan en este documento. Por lo mismo, hay que darle el mérito a las/os participantes por ir construyendo un discurso que derivó en esta contribución: los saberes socioafectivos de las/os docentes se conforman de acciones, consecuencias y amenazas.

Teniendo presentes los resultados se hace necesario contraponer las ideas emergentes con los postulados que aparecen en el marco teórico para encontrar puntos de convergencia o divergencia entre estas partes. Dentro de los primeros puntos que llaman la atención está que las/os docentes demuestran lidiar con hechos socioafectivos constantemente en sus labores, aunque carecen de tiempos para poder ahondar en estas reflexiones, tal y como plantea Cornejo-Chávez et al. (2021) y reafirma Casassus (2007). Por ende, se puede establecer que el profesorado cuenta con habilidades socioafectivas, pero que no dispone de condiciones para desarrollarlas plenamente.

Según el profesorado, el acompañamiento que dan al estudiantado al establecer relaciones que les permiten conocerse, validarse y cuidarse son fundamentales para el aprendizaje. Esto vendría a confirmar la postura de Casassus (2007) que indica que, al darse una relación de aceptación entre el alumnado y el profesorado, surge un respeto bidireccional que permite la enseñanza.

Dentro de los postulados de Santos Guerra (2004) él habla de las condiciones organizativas que posibilitan la escuela sentimental, entre las que está el “tamaño del centro”. Este punto se puede relacionar con la amenaza “cantidad de alumnas/os” que plantean las/os entrevistadas/os. A su vez, el mismo autor escribe sobre las implicancias didácticas que debiese tener el enfoque sentimental en el aula, tal y como refieren las/los maestras/os al mencionar las dificultades a las que se enfrentan al tener que anteponer los contenidos tradicionales a aspectos emocionales.

Los círculos de aprendizaje de Michel & Chavez (2023) indican que la socioemocionalidad en el contexto escolar se desarrolla a través de encuentros que permiten el reconocimiento y la validación de la otra persona y esto despierta un sentido de comunidad. Esta descripción parece resumir los saberes

expresados por el profesorado. Podría ser que Michel & Chavez hayan sistematizado aquello que se da improvisadamente en las prácticas de algunas/os docentes.

La muestra de esta investigación tiene ciertas limitaciones. Al ser no probabilística por alcance, quienes se animaron a participar de ella, son personas sensibles e interesadas por la temática que aquí se aborda y que, por lo mismo, pueden tener habilidades desarrolladas en relación con ésta y que no son propias de un/a docente cualquiera. Al mismo tiempo, casi la totalidad de las/os participantes tienen alguna experiencia en educación alternativa. Esto podría indicar que los saberes aquí descritos no representan necesariamente las experiencias socioafectivas de docentes que solo han tenido experiencias en modelos tradicionales. Por lo mismo y dado el tamaño de la muestra, los resultados de esta investigación son transferibles a realidades educativas similares.

Dentro de las proyecciones, la autora no quiere limitarse a aquellas que estén exclusivamente vinculadas al mundo académico. Como maestra, considera necesario que ojalá esta pesquisa pueda ser un aporte, aunque sea mínimo, en el trabajo de otras/os profesoras/es. Es por lo que en este segmento habrá dos partes: las líneas emergentes de investigación y las aplicaciones en la vida escolar.

Teniendo en cuenta la dimensión comunitaria de la ESA parece necesario realizar una investigación que siga esta misma dirección, pero contemplando los saberes del resto de grupos que conforman las escuelas: el alumnado, las familias, las/os directivas/os y las/os asistentes de la educación. Por otra parte, también se podría seguir profundizando en el profesorado, pero cambiando los niveles a educación inicial, media (secundaria en España) y/o universitaria.

Pasando a las aplicaciones en la vida escolar, resultaría una contribución valiosa el poder hacer un pequeño manual con prácticas descritas por las/os participantes de esta investigación. En muchos casos son acciones simples, fácilmente replicables. Esto permitiría que otras/os docentes pudieran integrar alguna de estas actividades en sus propias clases. A la vez, considerando la

forma en la que el profesorado ha construido sus saberes (con experiencia, observación e instancias de reflexión), podría ser atractivo hacer un plan de formación sobre socioafectividad para maestras/os que incluya actividades que profundicen en estas líneas. De esta forma se conseguiría lo que Giroux (1990) define como profesor/a intelectual.

6. Referencias

Biglia, B., & Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12–29.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. <http://hdl.handle.net/10201/128907>

Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*, 405–412. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Bisquerra.pdf>

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la

Acuña Reyes, M. (2026). Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 23-40

aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219&lng=es&nrm=iso

Fernández, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46.

Fuentes, F. (2024). Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 106–126.
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117/86>

Gaete, M. (2011). Acciones docentes: Saberes en pugna. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 15–34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3888963>

García, T. (2023). De la infelicidad a la ciega felicidad en las aulas. En T. García & S. Martín (Coords.), *Los agujeros negros de la felicidad: Educación, cultura y política en nuestros tiempos* (pp. 85–96). Trea.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: Una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23–41.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066003.pdf>

Michel, S., & Chavez, R. (2023). Círculos de aprendizaje interpersonal: Una propuesta de transformación desde la educación socioemocional. *Cuadernos ULAPSI: Derechos humanos y movimientos humanos*, 77–95.

Acuña Reyes, M. (2026). Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado. *Revista de Orientación Educativa*, 42(77). 23-40

https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Palassi/publication/370180167_Cuaderno_Ulapsi_Derechos_Humanos_y_Movimientos_Sociales/links/64431e0b8ac1946c7a40827a/Cuaderno-Ulapsi-Derechos-Humanos-y-Movimientos-Sociales.pdf#page=80

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Epublibre.

Robayo, A. (2021). Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante. *Ciencia Política*, 16(31), 41–71. <https://doi.org/10.15446/cp.v16n31.97870>

Robayo, A. (2022). Una educación socioemocional para la transformación de realidades. *Revista Digital Escuela y Pedagogía*, (7). <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/una-educacion-socioemocional-para-la-transformacion-de-realidades>

Sánchez, A., & Sánchez, L. (2015). *Antiprograma de educación emocional: Sentir en primera persona*. Wolters Kluwer España. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/material-elaborado-por-el-profesorado/-/libre/detalle/NP7U3WBP6Fab/antiprograma-de-educacion-emocional-1wbcnlgpwb>

Santos Guerra, M. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45–69. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1840>

Santos Guerra, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU. Revista de Docencia*

Acuña Reyes, M. (2026). Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 23-40

Universitaria, 13(2), 125–142.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5441/5421>

Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1379–1381.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693422/pdf/15347529.pdf>

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1999). *Niños optimistas*. Grijalbo.

Suberviola-Ovejas, I. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*, 117, 1154–1167.
<https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>

Torrijos, P., Martín, J., & Rodríguez, M. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579–597.

Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona. (2020). *Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/166917>

Wright Mills, C. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.

La enseñanza de un idioma extranjero: potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo.

Karina Estefanía Aguilera Galaz

Universidad Metropolitana de ciencias de la educación

<https://orcid.org/0009-0005-6585-9929>

Karina.aguilera@umce.cl

Resumen

La creciente oferta de cursos a distancia de una lengua extranjera plantea ventajas y desafíos para el profesor y sus estudiantes. El presente artículo, expone el contexto actual de enseñanza de idiomas, sus perspectivas ligadas a la interacción y a la co-cultura grupal y profundiza en las dificultades descubiertas en la experiencia formadora en contextos remotos. Posteriormente, se analiza un compilado de herramientas pertenecientes a las plataformas para clases de idioma, las que, con un uso pertinente, significan un aporte al ambiente propicio de aprendizaje.

Finalmente, propondremos un rol estratégico del profesor de lenguas, quien, al enseñar en la virtualidad, considera enfoques y recursos que fomentarán la participación individual y grupal, e impulsarán el logro de las metas establecidas.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, clases en línea, enfoque ligado a la acción, interacción, co-cultura.

Teaching a foreign language: enhancing interaction and group co-culture in online and live contexts.

Abstract

The growing supply of distance foreign language courses, poses advantages and challenges for both the teacher and their students. This article, outlines the current context of language teaching, its perspectives linked to interaction and group co-culture, and delves into the difficulties discovered in the educational experience within remote contexts. Subsequently, a compilation of tools belonging to language class platforms is analyzed, which, with relevant use, contribute to a conducive learning environment. Finally, we will propose a strategic role for the language teacher, who, when teaching in virtuality, considers approaches and resources that will promote individual and group participation, and boost the achievement of established goals."

Keywords: foreign language teaching, online classes, action-oriented approach, interaction, co-culture.

1. Introducción

Actualmente y de manera progresiva, la oferta de formaciones a distancia de un segundo idioma se ha acrecentado, pues poco a poco y gracias al perfeccionamiento de las diversas plataformas disponibles, se demuestra constantemente su viabilidad como propuestas atractivas frente a un curso tradicional, por los beneficios que ofrecen en el ámbito de la interconexión.

En este sentido, la modalidad virtual ha cobrado relevancia, pues aporta múltiples ventajas para la adquisición de una lengua extranjera, siendo mayores las ventajas que las desventajas (Garduza Alejandro y Toleda García, 2021). Entre ellas, el acceso a profesores de distintos países, el uso de diversos recursos digitales y la flexibilidad de horarios, destacan como puntos a favor de estos escenarios (Berlitz, 2024).

Frente a esta realidad constatada, nacen reflexiones que giran en torno a interrogantes, entre ellas ¿cuál es el rol del profesor en línea de lenguas extranjeras, y qué aspectos debe salvaguardar para que sus estudiantes puedan aprender en contextos remotos? ¿Cómo aprovechar las herramientas que las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje nos ofrecen, favoreciendo el avance individual y al mismo tiempo, el avance grupal?

Al ver a la sala dentro de una institución, trasladarse a un aula virtual, los cuestionamientos ya mencionados apuntan más allá del correcto uso de herramientas virtuales y nos llevan a considerar aspectos importantes en vista de la creación de un ambiente propicio en nuestra clase de lengua extranjera a distancia y en vivo.

En el presente artículo expondremos elementos conceptuales y prácticos que emergen de la experiencia formando en línea en cursos de lenguas extranjeras, y además, compartiremos una serie de análisis y reflexiones a modo de propuesta, que pretende, por una parte, responder a las preguntas planteadas y, además, propiciar la interacción de una clase a distancia y en vivo de idiomas, potenciando la co-cultura grupal.

2. Desafíos y dificultades usuales en escenarios de enseñanza-aprendizaje remotos

Muchos de los desafíos a los que debemos hacer frente en contexto de aprendizaje remoto, pueden trabajarse y mejorarse al ser identificados, por tal razón, mencionaremos situaciones que pueden influir en el correcto avance de las clases en línea y en vivo, con el fin de ilustrar la realidad de muchos cursos que pueden verse frustrados por actitudes y falta de comprensión de los roles de cada uno de sus integrantes. Dichos ejemplos provienen experiencias reales y de estudios con especial interés en la didáctica de clases en línea de lenguas extranjeras.

Primeramente, una de las situaciones más frecuentes que podemos exponer, es el complejo trabajo con integrantes de un grupo, que no desean o no se encuentran en condiciones de cooperar con su plena presencia en las sesiones de clase. A modo de ejemplo, identificamos a aquellos estudiantes que no muestran su rostro o no activan su cámara. Este panorama entorpece el rol del profesor de idiomas, pues le impide distinguir el aspecto no verbal proveniente de sus estudiantes, una pista importante del correcto desarrollo de los aprendizajes.

Además, la ausencia de expresiones faciales o gestos, dificulta el seguimiento del aprendizaje en línea, lo que podría incidir en la correcta interacción pedagógica (Hampel y Stickler, 2012; González-Lloret, 2020).

Otras instancias complejas a las que se debe hacer frente, son las escasas oportunidades de intervención dentro de un grupo en línea numeroso, ya que, si la relevancia de los turnos de habla no se incentiva desde el inicio del proceso o existe una falta de consciencia sobre la adopción de un rol activo y respetuoso por parte de todos los participantes, probablemente se frenará el avance individual y también el grupal. La participación poco equitativa y mínima gestión de turnos en este tipo de contextos, limitan las oportunidades de producción oral, favoreciendo la pasividad (Dabbagh, 2020; Hoven, 2021).

Diversos estudios que se han desarrollado especialmente desde el periodo de confinamiento hasta la actualidad, han expuesto la dificultad que presenta la falta de contacto humano significativo en los contextos de aprendizaje remotos, siendo la causa de aparición de ansiedad y miedo a cometer errores frente a personas que por lo general, no se conocen presencialmente. De este modo, la comunicación se ve afectada y el miedo a las equivocaciones, disminuye la seguridad respecto de los avances personales.

Vinculado a lo anterior, esta distancia interpersonal también puede provocarse entre profesor y estudiante, la que se vuelve crítica en instancias clave como las de retroalimentación, donde debemos por ejemplo valorar avances, identificar y presentar al estudiante sus falencias, entre otras consideraciones. En este punto es imprescindible reforzar la auto percepción y motivarlo a continuar dentro de un clima de confianza, pues es cuando puede aparecer la frustración que lo lleve a desistir de su meta.

Como último inconveniente, plantearemos el avance desigual hacia los objetivos esperados en el curso, lo que puede tornarse mucho más evidente en contextos remotos, dado que, como ya hemos mencionado, estos ambientes permiten esconderse fácilmente con pretextos tales como, la falta de conexión, los desperfectos de cámara o micrófono, entre otros. Pérez-López, Vasquez-Atochero y Cambreo-Rivero (2021) señalan que las formaciones en línea pueden dificultar el seguimiento del progreso de los estudiantes, situación que generaría diferencias en el ritmo de aprendizaje y pondría límites en la participación de quienes presentan mayores dificultades.

A pesar de reconocer que los obstáculos propios de las clases de idiomas son múltiples, tanto en el aula presencial como en la virtual, es relevante remarcar que la naturaleza de ellos, no proviene exclusivamente del reto que significa estudiar y adquirir un sistema lingüístico nuevo, sino que también las posibles trabas, surgen de aspectos mucho más amplios, como son las motivaciones personales, la seguridad en sí mismo, la resiliencia al momento de cometer errores, la dinámica grupal positiva o negativa, el correcto uso de la tecnología a favor del aprendizaje, entre otros. Es por ello que hemos compartido los contratiempos más comunes, con el fin de que cada profesor y cada participante de la clase los tenga en cuenta desde el inicio de los procesos y los trabaje de forma consciente.

3. Perspectivas a considerar en las clases de idioma en línea

En el área de la didáctica de lenguas extranjeras, se trabaja actualmente en torno a objetivos que apuntan al desarrollo de las competencias orales y escritas, cuya adquisición permitirá a los estudiantes debutantes, comprender y hacerse comprender de manera progresiva. Junto con ello, la consciencia de la existencia de otro, al que escucho, al que leo y con quien trabajo en conjunto, se vuelve la base de una clase de idioma actual, que apunta a la comunicación y a la acción. De esta forma, la libertad y la autonomía que los entornos de aprendizaje a distancia ofrecen, perfilan a un profesor que guía. Salinas, De Benito, y Lizana (2011) sostienen que el profesor en línea, constantemente propicia dinámicas interactivas y cooperativas entre todos los integrantes del grupo clase, saliendo del rol convencional de emisor de información, para transformarse en un facilitador de instancias de aprendizaje. Bajo esta mirada, además de reconocerse que la intervención de un profesor nunca debe desaparecer dentro de un entorno virtual, se refuerza la idea de que este tipo de formaciones representan un papel retador para quienes enseñan una lengua extranjera, pues se enfrenta a un desafío significativo, el de propiciar el desarrollo de dinámicas que acerquen a su grupo al cumplimiento de la tarea esperada, explotando incluso sus posibles diferencias.

Velásquez (2019, p. 9) señala que:

“... parte del proceso de aprendizaje es colaborativo y en él intervienen los distintos miembros del grupo, los cuales con frecuencia son personas de distinta clase social, edad, estado civil, experiencia laboral, lugar geográfico, segmentación laboral, cultural, entre otras, elementos que pueden generar la diferencia en una discusión motivada por el docente, pues si no se aprovechan estas circunstancias, se estaría perdiendo una gran oportunidad de transferir conocimientos y experiencias a los demás miembros de la comunidad de aprendizaje”.

3.1 El Enfoque ligado a la acción en la enseñanza de idiomas extranjeros.

En la actualidad, los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras ponen en valor al rol activo de los estudiantes, hecho que, a lo largo del proceso, hará que los aprendizajes sean significativos. Es por ello que la acción debe ser considerada de alguna manera en las actividades planteadas en los espacios remotos, pues actualmente en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se estima que los integrantes de una clase son individuos que utilizan o utilizarán el idioma, en un contexto social. Bajo este prisma, el usuario de una lengua, debe desarrollar y cumplir con tareas en la lengua meta, dentro de un ámbito definido en interacción con otros. A pesar de que las razones para aprender una lengua son variadas, y van desde el simple placer de conocer algo nuevo, hasta una necesidad clara de comunicar y desenvolverse en un espacio extranjero, por ejemplo, por motivos de movilidad estudiantil, migratorios, laborales etc, tras cada uno de dichos propósitos, el intercambio con otras personas es central, al momento de desarrollar competencias y alcanzar resultados.

El Consejo de Europa (2001), en el marco común europeo de referencia para las lenguas, documento que propone un estándar internacional en el área, entre otros aspectos, describe de forma minuciosa los niveles de competencia lingüística en una escala bien definida, que abarca desde el nivel debutante, al nivel avanzado, e igualmente entrega diversas concepciones relacionadas con la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Con el correr de los años y el avance de estudios en torno a la didáctica de enseñanza de idiomas y las necesidades de aprendizaje en un mundo globalizado, este referente, ha considerado progresivamente en sus ediciones, diversos enfoques que en el presente se centran mayoritariamente en el terreno de la acción.

El Consejo de Europa (2001) indica que:

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”.

Conforme a ello, la clase actual, a distancia y en vivo de una lengua, propende a la iniciativa de cada estudiante y a la interacción con su grupo, movilizand o herramientas y desarrollando habilidades distintas a las consideradas en enfoques tradicionales que se basaban en traducir, en analizar a profundidad el sistema lingüístico o en potenciar algunas de las competencias escritas y orales en detrimento de otras. El actual enfoque es mucho más amplio e integral, considerando contextos sociales y tareas concretas que llevar a cabo en la lengua meta.

3.2 Componentes del aspecto cultural

Dentro de la didáctica de las lenguas y culturas, Puren (2002), propone la existencia de diversas vertientes del aspecto cultural que se trabaja comúnmente de forma transversal

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59 en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Estas vertientes consideran matices interesantes de analizar, pues amplían el estereotipo del ámbito cultural que se expone en una clase de idioma.

Este planteamiento, permite el desarrollo de futuras habilidades que, de ser potenciadas en el aula, pueden convertirse en herramientas sólidas para cada estudiante, incluso en su vida cotidiana, argumento que desarrollaremos en los siguientes apartados.

En tal sentido, el autor nos presenta a la cultura en la clase de lengua extranjera, con subdivisiones claras, que abordan primeramente, la meta cultura, que se refiere a plantear los datos culturales evidentes, como lo son, fechas importantes, lugares y personajes icónicos, entre otros. Luego las demás, como lo son, la transcultura, la intercultura, la pluricultura, hasta llegar a la co-cultura. Para fines de la temática abordada en este escrito, nos centraremos en el último ámbito co-cultural de un grupo, que será caracterizado más profundamente en los apartados posteriores.

3.3 La interacción

La realidad de trabajar con grupos de estudiantes y conjugar sus contextos individuales en paralelo a la dinámica grupal, es el principal desafío de un profesor de idiomas, aún más en la virtualidad.

A diferencia de otras disciplinas y de formaciones que se llevan a cabo de manera autónoma, existen algunas que se complementan en gran medida con clases expositivas, caracterizadas por sus breves espacios de interacción, a través de preguntas y retroalimentaciones limitadas a foros, los idiomas extranjeros necesitarán de la interacción y cooperación constantes, pues, a través de ellas, se manifiesta el alcance de los aprendizajes. Bajo esta premisa, se hace evidente la relevancia de propiciar interacción, teniendo en cuenta dos importantes aspectos: la construcción conjunta de una cultura de grupo y el trabajo colaborativo que esta cultura grupal lleva consigo. En la enseñanza de lenguas, estos dos componentes de la interacción cumplen un rol determinante, tanto en escenarios presenciales como virtuales; sin embargo, en estos últimos, su organización y calidad pueden facilitar u obstaculizar significativamente el aprendizaje (Hampel y Stickler, 2012).

Dada la evolución de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjera, la interacción va tomando cada vez mayor protagonismo. En concordancia con aquello, este cambio también se refleja en el MCER (2020), que en su texto más actual, presenta el concepto de competencia comunicativa de manera mucho más amplia que en ediciones anteriores, al incluir la interacción en línea como una actividad comunicativa clave, destacando además, procesos de co-construcción del significado, en contextos digitales y multimodales.

4. Metodología

En el presente apartado se expondrá en primera instancia una tesis sobre la importancia del desarrollo, por parte del profesor de lengua extranjera grupal y en línea, de dos aspectos: la interacción en el aula virtual de clase en vivo y la creación de una co-cultura de grupo. Se ahondará en propuestas de autores que consideran ambos ámbitos, para articularlas con los desafíos ya mencionados. Finalmente, se presentará un análisis de las herramientas más utilizadas en plataformas en línea para la realización de clases en vivo, a la luz de la experiencia en dichos escenarios, en concordancia con los actuales enfoques de enseñanza y las nociones de co-cultura e interacción. Todas las reflexiones expuestas, provienen de una mirada práctica y consideramos que crearán el ambiente propicio para el correcto logro de los objetivos propuestos en las clases.

4.1 Interacción en el aula virtual

El aprendizaje de idiomas, con el correr de los años, ha ampliado su perspectiva de enseñanza, dando cabida a la interacción en contextos sociales. Históricamente, las clases de lenguas datan de la Antigüedad, con la enseñanza del latín y el griego, adoptando una visión desde el saber. Las lenguas se estudiaban para entender su funcionamiento y estructura, desarrollar habilidades intelectuales y acceder a la literatura, aspectos que enfatizaban en la clase misma el estudio profundo de la gramática y el desarrollo de la traducción. Desde esta mirada, la interacción en el aula se basaba en consultas al profesor y resolución de ciertas interrogantes ligadas, por ejemplo, a la morfología. La lengua en uso dentro de la sala y medio de comunicación del profesor con sus estudiantes, era la lengua materna, observando a la lengua extranjera como objeto de estudio. Richards y Rodgers (2001) señalan que “el objetivo fundamental del método gramática-traducción, es capacitar a los estudiantes para leer literatura en la lengua extranjera mediante el uso de reglas gramaticales y práctica de la traducción” (p. 5).

Con el tiempo, esta perspectiva fue mutando, pues poco a poco la necesidad de interactuar, se hizo evidente. Dentro de esta dinámica, de forma inherente a la interacción, el usuario se enfrenta al cometido de poner en uso esta lengua meta, la que antaño había sido estudiada como un objeto y observada desde lejos. Es así, como transitamos de un saber, a un saber hacer, donde fue necesario incorporarla dentro del sistema de comunicación de los usuarios que la estaban aprendiendo. Bajo esta perspectiva, nacen una serie de consideraciones y preocupaciones por parte de los profesores, dado que, en este nivel, al necesitar interactuar en el idioma extranjero con otro, tener claridad respecto del mensaje transmitido es fundamental y la práctica ya se consideraba como una parte de la clase. Es así como la corriente apuntó hacia la pulcritud de la producción, dado el deseo de articular, pronunciar y crear mensajes que sean perfectamente contruidos y bien comprendidos por el otro, de la forma más cercana a la de un hablante materno. De esta forma, enfoques como el llamado audio- oral o audio-lingual, vieron su apogeo, insistiendo en la relevancia de una preparación fonética de primer nivel, para lograr ser comprendido. Richards y Rodgers (2001) precisan que “el objetivo del método audio-lingual es que los estudiantes produzcan respuestas correctas y precisas en la lengua meta, desarrollando hábitos lingüísticos mediante la repetición y una pronunciación lo más cercana posible a la de los hablantes nativos” (p. 58).

Compartiendo esta misma lógica, posteriormente, se avanzó hacia el método directo, que consideró que la mejor forma de aprender un idioma extranjero, es utilizando la lengua meta

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

la mayor parte del tiempo en las sesiones, lo que relegó a la lengua materna a ser prácticamente inexistente en el aula. En dicho marco, las clases en el idioma extranjero sí buscaban en gran medida la interacción y la comunicación, sin intermediarios para transmitir un mensaje. Si no conozco la palabra, hago la consulta en la lengua meta, se explica en el idioma extranjero el concepto que necesito o que se desea mencionar, se utiliza imágenes que puedan reforzar una idea, entre otras técnicas empleadas por profesores y sus estudiantes. Según Richards y Rodgers (2001) el método directo plantea que se enseñe mayormente en la lengua extranjera, propiciando asociar directamente forma y significado, utilizando para ello, demostraciones, explicaciones de contexto e incluso, imágenes, con el fin de evitar el uso de la lengua materna.

Entre los años 70 y 80, se acogió la necesidad de los usuarios hacia la correcta transmisión de un mensaje y que este sea comprendido por un otro, primando así, el comunicar. Con el enfoque comunicativo, se comenzó a considerar que todo tipo de estrategias, lingüísticas o paralingüísticas pueden reforzarse en un diálogo, mientras locutor e interlocutor así lo acuerden de forma tácita. El tomar riesgos, como inventar un concepto, no fueron más vistos como un error, sino como una estrategia, que te permite entregar una idea para que sea comprendida, favoreciendo de esta forma a la comunicación. Brown (2007) indica que, en el enfoque comunicativo, el objetivo principal es transmitir de forma significativa el mensaje, y los errores que puedan cometerse, son parte del proceso natural de desarrollo de la competencia comunicativa e incluso, podrían representar una estrategia para negociar significados.

En este recorrido vemos claramente que los focos han variado, debido a los cambios en las necesidades de los usuarios. La interconexión, en épocas pasadas era mucho menor y se desarrollaba con muchas más dificultades que en la actualidad. Si bien la migración ha existido en diversos periodos de la historia, estos procesos se han acrecentado en el mundo globalizado del siglo XX. Desde ahí se transita, de un aprendizaje más bien teórico, a uno donde el uso del idioma extranjero debe ser efectivo, gracias al desarrollo de las 4 habilidades que serán utilizadas en contexto. La comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita, son parte de las cuatro competencias, que nos permiten participar en situaciones comunicativas y sociales.

El Consejo de Europa (2001) indica que el uso de una lengua considera las acciones que realizan las personas como individuos y como agentes sociales, desarrollando competencias, para producir y recibir textos en relación con temas, en ámbitos específicos. Señala además que, en los contextos actuales, la interacción oral ha tomado mayor relevancia, en vista de los requerimientos de comunicación inmediata que requiere la movilidad.

Ya el enfoque comunicativo ha entregado pistas de crear consciencia de la existencia de otro que se encuentra detrás de cada acción lingüística, quien será el destinatario del mensaje. Actualmente, la perspectiva ligada a la acción, nos presenta la necesidad de llevar a cabo tareas en la lengua meta, circunscritas en contextos reales. Por ello, en la sala de clase se enseña, pero al mismo tiempo se muestra la relevancia de prever objetivos de aprendizaje contextualizados, y junto a ellos, presentar las tareas que permitirán lograrlos.

Dentro de las posibilidades de clases de una lengua extranjera, existen los escenarios que son individuales, como las clases privadas o particulares, plataformas de aprendizaje en

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

autonomía, entre otras. De igual forma, encontramos una innumerable opción de clases grupales, para quienes desean o necesitan una mayor práctica en interacción con otras personas. Es allí, en la última instancia interactiva, donde se debe aprovechar cada momento dedicado a comunicar e interactuar con el profesor y con los compañeros, con el fin de, por ejemplo, reaccionar en el idioma extranjero cuando eres interpelado, o con la idea de aprender con el ejemplo de las intervenciones de tus compañeros de clase o a través de la misma convivencia, habituarse a actuar en conjunto. La co-acción, hace referencia a actividades tales como, realizar una investigación y presentarla en grupos, organizar alguna salida a terreno, responder a una entrevista, a modo de ejemplos. En todos estos casos es la lengua extranjera el componente transversal que media la comunicación y nos permite a través de ella, llevar a cabo la tarea y cumplir objetivos.

En suma, la interacción se vuelve muy relevante actualmente, aún más en el aprendizaje remoto de lenguas, pues ya sabemos que no basta con estudiar un sistema lingüístico, sino que resulta vital que los públicos, usuarios lingüísticos, exploten un saber hacer conjunto.

4.2 La co-cultura de grupo

La co-cultura, es identificada como el conjunto concepciones que los estudiantes de la clase de lengua van creando entre sí y que les pertenecen solamente a quienes forman parte de ese grupo, las que acuerdan en el proceso y se comparten en la acción. Es una dinámica muy propia de cada grupo, que define normas, significados y formas de interacción compartidas y consensuadas.

Por consiguiente, el componente de la co-cultura se considera como eje en el presente artículo, pues tiene muy en cuenta el contexto que podría generarse en una clase en línea en vivo, donde participarán diferentes personas que deben actuar e interactuar. Puren (2014) la define como un componente del aspecto cultural, que estudiantes de diferentes culturas deben fabricar y utilizar juntos, al llevar a cabo un proyecto en común. Es así como en este escenario, construir de forma conjunta, comportamientos, sentidos, prácticas culturales, llevarán a que el avance de todos, sea observable y significativo.

El considerar espacios de trabajo grupal, en escenarios en línea, no suele ser evidente, el crear un espíritu de grupo y una co-cultura, tampoco lo es, sin embargo, son planteamientos que creemos, permitirán a los participantes de la clase en línea y en vivo, establecer un marco común de participación. Tanto la consciencia del rol individual como la del rol grupal, podrán contribuir a esta labor. Propiciar en las sesiones cuestionamientos individuales, del tipo: ¿Cuáles son mis expectativas y objetivos? ¿qué estrategias de estudio necesito? ¿qué condiciones son necesarias para concentrarme en esta clase? ¿Cuál es la actitud que debo adoptar en estas clases? y también grupales, a través de preguntas como: ¿de qué forma organizaremos las tareas de grupos? ¿qué rol cumple mi compañero y qué rol cumplo yo dentro de este proceso conjunto de aprendizaje? ¿Aceptaremos o penalizaremos el uso de la lengua materna? ¿interrumpimos al escuchar errores? son parte de una reflexión que debe ser guiada y apoyada por el profesor en línea, pero decidida por todos quienes participan. Ese tipo de construcciones, son las co-culturales.

Dentro de lo grupal, por una parte, es vital crear un ambiente de confianza y respeto, que permita que todos puedan expresarse y participar para avanzar. Es así como aparece la preponderancia de crear reglas de la dinámica o ambiente de clases, como establecer la

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

manera en que se pedirá la palabra o la importancia de la escucha del otro, la puntualidad, la necesidad de llegar a consensos, y así poder realizar trabajo en equipo, entre otros.

Por otro lado, bajo el prisma del trabajo grupal, se hace necesario establecer y poner en evidencia los objetivos en común, y es justamente el profesor quien servirá de mediador, para que sus estudiantes, a pesar de encontrarse en lejanía, se descubran, establezcan algún tipo de interés común, que los acerque y les permita interactuar y co-construir una cultura grupal con agrado y mayor confianza. Los objetivos de aprendizaje compartidos, basados en el logro de un grado de manejo de la lengua, son los que habitualmente se exponen en los programas de cada curso, y los que se exponen al inicio del proceso como metas concretas de aprendizaje, los que son aceptados por todos quienes participan. Sin embargo, además de conocer dichos objetivos de formación, se vuelve necesario el comprender que esas metas se pueden reforzar, nutrir y expresar en actitudes que el profesor debe destacar, como los son: el aprovechar la clase de forma activa en favor de la práctica; contribuir a la creación de un ambiente basado en la lengua meta que generalmente no pueden encontrar fuera de la clase; cooperar con materiales propios que puedan ser útiles para todos; animar a quienes cometen errores o a quienes no se atreven a intervenir. El poner de manifiesto este gran objetivo común, curricular y las actitudes de grupo, transversales, que contribuyen a su logro, potenciará en los estudiantes el alcance de esta meta concreta, que deberá ser respetada con la contribución de cada uno. El espíritu de grupo conlleva comprometerse con su compañero y crear consciencia de que mis acciones pueden afectar a la realización del objetivo. Por ello, el marco actitudinal, forma parte de la co-cultura que crearán en el proceso de aprendizaje.

4.3 Herramientas presentes en las plataformas en favor de la interacción y la co-cultura

A continuación, se presentará un cuadro que expone las herramientas de libre acceso que poseen las plataformas más usuales en los contextos de clases remotas, las que se analizarán brevemente desde la perspectiva de su aporte a la clase de lengua extranjera, que puedan motivar a la creación de la co-cultura grupal y/o de la interacción entre participantes.

Herramienta	Aporte a la co-cultura grupal	Aporte a la interacción entre participantes.
Micrófono y cámara	X	X
Levantar la mano	X	X
Reaccionar	X	
Chat	X	X
Votaciones o encuestas	X	X
Salas de grupo	X	X
Sala principal	X	
Compartir pantalla	X	
Pizarra virtual	X	

Grabación de la sesión	X	
------------------------	---	--

Cuadro 1. Herramientas comunes, presentes en las plataformas utilizadas para clases de idioma en línea. Fuente de elaboración propia.

Al trabajar en una clase en línea, son múltiples los aspectos a tener en cuenta, dentro de ellos, al intentar aprovechar al máximo las herramientas disponibles, se puede potenciar los avances lingüísticos de los estudiantes. Si consideramos el conjunto de diversas plataformas de las que se dispone para una clase de lengua extranjera en vivo, podemos mencionar varias ventajas en comparación a una clase presencial, pues en estos escenarios, pondremos en uso múltiples recursos presentes en internet, los que nos acercan enormemente a la lengua y cultura que se está aprendiendo. En una clase presencial, debemos crear un ambiente especial, como el implementar en nuestros salones elementos que nos permitan proyectar imágenes, escuchar audios, los que no siempre están a disposición de forma permanente en los distintos recintos educativos. En cambio, al encontrarnos en línea, se hace evidente que este tipo de recursos, como documentos creados con matiz didáctico o documentos auténticos, serán la base para las diversas actividades que ahí se desarrollarán.

Las implicancias del uso de las herramientas que analizaremos, muchas veces pueden ser pasadas por alto al intentar favorecer la interacción y la co-cultura grupal en clases de idiomas. Por ello, a partir de la experiencia en clases en vivo, se describen algunos usos y su potencial para desarrollar un enfoque ligado a la comunicación y/o a la acción.

El uso de la cámara y micrófono en una clase en vivo, bajo condiciones más o menos convencionales, representan a las herramientas básicas y fundamentales para el desarrollo principalmente de la interacción. El motivar a los estudiantes a mostrar su rostro es la base para poder iniciar este tipo de clases. El poder verse, es importante tanto para el profesor como para los estudiantes pues los acerca y les recuerda que el espacio está siendo ocupado por otras personas. En cuanto al aprendizaje de un idioma, precisamente en el área fonética y articulatoria, la cámara actividad nos permite visualizar articulaciones, lo que es muy relevante. Al mismo tiempo, su buen uso, hace consciente a quienes participan de la clase de idioma, de la importancia de estar atento a los demás dentro de la situación comunicativa, dado que gracias al paralenguaje, se nos permite descifrar con gestos, por ejemplo, la existencia de dudas, incomodidad o, al contrario, de entusiasmo u otros estados que evidentemente influirán en el desarrollo de la sesión. De esta manera, los profesores podremos dar seguimiento, decidir cuándo hacer alguna consulta a modo de retroalimentación, o profundizar en alguna explicación que eventualmente no haya sido bien comprendida.

Desde la experiencia, podemos mencionar que el trabajo de la comprensión oral es una ítem sensible y complejo en estos escenarios remotos y justamente el tener acceso a ver los rostros de los estudiantes, es una excelente posibilidad que darse cuenta que no han comprendido el vídeo que proyecté, pues por ejemplo el discurso tenía un ritmo demasiado acelerado. Sobre todo, en niveles de trabajo que son iniciales, los estudiantes suelen esconder su falta de comprensión de los documentos auténticos audio-visuales, no se atreven a solicitar repetir la grabación, pero son sus gestos los que muestran confusión o incomprensión del recurso utilizado. De la misma manera, podremos saber si es propicio o no lo es, exponer a alguien para llevar a cabo una actividad de interacción, pues las emociones juegan un rol relevante dentro del desarrollo de una clase de idioma extranjero

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59 y finalmente, es relevante respetar si algún estudiante se encuentra cansado, desmotivado, triste, etc, y esos detalles, muchas veces podemos saberlos gracias a la imagen.

El micrófono es evidentemente relevante al desarrollar la expresión oral y poder corregir producción fonética, sin embargo, es fundamental también, al momento de crear conciencia de los turnos de habla, vitales en clases de idioma y en situaciones de comunicación. Este elemento puede iniciar la creación de la co-cultura del grupo, en cuanto al respeto los tiempos y momentos de intervenciones de los participantes.

Suele ocurrir que, en las clases de lengua extranjera, ciertos estudiantes monopolizan la palabra, al ser más seguros de sí o más extrovertidos que el resto, y con su iniciativa, llegan incluso a mermar los momentos de participación de los demás, quienes junto a la posibilidad de apagar su cámara y para no exponer ante todos, su discurso oral, prefieren perder las ocasiones de desarrollo de esta competencia de expresión. Es por ello fundamental que la toma y respeto de turnos sea un aspecto consensuado por el grupo, apoyados por la guía del profesor. Este acuerdo, logrará la confianza de los unos en los otros y mantendrá la motivación, pues sabrán que existen espacios de participación garantizados donde la totalidad del grupo velará por su cumplimiento. Dentro de esta misma mirada, se encuentra la posibilidad de solicitar la palabra con la imagen de la mano alzada, que reafirma la importancia de los turnos y al mismo tiempo permite que el profesor esté constantemente pendiente de las necesidades de los integrantes del grupo curso. Si bien es cierto, la insistente solicitud de la palabra podría llegar a ser agobiante para el educador, el hecho de planificar los momentos para consultas e informárselos a su clase, es fundamental, pues abre un espacio de escucha activa, donde los estudiantes pueden tomar nota de sus dudas en un inicio, para posteriormente aprovechar la instancia dedicada a la expresión de consultas, para intervenir y plantearlas.

Las reacciones con símbolos o emoticones conocidos transversalmente por los usuarios, por estar presentes en estas plataformas y también en redes sociales, son recursos iconográficos que pueden ser utilizados primeramente por el profesor, a modo de ejemplo, para motivar a todos a demostrar sentimientos, estados y reacciones frente a ciertas situaciones que pueden ocurrir dentro de la dinámica de la clase. Se trata de imágenes simbólicas reconocidas de forma transversal, que pueden sobre todo aportar a un clima de grupo positivo y ameno, como el icono de aplausos para felicitar a alguien por una intervención correcta o interesante; los corazones, para demostrar cierto afecto o agrado frente a una participación; el símbolo del lanzador de confeti, para animar los esfuerzos realizados o logros en ciertos hitos; el pulgar hacia arriba o hacia abajo, para expresar aprobación o desaprobación; las lágrimas de alegría, para demostrar que hubo alguna situación divertida; el rostro sorprendido, para expresar asombro frente a algún dato presentado y que no se esperaba. Todas estas reacciones se pueden utilizar para enfatizar aspectos que en general son positivos y es divertido acudir a su uso en la clase de lengua extranjera, pues aligera la disposición de los estudiantes, cuando cometen errores, ya que más que remarcar el error con una cruz, puedo utilizar un emoticón amigable para indicarlo.

Es interesante también mencionar que el uso de emojis, puede ser útil para la clase de lengua, pues podríamos trabajar el léxico de los estados de ánimo a partir de ellos, y sería una actividad que los termine de familiarizar con ese recurso y el puntapié inicial para que los utilicen como reacciones.

De todas formas, no debemos olvidar que nuestra base será mostrar los rostros, sin embargo, el ver a los integrantes del grupo reaccionar, es aún más llamativo y divertido y

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

puede solamente vivirse en el contexto en línea. Cada una de estas posibilidades de reacción, pasan a formar parte de la clase y aportarán a la co-cultura grupal, pues los hará percibirse inmersos en un ambiente especial, único y propio, a pesar de encontrarse en lejanía o quizás insertos en culturas distintas, han construido un lenguaje iconográfico compartido y mediado por la lengua extranjera.

El chat en la clase de lengua extranjera puede ser un buen complemento, no precisamente para el desarrollo de la expresión escrita, ya que se suele utilizar para la redacción de textos cortos y la competencia escrita, debería ser trabajada en un espacio especialmente dedicado a ella. El chat, se trata más bien de un aporte al espíritu de grupo, pues ahí es donde se irán compartiendo, bajo la lógica de publicación, todas las informaciones interesantes, complementarias a lo que se va aprendiendo en la clase, dentro de ellas datos, consultas, comentarios. En esta área, todos pueden aportar con algún dato o enlace interesante, con una breve pregunta que sea de interés grupal. También se trata de un espacio social dentro de la plataforma, por lo tanto, si hay alguna intervención que no sea de interés general, se puede llegar al acuerdo de realizarla en privado, instancia que también debiese existir. Finalmente, podemos mencionar que es un espacio en el que de igual forma se puede dedicar algún mensaje alentador, el que, a fin de cuentas, siempre favorecerá a lo colectivo, pues al ser intervenciones tipo publicaciones, nace la posibilidad de aprender del mensaje del otro (de sus consultas, de sus errores de escritura, de la información complementaria que se pueda compartir en ese espacio, etc.).

Las votaciones o encuestas, se convierten en otra instancia vital que manejará el profesor, pues representa una herramienta de seguimiento que contribuye a la interacción, en primera instancia. Comúnmente se aplica como una posibilidad de retroalimentación, cuando el profesor desea conocer opiniones y considerarlas en las actividades propuestas. Es así como nos permite monitorear el nivel de satisfacción frente a alguna acción, o conocer niveles de información respecto de alguna temática que será fundamental para el avance en la clase, además de identificar el nivel de comprensión respecto de algún texto. Se puede habilitar la opción de aplicar encuestas, previo al inicio de la sesión o en el momento en que se está dictando la clase, planeando diferentes tipos de preguntas, que pueden ser planteadas en más de un momento durante el bloque de clase. De igual manera, existe las herramientas del temporizador, que nos permite controlar el tiempo de entrega de las respuestas y así llevar un mejor control de los momentos de la sesión. Finalmente, un aspecto relevante a mencionar es que podemos compartir los resultados de los sondeos, de manera más o menos inmediata, lo que permite a los estudiantes, que se encuentren al tanto de los resultados que van apareciendo.

Al analizar el impacto de las encuestas, desde la experiencia, hemos detectado su aporte a la co-cultura grupal, ya que, gracias a ellas, podremos captar los intereses que marcan tendencia dentro del grupo, su sentir general, para finalmente, en conjunto, tomar decisiones pedagógicas.

Las salas de grupo, representan otro escenario que puede ser integrado en una clase de idioma en línea, pues ellas nos ofrecen una instancia concreta de interacción, distinta a la que se produce en la sala principal, donde principalmente es interacción unidireccional, estudiante-profesor. En las diferentes salas, hemos observado que se puede llevar a cabo una interacción entre pares, hacia múltiples direcciones. Esta actividad significa un momento de independencia grupal, dado que es un espacio que los separa del profesor, quien puede ingresar en momentos puntuales, durante tiempos acotados para verificar el correcto desarrollo de alguna actividad, identificar en qué punto de desarrollo de la tarea se

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59 encuentra el equipo, aclarar dudas que puedan surgir o detectar elementos que les impide el avanzar, etc. Se trata de momentos de interacción mucho más certeros entre pares, los que, al ser distribuidos de forma aleatoria o intencionada en equipos pequeños, tendrán más opciones de intervenir e interactuar, y según lo observado en la práctica, ocupan un tiempo mucho más significativo que en la sala principal, donde es principalmente el profesor quien tiene la palabra.

Antes del momento de ingreso a las salas, es fundamental que las consignas sean comprendidas. Por parte del profesor, se necesita claridad respecto de, principalmente, ¿qué se debe hacer? ¿Cuáles son los pasos necesarios? ¿Con cuánto tiempo se cuenta? ¿Qué roles debería cumplir cada uno en el desarrollo de la tarea? Despejando dichas dudas, el ingreso a las salas será mucho más confiado y con foco en el desafío a cumplir. Una vez ya dentro de sus salas, los estudiantes pueden desplegar diversos roles, dependiendo de la tarea acordada y comienza a desarrollarse la lógica del aprendizaje y del trabajo colaborativo, donde cada uno, desde sus propias capacidades y características individuales, aportará al cumplimiento de la tarea compartida. Es importante que, con anticipación, el profesor identifique los posibles papeles a cumplir. A modo ilustrativo, podemos mencionar al supervisor del tiempo, al secretario que tomará notas, al encargado de releer la consigna, a uno o más representantes del grupo, que posteriormente presentarán en una posible instancia plenaria, entre otros roles que pueden otorgarse en un trabajo de tales características.

Las salas de grupo nos entregan la posibilidad de crear equipos en favor al cumplimiento de una actividad, los que pueden ser fijos o pueden variar, dependiendo del desafío planteado. Con el uso de este espacio de salas, hemos podido detectar que toda la clase podrá en alguna ocasión interactuar con cada compañero o compañera, creando así lazos, confianza e identidad colectiva. Es un espacio para que conozcan a su compañero y puedan ir creando un clima de confianza para posteriormente apoyarse en el camino de aprendizaje de un idioma extranjero.

Finalmente, es importante recalcar que el profesor siempre debe propiciar la reflexión en sus estudiantes respecto de la diferencia en los ritmos de aprendizaje y características únicas de cada participante, pues ellos mismos, al trabajar en salas de grupo y compartir en esas instancias, comenzarán a identificar, de forma mucho más evidente que en la gran sala principal, la aparición de liderazgos en torno al nivel de manejo del idioma, respecto de iniciativa en la toma de palabra, y otros. La cultura de la participación que se crea en este tipo de actividades de sala, les permitirá habituarse a compartir, a socializar y a co-crear.

Continuado con las herramientas disponibles, mencionaremos la sala principal como la instancia base que debemos manejar en la clase de lengua extranjera a distancia, el espacio virtual más cercano a la sala de clases tradicional, por razones de dinámicas que ahí se originan. Esta sala dispone de todas las herramientas que hemos mencionado en el cuadro 1 y quien la maneja es principalmente el profesor o un co-anfitrión designado. En este nivel, la interacción que se produce la mayor parte del tiempo es unidireccional, pues tiende de manera óptima, a centrarse en la persona que comparte pantalla o en el contenido que se pone en relieve y se proyecta durante cada sesión. Por un lado, es posible mostrar el rostro del profesor en un cuadro amplio, a fin de que tome el protagonismo en los momentos que necesite ser escuchado o visto, como, por ejemplo, al ser un modelo de articulación, siempre tan importante en el ámbito fonético. Por otro lado, y de forma paralela, en este espacio se dispone de los pequeños cuadros donde es posible identificar a los estudiantes de manera individualizada, quienes, si tienen sus cámaras encendidas, podrán

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

ser observados para identificar en nuestra audiencia, tanto el paralenguaje como sus solicitudes de intervención o reacciones icónicas. Estos cuadros pequeños, con la imagen de nuestros estudiantes también pueden obviarse y sacarlos por algunos minutos, todo depende de lo que el profesor desee trabajar en la sesión. Dentro de esta sala principal, tenemos a disposición la posibilidad de registrar las sesiones o reuniones, lo que se indica con un mensaje que aparecerá visible para todos los presentes conectados, quienes deben aceptarlo. La sala principal es plenaria, se trata de la instancia más susceptible a ser grabada, por ser única, nada más ocurre en paralelo, lo contrario a lo que ocurre en las pequeñas salas de grupo, donde se despliegan diversas dinámicas en el mismo momento, lo que dificulta realizar un registro. En esta sala plenaria se desarrolla el avance del curso de lengua, en cuanto a la progresión de contenidos u objetivos, ya que generalmente en la sala principal, es donde el profesor guía al grupo y se dirige a todos quienes lo integran en su totalidad, para presentar lecciones, proponer actividades, aplicar cuestionarios, solicitar votaciones, llegar a acuerdos comunes, entre otros hitos que marcan avance del programa del curso.

La posibilidad de compartir pantalla, también es identificada en el presente artículo, como un aporte a la co-cultura grupal, mucho más que un aporte a la interacción entre pares, dado que marca el momento en que todos deben centrar su atención en los contenidos que presentará el profesor o algún estudiante. Es un momento en que el respeto prima, pues un participante tiene la palabra y debe ser escuchado. Es muy apropiado para compartir presentaciones de contenido, imágenes o videos, los que activan el trabajo de las competencias de comprensión, escrita u oral, que pueden ser presentadas para el grupo entero como actividad en equipo o para comprensiones individuales. Gracias a la proyección y compartir pantalla se interactúa fundamentalmente con el contenido y se encuentra a cargo del profesor en la mayor cantidad de oportunidades, pues de él depende el otorgar un permiso de uso a alguien más. Es una herramienta unidireccional en su base, que puede utilizarse como gatillante para interacciones posteriores entre pares.

La pizarra virtual, es otro recurso al que podemos recurrir para nuestra clase de lengua extranjera virtual y se trata de una opción que nos permite variar los materiales que utilizamos, para hacer más atractivas nuestras sesiones. Con ella se pueden manipular los contenidos de clase, trabajar sobre todo esquemas que se crearán de forma progresiva, a medida que vamos compartiendo contenido. Es una herramienta que se adapta muy bien, tal como en una pizarra en la que escribimos con la mano, para dibujar símbolos fonéticos o formas de las que no disponemos en nuestro teclado. Con ella, también podemos realizar mapas mentales, esquemas, que muchas veces son productos que podríamos solicitar a nuestros estudiantes, bajo forma de proyectos grupales, muy utilizados actualmente en clases de idiomas. Es decir, la pizarra virtual, aporta para entregar información, dirigida usualmente en una sola dirección, donde también los estudiantes podrían intervenir en el esquema que se esté realizando. Por estas razones, la pizarra podría aportar en mayor grado, a la co-cultura, por estar ligada a los trabajos en grupos, como un producto o como instrumento que les permite operar con el contenido dispuesto, siendo parte de proyectos que la clase deba realizar. Al ser una contribución en la manipulación del contenido por parte del profesor o del estudiante, la consideramos un útil, con potencial en el desarrollo de la creatividad al momento de presentar o resumir un contenido. Esta herramienta puede reemplazar a las actividades manuales de aula donde se crea un producto tangible, que justamente es el aspecto que perdemos, al estar a distancia y en la virtualidad y que justamente debemos integrar en las clases de idioma, que son mucho más activos. Al trabajar con un saber hacer, el co-construir, trabajamos con ejercicios o tareas, que utilizarán la lengua extranjera como mediadora entre los integrantes del grupo.

Finalmente, al analizar las múltiples posibilidades que nos permiten las plataformas de clases en línea, en vivo, consideramos que las herramientas ahí presentes, potencian tanto la interacción como la co-cultura grupal, sin embargo, cabe mencionar que su mayor aporte podría dirigirse a esta última, pues los instrumentos analizados son principalmente útiles pensados para equipos en contextos laborales o educativos. Dichas comitivas, efectúan reuniones de trabajo o clases de forma constante, instancias que conllevan la comunicación y la interacción de naturaleza inherente. Por ello, las herramientas analizadas, se focalizan bastante en potenciar el desarrollo de tareas grupales, lo que es adecuado para una clase de idioma con vista a la interacción y comunicación.

5. Conclusiones.

Como hemos expuesto en los apartados anteriores, la reflexión en cuanto rol del profesor de lenguas extranjeras, en clases en línea y en vivo, se ha acrecentado en la última década, acorde a la demanda y oferta de estos escenarios, que responden a las necesidades de los usuarios contemporáneos. El periodo de pandemia, por una parte, fue un ejemplo de la masificación de estas opciones de formación, dada la realidad de confinamiento que desafió a todo tipo de establecimientos educativos y programas de formación. Por otra parte, la óptica actual de apertura hacia las culturas extranjeras y con ello, los desplazamientos de personas, cada vez más constantes por fines turísticos, migratorios o académicos, hacen necesario interactuar y formarse a pesar de las distancias.

Estudios recientes, se han interesado en las consideraciones de los estudiantes respecto de pros y contras, propios de las modalidades remotas en el aprendizaje de idiomas, mostrando así que existen muchas más ventajas que desventajas en dichos escenarios. Sin embargo, también se destaca en dichas indagaciones, que, a pesar de los múltiples aspectos positivos, los estudiantes guardan preferencia por el aula tradicional. Larbi y Benaboura (2023), señalan en su estudio sobre las representaciones de estudiantes de francés lengua extranjera, respecto de la enseñanza a distancia, que esta última es valorada como necesaria y relevante, sin embargo, reconocen que deben hacer frente a dificultades de integración, que pueden traer consigo, problemas motivacionales. Frente a esto, nos hemos planteado qué mejoras se pueden realizar, con vistas a lograr, a pesar de la distancia y de la virtualidad, la garantía de un clima de aula propicio, que favorezca el avance efectivo de un grupo perteneciente a una clase de lengua extranjera. Es ahí, donde la articulación de ciertas perspectivas que fomentan dinámicas activas y trabajo grupal, con corrientes actuales de enseñanza-aprendizaje de idiomas, toman preponderancia en este trabajo. Si un profesor de lengua, que trabaja con plataformas virtuales, analiza todas las herramientas de las que dispone y sus posibilidades de uso en favor de lo humano, como es la interacción y la co-cultura grupal, podrá potenciar y reforzar justamente los ámbitos que los estudiantes extrañan del aula tradicional, donde conocen e interactúan de forma significativa con sus pares. Hampel y Stickler (2012) destacan lo importante que es el diseño de la interacción en una clase en línea de lengua extranjera, y plantean que las herramientas digitales potencian la comunicación, siempre y cuando exista un uso pedagógico detrás.

Una clase en vivo de lengua extranjera puede ser exitosa, a pesar de encontrarse en un contexto remoto. Al considerar el primer cuestionamiento expuesto en este escrito, en cuanto al rol del profesor y aspectos que debería salvaguardar en el entorno que ha sido nuestro foco, hemos enfatizado el papel de guía del profesor, quien, gracias a un análisis pedagógico, denotará las múltiples ventajas que estos escenarios nos ofrecen, y al mismo

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

tiempo, advertirá dinámicas y herramientas que facilitarán el avance y logro de los participantes, a través de un uso consciente y orientado a la interacción y co-cultura de grupo.

Cabe señalar, como primer punto, la importancia de una reflexión pedagógica, centrada en las necesidades de los integrantes del grupo en conjunción con los objetivos trazados. Ello requiere de una observación intencionada y una comunicación de profesor focalizada en descubrir todos los aspectos necesarios de trabajar o reforzar. Dentro de ello, es fundamental dedicar ciertos momentos de la sesión a consultar y expresar necesidades, para que todos las puedan conocer. Como segundo punto, podemos mencionar la naturaleza remota del curso, donde surgirán todas las ventajas y también los desafíos que identificamos detalladamente en este escrito, los que, al ser contemplados desde el origen del proceso, no serán un inconveniente. Como último punto, la detección de las características y expectativas del grupo de estudiantes, nos permitirán escoger y sacar el mayor provecho de las herramientas digitales, en la era de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, ligada a la acción.

En cuanto a la segunda inquietud planteada a modo de introducción, vinculada al provecho que podemos obtener de la virtualidad, para favorecer avances individuales y grupales, por un lado, se torna fundamental destacar la preparación previa para el manejo adecuado de las TICs, por parte de todos quienes integran la clase, junto con el uso correcto de los útiles comúnmente presentes en estos contextos, herramientas que coinciden con aquellas ya expuestas en apartados anteriores. El manejo óptimo de las TICs por parte del educador es fundamental, así como también lo es por parte de los estudiantes, sobre todo al observar la heterogeneidad que suele estar presente en las clases, proveniente de aspecto etario o de los distintos ritmos de aprendizaje, entre otros. Generalmente los estudiantes demuestran un uso y manejo de la tecnología más que satisfactorio, sin embargo es positivo dialogar con ellos respecto de los aspectos que pueden explotarse, como los ya expresados en nuestra propuesta de análisis, que considera que estas herramientas sí se pueden manejar, compartir y co-construir en la virtualidad y que permiten además crear e investigar en la clase de lengua, para responder a tareas simples o complejas, correspondientes a un enfoque moderno de clase de idiomas.

Uno de los ámbitos más generales que hemos mencionado, apunta a procurar la creación de un espíritu de grupo o una co-cultura, que formará el ambiente adecuado en una clase de lengua, donde no basta solamente el interactuar, sino que es relevante también la creación en colectividad. Dentro de este concepto, podemos ilustrar situaciones importantes para el desarrollo de una clase de lengua extranjera con enfoque en la acción, como el hecho de ir compartiendo percepciones interculturales, con el fin de alcanzar una visión compartida que será eje de las tareas que se afrontarán. Asimismo, se construye una identidad discursiva común, donde el grupo va decidiendo sus formas de expresión, donde por ejemplo, a algunas persona de un grupo, les será atractivo utilizar todo el tiempo la lengua extranjera, o por el contrario, los integrantes se permitirán mediar, a través de su lengua materna, o puede existir un equipo que se sienta muy cómodo con el trabajo en salas de grupo, con trabajo de distribución de roles y que la colaboración que conlleva todo lo expresado, sea genuinamente agradable y beneficiosa para su dinámica. Todo ello, corresponde a circunstancias que principalmente se basan en la comprensión de la existencia de metas personales, que se alinean con metas grupales, las que en los espacios virtuales podrían tender a individualizarse o simplemente a desaparecer, sin embargo y gracias a la mirada co-cultural, logran concebir conocimiento juntos, mantener interacción continua y desarrollar su identidad de aula virtual de idiomas.

Finalmente, el descubrir la implicancia social de la lengua, nos permite un aprendizaje grupal, que nos encamina hacia la acción, hacia la interacción y hacia su co-construcción, tanto en la sala de clases convencional, como en la remota, Para ello, la relevancia de sensibilizar a los integrantes del curso y así lograr el ambiente propicio.

Frente a todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir la preponderancia de estas consideraciones en la formación de futuros profesores de lenguas extranjeras, quienes en la actualidad deben desenvolverse en terrenos tangibles e intangibles, en la sala de clases y en plataformas virtuales de aprendizaje. Por esta razón, el exponerse a contextos diversos en las instancias prácticas y las dedicadas a la didáctica, se vuelve fundamental en su recorrido de formación profesional. Finalmente, estas reflexiones, nos proponen un terreno mucho más amplio, que actualmente se desarrolla a una gran velocidad, como lo es la Inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, la que nos entrega múltiples beneficios, pero que al mismo tiempo se enfrenta a rasgos propios de lo humano, que no puede reemplazar. Dichos aspectos coinciden justamente con los dos que hemos relevado en este escrito y en nuestra conclusión: la interacción social y la creación conjunta de un espíritu grupal.

Referencias

Berlitz. (2024). *Educación en línea: mitos y ventajas*. <https://www.berlitz.com>

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Volumen complementario*. Consejo de Europa.

Garduza Alejandro, M. C., y Toledo García, J. (2022). Educación virtual: aprendizaje de una lengua extranjera. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(spe1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2936>

González-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 260–269. <https://doi.org/10.1111/flan.12466>

Hampel, R., y Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116–137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>

Larbi, N., y Benaboura, W. (2023). Les représentations des étudiants du FLE à propos de l'apprentissage à distance. *Revue des sciences humaines*, 34(1), 45–60. <https://asjp.cerist.dz/en/article/248051>

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 41-59

Pérez-López, M. C., Vázquez-Atochero, A., y Cambero-Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Sustainability*, 13(14), 7664. <https://doi.org/10.3390/su13147664>

Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une nouvelle cohérence. Études de linguistique appliquée*, 126, 27–37.

Puren, C. (2014). *La compétence culturelle et ses composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. <http://www.christianpuren.com>

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Salinas, J., De Benito, B., y Lizana, A. (2011). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (28), 1–18.

Velásquez, J. (2019). El aprendizaje colaborativo en entornos educativos y su impacto en la construcción del conocimiento. *Revista de Ciencias de la Educación*, 45(2), 1–15.

Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: un estudio de caso en la comuna de Pudahuel

Fernanda Contreras Silva

Universidad de Playa Ancha

fernanda.contreras@alumnos.upla.cl

<https://orcid.org/0009-0008-3272-9433>

Sandra Pérez-Lisboa

Universidad de Playa Ancha

sandra.perez@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0389-7242>

Resumen

La evaluación formativa en el sistema educativo chileno fue impulsada por el Decreto 67 (MINEDUC, 2018), como una herramienta clave para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, su implementación efectiva sigue enfrentando diversos desafíos en el contexto escolar. En este contexto nace esta investigación para analizar las percepciones y prácticas de evaluación formativa entre docentes de primer y segundo ciclo básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel, en la Región Metropolitana de Chile.

Mediante un enfoque metodológico mixto, con diseño no experimental, transeccional y descriptivo, se recogió información mediante un cuestionario tipo Likert aplicado a 29 docentes y una entrevista semiestructuradas a una submuestra de 7 profesores. Los resultados muestran que existe una valoración positiva de la evaluación formativa, tanto en su función pedagógica como en su contribución al monitoreo del aprendizaje. No obstante, factores como la sobrecarga laboral, la presión por calificar, el desconocimiento técnico y la falta de tiempo dificultan su implementación sostenida y profunda.

Los resultados de este estudio, destaca la necesidad de promover condiciones institucionales, culturales y organizativas, que permitan a las/os profesores aplicar de forma más efectiva la evaluación formativa. Asimismo, propone fortalecer la formación inicial y continua en estrategias evaluativas, y revisar las estructuras de evaluación que obstaculizan la práctica formativa.

Palabras clave: evaluación formativa, percepciones docentes, retroalimentación, estrategias pedagógicas, educación básica, Decreto 67.

Teachers' perceptions of formative assessment in basic education: a case study in the commune of Pudahuel

Abstract

Formative assessment in the Chilean education system was promoted by Decree 67 (MINEDUC, 2018) as a key tool for improving learning. However, its effective implementation continues to face various challenges in the school context. In this context, this research was conceived to analyze the perceptions and practices of formative assessment among first and second cycle elementary school teachers at a subsidized private school in the municipality of Pudahuel, in the Metropolitan Region of Chile.

Using a mixed methodological approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design, data was collected through a Likert-type questionnaire administered to 29 teachers and a semi-structured interview with a subsample of 7 teachers. The results show a positive assessment of formative assessment, both in its pedagogical function and in its contribution to monitoring learning. However, factors such as work overload, pressure to grade, lack of technical knowledge, and lack of time hinder its sustained and in-depth implementation.

The results of this study highlight the need to promote institutional, cultural, and organizational conditions that enable teachers to more effectively implement formative assessment. It also proposes strengthening initial and ongoing teacher training in assessment strategies and reviewing assessment structures that hinder formative practice.

Keywords: formative assessment, teacher perceptions, feedback, pedagogical strategies, basic education, Decree 67.

1. Introducción

En Chile, la evaluación formativa ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, especialmente en contextos donde se busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los planes y programas vigentes han cambiado el enfoque del concepto de evaluación a las/os estudiantes. Este enfoque está dado por el Decreto 67/2018, que “aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en línea). Dentro de los cambios que realiza el decreto está la evaluación formativa destinada a “monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos” (ídem, p. 3).

En este contexto el Ministerio de Educación en Chile (en adelante MINEDUC, 2023), concibe a la evaluación formativa como un proceso de retroalimentación en el cual se obtienen información del aprendizaje de las/os estudiantes. Este proceso de monitoreo, permite tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, pese a la importancia de este tipo de evaluación en el sistema educativo, Muñoz (2020), señala que "existen múltiples factores que afectan la aceptación y aplicación de la evaluación formativa". Algunos de estos factores que van a determinan la implementación en el aula, son para Ávalos (2018), las actitudes y creencias de las/os profesores.

En este mismo contexto, Contreras (2018), señalan que las concepciones de la evaluación formativa son diversas, uno de los criterios para diferenciarla de la evaluación sumativa es el uso que le dan las/os profesores a los resultados del proceso de aprendizaje. Esta confusión para Sánchez, González & Bustamante (2022), lleva al/a docente a creer que la evaluación formativa es una herramienta de enseñanza y la sumativa una manera de registrar los logros que obtienen las/os estudiantes. Contreras señala que en Chile además de la confusión del concepto, hay una mayor necesidad de abarcar todos los contenidos exigidos en los planes y programas del ministerio "amplitud versus la profundidad" (2018, p. 85).

Por otro lado, Brookhart declara que las/os docentes tienen cierta negativa a cambiar sus prácticas evaluativas porque "falta de tiempo y necesidad de desarrollar habilidades de evaluación formativa" (2008, p.11). Además, Molina & Rojas (2019) agregan que es la estrategia más efectiva para realizar la retroalimentación. También se ha evidenciado que varios docentes se resisten porque confunden la metodología y el propósito de la evaluación formativa (Costa, 2024). Los problemas estructurales que tienen en las aulas, la sobrecarga laboral por la escasez de profesores son también otros obstáculos descritos por Hanefar, Anny & Rahman (2022).

Las dificultades que se han mencionado anteriormente para Osborn & Raveaud, las han trabajado realizando un cambio cultural para que las/os docentes realicen evaluación formativa y no sumativa. Sin embargo, los mismos autores dicen que "estas iniciativas de arriba hacia abajo parecen haber tenido escaso impacto sobre las prácticas de aula" (2010, p. 425).

Ahora bien, la evaluación formativa permite realizar una retroalimentación continua a las/os estudiantes (Martin, Mraz & Polly, 2022). Para Canabal & Margalef (2017), esta evaluación orienta, apoya y estimula al/a estudiante a reconocer cómo aprende, para aplicarlo posteriormente a nuevas situaciones de aprendizaje. Además, los desafía a aprender con mejores posibilidades cuando recibe una retroalimentación eficaz ya que les facilita la reflexión sobre cómo aprende, sus fortalezas y debilidades (Alvarado, 2014).

Sin embargo, las percepciones de las/os profesores sobre este tipo de evaluación pueden influir significativamente en su implementación efectiva, por las actitudes y creencias (Ávalos, 2018), la falta de conocimiento (Guskey, 2007). Además, según Muñoz (2020), los factores que influyen en su implementación son múltiples, por las dificultades que tiene los/as docentes para su implementación (Hanefar, Anny & Rahman, 2022).

El Marco para la Buena Enseñanza sugiere incorporar la evaluación formativa, por ello que el establecimiento educativo Gerónimo de Alderete lo propone en el proyecto educativo institucional (2021). Sin embargo la Agencia de la Calidad (2022), en visita al establecimiento no encuentra evidencia de utilización de este tipo de evaluación, nace la necesidad de realizar esta investigación. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación formativa, así como las estrategias de evaluación formativa implementadas en el aula de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel. Se busca identificar las percepciones que tienen las/os profesores de la evaluación formativa; describir las estrategias implementadas en el aula; Analizar las percepciones con las estrategias de evaluación formativa. La comprensión de estas percepciones contribuirá a la formación continua de estas/os docentes, facilitando así un mejor aprendizaje para las/os estudiantes de la escuela.

2. Metodología

Para estudiar las percepciones de profesores sobre la evaluación formativa que aplican en el aula, se utilizó un método mixto con un diseño de investigación convergente. Este tipo de diseño recopila en una sola fase los datos cuantitativos y cualitativos, pero se analizan por separado, luego se constatan para confirmar o rebatir las conclusiones (Acona & Mencia, 2023). En este caso, la convergencia metodológica de contrastar las percepciones docentes con patrones de respuesta cuantificables, enriqueció la interpretación de los resultados.

La muestra del estudio fue no probabilística, intencional y seleccionada ya que se incluyeron criterio de inclusión y exclusión (Hernández et al., 2014). Los criterios de inclusión fueron que las/os profesores realizaran clase en el establecimiento en primer y segundo ciclo básico y que estos desearan participar de la investigación. Los criterios de exclusión fueron las/os profesores reemplazantes por menos de un semestre año escolar 2024, las/os profesores que ejerzan algún cargo administrativo y no realicen práctica docente por más de un año lectivo. Por consiguiente, atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión la muestra fue 29 profesores que se desempeñan en primer y segundo ciclo básico del establecimiento estudiado.

En relación a las variables, la variable independiente fue las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación

formativa. La variable dependiente de este estudio fueron las estrategias de evaluación formativa que implementan en el aula las/os profesores de primer y segundo ciclo básico.

Para recoger los datos de esta investigación, se utilizó primero la técnica de cuestionario para evidenciar las percepciones de los sujetos de estudios. Luego se les realizó una entrevista semiestructurada que se diseñó de acuerdo a las dimensiones de estudio, para profundizar en las creencias de los/as profesores.

3. Resultados

A continuación, se realiza el análisis de las cinco dimensiones. Con respecto a la primera dimensión que **indagó en los/as profesores sobre la comprensión del concepto de evaluación**, las respuestas reflejan una actitud claramente favorable hacia la evaluación formativa. La mayoría de ello/as comprenden que debe ser contextualizada y que ayuda a los/as estudiantes a responsabilizarse del avance de su aprendizaje porque nutre este proceso (Wiggins 1998), además, comprende que la evaluación se realiza de forma colaborativa y su proceso es dinámico (Brookhart, 2008).

El análisis cualitativo señala que todos las/os entrevistadas/os coinciden en que la evaluación formativa no es puntual ni limitada a un momento, sino una práctica que atraviesa toda la enseñanza. Algunas respuestas fueron:

“En todo momento, en todas las clases. Siento que no hay como un momento específico para hacerlo” (E1)

“Es constante: el inicio, el desarrollo y el final” (E6)

“Puede ser en cualquier momento del proceso. Aunque sea algo hasta diagnóstico, tú le podías dar una retroalimentación al niño” (E2)

Varias/os entrevistadas/os destacan que la evaluación formativa no está ligada a una nota, y que puede darse de forma informal. Algunas respuestas fueron:

“No necesariamente debe ser formal una prueba escrita” (E5)

“No es calificado, pero se desarrolla durante todo el proceso” (E7)

La retroalimentación aparece como el eje central que da sentido a esta evaluación. Algunas respuestas fueron:

“Sin evaluación formativa no podría tener una retroalimentación constante” (E6)

“La evaluación formativa me permite retroalimentar y ver qué reforzar” (E2)

Algunos profesores incluyen estrategias para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje, aunque no todos lo desarrollan con la misma profundidad. Algunas respuestas fueron:

“Se les hace preguntas de metacognición, de reflexión” (E6)

“Trato de que ellos mismos se den cuenta de su propio error” (E6)

“Preguntas que invitan a la reflexión autónoma” (E4)

“No creo que sean parte de ese proceso de reflexión tan profunda” (E7)

Las/os profesores entrevistados comprenden la evaluación formativa como un proceso continuo, flexible y estratégico, cuya principal finalidad es monitorear el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas oportunas. Asimismo, algunos profesores dan cuenta de prácticas que invitan a la reflexión metacognitiva del estudiante, lo que revela una comprensión más profunda del rol activo del alumno en su aprendizaje (Martin, Mraz & Polly, 2022). Sin embargo, esta dimensión aún parece estar en desarrollo, ya que otros reconocen que la participación del estudiante en la retroalimentación no siempre implica reflexión crítica o conciencia de sus errores.

Con respecto a la dimensión 2 sobre **la práctica actual de la evaluación formativa**, los resultados de esta dimensión reflejan una actitud muy favorable hacia la evaluación formativa como práctica pedagógica, con 29 participantes en el rango 4 a 5, donde se muestran altamente de acuerdo con las afirmaciones. Se evidencia que las/os profesores valoran profundamente su utilidad para fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, especialmente a través de la autoevaluación y la apropiación del conocimiento (Canabal & Margalef, 2017).

Se evidencia que valoran la evaluación formativa, según Andrade (2010) como un proceso en el cual se involucra a los estudiantes para lograr la autoevaluación y coevaluación entre pares, promoviendo la metacognición y un aprendizaje significativo. Además, existe una alta valoración del carácter inclusivo y reflexivo, al reconocer que esta requiere planificación y atención a la diversidad del aula, incluyendo a estudiantes con necesidades educativas especiales, utilizando para ello estrategias evaluativas como las mencionadas por Torres, Chávez & Cadenillas, (2021).

En esta dimensión, se confirma la comprensión de la utilidad de la evaluación formativa como retroalimentación de los aprendizajes expresada en la dimensión 1 como herramienta para potenciar los aprendizajes, no solo como un mecanismo de medición, sino como un proceso que acompaña, orienta y fortalece el desarrollo del estudiante.

Los profesores dejan ver entre sus respuestas en ambas dimensiones que valoran este tipo de evaluación porque permite a los estudiantes adquirir conocimientos significativamente, según Mueller, (2018) esta evaluación se ubica en un contexto real que rodea al estudiante y desde ahí se busca dar a cada estudiante la posibilidad de desarrollar habilidad y conocimientos que les permitan ejecutar diversas tareas en todo ámbito.

El análisis cualitativo evidencia que varios profesores señalan, que la retroalimentación se entrega en el mismo momento de la actividad, como parte natural del flujo de la clase. Algunas respuestas fueron:

“Sí, como al tiro, como un feedback. Si después no digo nada, como que se acabó y quizás se pueda hasta olvidar” (E1)

“Les comunico siempre en el momento su retroalimentación” (E6)

“Una de las partes más importantes de la evaluación formativa es comunicar a tiempo” (E7)

Otros profesores reconocen que, por la naturaleza de sus asignaturas o limitaciones de tiempo, la retroalimentación se entrega después de finalizado el proceso o incluso en la clase siguiente. Algunas respuestas fueron:

“Cuando terminamos ya dos o tres clases... ahí comenzamos a retroalimentar” (E3)

“Puede ser una clase después... muchas veces no queda el tiempo suficiente como para retroalimentar como correspondería” (E4)

“Los tickets de salida los entrego después... la retroalimentación es más tardía” (E2)

Las/os entrevistadas/os mencionan diversas estrategias formativas, desde herramientas simples hasta métodos más estructurados, algunas de estas son:

Palitos preguntones (E1, E6)

Tickets de salida o entrada (E2, E7)

Preguntas metacognitivas (E2, E6)

Autoevaluación y coevaluación (E5, E6)

Muchos profesores señalan que el tiempo en clase y la cantidad de estudiantes dificultan una retroalimentación profunda y constante. Algunos profesores fomentan que los estudiantes participen activamente del proceso de evaluación, reflexionen sobre su desempeño o retroalimenten a sus pares. Algunas respuestas fueron:

“Autoevaluación: los niños son extremadamente críticos con ellos mismos” (E5)

“Retroalimentarse entre ellos creo que es mucho más efectivo” (E6)

“Pido que expliquen sus ideas o las de sus compañeros” (E4)

Los testimonios reflejan que la mayoría de profesores aplica la evaluación formativa como parte de su rutina pedagógica, destacando especialmente la retroalimentación como eje central. Sin embargo, muchas veces la falta de tiempo, la cantidad de estudiantes o la asignatura que imparten hacen que sea difícil de aplicar. Utilizan estrategias variadas y adaptadas al contexto, además valoran la participación de las/os estudiantes en la reflexión y en el proceso educativo, como señala Ávalos (2018), influye las creencia y actitudes de las/os profesores. Por otra parte, reconocen la importancia de una preparación previa, intencionalidad pedagógica y acompañamiento institucional.

En relación a la dimensión 3 sobre **la actitud de los docentes hacia la evaluación formativa**, los resultados obtenidos reflejan una actitud predominantemente favorable por parte de las/os profesores hacia la evaluación formativa, entendida como una herramienta pedagógica útil para apoyar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con 14 respuestas dentro del rango favorable, entre 3 y 4. Esta conclusión se sustenta en varios indicadores que emergen de las respuestas analizadas:

Implementar la evaluación formativa como retroalimentación ha sido un esfuerzo permanente del sistema educativo chileno “promoviendo una cultura de evaluación que se centra en el aprendizaje del estudiante” (Barrera, 2019), los resultados obtenidos evidencian el manejo de los conceptos básico estudiados y la implementación de esta en ambos niveles educativos, considerando posible de aplicar y reconociendo sus beneficios al aplicarla en el proceso educativo del colegio.

En este grupo de profesionales la percepción de que la evaluación formativa sea inútil concuerda con los resultados de variados estudios realizados en el país, que explican “la gran importancia que tiene la evaluación formativa dentro de las aulas del sistema educativo “(Contreras & Jara-Coatt, 2021) ya que las/os profesores rechazan de manera significativa la idea de que la evaluación formativa sea inútil o que no sirva para apoyar la calificación, lo cual indica que valoran su aporte dentro del proceso evaluativo, aunque no necesariamente como un instrumento de calificación directa.

Se observa que el/la profesor/a descarta la percepción de subjetividad en su aplicación, y revisión de los resultados, concordando con algunos estudios como el de Gómez et al., (2016), refuerzan la idea de que la información obtenida de la evaluación formativa interviene en las decisiones metodológicas y en el comportamiento de los/as estudiantes. Asimismo, la mayoría no considera que esta evaluación represente una carga laboral excesiva, lo cual sugiere que existe una disposición positiva para aplicarla, como expone Molina & Rojas, (2019), permite la retroalimentación.

En síntesis, la actitud hacia la evaluación formativa es positiva y abierta a su uso pedagógico, con reconocimiento de su valor, su objetividad y su aplicabilidad. Sin embargo, para una implementación efectiva y sostenida, es necesario superar las barreras del sistema de evaluación tradicional, especialmente aquellas impuestas por el modelo trimestral y la exigencia de calificaciones cuantificables ya que los factores de implementación son múltiples (Muñoz, 2020).

En el análisis cualitativo, en todos los casos, las/os profesores expresan una valoración positiva, reconociendo la relevancia de esta evaluación para el aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas. Algunas afirmaciones son:

“La mayoría lo encuentra relevante dentro de todo el proceso de aprendizaje” (E1)

“Es totalmente necesario. Uno no puede ir como tren de estación a estación si no va viendo dónde va” (E5)

“Uno obviamente está dispuesto a esto. Constantemente estamos trabajando evaluación formativa” (E7)

Aunque se percibe disposición y compromiso por parte de las/os profesores, se hace evidente que el contexto institucional y las exigencias del sistema educativo limitan su aplicación real. Algunas afirmaciones son:

“Hay ganas, pero el tiempo no te lo permite” (E1)

“Hay que hacerse el tiempo, porque el tiempo como que no sobra” (E2)

“Está condicionado por la estructura del sistema educativo” (E4)

Las/os entrevistadas/os coinciden en que la sobrecarga curricular, las pruebas externas y la cantidad de contenidos dificultan la implementación constante de estrategias formativas. Pese a las dificultades, varios profesores afirman que ajustan su enseñanza según los resultados de la evaluación formativa. Algunos profesores reconocen que realizan evaluación formativa, pero no siempre la conceptualizan como tal. Algunas afirmaciones son:

“Lo estamos haciendo, pero a lo mejor no le ponemos ese nombre” (E7)

“Creo que evaluación formativa es preguntar qué aprendieron o si les gustó la clase” (E6)

El análisis muestra que la actitud de las/os profesores hacia la evaluación formativa es, en general, positiva y comprometida, reconociendo su importancia para fortalecer el aprendizaje y guiar el proceso educativo, tal como señala Contreras (2028), sobre sus concepciones diversas. Aunque la presión por cumplir con el currículo, calificar, el tiempo y sobrecarga de trabajo, las/os profesores logran en la medida de lo posible, ajustar sus prácticas, ya sea retrocediendo en contenidos o reformulando estrategias. No obstante, también emergen tensiones entre el discurso y la práctica, así como una necesidad de profundizar el entendimiento

conceptual del enfoque formativo para aplicarlo de manera más consciente e intencionada.

En relación a la dimensión 4, sobre **la importancia de la implementación de la evaluación formativa**, los resultados evidencian una actitud claramente muy favorable hacia la evaluación formativa como estrategia aplicada de manera concreta en la práctica docente, ya que, 22 de los participantes ponderan sus respuestas en el rango 4 a 5, siendo el más favorable. Las/os profesores manifiestan que este tipo de evaluación les permite identificar fortalezas y debilidades, tanto en su propia enseñanza como en los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual muestra una perspectiva reflexiva y orientada a la mejora continua.

De acuerdo a William, (2011), la evaluación nutre el proceso de aprendizaje, no solo cuantifica el rendimiento, lo que concuerda con las percepciones de las/os profesores. También es valorada como una estrategia, según Harlen & Crick (2003), es un componente esencial que ayuda a verificar el logro de los objetivos de aprendizaje y con esto realizar una retroalimentación.

Aunque hay cierta diversidad de opiniones respecto a su papel en el aprendizaje colaborativo y sobre si constituye la forma de evaluación más importante, esto no representa una postura negativa, sino más bien una visión equilibrada que reconoce su utilidad. Al respecto Davies (2007), señala que es una herramienta que mejora tanto la enseñanza como el aprendizaje.

En conjunto, la dimensión 4 revela una actitud comprometida, práctica y positiva hacia la evaluación formativa. Las/os profesores no solo la valoran conceptualmente, sino que además declaran implementarla con regularidad y aprecian sus efectos en el aprendizaje y la enseñanza, concordando con Heritage (2010), que acentúa su importancia en el 'producto final' y de identificar como avanza el/la estudiante en su propio aprendizaje para guiarlo a obtener sus metas.

En la parte cualitativa varios profesores afirman que no existen mecanismos claros, sistemáticos ni consistentes para evaluar la efectividad de las estrategias formativas que aplican. Algunas respuestas son:

“Que yo sepa no la hay, nadie me dijo acá cómo se hacía una evaluación formativa” (E2).

“No hay una revisión individual, como tal” (E7).

Especialmente quienes están en situaciones transitorias o de reemplazo sienten una falta de seguimiento o guía en su labor pedagógica. Algunas observaciones o visitas están orientadas más a aspectos formales que a la calidad pedagógica de las estrategias. Algunas respuestas son:

“Me habló solo de que me faltaba escribir el objetivo en la pizarra, tecnicismos sin mayor importancia” (E6).

“Las reuniones son muy utópicas y en el papel, pero difíciles de aplicar en la práctica” (E1).

A pesar de lo anterior, la mayoría coincide en que sería positivo contar con más monitoreo pedagógico, no como control, sino como apoyo profesional. Algunos mencionan espacios donde se comparten estrategias o experiencias, aunque no con carácter evaluativo ni sistemático. Algunas respuestas son:

“Este año hemos trabajado harto la evaluación formativa y compartido estrategias” (E7)

“Siempre nos están preparando... nos dan instancias para mejorar” (E3)

Una vez más las/os profesores reconocen la importancia de evaluar la efectividad de las estrategias de evaluación formativa que se aplican en el aula. Sin embargo, existe una ausencia generalizada de mecanismos claros, constantes y sistemáticos por parte del establecimiento para hacerlo, tal como lo señalan Hanefar, Anny & Rahman (2022). Las acciones de acompañamiento suelen ser puntuales, centradas en aspectos técnicos y con escasa retroalimentación pedagógica profunda, sin embargo, valoran la posibilidad de recibir alguna orientación o intercambios entre profesores, ya que fortalecen su desarrollo profesional.

Para finalizar, la dimensión 5, sobre **los desafíos de la evaluación formativa**, esta dimensión se analizó solo con datos cualitativos que se incluyeron en la entrevista semiestructurada.

Esta es la dificultad más recurrente, as/os profesores relatan que la presión por cumplir con muchas notas en poco tiempo impide profundizar en procesos reflexivos. Se percibe que tanto apoderados como estudiantes están formateados por una lógica de resultados numéricos, lo que dificulta la valoración de la evaluación formativa. Algunas respuestas son:

“No te lo permite el tiempo... muchas notas ni siquiera en un trimestre, de repente son como dos meses” (E1).

“Yo tenía 13 notas y la tuve que disminuir a 12. Además, tengo que hacer evaluación formativa” (E6).

“Si el colegio lo implementara de forma rígida, sería estresante” (E2).

“El estudiante cree que si trajo la cartulina ya cumplió su parte del trabajo” (E3).

La alta cantidad de alumnos y la falta de apoyo en clases con estudiantes con necesidades educativas especiales dificultan una retroalimentación efectiva. Algunas respuestas son:

“Uno no se lo puede dar porque no alcanza, pero es un pulpo” (E2).

“En los cursos más grandes no hay técnico, no hay apoyo para grupos pequeños” (E6).

Varios profesores sienten que hay poca o nula orientación real sobre cómo aplicar buenas prácticas de evaluación formativa. Muchos profesores sienten que repiten las mismas estrategias y que estas pierden impacto con el tiempo. Algunas respuestas son:

“No tengo apoyo... UTP no te da bola, no te capacita” (E6).

“No hay alguien que te diga si tu estrategia está bien o mal” (E7).

“Siempre hago lo de los palitos, pero ya se hace monótono” (E1).

Se percibe un fuerte contraste entre el énfasis en evaluación formativa que promueve el colegio y lo que realmente se prioriza (notas, estandarización). Se evidencia que muchos profesores aplican evaluación formativa sin una planificación clara o sin saber si lo hacen correctamente. Algunas respuestas son:

“Se prioriza memorizar para la nota... no la retroalimentación” (E6).

“Te evalúan por los resultados sumativos, no por la evaluación formativa” (E7).

“Lo hago en base a lo que conozco, pero no sé si es lo más óptimo” (E7).

Las/os profesores identifican diversos desafíos que dificultan la aplicación efectiva de la evaluación formativa. El principal obstáculo señalado es la falta de tiempo, provocada por el modelo de evaluación trimestral que exige un número elevado de calificaciones en corto plazo. Esto se combina con una cultura escolar centrada en la nota, tanto en las expectativas de apoderados como en el enfoque institucional.

A ello se suman factores como la alta cantidad de estudiantes, la presencia de alumnos con NEEs sin apoyo suficiente, y la falta de acompañamiento técnico desde UTP. Además, existe una limitación metodológica: la escasez de estrategias aplicadas, la repetición de prácticas, y la falta de formación o validación externa, lo que genera incertidumbre sobre su efectividad.

Se reconoce una contradicción entre el discurso institucional que promueve la evaluación formativa y las condiciones reales que impiden desarrollarla de forma sistemática y significativa. Aun así, las/os profesores expresan voluntad para implementarla y destacan que, bien aplicada, puede ser una herramienta poderosa para conocer el progreso real de sus estudiantes.

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación exploró las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación formativa, así como las estrategias de evaluación formativa implementadas en el aula del colegio investigado.

Con respecto a identificar las percepciones que tienen las/os profesores de la evaluación formativa, los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de las/os profesores poseen una visión positiva y valorativa de esta herramienta pedagógica. Reconocen su importancia como estrategia centrada en el aprendizaje, que promueve la retroalimentación constante, reflexión y toma de decisiones oportunas, en concordancia con lo planteado por autores como Black y Wiliam (2009), quienes destacan que la evaluación formativa es uno de los factores con mayor impacto en la mejora de los aprendizajes.

No obstante, manifiestan que existen limitaciones en su implementación, atribuidas principalmente a factores como sobre carga administrativa (Hanefar, Anny & Rahman 2022), falta de tiempo, la presión por el cumplimiento de calificaciones y un sistema que sigue privilegiando la evaluación sumativa y estandarizada por sobre otros procesos evaluativos continuos. Esta tensión estructural entre discurso y práctica también ha sido abordada por Casanova (2019), quien plantea que la evaluación no debe ser un fin en sí mismo, sino una guía para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El estudio evidencia que las estrategias que las/os profesores implementan en el aula se pueden describir como diversas, pero mayoritariamente centradas en la retroalimentación inmediata, el uso de preguntas orales, tickets de salida y prácticas de auto y coevaluación. A pesar de que estas estrategias apuntan al fortalecimiento del aprendizaje activo y participativo, las/os profesores reconocen que existe una falta de acompañamiento por parte del equipo técnico del establecimiento, que muchas veces genera limitaciones, además de la repetición de las metodologías por falta de formación o sistematización institucional, tal como advierte Heritage (2010), quien destaca la necesidad de capacitar a las/os profesores para lograr una implementación eficaz y reflexiva de estas prácticas.

Al analizar las percepciones con las estrategias de evaluación formativa, la investigación permitió identificar una coherencia entre lo que piensan y valoran las/os profesores respecto de la evaluación formativa y lo que efectivamente aplican en sus aulas. Aun así, esta coherencia se ve afectada por un contexto institucional que, a pesar de tener su enfoque puesto en la evaluación formativa, aún privilegia la evaluación sumativa, cuantificable y estandarizada, lo que genera brechas entre el discurso pedagógico y la práctica.

Respondiendo a la pregunta de investigación, ¿cuáles son las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación formativa y qué estrategias de evaluación formativa implementan en el aula? se concluye que las/os profesores tienen una actitud favorable hacia la evaluación formativa, la consideran pertinente, útil y alineada con el aprendizaje significativo. No obstante, para lograr una implementación plena se requiere de mejoras estructurales, acompañamiento técnico sistemático y formación docente continua,

de modo que los beneficios de la evaluación formativa se reflejen de manera concreta en la mejora de los aprendizajes. Este resultado ya ha sido investigado por López Pastor (2009), quien hace referencia a que los docentes valoran la evaluación formativa y el potencial que otorga para mejorar el aprendizaje. No obstante, la implementación de la misma depende de factores como el apoyo institucional, el tiempo de planificación y retroalimentación pertinentes.

5. Referencias

Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en la educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73.
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678/11873>

Andrade, H. G. (2010). Classroom assessment in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 44(4), 609-611.

Ascona, J. I. B., & Mencia, A. L. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117.

Ávalos, B. (2018). Creencias y actitudes de los docentes hacia la evaluación formativa. *Revista de Educación*, 45(2), 123–145.

Barrera, F. (2019). La evaluación formativa en la enseñanza básica chilena: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 213-227.

Biblioteca Congreso Nacional en línea.

Brookhart, S. (2008). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD. Alexandria, Virginia USA

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

Casanova, M. A. (2019). La evaluación como guía de enseñanza. *Innovamos Revista de Divulgación Científica*. <https://revistainnovamos.com/2019/02/17/la-evaluacion-como-guia-de-ensenanza/>

Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación universitaria*, 11(4), 83-94.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>

Contreras, M. & Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción

- Contreras Silva, F., & Pérez-Lisboa, S. (2026). Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: Un estudio de caso en la comuna de Pudahuel. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77), 60-75
- escolar del MINEDUC, Chile. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 8(2), 85–100.
- Costa, M. (2024). Formative assessment in Timor-Leste: Teachers' perception and practice. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 3 (1), 75-85. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v3i1.7243>
- Davies, A. (2007). *Making classroom assessment work* (3rd ed.). Pacific Educational Press.
- Gómez, A. R., Díaz D. B., Fernández C. I., & Pérez, D. M. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4), 630-641.
- Hanefar, S. B. M., Anny, N. Z., & Rahman, M. S. (2022). Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers' perceptions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 61–79. <https://doi.org/10.21449/ijate.946517>
- Harlen, W. M., & Crick, R. S. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 10(2), 169-207.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- López-Pastor, V. (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.
- Martin, C. ., Mraz, M., & Polly, D. (2022). Examining Elementary School Teachers' Perceptions of and Use of Formative Assessment in Mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(3), 417–425. Retrieved from <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1764>
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- MINEDUC (2015). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes*. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDUC (2018). *Decreto 67: Normas y directrices para la enseñanza básica*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Contreras Silva, F., & Pérez-Lisboa, S. (2026). Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: Un estudio de caso en la comuna de Pudahuel. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77).60-75

MINEDUC (2023). *Cuadernillo 1 Evaluación Formativa con Sentido Pedagógico*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles340199_archivo_01.pdf

Molina, S., & Rojas, C. (2019). Desafíos y oportunidades de la evaluación formativa en el sistema educativo chileno. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 123-138.

Mueller, J. (2018). *Authentic assessment toolbox*. *Authentic Assessment Toolbox*. <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>

Muñoz, M. (2020). Factores que afectan la implementación de la evaluación formativa. *Educación y Pedagogía*, 32(1), 89–102. <https://doi.org/10.5678/educped.2020.32.1.89>

Osborn M. & Raveaud M. (2010), Evaluación en el aula en el contexto político (Inglaterra y Francia), en Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw (eds.), Enciclopedia Internacional de Educación, Ámsterdam. *Elsevier-Academic Press*, 3, 425-431.

Sánchez G., González M., & Bustamante J. (junio, 2022) Evaluación formativa en el aula: un análisis desde los significados de educadoras de párvulos en formación. *Formación universitaria*, 15(3), 69-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300069>

Torres, J., Chávez, H., & Albornoz, V. C. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica

Katherine López-Jiménez

Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos

katherine.lopez.jimenez@alumnos.ulagos.cl

<https://orcid.org/0009-0003-8570-1032>

Juan José Salinas-Valdés

Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos.

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa.

juan.salinas@ulagos.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3999-6231>

Cristian Orellana-Fonseca

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío.

corellana@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

Resumen

El árbol de problemas es una herramienta que ayuda a comprender las causas y los efectos de un problema. Si bien hoy se usa en múltiples disciplinas y áreas del saber, su introducción en el mundo educativo es aún limitada. Este artículo discute su uso en propuestas educativas basadas en el enfoque de la convivencia escolar democrática. El árbol de problemas permite al alumnado identificar y discutir en conjunto los problemas que afectan la convivencia, y sentar las bases para

desarrollar democráticamente normas capaces de despertar la adhesión de quienes deben respetarlas. Asimismo, se argumenta su potencial para fomentar el diálogo en el marco de las crecientes violencias que afectan al sistema educativo chileno y desafiar el individualismo promovido por el modelo neoliberal.

Palabras clave: educación ciudadana; educación básica; participación estudiantil; educación para la paz; competencias para la vida.

The problem tree as a tool for democratic coexistence in primary school

Abstract

The problem tree is both a tool that aids in understanding the causes and effects of a problem. While its use has expanded across multiple disciplines and areas of knowledge, its integration into the educational field remains limited. This article explores the application of the problem tree in educational proposals centered on the democratic school coexistence approach. The problem tree allows students to collectively identify and discuss issues impacting coexistence, laying the foundation for the democratic development of rules that foster adherence among those expected to follow them. Furthermore, the article argues its potential to promote dialogue amidst the rising violence affecting the Chilean educational system and to challenge the individualism promoted by the neoliberal model.

Keywords: citizenship education; basic education; student participation; education for peace; life skills.

Introducción

El presente trabajo discute el uso del árbol de problemas como herramienta de diagnóstico participativo para el desarrollo de acuerdos de aprendizaje en educación básica (primaria), bajo el enfoque de la convivencia escolar democrática (Fierro y Carbajal, 2019), un eje relevante de la orientación educativa (MINEDUC,

2018). En dicha tarea, este instrumento facilita la participación del alumnado en el proceso de construcción de acuerdos, pues le permite identificar y discutir aquellos problemas que les afectan como grupo.

Si bien el árbol de problemas proviene de un mundo ajeno a la educación -y es aun escasamente utilizado en esta-, posee el potencial para contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana del estudiantado (Canals y Pagès, 2011), a partir de procesos educativos basados en la participación. Por ello, esta herramienta ha sido empleada recientemente por el grupo de investigación *Conocer y Transformar* (CyT) en una investigación-acción en convivencia escolar democrática en primer ciclo de educación básica, con alentadores resultados (Salinas et al., 2025). En este trabajo presentamos algunas reflexiones surgidas a partir de esa experiencia.

A continuación, los planteamientos de este artículo se formulan en cuatro apartados, en el primero se presenta una aproximación a la evolución que ha tenido en Chile la relación entre educación ciudadana y convivencia escolar en las últimas décadas, así como las expectativas y los desafíos que enfrentan estas áreas educativas. Entre estos últimos se cuentan: el desconocimiento sobre el sentido y las características de la educación ciudadana que aún persiste en buena parte del sistema escolar (PNUD, 2018; Zuñiga et al., 2020); las subjetividades individualistas que promueve el contexto neoliberal chileno (García y Flores, 2011; Villalobos y Quaresma, 2015); y las crecientes violencias que se viven en las aulas del país (Neut, 2019). En el segundo apartado se presentan los dos enfoques centrales en convivencia escolar y se argumenta por qué es necesario un enfoque de

convivencia escolar democrática para desarrollar la educación ciudadana. En una tercera sección, se plantean los orígenes, uso y proyección al mundo educativo de la herramienta denominada *árbol de problemas*, y se comenta su uso en el estudio del grupo de investigación *CyT* ya señalado. Finalmente, se realiza una reflexión final que une los puntos esenciales de los apartados precedentes y se argumenta la necesidad de continuar la investigación educativa en convivencia escolar democrática en educación básica, así como su relación con la política pública en la materia y su implementación.

Expectativas y desafíos para la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática en Chile

La educación ciudadana y la convivencia escolar -así como la relación entre ambas- han constituido un tema de preocupación creciente en Chile en las últimas décadas, la cual se ha manifestado en una serie de cambios curriculares, leyes y otras políticas públicas destinados a fortalecerlas (Cox y García, 2021; MINEDUC, 2024). Todo ello, bajo la expectativa de que la promoción de la participación política y social de las nuevas generaciones contribuirá a una sociedad más democrática (PNUD, 2021), a la vez de aportar a una sociedad más inclusiva y cohesionada (Aguado et al., 2013). Tales iniciativas han derivado en la prescripción de objetivos de aprendizajes transversales, en la emergencia de una nueva asignatura para los dos últimos años de la educación media y en la obligación para todos los centros educativos reconocidos por el Estado de disponer de los denominados *planes de formación ciudadana*. Estas dos últimas medidas surgieron a partir de la Ley 20.911

(2016), la que estableció de forma explícita objetivos educativos como la participación del alumnado en asuntos de interés público; la valoración de los derechos humanos y la diversidad; y el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.

En el ámbito de la convivencia escolar, el país ha transitado progresivamente desde un paradigma centrado en las actitudes disruptivas del alumnado, hacia un modelo más integral de educación ciudadana y participación. Consecuentemente, las sucesivas políticas nacionales de convivencia escolar han mostrado una evolución en tal sentido. Dichas políticas constituyen instrumentos desarrollados por el Ministerio de Educación de Chile y están destinadas a enmarcar la acción de las escuelas en esta materia. La primera política nacional de este tipo surgió en 2002 y desde entonces han visto la luz otras nuevas en 2011, 2015, 2019 y 2024.

La actual Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 (MINEDUC, 2024) cambia el concepto *escolar* por *educativa*, precisamente porque busca abordar la convivencia en los espacios educativos de forma más holística. Esta política es la primera en establecer un rango temporal de acción preciso (siete años) y -si bien hace un énfasis menor en la participación respecto a la anterior (MINEDUC, 2019)- posee múltiples aspectos destacables: introduce el concepto de transformación continua; enfatiza en la gestión territorial de la convivencia; destaca las redes locales, entendidas como estrategias de gestión territorial en colaboración y conexión entre diferentes actores e instituciones locales; otorga mayor importancia a la salud mental, el bienestar integral, la ética del cuidado y la inclusión; e introduce

explícitamente la noción de que tanto los niños, niñas y adolescentes como los adultos que son parte de la comunidad educativa son a la vez educadores y aprendices de la convivencia.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021), ha planteado una serie de claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile, algunas de las cuales poseen una directa relación con la convivencia escolar democrática: fortalecer los espacios de participación al interior de las instituciones educativas; promover un clima de aula abierto en la sala de clases; favorecer el uso de pedagogías participativas y el aprendizaje a través de la experiencia; y la promoción de la construcción de un *nosotros colectivo*. Se trata de medidas cuyo abordaje supone superar las prácticas docentes academicistas basadas en la exposición y la memorización de contenidos, y avanzar hacia una pedagogía experiencial, centrada en el diálogo y la participación del alumnado.

Construir la convivencia democrática en las aulas escolares chilenas enfrenta una serie de desafíos, el primero de ellos es la amplia incompreensión que existe en el sistema escolar respecto al sentido y las características de la educación ciudadana (PNUD, 2018; Zuñiga et al., 2020). Sobre todo, se comprende -y aplica- poco el enfoque de formación ciudadana, entendido como un modelo más profundo destinado al desarrollo de ciudadanos críticos en relación con los problemas socialmente relevantes que existen en la sociedad, para lo cual necesita abordajes de aula basados en el diálogo, la participación y las relaciones horizontales (Benjumea et al., 2011; Santisteban, 2019). De esta forma, si bien los centros

escolares chilenos cultivan en alguna medida la dimensión civil de la ciudadanía - asociada a la relación con los demás- se ocupan mucho menos la dimensión cívica o política de la misma (PNUD, 2018). A su vez, tal dimensión civil de la ciudadanía, en lo referente al ámbito de la convivencia escolar, es abordada de forma diferenciada según el nivel socioeconómico del alumnado de la escuela, de modo que en las escuelas chilenas con alta vulnerabilidad socioeconómica las prácticas punitivas y excluyentes son más pronunciadas (López et al., 2023).

El desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la convivencia democrática en educación básica constituye un reto multidimensional que requiere una transformación sustancial del paradigma educativo dominante (Fierro y Fortoul, 2022). Al respecto, la literatura especializada apunta a que aún predomina una visión tecnicista del profesorado y las prácticas docentes verticales en esta área educativa, así como a la escasez de espacios apropiados y estrategias didácticas contextualizadas (García y López, 2014; Herrera y Tuay, 2023). Tales problemáticas se configuran como las principales dificultades para la construcción de convivencia escolar democrática y la educación ciudadana en las escuelas primarias.

Respecto al predominio de una visión tecnicista en materia de convivencia escolar en el profesorado, García y López (2014) señalan que, si bien este comprende a nivel teórico las implicancias de la convivencia escolar democrática, dicha comprensión frecuentemente no llega a incidir en su praxis ni se ve reflejada en los proyectos educativos de sus comunidades. Por su parte, Herrera y Tuay (2023) identificaron en las prácticas docentes una tendencia hacia los enfoques técnicos

de la participación y una escasa preocupación por la construcción de climas de aula democráticos. Para enfrentar esta problemática, los trabajos de Canaza y Canaza (2024) y de Loubiès et al. (2020) sugieren fortalecer transversalmente el abordaje de la convivencia escolar en la formación inicial docente.

Un segundo desafío para el desarrollo de la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática en Chile está constituido por los efectos en la sociedad y, específicamente, en la educación, del modelo económico neoliberal instaurado en Chile a partir de la década de 1980, el cual se caracteriza por un fuerte mensaje hacia el interés y el éxito individual. Al respecto, García y Flores (2011) han apuntado a sus efectos en la sociedad, sobre todo en cuanto al desarrollo del denominado *Código del Standing*, un sistema de significados que lleva a las personas a mirar a los demás miembros de la comunidad como competidores en una carrera por alcanzar un éxito que únicamente es medido en función de la posesión de objetos materiales. De esta forma, se rompe con la subjetividad tradicional, basada en la cooperación con los demás, que ha permitido a los seres humanos subsistir en el tiempo.

En lo referente a los efectos del neoliberalismo en el ámbito de la educación, Villalobos y Quaresma (2015) señalan que este ha traído consigo un nuevo orden educativo, en el cual las lógicas del mercado han penetrado con fuerza al instalar elementos y procesos tales como: la privatización de buena parte del sistema escolar; la rendición de cuentas o *accountability* como condición para obtener recursos; la transformación de las familias de actores educativos a clientes; y la

selección de alumnos y alumnas, aunque este último elemento ha sido atenuado por la puesta en práctica del nuevo Sistema de Acceso Escolar (SAE), no sin la resistencia de algunos sectores políticos y sociales. En dicho contexto, el profesorado chileno identifica con cierta claridad los fenómenos asociados a esta mentalidad neoliberal, que inciden en su realidad educativa y constituyen un reto formidable para la educación ciudadana. Entre estos se cuentan: la competitividad y el individualismo; la mercantilización del sistema; la burocratización; y la falta de un sentido de comunidad (Redón et al., 2021).

Un tercer desafío para fortalecer la educación ciudadana, y una convivencia escolar acorde al enfoque de formación ciudadana ya señalado, está constituido por las crecientes violencias que se viven en los centros escolares chilenos en los últimos años, especialmente a partir del retorno a las clases presenciales tras el punto álgido de la pandemia de COVID-19. Dicho fenómeno se ha expresado, por ejemplo, en casos graves de acoso escolar y peleas masivas de cientos de estudiantes que han llegado a requerir la intervención policial, así como en un paro masivo a nivel nacional para visibilizar esta problemática, de docentes asociados al Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, una instancia gremial que también ha elaborado un informe sobre el tema (Zurita, 2023).

En un extenso estudio, Neut (2019) destaca como factor central de las violencias (en plural, pues plantea que múltiples actores educativos ejercen violencia y no solo el alumnado) en los centros educativos chilenos el proceso de pérdida de la autoridad pedagógica producido por los cambios sociales y culturales acaecidos

desde finales del siglo XX. Según dicho autor, es posible recurrir a tres estrategias para recuperar la autoridad pedagógica: la primera de ellas es la imposición autoritaria mediante el castigo y otras formas de disciplinamiento, la cual carece de legitimidad y, por tanto, de efectividad; las otras dos, más efectivas y provistas de legitimidad a los ojos del alumnado, son enseñar con socioafectividad y la preparación de la enseñanza. De esta forma, es posible desarrollar modelos pedagógicos que consideren la dimensión humana del alumnado y le sitúen en el centro de los procesos de aprendizaje.

Si bien son grandes los desafíos que enfrenta la educación ciudadana en general, y el desarrollo de la convivencia escolar democrática en específico, se debe considerar que dichas áreas educativas precisamente actúan sobre estos cuando son implementadas, pues: por vía de la práctica contribuyen a formar al profesorado sobre las características y el sentido de estas áreas formativas; ponen en cuestión los antivalores del neoliberalismo al tensionar el falso dilema entre el interés individual y el colectivo en el cual estos se basan; y aportan a desarrollar una convivencia social que supera el paradigma de la no agresión, para avanzar a un modelo centrado en la participación democrática y a la valoración de los derechos de todas y todos.

Convivencia escolar democrática y educación ciudadana

A lo largo del tiempo el concepto de convivencia en el ámbito educativo ha experimentado una transformación significativa. Durante gran parte del siglo XX predominó una visión basada en principios conductistas, la que enfatiza la

importancia de la disciplina y la obediencia sin cuestionamientos a las reglas establecidas (Ascorra et al., 2021). Este enfoque, como señala Carbajal (2016), consideró la convivencia escolar desde una perspectiva rígida y limitada. Al respecto, investigadores como García y López (2014) han observado que, en aquel período, las instituciones educativas abordaban la convivencia de manera superficial y se centraban en la transmisión de información sobre estructuras institucionales y normativas, sin profundizar en su análisis crítico o en el desarrollo de habilidades sociales más complejas. Un punto de inflexión en dicha concepción se produjo con la publicación del informe de la UNESCO *La Educación Encierra un Tesoro* en 1997, pues prescribió como pilar para la educación del siglo XXI *aprender a vivir juntos* (junto a otros tres pilares: *aprender a ser, conocer y hacer*)

La inclusión del pilar *aprender a vivir juntos* generó un amplio debate en el ámbito educativo. Según un análisis realizado por Fierro y Carbajal (2019), este informe estimuló una reflexión profunda sobre como los sistemas educativos podrían fomentar el respeto hacia la diversidad y la diferencia. Además, propició la necesidad de desarrollar en el estudiantado habilidades para la colaboración en proyectos tanto académicos como sociales, así como competencias para la resolución pacífica de conflictos. Este nuevo enfoque marcó un cambio paradigmático en la concepción de la convivencia escolar, el cual pasó de un modelo centrado en la disciplina y la normativa a uno que prioriza el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de una cultura de paz y respeto mutuo en el entorno educativo.

En el ámbito educativo contemporáneo, la noción de convivencia escolar sigue siendo objeto de múltiples interpretaciones y definiciones (Carbajal, 2013; Fierro y Carbajal, 2019). Esta diversidad conceptual, si bien es enriquecedora, ha dado lugar a lo que Fierro y Carbajal (2019) denominan una *sobreabundancia conceptual*, fenómeno que, según advierten tales autoras, podría contribuir a una "...confusión inmovilizante" (p. 2). No obstante, Carbajal (2013) identifica dos paradigmas predominantes en el abordaje de la convivencia escolar: el enfoque restringido y el enfoque democrático. Ambas perspectivas convergen en reconocer la centralidad de la convivencia como factor determinante de la calidad educativa, pero difieren significativamente en sus premisas y estrategias.

El enfoque restringido de la convivencia se caracteriza por priorizar el control de la violencia escolar mediante la imposición de normas y el desarrollo de aprendizajes individuales, sin cuestionar las estructuras subyacentes que perpetúan dicha violencia. En contraposición, el paradigma democrático aboga por la promoción activa de relaciones democráticas en el entorno escolar y la participación integral de la comunidad educativa, lo cual supone así una visión más holística y transformadora de la convivencia escolar. Este último es el más adecuado para desarrollar en la escuela las competencias ciudadanas del alumnado, pues permite la necesaria participación real del alumnado, así como el abordaje de *problemas socialmente relevantes* que les afectan.

La convivencia simultánea de enfoques de la convivencia escolar ha sido identificada como un factor que dificulta la aplicación coherente de la normativa

vigente. Según López et al. (2023), la coexistencia genera una ambigüedad interpretativa que se traduce en tensiones al momento de implementar las políticas de convivencia en los establecimientos, al transmitir lineamientos contradictorios sobre su comprensión y gestión. En concordancia, Guerrero et al. (2025) advierten que esta hibridación de paradigmas deriva en decisiones disonantes por parte de los equipos encargados, quienes tienden a articular simultáneamente medidas sancionatorias y acciones formativas, lo cual refleja la falta de una orientación clara.

Un aspecto fundamental de la educación ciudadana es la enseñanza de la participación, para lo que se requiere el desarrollo de una serie de competencias ciudadanas expresadas en habilidades, valores, actitudes y comprensión crítica (Consejo de Europa, 2018; MEN, 2004; Morillas, 2006). No obstante, dicho proceso no puede ser desarrollado desde un modelo expositivo-tradicional ni desde posiciones autoritarias que no consideran la participación del alumnado. Por el contrario, para aprender a participar como ciudadano y ciudadana se requiere experimentar la participación, *vivirla* (Huddleston et al., 2010; Llena y Novella, 2022; Tonucci, 2008; 2009). Así, aprender a *vivir juntos* cobra un rol central, pues es precisamente en la relación microsocial -con la familia, el barrio y la escuela- donde el ser humano aprende a construir y respetar los acuerdos que le permiten relacionarse social y políticamente con los demás. En este sentido, Aguado et al, (2013) sostienen que:

La ciudadanía se aprende con las demás personas, en la necesidad de comprender al otro para llegar a acuerdos y convivir. El aprendizaje de la ciudadanía no puede

realizarse en solitario, sino que requiere de una apertura a la comunidad, de una implicación directa con las personas y realidades que nos rodean. (p.38)

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales se ha discutido bastante la importancia de abordar problemas socialmente relevantes -también denominados, con matices, temas controversiales o cuestiones socialmente vivas- para desarrollar competencias sociales y ciudadanas para una ciudadanía crítica (Santisteban, 2022; Toledo et al., 2015). Esta relevancia se sustenta en su capacidad para movilizar el desarrollo de aprendizajes, así como el interés y la valoración del alumnado por los temas públicos (Salinas y Oller, 2017). Asimismo, aquellos asuntos, usualmente son descritos como temas que dividen a la sociedad, en la cual generan posiciones acaloradas (Tutiaux-Guillon, 2011). Sin embargo, cabe preguntarse, ¿cuáles son los problemas socialmente relevantes del alumnado de los primeros años de educación básica? ¿Deberían tener las mismas características que poseen las temáticas abordadas por las y los estudiantes en etapas posteriores? ¿O deberían, sobre todo, estar ligados a los intereses y preocupaciones propias de su edad?

El uso de problemas socialmente relevantes en educación básica es un asunto aún poco abordado en la literatura académica, pues la mayoría de los estudios se han realizado con estudiantes de niveles superiores (Santisteban, 2019). Pese a ello, es posible reivindicar el valor de abordar tales asuntos también en esta etapa educativa, pues en ella sigue siendo válido el poder de estos temas para movilizar el interés y, consecuentemente, los aprendizajes en ciudadanía del alumnado. No

obstante, se debe asumir que en educación básica dichos asuntos necesariamente deben tener características y dimensiones acordes a la etapa infantil de la vida. Por tanto, un *problema socialmente relevante de niños y niñas*, sobre todo, corresponde a aquellos asuntos que les afectan en los ámbitos cercanos, aquellos que conocen y que atañen a su curso, su escuela, su barrio y su ciudad. En este sentido, Pons (2012) señala que, para formar en ciudadanía en la primera etapa escolar, es importante: "...tratar temas que afecten el ámbito más cercano de los alumnos de manera que se fomente la participación real, la reflexión y la acción..." (p.386).

Los problemas que afectan la convivencia en el aula y la escuela, como las burlas, pueden llegar a ser poderosos inhibidores de la participación del alumnado, pues deterioran la necesaria confianza relacional (Bonhomme et al., 2015). Sin embargo, también pueden llegar a ser poderosos problemas socialmente relevantes en la infancia y abordarlos supone una posibilidad no solo para establecer la necesaria confianza en el aula que requiere la educación ciudadana, sino también para desarrollar competencias ciudadanas a partir de su deliberación y del desarrollo colectivo de normas y acuerdos de aprendizaje que permitan una convivencia democrática.

El árbol de problemas: una herramienta para la construcción de convivencia escolar democrática

Las investigaciones sobre el desarrollo cívico infantil y la convivencia democrática destacan la importancia de fomentar una ciudadanía participativa, crítica y responsable en los entornos educativos (García, 2009; García y López, 2014;

Stojnic, 2020; Tonucci, 2009). Al respecto, Tonucci (2008, 2009) enfatiza que los niños, incluso desde temprana edad, construyen interpretaciones significativas de su realidad social y poseen la capacidad de participar en procesos de decisión colectiva, siempre que se utilicen metodologías de enseñanza adaptadas a su estadio de desarrollo.

Promover la convivencia democrática en la educación básica requiere centrarse en el desarrollo de competencias que posibiliten la participación efectiva de la infancia, tales como el pensamiento crítico y las habilidades democráticas. Para ello, resulta necesario implementar estrategias educativas que fomenten las competencias ciudadanas y fortalezcan la convivencia democrática desde los primeros años de la educación formal (Gallego et al., 2020; Loubiès et al., 2020). Especialmente, se debe brindar a niños y niñas experiencias concretas de participación, así como herramientas adecuadas para expresar sus perspectivas sobre los problemas que los afectan (García, 2009; Tonucci, 2009).

El *árbol de problemas* es una herramienta -y método- que promueve la participación activa en el análisis y la resolución de problemas colectivos (González, S. et al., 2023), y, al mismo tiempo, contribuye al aprendizaje del *vivir juntos*. A partir del trabajo realizado por el grupo de investigación Conocer y Transformar, es posible afirmar que resulta especialmente valioso para trabajar la convivencia democrática en el aula de educación básica, gracias a su enfoque visual y concreto. Su estructura, que incluye raíces (causas), tronco (problema) y ramas (efectos), facilita que los estudiantes -sobre todo los más pequeños- identifiquen aquellos problemas

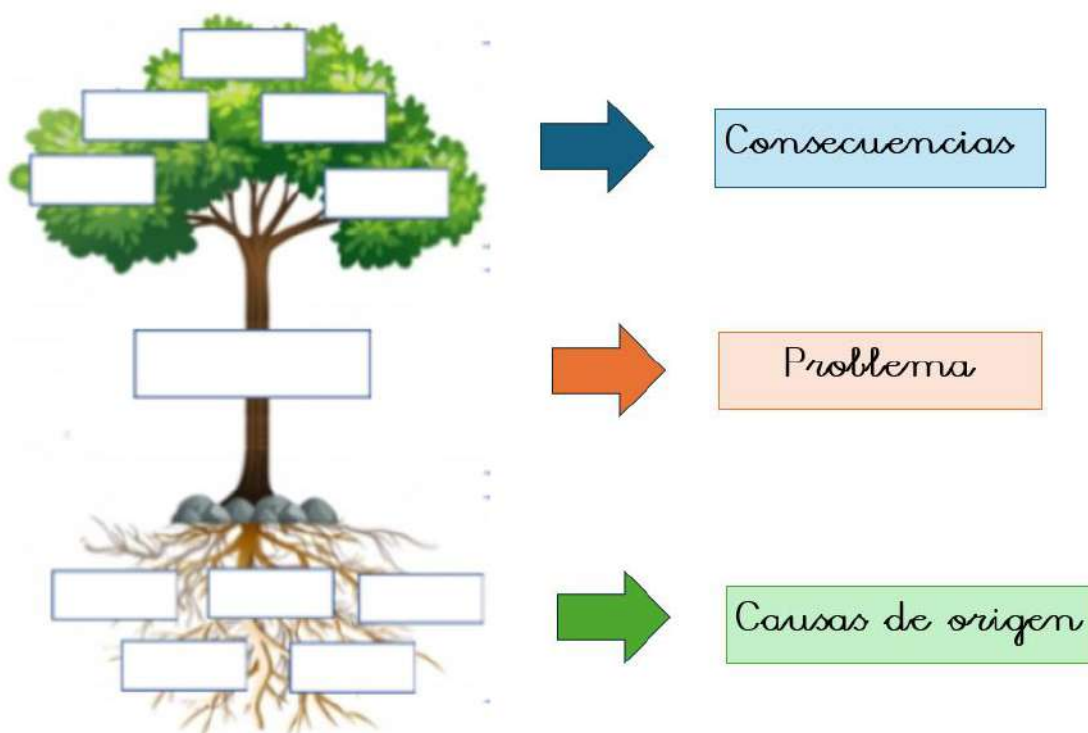
que afectan su convivencia en el aula y comprendan las relaciones causa-efecto que influyen en ella.

El *árbol de problemas* cuenta con un trasfondo histórico y metodológico previo a su uso como herramienta de apoyo al aprendizaje. Originalmente, fue diseñado para visualizar y analizar de forma estructurada las causas y efectos de una situación problemática (González, S. et al., 2023). Este instrumento de análisis surgió en la década de 1960 en el marco de la planificación de proyectos y el análisis de sistemas, como parte del Enfoque del Marco Lógico (EML), una metodología creada por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés). Durante los años setenta su uso se extendió notablemente en la gestión de proyectos de desarrollo internacional.

Entre las características del árbol de problemas destaca la capacidad de desglosar problemas complejos en componentes más manejables, de facilitar la identificación de relaciones causa-efecto y de promover un modelo sistemático para la resolución de problemas (Duarte et al., 2018). Cabe destacar que esta herramienta, gracias a su enfoque sistemático y visual, facilita la identificación y comprensión de las relaciones entre los problemas centrales que se visualizan en su tronco, sus causas subyacentes en las raíces y sus efectos en las copas (Santiago et al., 2019), tal como se puede apreciar en la Figura 1. Por consiguiente, su versatilidad y eficacia han propiciado su adopción en una amplia gama de disciplinas y contextos profesionales (Martelo et al., 2017).

Figura 1

Árbol de problemas



Fuente: adaptado de Fundación Vida Independiente Chile (2020).

En educación, la herramienta *árbol de problemas* ha sido empleada en las carreras universitarias de ingeniería, nutrición y administración pública, para analizar problemas de sus propios campos disciplinares. Por ejemplo, en el caso de la última

carrera, se utilizó para mejorar la habilidad de los estudiantes en la comprensión de problemas públicos complejos y en el desarrollo de prototipos de intervención estatal (Duarte et al., 2018). Sin embargo, pese a sus evidentes beneficios para el análisis crítico y la gestión de problemas, la literatura actual no registra su aplicación en el contexto de la educación escolar, y menos aún en el campo de la educación ciudadana o de la convivencia escolar.

Recientemente, un equipo del grupo de investigación *Conocer y Transformar* (CyT) aplicó la herramienta *árbol de problemas* en el contexto del diagnóstico de una investigación-acción sobre convivencia escolar democrática en un aula chilena de tercer año de educación básica, con alumnado habituado a un estilo de enseñanza tradicional y no así al trabajo colaborativo (Salinas et al., 2025). Si bien los resultados asociados al estudio señalado serán expuestos en extenso en un artículo en evaluación, es posible señalar que el uso del *árbol de problemas* permitió a niños y niñas identificar, de forma colaborativa y dialógica, una serie de problemáticas que influían negativamente en el clima de aula, asociadas a la falta de comunicación y diversas formas de violencia física y verbal. Además, este instrumento contribuyó de dos formas centrales al desarrollo posterior del estudio: introdujo al estudiantado a un modelo pedagógico participativo y aportó información útil al diseño de las fases siguientes de la investigación-acción.

En el contexto del estudio aplicado, el *árbol de problemas* se mostró como una herramienta pedagógica versátil y eficaz para abordar cuestiones de convivencia en el aula con estudiantes de corta edad, incluso si están poco habituado al trabajo

colaborativo. En este sentido, facilitó la visualización de conceptos abstractos y el análisis estructurado, lo cual, a su vez, permitió la identificación y comprensión conjunta de los problemas que afectaban la convivencia del grupo curso.

El abordaje de los problemas que afectan la convivencia, entendidos como *problemas socialmente relevantes de niños y niñas*, contribuyó notablemente al interés del alumnado y abrió un espacio para la participación ciudadana activa y real. En este aspecto, es importante destacar que estas problemáticas necesariamente deben ser abordadas en un ambiente de tolerancia y respeto por las ideas de los demás, pues aquello resulta esencial para establecer las relaciones dialógicas que permiten la participación ciudadana y, en definitiva, el desarrollo de competencias ciudadanas. Finalmente, es posible afirmar que de esta participación surgió uno de los resultados más importantes de la acción didáctica implementada: el empoderamiento de los y las estudiantes en la gestión de su propio entorno de aprendizaje.

Conclusión

A partir de la literatura especializada (García y López, 2014; González, S. et al., 2023; Stojnic, 2020) y con base en la revisión de la experiencia implementada por el grupo de investigación CyT es posible afirmar que el uso del *árbol de problemas* en la promoción de la convivencia escolar democrática constituye una respuesta efectiva e innovadora a los desafíos actuales del sistema educativo en la materia. Esto, por múltiples motivos: facilita el desarrollo de competencias en las diversas

dimensiones de la ciudadanía; contribuye a las políticas públicas nacionales e internacionales en este ámbito; y enfrenta los desafíos que actualmente dificultan la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática. A continuación, se abordan tales motivos por separado.

El *árbol de problemas* permite vincular de manera efectiva las dimensiones civil y cívica de la ciudadanía, al promover la participación ciudadana real del alumnado en la identificación y resolución de problemáticas que afectan la convivencia en el aula. En este sentido, ayuda a cumplir aquel requerimiento esencial de la educación ciudadana por el cual *a participar solo se aprende participando* (Huddleston et al., 2010; Llena y Novella, 2022; Tonucci, 2008; 2009), a la vez que contribuye a mejorar la capacidad del alumnado para abordar sus relaciones sociales en el ámbito cercano. De esta manera, los estudiantes no solo desarrollan competencias para la vida ciudadana en el mundo, sino también competencias y herramientas prácticas para enfrentar los desafíos reales de su entorno inmediato.

Respecto a ambas dimensiones de la ciudadanía, es posible afirmar que se trata de una herramienta útil para implementar prácticas didácticas orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas, tales como las habilidades comunicativas; las actitudes de respeto y tolerancia; y la capacidad para trabajar en equipo (Consejo de Europa, 2018; MEN, 2004; Morillas, 2006). Ello es posible gracias a tres elementos centrales: 1) porque se basa en el enfoque democrático de la convivencia escolar, el que abre la puerta a una mirada holística y participativa de la acción educativa en este campo (Carbajal, 2016); 2) porque sitúa al alumnado como

protagonista activo del aprendizaje, lo cual es un elemento indispensable si nos proponemos el desarrollo de tales competencias (Canals y Pagès, 2011); y 3) porque aborda aquellos *problemas socialmente relevantes de niños y niñas* que realmente les afectan y preocupan a su edad, y que, por tanto, les motivan a participar y a movilizar aprendizajes significativos.

Diversos autores destacan la importancia de desarrollar en el estudiantado competencias críticas y democráticas desde edades tempranas, para lo cual se requiere de experiencias concretas de participación (García y de Alba, 2009; Tonucci, 2008, 2009). No obstante, aquello supone un reto aún poco abordado desde la investigación educativa (González, N. et al., 2023). En tal contexto, el *árbol de problemas* se presenta como una herramienta que facilita al alumnado el análisis y comprensión -de forma visual y estructurada- las relaciones causa-efecto de los problemas o situaciones presentes en su sala de clases, lo que resulta especialmente valioso al trabajar con niños y niñas de los primeros niveles de educación básica.

Pese a los múltiples esfuerzos para fortalecer la educación ciudadana realizados a partir de iniciativas internacionales y políticas públicas nacionales, el desarrollo de ciudadanía democrática desde la educación aparece como un largo camino aún por recorrer. En este sentido, y guardando la necesaria humildad ante la dimensión de la tarea, es válido afirmar que la herramienta *árbol de problemas* puede aportar a ellas de diversas formas: al pilar de la educación en el siglo XXI *vivir juntos* (Delors et al., 1997), pues aborda tanto la dimensión civil como la cívica (o *política*) de la

ciudadanía; a los objetivos de la Ley 20.911 (2016), ya que promueve la participación del alumnado, así como una cultura democrática y ética en el centro escolar; y a la Política Nacional en Convivencia Educativa vigente (MINEDUC, 2024), como instrumento para la transformación continua, el bienestar, la inclusión y la promoción de una ética del cuidado. Asimismo, el uso de este instrumento se alinea con la importancia de favorecer entornos educativos más democráticos e inclusivos; el aprendizaje experiencial y las pedagogías participativas, los cuales constituyen elementos claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile según el PNUD (2018).

La herramienta *árbol de problemas* puede contribuir a enfrentar los múltiples desafíos para el desarrollo de la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática en Chile. Respecto al primero de ellos, la amplia incompreensión que persiste en el sistema escolar sobre los fines y características de la educación ciudadana (López et al., 2024; PNUD, 2018; Zúñiga et al., 2020), este instrumento puede facilitar la obtención de conocimientos *en la práctica* por parte del profesorado, puesto que facilita, orienta y estructura la ejecución de propuestas didácticas para promover la convivencia escolar democrática, a la vez que atiende a su demanda por materiales y estrategias activas concretas para fomentar la colaboración y la participación del alumnado.

Con relación a los efectos del neoliberalismo en la educación (Redón et al., 2021; Villalobos y Quaresma, 2015), el abordaje colectivo de los problemas que afectan la convivencia tiene el potencial de tensionar el falso dilema que opone el interés

individual y el interés colectivo, pues pone en evidencia la profunda dependencia entre ambos. De esta forma, el uso del *árbol de problemas* en propuestas didácticas orientadas a construir convivencia escolar democrática puede aportar a romper con el individualismo y reconstruir el sentido de comunidad.

En cuanto a las crecientes violencias que enfrenta el sistema educativo chileno (Neut, 2019; Zurita, 2023), el uso del mencionado instrumento contribuye no solo a identificar las problemáticas que afectan la convivencia del grupo, sino que también, sobre dicha base, a establecer normas más efectivas y sostenibles en el tiempo. Ello se debe a que la generación colectiva de normas de convivencia, a partir de acuerdos democráticos contruidos por el propio alumnado, les dota de la capacidad de despertar la adhesión de aquellos y aquellas que luego deben respetarlas.

Como se ha señalado previamente, la investigación en primaria sobre educación ciudadana en general, y en convivencia escolar democrática en específico, es escasa. Por ello, resulta necesario continuar investigando en esta área educativa, a fin de ofrecer claves teórico-prácticas con el potencial de orientar políticas públicas acertadas y su implementación. Por ejemplo, con el conocimiento disponible, es posible sostener la necesidad de continuar fortaleciendo el elemento de participación en las Políticas Nacionales de Convivencia Educativa, especialmente en lo referente al desarrollo democrático de normas de aprendizaje y convivencia. Un ejemplo de la necesidad de fortalecer la relación entre investigación y políticas públicas en este ámbito se percibe en los carteles estandarizados con normas de convivencia escolar -repartidos masivamente por el MINEDUC- que pueden ser

apreciados actualmente en las paredes de prácticamente todos los centros escolares chilenos, pues, si bien poseen mensajes adecuados a la temática, poca adhesión pueden generar entre quienes no han participado en su creación.

Financiamiento

Este trabajo fue financiado por ANID FONDECYT INICIACIÓN 11251768.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Mata, P. y Sánchez, H. (2013). Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas. En M. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de las instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de modelos de investigación educativa de la AIDIPE* (pp. 35–42). Universidad de Alicante.
https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C. y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología* 30(2), 86-99.
<https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., y Pimienta, A. (2011). Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 5, 211–224.
<https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile “en acto”: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En J. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Ediciones UC.
- Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35–40.
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/182040/aulinnedu_a2011n198p35.pdf.

López-Jiménez, K., Salinas-Valdés, J. J., & Orellana-Fonseca, C. (2026). El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77), 76-106

Canaza, S. M., y Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403/3620>.

Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). Universidad Nacional Autónoma de México.

Consejo de Europa. (2018). *Marco de referencia de las competencias para la cultura democrática. Volumen 2. Descriptores de las competencias para una cultura democrática*. Publicaciones del Consejo de Europa. <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/marco-de-referencia-de-las-competencias-para-una-cultura-democratica>.

Cox, C., & García, C. (2021). Chile's Citizenship Education Curriculum: Priorities and Silences Through Two Decades. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 206–226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana / Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.

Duarte, I., Camargo, D., y Reyes, J. (2018). Fortalecimiento de habilidades de problematización en política pública: el aporte del pensamiento de diseño. *Administración y Desarrollo*, 48(2), 129–159. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol48n2.5>.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.

López-Jiménez, K., Salinas-Valdés, J. J., & Orellana-Fonseca, C. (2026). El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77), 76-106

Fierro, C. y Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia": una relectura analítica de experiencias innovadoras en las escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 15-45. <https://11nq.com/VuABJ>.

Fundación Vida Independiente Chile. (2020). *El Diagnóstico*. <https://fundacionvidaindependiente.cl/lessons/el-diagnostico/>.

Gallego, E., Arias, M., García, A. y González, L. (2020). Competencias ciudadanas y convivencia en el aula en niños de 4.º de primaria en una institución educativa del municipio de Filandia, Quindío - 2019. En W. Acevedo y J. Toro (comp.). *Del dicho al hecho: Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano* (pp. 129-153). Universidad Católica de Pereira. <https://editorial.ucp.edu.co/omp/index.php/e-books/catalog/view/24/23/850>.

García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 329–344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020>.

García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5–10. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7110>.

García, F., y De Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa “Parlamento Joven.” En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 515–521). Pàtron Editore.

García, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66206>.

Guerrero, P., Díaz, R., Loubiès, L., Fuica, C., Araya, K., y Cattabeni, C. (2025). ¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo. *Psicoperspectivas*, 24(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue1-fulltext-3305>

González, N., García, A., Jiménez, M., López, M., Massip, M. y De la Cruz, A. (2023) Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para educación primaria. En M. Cambil, A. Fernández y N. De

López-Jiménez, K., Salinas-Valdés, J. J., & Orellana-Fonseca, C. (2026). El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77), 76-106

Alba (eds.) *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS*. (pp. 127-136). Narcea Ediciones.

González, S., Sánchez, M. y Hernández, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(23), 125-129. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153>.

Herrera, J. y Tuay, R. (2023). Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria. *Revista Senderos Pedagógicos*, 14(1), 31–47. <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1381>.

Huddleston, T., Kerr, D., & Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook* (10th ed.). The Citizenship Foundation.

Ley 20.911. *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. (2016). <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p>.

Llena, A. y Novella, A. (2022). *Impulsar la participación infantil: los consejos de infancia y adolescencia*. Graó.

López, A., Millán, C. y González, G. (2024). Implementación de las políticas de educación ciudadana en una escuela secundaria chilena: El rol de los nuevos liderazgos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585>.

López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalization, Societies and Education*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>.

Loubiès, L., Valdivieso, P. y Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-241. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>.

Martelo, R. J., Jiménez, I., y Moncaris, L. (2017). Guía metodológica para el mejoramiento del desarrollo de software a través de la aplicación de la técnica

López-Jiménez, K., Salinas-Valdés, J. J., & Orellana-Fonseca, C. (2026). El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica. *Revista de Orientación Educativa*, 42(77), 76-106

árboles de problemas. *Información Tecnológica*, 28(3), 87-94.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300010>.

MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.
<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/estandares-basicos-de-competencias-ciudadanas-2/>.

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares. Primero a sexto básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.

MINEDUC. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4472>.

MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*.
<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>.

Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Narcea.

Neut, P. (2019). *Contra la escuela: autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM.

PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
<http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2960/Formacion-Ciudadana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

PNUD. (2021). *12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
<https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/12-claves-para-fortalecer-la-educacion-ciudadana-en-chile/>.

Pons, J. (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. 2 (pp. 383–390). Díada / AUPDCS.

López-Jiménez, K., Salinas-Valdés, J. J., & Orellana-Fonseca, C. (2026). El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica. *Revista de Orientación Educativa*, 42(77), 76-106

Redón, S., Vallejos, N., & Angulo, J. (2021). Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context. *Sustainability*, 13(13390), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su132313390>.

Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40–48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>.

Salinas, J., López, K. y Ortega, D. (2025). Cabildo ciudadano en educación básica. Convivencia escolar democrática y formación ciudadana en el norte de Chile. *Sophia Austral*, 31(XX). xx-xx. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202531XX> [en prensa].

Santiago, N., Santos L., Montezano, I. y Lopes, R. (2019). A árvore de problemas como estratégia problematizadora no ensino e aprendizagem na disciplina educação nutricional. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 24133-24150. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-103>.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultado de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Santisteban, A. (2022). Social Sciences Education based on social problems: traditions and integrative tendencies. In D. Ortega (Ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science vol. 8*. (pp. 23-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3.

Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 49-70. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003>.

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 2(52), 119–133. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>

Tonucci, F. (2008). La ciudadanía no se enseña, se aprende viviéndola. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 90, 43-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2712588>.

López-Jiménez, K., Salinas-Valdés, J. J., & Orellana-Fonseca, C. (2026). El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77), 76-106

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7111>.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En J. Pagès i A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Servei de Publicacions UAB.

Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 63-84.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063.

Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en las escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135-169.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.767>.

Zurita, E. (2023). *Violencias en la escuela: institucionalidad educativa y violencia escolar en el Chile actual*. Universidad de Chile / Colegio de Profesores y Profesoras de Chile. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/11/27/ya-estan-disponibles-informes-tras-sondeo-docentes-ante-las-violencias-en-al-escuela/>

Comprendre et interpréter un récit intrigant : une revue de littérature pour une future modélisation didactique

Francisco Seguel Tapia

Universidad Andrés Bello

fsegueltapia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9485-5875>

Résumé

Cet article théorique explore l'enseignement des processus de compréhension et d'interprétation textuelle dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence didactique sur l'album *L'Indien de la tour Eiffel*. Ce récit d'énigme a été enseigné dans une classe suisse romande de 8^{ème} HarmoS (élèves de 11 à 12 ans). En nous appuyant sur une revue de littérature, nous analysons les concepts de lecture indicielle et intrigante, issus de la didactique et de la narratologie, afin de proposer les bases d'une future modélisation didactique. Notre étude met en lumière l'importance des régulations interactives situées dans l'accompagnement de la compréhension et de l'interprétation par les élèves, tout en associant ces pratiques aux spécificités du genre textuel qui nous intéresse. À travers cette perspective, nous cherchons à articuler les relations entre compréhension, interprétation et les gestes enseignants, tels que le geste de tissage, qui participent à la construction par la classe du sens de la narration étudiée.

Mots clés : Compréhension textuelle, récit d'une énigme policière, évaluation régulation interactive, geste didactique, lecture intrigante

Comprender e interpretar un relato intrigante: una revisión de la literatura para una futura modelización didáctica

Resumen Este artículo teórico explora la enseñanza de los procesos de comprensión e interpretación textual en el contexto de la implementación de una secuencia didáctica en el álbum *L'Indien de la tour Eiffel*. Esta historia enigmática se enseñó en una clase suiza francófona de 8º HarmoS (alumnos de 11 a 12 años). Basándonos en una revisión bibliográfica, analizamos los conceptos de lectura

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

indexical e intrigante, de la didáctica y la narratología, para proponer las bases de un futuro modelado didáctico. Nuestro estudio destaca la importancia de las regulaciones interactivas situadas en el acompañamiento de la comprensión e interpretación por parte de los estudiantes, al tiempo que asocian estas prácticas con las especificidades del género textual que nos interesa. Desde esta perspectiva, buscamos articular las relaciones entre comprensión, interpretación y enseñanza de gestos, como el gesto del tejido, que participan en la construcción por parte de la clase del significado de la narrativa estudiada.

Palabras clave: Comprensión textual, contar un enigma policial, evaluación regulatoria interactiva, gesto didáctico, lectura intrigante

Understanding and Interpreting an Intriguing Narrative: A Literature Review for Future Didactic Modeling

Abstract

This theoretical article examines the teaching of comprehension and interpretation processes within the context of a didactic sequence centered on the children's album *L'Indien de la tour Eiffel*. This detective story was taught in a Swiss Romandy 8th HarmoS class, comprising students aged 11 to 12. In this study, we draw on a literature review to analyze the concepts of indexical and intriguing reading, derived from didactics and narratology, with the aim of establishing a foundation for a future didactic model. Our study underscores the significance of situated interactive regulation-assessment in facilitating students' comprehension and interpretation, while associating these practices with the distinctive attributes of the textual genre under consideration. From this perspective, we endeavor to elucidate the interconnections between comprehension, interpretation, and pedagogical gestures—such as the tissage gesture—that contribute to the collective construction of meaning surrounding the narrative under study.

Keywords: Comprehension-interpretation, detective story, situated interactive regulation-assessment, didactique gesture, intriguing reading

1. Introduction

Comment le lecteur construit-il le sens du texte lors de la lecture d'une narration ? quel est le rôle de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans ce processus de construction ? Tant le champ littéraire que celui de la didactique du français ont tenté d'y répondre, par exemple au moyen de différents modèles, tels que ceux du sujet lecteur (Daunay, 2007; Rouxel & Langlade, 2005), de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2007) ou des gestes didactiques (Aeby Daghe & Dolz-Mestre, 2008; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010; Marlair & Dufays, 2011), ainsi que par l'utilisation de métaphores qui conçoivent différemment les rapports entre la compréhension et l'interprétation. Ces dernières étant, à leur tour, associées à des manières plus ou moins prestigieuses (Daunay, 1999) de lire un texte réputé littéraire (Ronveaux & Schneuwly, 2018). Dans le cadre d'une recherche didactique plus large portant sur *La transformation des instruments de l'enseignant* (Fond National Suisse 100019_205162)¹, nous interrogeons quelques-unes de ces propositions, notamment, celle de Falardeau (2003). Plus spécifiquement, cet article vise à proposer une revue de littérature permettant – dans un futur travail scientifique – de modéliser (De Pietro & Schneuwly, 2003) l'enseignement de l'album *L'Indien de la tour Eiffel* (Bernard & Roca, 2004) à partir de l'observation, effectuée en 2019, d'une classe de 8^{ème} HarmoS (8H) d'école primaire en Suisse romande, dont les élèves étaient âgés de 11 à 12 ans.

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions précédemment énoncées, nous proposons une articulation à notre avis novatrice. D'abord, nous faisons appel à la didactique du français (Ronveaux & Schneuwly, 2018; Schneuwly & Ronveaux, 2021) pour observer les tensions relatives à l'enseignement du « couple infernal » (Tauveron, 2001) compréhension et interprétation (Falardeau, 2003; Tauveron, 1999) associées à la lecture du récit qui nous concerne. Nous questionnons ces tensions par le biais de la conception d'une lecture dite *indicielle* (Dubois, 1984) et *intrigante* (Baroni, 2017) entendue comme modèle général d'appropriation de l'album appartenant au genre textuel récit d'une énigme criminelle (Lits, 1991). Ensuite, nous définissons les particularités du genre textuel qui nous intéresse (Borges, 1981; Dubois, 2005; Poe, 1846).

Finalement, nous convoquons le concept d'*évaluation régulation interactive située* (ERIS) (Mottier Lopez, 2015a) qui s'inscrit dans le champ scientifique de l'évaluation formative élargie des apprentissages (Allal & Laveault, 2009; Allal & Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez, 2015b), ainsi que dans la *perspective située* (Greeno, 1997; Mottier Lopez, 2017). En raison des liens étroits avec le genre textuel récit d'énigme,

¹ Coordonnée par Ronveaux et Capt et par l'équipe de didactique GRAFE-LLN de l'Université de Genève.

nous postulons que les ERIS orchestrées par l'enseignant font partie du geste de *tissage indiciel*. Selon nous, il s'avère être un geste régulateur soutenant la compréhension et l'interprétation des élèves de *L'Indien de la Tour Eiffel*. Par ailleurs, ce geste permettrait de modéliser l'enseignement de cet album dans le contexte éducatif romand susmentionné et de rendre également compte de quelques enjeux, tant évaluatifs que didactiques, concernant les processus de négociation² impliqués dans la construction de la compréhension du récit d'énigme étudié.

2. Aperçu méthodologique

Notre travail théorique se rapproche, à notre avis, des buts de la recherche spéculative. Parmi d'autres, cet article « consiste en un exercice de l'esprit, certains diraient en 'jeux de langage', produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1990, p. 53) issus, entre autres, de notre recueil des données documentaires (Gohier, 1998; Van Campenhoudt et al., 2011). La recherche bibliographique entreprise cible des travaux en didactique de la lecture en français et en évaluation formative élargie. Notre recueil de données a été également orienté par les particularités du genre récit d'énigme et, notamment, par la démarche indicelle et intrigante entreprise par le détective afin de résoudre le crime. Cette enquête déboucherait sur la découverte du coupable, par les élèves-détectives soutenus par l'enseignant, des méfaits racontés par l'album, ainsi que sur la construction de la signification globale du texte à l'aide d'un travail interprétatif provisoire et évolutif.

Notre attention porte sur « l'exactitude des informations qu'ils [les documents théoriques ou empiriques consultés] contiennent, ainsi que la correspondance entre le champ que couvrent les documents disponibles et le champ d'analyse de la recherche » (Van Campenhoudt et al., 2011, p. 179). Par ailleurs, quelques résultats issus de nos travaux précédents sont mobilisés (Seguel Tapia, 2022; Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020). Cependant, nous ne revenons plus sur le contexte de la recherche et l'empirie³ que nous utilisons ici.

² Au sens interactionniste du terme (Cobb, 2001).

³ Pour plus de renseignements, consulter nos travaux de 2020 et de 2022 déjà évoqués.

3. Recherche bibliographique

3.1. Lecture extensive versus lecture intensive

Nous suivons Reuter (1990) pour qui une œuvre est instituée comme *littéraire* en fonction des conditions de sa *réception*. Celle-ci impliquerait, entre autres, l'établissement par les lecteurs des rapports au texte plus ou moins prestigieux. Sur la base des travaux de différents auteurs, Daunay (1999) définit ces rapports à partir de contrastes parfois irréconciliables : lecture naïve/lecture critique (Eco) ; lecture rapide, cursive, superficielle/lecture « comme littéraire » (Aron) ; retrouver le sens, comprendre/construire le sens, interpréter (Reuter) ; passivité/activité (Picard), etc. Malgré la difficulté à établir des équivalences entre ces termes – rendant compte des usages non consensuels à propos de la littérarité de la lecture – Dufays, Gemenne et Ledur (1996), cités par Daunay (1999), signalent que

ces oppositions-là sont nombreuses, et à chaque fois, on retrouve face-à-face une lecture intensive et une lecture extensive. La lecture extensive est dévalorisée, parce qu'elle va rapidement, reste en surface, tandis que la lecture qui est valorisée est celle des professionnels, qui, elle, va en profondeur, sait ce qu'elle fait, sait quoi rechercher dans les textes. (p. 33)

Autrement dit, la *lecture extensive* – comportant la compréhension du message littéral – a été traditionnellement associée à des manières de lire développées, par exemple, à l'école primaire. Par contre, la *compréhension fine* a été historiquement associée à l'enseignement de la lecture proprement littéraire dans le contexte du collège et majoritairement du lycée (Daunay, 1999; Shawky-Milcent, 2020; Tauveron, 1999).

Quant aux dynamiques que ces deux régimes de lecture (extensif et intensif) peuvent entretenir, Tauveron (1999) élargit l'idée de contraste irréconciliable et montre qu'au cours du temps, les rapports compréhension et interprétation ont été pensés indistinctement par différents théoriciens. Ainsi, l'autrice signale, par exemple, que pour la psychologie cognitive « la compréhension et l'interprétation sont posées comme des processus étrangers et l'interprétation n'est pour l'instant un objet d'étude » (p. 14). Isolées l'une de l'autre, les psychologues ne s'intéresseraient qu'à la reconstruction par les lecteurs de l'intrigue rendant compte de leur compréhension du texte. Pour les théories de la sémiotique et de la réception littéraires (eg. Daunay, 1999; Gervais, 1993), d'une part, la compréhension

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

(antérieure) et l'interprétation (postérieure et supérieure) comporteraient donc un rapport de succession. D'autre part, un rapport d'inclusion entre compréhension et interprétation serait également proposé dans le cadre de ces théories. Ainsi, pour Vanderdorpe (1992), cité par Tauveron (1999), « il peut être justifié d'un point de vue pédagogique que l'accent soit mis sur la lecture-interprétation, plutôt que sur la lecture-compréhension » (p.17). La première, comportant un travail conscient de recherche du sens au regard d'un texte résistant, alors que la seconde s'avérant être plus ou moins automatique.

3.2. L'activité fictionnalisante du lecteur de narrations cadrant la compréhension et l'interprétation textuelle

Pour nous, ces deux composantes de la lecture (la compréhension et l'interprétation) se développent dans le cadre d'une *activité fictionnalisante*⁴. Cette notion a été proposée par Langlade (2003) afin d'« interroger la fiction sous l'angle de l'activité du lecteur » (paragraphe 4). Plus spécifiquement, l'auteur cherche à décrire « l'implication du sujet dans la réalisation fictionnelle d'une œuvre » ou la manière dont un lecteur, plus ou moins expérimenté, complète – pour Langlade, spontanément – les données fictionnelles du texte pendant la lecture des narrations. À des degrés variables, le sujet lecteur investit, transforme et singularise le contenu fictionnel de l'œuvre grâce à un double mouvement où « le dialogue inter-fictionnel [...] se noue entre, d'une part, la fiction textualisée par l'œuvre et, d'autre part, la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur » (paragraphe 2). Cette subjectivité serait, par exemple, en lien avec son univers de référence qui concerne

le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre. (paragraphe 10)

Pendant ladite activité fictionnalisante, la réactivité fictionnelle du lecteur et l'énergie fictionnelle qu'il dégage se constituent comme « une façon évolutive, dynamique de réduire l'altérité de l'œuvre, elle est un moyen pour le lecteur de l'assimiler »

⁴ Étant commandée, selon Langlade (2003), par trois grandes instances, à savoir, le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique. À des fins de concision, nous ne les développons dans notre proposition.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125 (paragraphe 21). Souvent discréditée car on la considère réductrice ou disparate, pour Langlade « loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, l'activité fictionnalisante du lecteur, respecte, voire fonde leur littérarité » (paragraphe 20). Ainsi, par exemple, la narration est de/ré fictionnalisée par les lecteurs au travers d'opérations inférentielles impliquant des ajouts, des suppressions et des recompositions, notamment, au regard des actions des personnages. Quelle est donc le rôle de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans cette activité fictionnalisante ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous convoquons la proposition de Falardeau (2003). Afin de clarifier le flou conceptuel autour de ces deux notions fortement connotées, l'auteur propose que la compréhension et l'interprétation textuelle comporteraient des rapports itératifs de complémentarité et de concomitance. Par ailleurs, l'auteur identifie chaque notion de la manière suivante :

Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rend intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus [...]. (p. 675)

Quant au lecteur qu'interprète, celui-ci

ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification [...]. La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. (p. 675)

En raison des postulats théoriques développés jusqu'ici, notre objectif est de mieux comprendre la manière – à notre avis insuffisamment précisée – dont Falardeau (2003) présente les rapports susmentionnés entre compréhension et interprétation, plus spécifiquement, dans le cadre de la séquence didactique mise en œuvre par

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

l'enseignant romand de 8H étudie sur le récit d'énigme matérialisé par *L'Indien de la tour Eiffel*.

3.3. La lecture intrigante du genre récit d'énigme

En suivant Baroni (2017), nous caractérisons la narration à partir de son *intrigue*. Ce terme amplement polysémique est décrit « comme un élément indissociable de toute forme narrative, quelle que soit sa nature ou sa fonction » (p. 25). Cette intrigue pourrait néanmoins avoir une fonction qui renouvelle sa conception traditionnelle⁵. C'est-à-dire, « la production d'une tension, provisoire et définitive, qui joue sur une réticence intentionnelle dans la représentation des actions » (p. 29). En utilisant une redondance significative, Baroni (2017) appelle cette nouvelle fonction *intrigue intrigante*. Son but est précisément de différer l'appréhension de la structure globale des événements « alors que des configurations incertaines et provisoires sont échafaudées par les lecteurs tout au long de leur progression dans le texte, ce qui transforme la fabula en un réseau tentaculaire de virtualités incertaines » (p. 30). Cette définition implique, par exemple, le fait de considérer l'intrigue comme un dispositif de lecture encourageant un mouvement de nouement ou de tension qui, lors de la progression dans le texte, amène à un dénouement cherchant à « réduire cette tension induite par le nœud » (p. 30).

Nous retenons donc cette fonction intrigante de l'intrigue pour caractériser, d'une part, la découverte par *effraction* – ou entrée par carottage dans le texte, pas forcément au début (Ronveaux & Nicastro, 2010) – observée lors de nos analyses de la séquence sur *L'Indien de la tour Eiffel* mise en œuvre en 8H par l'enseignant romand (Seguel Tapia, 2022; Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020). D'autre part, elle nous permettrait par la suite de modéliser l'enseignement de ce support composite. À travers la prolongation de la tension narrative – au moyen de différentes démarches herméneutique entamées lors de la première leçon, et maintenues tout le long de la séquence étudiée – la lecture intrigante aurait pour but ultime le *dénouement*, effectué par les élèves romands et soutenu par l'enseignant, des complexités dans la compréhension et dans l'interprétation de cet album de jeunesse. Celles-ci sont relatives, parmi d'autres, à la présence de différentes histoires (Dubois, 1984) au sein du récit d'énigme caractérisées par la non-linéarité dans leur structuration.

⁵ Par exemple, relative à la reconstruction chronologique de l'histoire sous forme d'une trame causale (Baroni, 2017).

3.4. Lecture indicielle du récit d'énigme

Pour différents auteurs (Borges, 1981 ; Lits, 1991 ; Poe, 1846/2018), le récit d'énigme est l'un des genres textuels où la lecture intrigante acquiert, tout spécialement, du sens et de la cohérence. Nous concevons les règles structurelles du genre récit d'énigme comme une clé pour sa lecture et donc pour son enseignement. Ce faisant, nous suivons Dubois (1984) pour qui le genre que nous étudions « repose sur l'idée que tout crime laisse des traces » (p. 5) ou indices plus ou moins grossiers ou discrets. Ces indices se définissent à partir du croisement entre deux logiques. La première « s'alimente à l'ambiguïté d'une apparence » (p. 5). Ce qui est ambigu susciterait donc la curiosité des lecteurs. La seconde « est celle de l'écart et de l'effet [...] » (p. 6). L'indice serait apparemment une pièce étrange dans le puzzle de l'histoire qui renvoie le lecteur à un effet (ou conséquence) inexplicablement déjà là. Néanmoins, cet indice « n'est une anomalie qu'au nom d'une première isotopie⁶ d'interprétation, car selon une autre il s'intégrera aisément à un sens global » (p. 6) du récit.

Pour l'auteur, ce processus d'intégration relève de la *fonction indicielle* de l'enquête policière. À travers cette fonction, l'indice – un objet sans valeur ou un détail en apparence négligeable – dans leur contexte immédiat, n'acquiert un sens qu'à travers le rapport à un autre contexte et en référence à un autre objet. Ce processus de mise en relation rend compte d'un geste d'indexation⁷ où l'indice « se présente à nous comme le produit ou le résidu d'une connexion perdue, connexion qu'il convient de rétablir si l'on veut que l'objet indiciel reprenne valeur » (p. 7). Dans le genre récit d'énigme, c'est au détective (ainsi qu'aux lecteurs) de découvrir et d'explicitier – grâce aux déductions (Poe, 1846/2018) – les connexions perdues entre les causes et les effets à travers la démarche « d'abord futile, ensuite fertile » (Dubois, 1984, p. 7) de l'enquête.

La réalisation de cette enquête suppose un va-et-vient interprétatif exigeant à l'enquêteur – pendant son activité de lecture indicielle – l'habileté de « tenir compte des fausses pistes, donc des faux indices » (p. 5). Cela impliquerait, à notre avis, la mobilisation par l'enquêteur-lecteur de certaines opérations comportant, par

⁶ Selon Rastier (2009), qui cite Greimas (1970), « par isotopie, on entend généralement un faisceau de catégories sémantiques redondantes, sous-jacentes au discours considéré » (p. 88).

⁷ L'auteur définit l'indice aussi en termes d'*index*, au sens de Peirce, pour qui « l'index est en gros un objet-signe qui représente un autre objet en vertu du fait qu'il est ou a été en connexion avec lui : la girouette pour le vent, la fumée pour le feu, etc. » (Dubois, 1984, p. 6). Malgré sa pertinence, les postulats théoriques de ce dernier échappent aux propos de notre étude.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

exemple, des contrôles et des ajustements (Allal, 2007) de ses hypothèses, ou bien la création de nouvelles plus pertinentes. Cette démarche serait celle qui permet au détective d'intégrer les différentes histoires et points de vue narratifs du récit dans une unité cohérente, par exemple, sous forme d'une trame causale et chronologique (Baroni, 2017). La reconstitution de cette trame lui permettrait, entre autres, la résolution de l'énigme. La démarche de l'enquête menée par le détective, sera-t-elle donc une possibilité pour enseigner la lecture intrigante de *L'Indien de la tour Eiffel* ? Nous essayons d'y apporter quelques éléments de réponse dans les sections ci-après.

3.5. Les régulations de la lecture indicielle dans le cadre de la perspective située

Dans le contexte de l'enseignement de *L'Indien de la tour Eiffel*, nous interrogeons la lecture intrigante et indicielle à des fins de soutien de l'activité fictionalisante de cet album composite effectuée par les élèves de 8H étudiés. Pour ce faire, nous nous intéressons, notamment, à la *régulation de l'apprentissage de l'élève* « dans un contexte de classe et aux *médiations* (sociales, matérielles, culturelles, etc.) » s'y rattachant (Mottier Lopez, 2012. p 7). Différents synonymes – tels qu'« ajustement, adaptation, modulation, réglage, contrôle, guidage, réorientation de l'action » (p. 7) – s'associent à la fonction de *régulation*⁸ de l'évaluation formative des apprentissages (Allal & Laveault, 2009; Allal & Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez, 2015b). Ces termes seraient, à notre avis, en lien avec la fonction herméneutique du récit d'énigme à propos de l'établissement des liens explicites entre causes et effets – sur la base d'indices ou pistes – lors de la mise en œuvre de l'enquête par le détective-lecteur. À la lumière de la perspective située (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991; Mottier Lopez, 2008), nous interrogeons donc les régulations orchestrées par l'enseignant – rattachées à la lecture intrigante et indicielle de l'œuvre – qui cherchent à soutenir la construction tant du sens par les élèves.

La perspective située est un positionnement épistémologique et théorique défini qui postule, par exemple, que les élèves apprennent aussi bien les contenus disciplinaires que le contexte où ces contenus se développent (Brown et al., 1989). Ce contexte marque donc l'apprentissage et n'est jamais « hors » de ce qui a été

⁸ Mottier Lopez (2012) caractérise la régulation de l'apprentissage « en tant que processus cognitif ou métacognitif qui a pour finalité d'assurer le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (p.7) des apprenants. Dans ce sens, nous adhérons aux postulats de l'autrice pour qui l'enseignant ne peut ni apprendre ni s'autoréguler à la place des élèves, il ne peut donc que soutenir leur autorégulation (Mottier Lopez, 2016).

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

appris par les élèves. Ladite perspective située postule ainsi l'existence de relations de constitution *réciproque* entre l'activité et le contexte socioculturel (Lave, 1988). Ce dernier participe à la cognition et à l'apprentissage (activités humaines), au même titre, que ces activités humaines en train de se réaliser – en laboratoire, en classes, hors de l'école (Mottier Lopez, 2008, p. 64) – participent à la construction du contexte ; comportant, quant à lui, certains éléments préexistants et d'autres émergents (Lave, 1988). Nous convoquons ci-après une proposition spécifique de la littérature situationniste. Au moyen de celle-ci, nous interrogeons l'évaluation régulation située des apprentissages au regard des microcultures de classe.

3.6. L'évaluation régulation interactive située soutenant la lecture indicielle dans le contexte de la microculture de classe de 8H

Tel que développé plus haut, Mottier Lopez (2007) définit la microculture de classe (MCC) comme le « contexte immédiat aux activités d'enseignement/apprentissage qui recèle des normes⁹, des pratiques, des significations construites et partagées entre l'enseignant et les élèves » (p. 24). Cobb et al. (2001), dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, développent le cadre théorique de la MCC afin de théoriser et d'analyser le contexte social de la classe en deux plans : le plan communautaire et le plan individuel. Mottier Lopez (2008, 2016) – en s'appuyant sur les travaux de Rogoff (1995) – ajoute à la proposition théorique de Cobb et ses collègues un troisième plan appelé *interpersonnel* dont le focus porte sur les *régulations interactives situées*. Associées à l'évaluation formative, ces régulations seraient directement intégrées aux activités d'apprentissage des élèves, sans rupture temporelle par rapport à la leçon concernée (Mottier Lopez, 2012, 2015a).

Par rapport à la séquence d'enseignement sur *L'Indien de la tour Eiffel* qui nous intéresse, le plan interpersonnel de la MCC représenterait un cadre analytique et interprétatif pour modéliser les *évaluations régulations interactives situées* (ERIS) (Mottier Lopez, 2015a, 2016) ayant lieu lors des interventions verbales de l'enseignant et des interactions collectives avec la classe de 8H observée. Plus concrètement, nous conceptualisons ces ERIS en termes d'opérations enseignantes de régulation (méta)cognitives [OR] de planification [OR1], de contrôle [OR2], d'ajustement [OR3] et de validation [OR4] (Allal, 2007). Ces quatre opérations admettent des va-et-vient entre elles, ainsi que différents niveaux de conscience et d'intentionnalité en fonction des situations (Allal, 2007, 2020) où elles sont

⁹ Au sens anthropologique du terme, « désignent les régularités et les façons consensuelles de participer aux pratiques [...] d'une classe, notamment par rapport aux attentes et aux obligations réciproques entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez, 2007, p. 26).

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

mobilisées tant par l'enseignant que pour les élèves. Au sein de la MCC de 8H étudiée, les régulations se déployant lors de ces interactions verbales collectives auraient pour but de soutenir la lecture intrigante et indicielle du récit et – d'un point de vue situé – contribueraient également à la négociation de pratiques et de normes en lien avec ce type de lecture.

Pas entièrement prédéfinie ou imposée aux apprenants de 8H observés, la lecture intrigante et indicielle impliquerait, entre autres, des ralentissements dans l'appréhension du sens global du récit. Nous associons ces ralentissements à l'idée d'interprétation au sens de Falardeau (2003). Ce, grâce à l'examen minutieux par les élèves – soutenus par l'enseignant – de différents indices, fournis par le texte, leur permettant d'établir des liens, en apparence inexistants, entre causes et effets. Ainsi, les lecteurs peuvent, par exemple, planifier une stratégie de lecture ou bien contrôler, ajuster et valider (Allal 2007) – tout le long de leur parcours de lecture – leurs différentes hypothèses interprétatives. Selon Mottier Lopez (2012), ces actions sont susceptibles de *didactisation* dans le sens où « une situation didactique peut être conçue pour encourager sciemment la démarche de [auto]régulation de l'élève » (p. 8). À partir de ces propositions théoriques, nous nous interrogeons majoritairement sur les actions enseignantes – négociées au sein du plan interpersonnel de la MCC de 8H étudiée – visant à enseigner aux élèves ladite lecture intrigante et indicielle de *L'Indien de la tour Eiffel*. Pour répondre à cette problématique, nous convoquons ci-après la notion de geste enseignant de tissage.

3.7. Le geste de tissage indiciel pour modéliser l'enseignement de la compréhension d'un récit d'énigme

Pour modéliser l'enseignement (De Pietro & Schneuwly, 2003) de *L'Indien de la tour Eiffel* et, plus spécifiquement, de la lecture indicielle de cet album composite, nous suivons par exemple Aeby Daghé et Dolz-Mestre (2008). Au regard de l'approche didactique instrumentale¹⁰ (Schneuwly & Ronveaux, 2021) et dans le cadre des recherches sur le travail ordinaire des enseignants en classe, les auteurs mettent en exergue le rapport systématique entre gestes enseignants et objets enseignés. Ces derniers se transformant dynamiquement en raison des premiers (Bernié, 2008).

¹⁰ Au regard de la théorie vygotskienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques convoquée par Schneuwly (2009b).

Par ailleurs, Schneuwly (2009a) mentionne que les gestes didactiques impliquent des mouvements observables qui peuvent informer des actes enseignants cherchant l'atteinte des apprentissages par les élèves. Dans le but de comprendre l'agir de l'enseignant étudié cherchant à soutenir la compréhension et l'interprétation de la classe de 8H qui nous concerne, nous prenons appui sur le travail de Fallenbacher et Wirthner (2018). Les autrices déclinent le geste didactique fondamental de régulation¹¹ (Schneuwly, 2009b) en plusieurs gestes spécifiques. En raison de leur proposition, nous retenons tout spécialement le *geste didactique spécifique de tissage* dont le but (au sens large) est d'unifier les éléments disparates qui composent l'œuvre littéraire. Nous associons ce geste à la définition de compréhension de Falardeau (2003) déjà évoquée. Chabanne et al. (2008) signalent que ce geste enseignant relève, par exemple, d'un

(1) souci d'inscrire la leçon dans ses entours (François, 1999), en faisant appel à l'expérience scolaire, interdisciplinaire ou extra-scolaire (personnelle, familiale) ; (2) souci d'assurer les liens entre les différents moments de la leçon, les différentes tâches demandées, ainsi que l'avant et l'après de la séance. (p. 230)

Nous proposons un élargissement conceptuel entre le geste didactique spécifique de tissage évoqué et le travail de l'enquêteur lors de la démarche de l'enquête policière. À notre avis, l'activité sémiotique relative à la *lecture indicielle* de l'œuvre s'avérerait une entrée fructueuse pour soutenir, à la fois, le travail macroscopique de construction de la compréhension globale et celui microscopique relié à l'interprétation du récit. Ce, d'une part, au travers de certaines tâches engageant chez les élèves des hypothèses englobantes et transitoires, tel que celles qui découlent de l'effraction mise en œuvre lors de la première leçon. D'autre part, au moyen des interprétations – également transitoires et susceptibles d'évoluer – sur des éléments ponctuels de l'album produites grâce aux autres tâches de la leçon, et à la forme des soutiens fournis par l'enseignant reliés, par exemple, à l'idée de l'intrigue intrigante (Baroni, 2007). Lors des interactions collectives, ces soutiens comporteraient, par exemple, l'orchestration par lui de certaines opérations de régulation cognitives susmentionnées. La logique sous-jacente à ces soutiens serait celle du travail de l'enquêteur inspectant des indices, avec plus ou moins de succès, pour dénouer l'intrigue du récit. Ces indices entendus comme « le produit ou le résidu d'une connexion perdue, connexion qu'il convient de rétablir si l'on veut que

¹¹ Schneuwly (2009b) définit le geste didactique fondamental de régulation comme un processus basé sur des critères implicites ou explicites qui assure « la construction et la transformation de l'objet enseigné » (p. 38). Dans le contexte d'une séquence d'enseignement, l'enseignant effectuera donc « la prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail » (p. 38) des élèves.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

l'objet indicial reprenne valeur. Le détective est un détecteur de signes qui tente de rétablir les bonnes connexions » (Dubois, 1984, p. 7).

À partir des caractéristiques du geste de tissage conçu en tant qu'action enseignante à visée unificatrice, nous nous interrogeons sur les relations possibles entre les régulations associées au geste enseignant de tissage indicial et les ERIS rattachées au champ de l'évaluation formative élargie. Ce geste enseignant et ces ERIS (s'y rattachant) rendraient à notre avis compte, dans la séquence observée, de la complexe relation entre compréhension et interprétation qui retient toute notre attention.

Dans un but propédeutique, nous faisons le choix de conclure notre travail théorique avec une hypothèse qui nous engage à prolonger la portée de nos idées. Nous la formulons ainsi : l'étude approfondie du *geste enseignant de tissage indicial* – comportant une évaluation régulation interactive – lors des interactions collectives entre l'enseignant et la classe de 8H qui nous concerne, permettrait l'observation des dimensions moins développées par les modélisations de la compréhension textuelle, plus spécifiquement celle proposée par Falardeau (2003) prônant des rapports de concomitance entre interprétation et compréhension.

4. En guise de conclusion

Dans ce travail bibliographique, nous proposons des éléments théoriques pour mieux saisir les rapports entre compréhension et interprétation lors de l'enseignement de la lecture de *L'Indien de la Tour Eiffel* par l'enseignant romand de 8H qui nous concerne. Notre objectif est de mettre à l'épreuve les modélisations de la compréhension textuelle qui n'ont pas été originellement conçues pour expliquer ce phénomène didactique, comme celle de Falardeau (2003). Dans le contexte scolaire que nous observons, nous soutenons que la compréhension textuelle est un processus à la fois individuel et collectif de construction du sens du texte. Dans cette perspective, les régulations interactives situées (ERIS) – l'une des notions centrales de l'article – s'avèrent être un outil essentiel pour soutenir l'apprentissage des élèves et modéliser également les régulations enseignantes lors de ses interventions et des interactions collectives avec ses élèves de 8H. Associées à l'évaluation formative, elles visent à ajuster en temps réel l'enseignement aux besoins des élèves, en fonction de leurs réactions et de leurs niveaux de compréhension.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125

Dans le cadre de notre projet de modélisation didactique, ces ERIS prennent une dimension particulièrement intéressante. Elles nous permettront, par exemple, d'observer les processus interpersonnels grâce auxquels la lecture indicielle de l'album est progressivement reconnue par les membres de la microculture de classe de 8H étudiée, participant à la séquence didactique, comme une activité collective où les élèves partagent leurs découvertes et hypothèses. Cette affirmation repose sur l'idée que la compréhension d'un texte est façonnée non seulement par la lecture individuelle, mais aussi par les interactions sociales au sein de la classe.

Une autre notion importante au sein de ce travail théorique est celle du geste de tissage indicel. Comportant des ERIS, ce geste didactique soutiendrait à la fois la compréhension globale et l'interprétation fine du texte par les élèves. Inspiré du travail d'un enquêteur qui analyse des indices pour résoudre une intrigue, ce geste permettrait de relier les indices apparemment insignifiants du texte pour créer une cohérence narrative.

En somme, nous proposons ici un cadre théorique susceptible d'illustrer la manière dont l'enseignement de la lecture peut être enrichi par des outils théoriques et pratiques tels que le geste de tissage indicel et les régulations interactives situées. En associant le modèles de la lecture de Falardeau (2003) à la dynamique de lecture intrigante et indicielle, notre proposition ouvre la voie à une pédagogie plus engageante, où la lecture devient un processus collectif de négociation et de construction de sens. Cette approche permet donc d'observer autrement les tensions traditionnelles entre compréhension et interprétation ouvrant ainsi la voie à de futures modélisations pédagogiques plus approfondies.

5. Références

Aeby Daghé, S., & Dolz-Mestre, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Boucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 83-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083>

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *Évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue : Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine.
- Bernard, F., & Roca, F. (2004). *L'indien de la Tour Eiffel*. Seuil jeunesse.
- Bernié, J. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : À la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 237-245). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0237>
- Borges, J. (1981). *El cuento policial* (Vol. 104). Centro Editor de América Latina.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Chabanne, J., Desault, M., Dupuy, C., & Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : Problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, 37, 227-260. <https://doi.org/10.4000/reperes.437>
- Cobb, P. (2001). Situated Cognition : Origins. In N. Smelser & P. Baltes (Éds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 14126-14129). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01601-6>
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : Les risques d'une mystification. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 30, 29-59.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125
- Dubois, J. (1984). Indicialité du récit policier. In C. Gothot-Mersch, R. Célis, & R. Jongen (Éds.), *Narration et interprétation* (p. 1-9). Presses de l'Université de Saint-Louis. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.7389>
- Dubois, J. (2005). *Le roman policier ou la modernité*. Armand Colin.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Fallenbacher, F., & Wirthner, M. (2018). La « Negresse » et le « Loup » au fil des régulations en classe. In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Éds.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation* (p. 415-442). Peter Lang.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. VLB éditeur.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>
- Greeno, J. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, 26(1), 5-17.
- Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 125-140.
- Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In B. Laville & B. Louichon (Éds.), *Les enseignements de la fiction* (p. 163-176). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.6311>
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning : Legitimate peripheral participation. In E. Wenger (Éd.), *Learning in doing : Social, cognitive, and computational perspectives* (p. 27-44). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.003>
- Lits, M. (1991). *L'énigme criminelle : Vade-mecum du professeur de français*. Didier Hatier.
- Marlair, S., & Dufays, J. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : Ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. In J. Chabanne & O. Dezutter (Éds.), *Les gestes de régulation des*

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125
apprentissages dans la classe de français (p. 83-106). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01.0083>
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Évaluation-régulation interactive : Étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L. (2015b). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : Un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2017). Cognition située. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 89-92). Presses Universitaires de France.
- Poe, E. (1846). *Double assassinat dans la rue Morgue !* Classiques Garnier.
- Rastier, F. (2009). Le concept d'isotopie. In *Sémantique interprétative* (p. 87-108). Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 67, 5-14. <https://doi.org/10.3406/prati.1990.1614>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes : Participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Éds.), *Sociocultural studies of the mind* (p. 139-164). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Ronveaux, C., & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2, 1-11.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 107-125
- Rouxel, A., & Langlade, G. (2005). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009a). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 29-43). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 17-28). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, s/p. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Seguel Tapia, F. (2022). Des dialogues évaluatifs dans la leçon finale d'une séquence d'enseignement sur l'album L'indien de la Tour Eiffel : Une contre-enquête autour de la découverte du vrai assassin. *e-JIREF*, 1(8), 47-83.
- Seguel Tapia, F., & Mottier Lopez, L. (2020). Évaluation-régulation interactive située : Cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des élèves dans « L'indien de la Tour Eiffel ». *La Revue Évaluation en Éducation online (LEeE)*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.03>
- Shawky-Milcent, B. (2020). Compréhension, interprétation, explication. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M. Fourtanier, & J. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 51-55). Honoré Champion Éditeur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». In C. Tauveron (Éd.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 5-24). Institut national de recherche pédagogique.
- Van Campenhoudt, L., Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Van der Maren, J. (1990). *Méthodes de recherche en éducation*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Édouard Glissant y las poéticas de la Relación

Claudio Gaete Briones

Institut Français du Chili

<https://orcid.org/0009-0008-7979-0514>

gaetebriones@gmail.com

Resumen

El artículo realiza un recorrido por la trayectoria de la vida-obra de Édouard Glissant, poeta y pensador martiniqueño —quien fue además director del Correo de la Unesco entre 1981 y 1988—, y resume las dimensiones históricas y culturales que la atraviesan. Asimismo, aborda los conceptos y los perceptos por medio de los cuales Glissant procesa y replantea el contexto antillano, configurando así una nueva concepción de la literatura mundial. Como parte misma de la descolonización, el discurso antillano ahonda en la idea de intención poética y opone a los sistemas universalizantes un pensamiento de la errancia, del anhelo memorial y de las huellas orales. La lectura de Glissant abre a un diálogo con otros escritores caribeños en torno a la opacidad de los procesos de acriollamiento y multilingüismo en situaciones neocoloniales.

Palabras claves: Glissant, intención poética, acriollamiento, memoria oral, Todo-Mundo

Édouard Glissant and the poetics of Relation

Abstract

The article traces the trajectory of Édouard Glissant's life and work, the Martinican poet and thinker — who also served as directeur du Courrier de l'Unesco from 1981 to 1988— summarizing the historical and cultural dimensions that underlie it. It also examines the concepts and perceptos through which Glissant analyses and reconsiders the Antillean context, developing a new conception of world literature. As an integral part of decolonization, Antillean discourse deepens the idea of poetic intention and opposes universalizing systems through a thought of wandering in which the desire for memory and oral traces converge. Reading Glissant opens a dialogue with other Caribbean writers around the opacity of creolization processes and multilingualism in neocolonial situations.

Key words: Glissant, poetic intention, creolization, oral memory, Whole-World

“Yo escribo en presencia de todas las lenguas del mundo”, dijo en uno de los seminarios nómades del Instituto del Todo-Mundo que él mismo había creado en París el año anterior, en 2007. El galpón en que tenía lugar la conferencia estaba repleto de asistentes que dábamos buena muestra de esa diversidad de lenguas en cuya presencia hablaba, en francés, el poeta martiniqueño: árabe, castellano, italiano, chino, inglés... Pero su intención no era precisamente otro Finnegans Wake sino la de actuar y por tanto la de escribir teniendo por horizonte todas las diferencias que hacen el mundo, los cuerpos, las hablas y las escrituras, la geografía y las memorias infinitas, y el modo en que estas se cruzan, se entretajan o se destruyen, mezclándose y necesitándose siempre, lejos de toda forma de jerarquía o supuestos privilegios culturales.

Sol de la consciencia

En este y otros encuentros Édouard Glissant, nacido en Bezaudin en 1928, iría reuniendo las teselas de su vida-obra en el mosaico de una poética de la Relación en el mundo. Más que una estética, una ética de la ecología cultural y lingüística, indivisible de la ecología a secas, una lucha contra la reconcentración de los poderes en la mundialización contemporánea, que había comenzado a despuntar ya con la Negritud y el Feminismo, y que más tarde se amplía en un momento que él llamó Sol de la consciencia, refiriéndose a las grandes transformaciones en la configuración de las fuerzas políticas y culturales del mundo ocurridas durante la descolonización, proceso inconcluso que sin embargo suele situarse aproximadamente entre la independencia de la India (1942-1947) y la de Angola en 1975. En este periodo se suceden también las independencias de las Filipinas (ex-colonia estadounidense), Pakistán (ex-británica al igual que la India), Laos Vietnam Camboya (ex-Indochina francesa) y de casi todo el continente africano, si se considera que a comienzos de la década del 50 solo Egipto, Etiopía y Liberia eran estados independientes. La segunda guerra mundial contribuyó así a que los nacionalismos anticolonialistas desintegraran los imperios británico y francés, y lo que quedaba del belga, portugués y español.

Raphaël Targin “Thaël”, uno de los personajes que reaparece en sus novelas, presiente este amanecer de la consciencia al cruzar el Atlántico en la cala del Colombie, primer zarpe desde la capital martiniqueña, Fort-de-France, apenas acabada la guerra y el bloqueo:

Había esta ligereza del cuerpo y esta indecisión de todas las cosas sobre la marea negra que la espuma de la estela estriaba y que podía prolongarse en espíritu lejos tras el horizonte. La convocación de todos esos países que habían esperado en la noche, allende la faz visible de la tierra, que habían llevado hasta allí su carga de sufrimientos ignorados, de miserias no declaradas, pero que pronto iban a entrar en la televisión del mundo y a cruzar esa línea divisoria entre la noche y el día, lo invisible y lo visible, la ignorancia y el conocimiento. (Tout-Monde 160-161)*

Desarrollada en problemática gracias al esfuerzo de quienes nacen al mundo arrancando ellos mismos el derecho, esta consciencia-naciente de una poética de lo diverso no tardará en enfrentarse a otro sol, el “sol de las independencias” como lo llamó el novelista y dramaturgo marfileño Ahmadou Kourouma en 1968, un sol que abre paso a nuevas dominaciones extendiéndose por los nuevos países africanos en parte inventados por el proceso de colonización mismo, o sea, de unidad improbable.

Pero volvamos a los 50 y a dos eventos que fueron gravitantes en las primeras escrituras de Glissant. Piel negra, máscaras blancas aparece el 52. Su autor, el psiquiatra martiniqueño Frantz Omar Fanon, se pregunta cómo curar la alienación del sujeto colonizado, e hilvanando en un mismo análisis las dimensiones cultural, política y psicológica, concluye que la terapia debe pasar en última instancia por la revolución de independencia. No tardó en irse a luchar por ella, pero a Argelia pues en la Martinica no parecía posible, y tal situación no ha cambiado. La leucemia le causará una muerte temprana, en 1961, a los 36 años de edad, justo un año antes de la victoria del FLN.

El segundo es el Discurso sobre el colonialismo, publicado en 1955, donde Aimé Césaire desenmascara la complicidad de la “civilización europea” en el nazismo aplicado por siglos contra pueblos no europeos: árabes, culis, negros, americanos. Los campos de concentración son la evidencia de que los crímenes que se cometen fuera, lejos, tarde o temprano terminan por suceder dentro, en lo más íntimo. Elicura Chihuailaf vislumbraría también este hecho al afirmar que la dictadura fue la “pacificación” de los chilenos, es decir la aplicación, contra la sociedad chilena, de las mismas políticas genocidas y terroristas que el Estado ha aplicado desde el siglo diecinueve contra mapuches y otros pueblos originarios. Césaire llamaba a esto “el doble problema de la civilización occidental”: la explotación laboral y el (neo)colonialismo. Como Fanon y Césaire, Glissant trabaja desde las huellas de la memoria colectiva y de la memoria del paisaje, lo que se entrevé ya en los títulos de sus primeros libros, los de poesía: Un campo de islas.

* Las traducciones que se presentan en el artículo son de autoría personal.

(1953), *Tierra inquieta* (1955), *Las Indias* (1956, partiendo de los cuadernos de Colón, es el relato de la Trata en seis cantos al migrante-desnudo, esclavo deportado, el relato de la fundación que sigue al abismo primordial del pasaje del medio), también el ensayo *Sol de la consciencia* (1956) y la novela *El lagarto* (1958, nombre del mayor río de la Martinica).

En 1960 publica *La sal negra* y firma, junto a Fanon, el manifiesto de los 121, *Declaración sobre el derecho a la insumisión en la guerra de Argelia*. Al año siguiente, además de publicar *La sangre atada* y la obra de teatro *Monsieur Toussaint*, es cofundador del Frente antillano-guyanés por la autonomía, disuelto el mismo año por el gral. de Gaulle. Esto le significó ser expulsado a Francia durante cuatro años, tiempo en que se cría una segunda novela, *El cuarto siglo*, donde sigue remontando el río de la historia martiniqueña a través de dos familias de descendientes de esclavos, los Longoué, cimarrones, y los Béluse, que resistieron la vida en la plantación.

La intención poética

A fines de esta década aparece también un segundo libro de ensayos, *La intención poética*, en el que marca distancia del reduccionismo racionalista del estructuralismo, para el que la idea de “autosuficiencia de la lengua” conlleva una identificación del texto con una lengua más que con la palabra, el habla o el discurso de alguien. Aquí plantea que es lícito colocar la obra en frente de los libros que la constituyen, pero que en la relación obra- intención-libros el último término, los libros, constituye el real negativo del conjunto. “La literatura, dice, primero se dirige a él —a ese último término que es el libro— para revelar mejor, sin embargo, el sentido global donde la intención ha querido conducir.” (*L'intention poétique* 65)

La sangre atada se abre con la intuición de estos jirones legibles de un obrar que surca las memorias dispersas de la diáspora y el mestizaje:

a toda geografía torturada

No la obra tensa, sorda, tan monótona como el mar que esculpimos sin fin — sino destellos, acordes a la efervescencia de la tierra — y que abren en el corazón, por sobre la inquietud y la angustia, un estruendo de playas — siempre destituidos, siempre retomados e inacabables — no obras sino la materia misma en que la labor abre caminos — todos, ligados a algún proyecto que pronto los rechazó — primeros gritos, rumores ingenuos, formas cansadas — testigos, aunque incómodos, deste proyecto — que de encontrarse imperfectos se hallan solidarios perfectamente — y aquí pueden convencer de parar a lo incierto — lo que tiembla, vacila y sin cesar se vuelve — como una tierra que asolan — disperso. (*Le sel noir* 21)

Esta intención poética rompe el círculo de la biblioteca borgeana en mosaicos donde, torcidas, las memorias de la escritura-lectura y las memorias orales vuelven a asociarse. Derek Walcott, nacido en Santa Lucía, una isla que junto a la Martinica y otras conforma el grupo de islas de Barlovento en el mar Caribe, reconoce no ser ni la octava parte del poeta que habría podido ser si hubiera conseguido reunir todos los lenguajes y memorias que convergen en el archipiélago de las Antillas. Glissant y Walcott se orientan ambos hacia una idea de intención cuya parte extensiva o actualizada sería siempre menor, una especie de masa inconsciente de datos que subyacen y que la obra nunca llega a cumplir ni a cerrar, “pues la escritura es una ausencia consentida” (L'intention 35). De ahí que, según Glissant, el libro habría que abordarlo en todo su claroscuro, “cuando libera esta intención y cuando la ahoga” (14)

La intención poética se interroga también por la tragedia y la épica que están presentes en cada uno de nosotros, en la búsqueda de lo común entre la diversidad, de la relación por sobre la individualidad abisal. Una tragedia que se manifiesta al nivel concreto de los pueblos y de las tierras, mientras el epos (palabra, poema-relato) expresa el anhelo humano de religar, de relatar lo multilingüe. “La tragedia es de los humanos y de la tierra; el epos pronto será de lo Uno (de nuevo el Uno, a la espera de que se raje y siga diversificándose) interplanetario” (200). Le da la razón ese segundo robot que en agosto de 2012 llegó a Marte, aunque fabricado no solo por la curiosidad.

El reconocimiento de un destino y la construcción de un relato encarnan en cierto arraigo necesario a la relación, el del país y el paisaje, lo que el martiniqueño a menudo llama Lugar o limo; pero también en cierto desarraigo e imprevisibilidad asociados a la errancia que nos introduce en la diversidad. “Si vivimos, escribe, un tiempo de crisis en que la búsqueda de la referencia compartida ya no es posible, al menos un proyecto nuevo puede ser madurado: el que concierne a la relación entre tantas referencias diversas, lejos de un ilusorio y peligroso Universal” (199)

Conforme a esa primera afirmación, la de una escritura en presencia de todas las lenguas del mundo, el poeta comienza por reconocer esta diversidad en su espacio más próximo, porque no hay país consubstancial a una sola lengua, el plurilingüismo es la condición de todos los lugares del mundo, tant

más de aquellos surgidos en descolonizaciones recientes. El lugar —la Martinica, las Antillas, las que están antes del continente— es concebido por Glissant no solo como la tierra donde su pueblo fue deportado sino también como la historia compartida con otras comunidades, una historia vivida como no-historia. Las Antillas son una multi-relación, de ahí que el lugar no constituya cerrazón identitaria sino puerto abierto a la totalidad del mundo.

El acriollamiento

¿Qué es un país si no la necesidad arraigada de la relación en el mundo? La nación es la expresión agrupada y madurada de esta relación. Cada vez que la relación es oprimida, hay plenitud entre aquella y el país. Cuando la nación al contrario tiraniza al otro, domina la tierra, desconoce el mundo como relación consentida, se desnaturaliza. Por ello ciertos hombres en ciertas circunstancias escogen su país contra su nación. (L'intention 70)

Una aproximación al país-Martinica, como lo llama el marcador de hablas Patrick Chamoiseau, tendrá que asumir las cualidades vivientes de su sincretismo cultural y las diversas relaciones con el entorno en la cuenca del Caribe, un movimiento perpetuo de transformación recíproca a todos los niveles, desde el biológico hasta el cultural y lingüístico, que impide desembocar en una definición del ser, piensa Glissant, pues lo que hay es el siendo, es decir, existencias particulares que corresponden. Él llamó a este movimiento la *créolisation*, en referencia a todos los hijos de los mestizajes que tienen lugar durante las colonizaciones y en los países nuevos o departamentalizados. *Créolisation* quiere decir, literalmente, criollización o acriollamiento, de hecho se cree que la palabra *créole*, que luego el inglés incorporó tal cual desde el francés, viene del castellano criollo y del portugués *crioulo*, pero si bien comparten ciertos aspectos generales como el independentismo, lo épico y la tierra, no se puede afirmar que la *créolisation* sea una traducción del criollismo o mundonovismo hispanoamericanos, aparte de las importantes diferencias histórico-culturales, porque el concepto antillano reelabora abiertamente la idea de rizoma, propuesta por Gilles Deleuze y Félix Guattari, a la vez que critica la idea de raíz en lo que la metáfora entraña de “raíz cultural única”.

En el Mediterráneo Caribe se vivió un doble proceso, de adaptación de los africanos, asiáticos y europeos a Abya Yala (nombre kuna del continente americano), y de confrontación cultural entre los pueblos originarios y los que llegaban, generando lo que hoy se conoce como cultura *créole*. El

comienzo de esto lo describió Carpentier en *El siglo de las luces* (1962), en uno de sus pasajes más conocidos:

Aquí venían a encontrarse, al cabo de larga dispersión, mezclando acentos y cabelleras, entregados a renovadores mestizajes, los vástagos de las Tribus Extraviadas, mezclados, entremezclados, despintados y vueltos a pintar, aclarados un día para anochecerse en un salto atrás, con una interminable proliferación de perfiles nuevos, de inflexiones y proporciones, alcanzados a su vez por el vino que, de las naves fenicias, de los almacenes de Gades, de las ánforas de Maarkos Sestios, había pasado a las carabelas del Descubrimiento, con la vihuela y la tejoleta, para arribar a estas orillas propiciadoras del trascendental encuentro de la Oliva con el Maíz. (255)

En un libro de 1979 Walcott daría un testimonio personal de esta renovadora confusión de los rasgos: Solo soy un negro pelirrojo enamorado del mar,/ recibí una sólida educación colonial,/ tengo algo de holandés, negro e inglés,/ así que o no soy nadie, o soy una nación. (Collected poems 346). El problema, sin embargo, siguió siendo la contracara de los encuentros trascendentales exigidos por el colonialismo. En su Antología secreta el poeta haitiano Frankétienne relata su experiencia como hijo de una joven campesina violada por su padre adoptivo (un estadounidense) y declara haberse entregado a arreglar cuentas con la lengua francesa, “por espíritu de venganza, revolví violentamente, desconstruí, masacré y violé a la astuta y bella aristócrata orgullosa (...) golpeo las paredes de mi asfixia con el ariete de las palabras. Si a pesar de todo no se abren, un transeúnte escuchará la avalancha anárquica de mi lenguaje, o el s.o.s barroco de mi agonía”, “la violencia lingüística es a menudo, muy a menudo, una respuesta cultural a una insoportable violencia secular multiforme y pluridimensional, los traumatismos y los estigmas de una comunidad laminada por los horrores del colonialismo esclavista” (26 y 111). Como Glissant, la visión que Frankétienne se hace de la totalidad del mundo es la del caos, un caos que funciona pero cuyas estructuras fundamentales, que no paran de moverse, se nos escapan debido a nuestros déficits mentales, orgánicos o espirituales. La vida es el caos en su potencial de recreación y recombinación infinitas, lo que no es caótico es la muerte, monótona, uniforme. Kamau Brathwaite, el autor de *The Arrivants*, nacido en Barbados aunque radicado después en Jamaica, cree que la creolization es una fuerza oscura que ha llevado a los miembros de la sociedad jamaicana a elaborar un cierto concepto de sí mismos y los ha hecho jugar ciertos roles en los que

rápidamente creyeron, la creolization sería una forma de mirar la sociedad ya no en negro y blanco, esclavo y amo, unidades nucleares separadas, sino como partes que hacen la totalidad, por eso es que las direcciones o posiciones, las suposiciones o ideales asumidos a partir de las variadas bases culturales no tienen nada de fijo ni monolítico, “aunque haya blanco/marrón/negro, dice Brathwaite, hay posibilidades infinitas en estas distinciones y muchas formas de afirmar una identidad, se comparte una experiencia colonial y creole entre las diferentes divisiones, incluso si esta experiencia es interpretada diversamente”. (The development of creole society in Jamaica 310)

Son Malemort de Édouard Glissant y Dézafi de Frankétienne, aparecidas ambas en 1975, las escrituras que iban a desbloquear la visión interior antillana y a sacarla de su posición secundaria o periférica para reubicarla en el centro de las poéticas créoles contemporáneas. Es lo que piensan algunos escritores de la generación posterior como Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant y Jean Bernabé, signatarios de un controvertido Éloge de la Créolité en el que revelan la ebullición de una riqueza bilingüe rechazada y que por ello se mantiene como dolor diglósico.

Aquí conviene tener presente la diferencia que establece Glissant entre lenguaje y lengua. El lenguaje son las actitudes que uno toma frente a la lengua de una colectividad, ya sea lengua materna, o amenazada, o compartida, o electiva, o impuesta. “La lengua crea la relación, el lenguaje crea la diferencia.” (Le Discours antillais 552) Por eso es que los autores del Elogio creen que el lenguaje créole puede y debe transformar la lengua francesa, hasta la aparición incluso de interlectos, especies de intersticios créole-francés. “La lengua créole, dice Glissant, es una huella que jazeó en las palabras francesas” (Tout- Monde 280).

De forma casi simultánea se dan en América otras escrituras transfronterizas, como Borderlands/La Frontera: The New Mestiza de la escritora chicana Gloria Anzaldúa, el bilingüismo y la autotraducción en Lorenzo Aillapán, y la poesía dub de Mikey Smith. Voces y escrituras en las que un mundo difractado y recompuesto acaba dando de sí una consciencia no totalitaria de la diversidad total y de la gestación intercultural de las comunidades; se puede decir que son lenguajes que emergen desde la opacidad misma de la traducción social.

Barroco en la oralización y la opacidad

En otro de los conversatorios en que participó Édouard Glissant, esta vez el 2009, afirmó que en América Latina, y en particular en el Caribe, no se trataba de una estética sino de una ética barroca,

como si la proliferación de movimientos, imágenes, palabras, fuera posible gracias a la ausencia de un orden simbólico más o menos estable y unitario, de forma que la energía vital y mortal se difunde sin cesura. Ahora, desde el punto de vista de su operación en el lenguaje, Deleuze piensa que el rasgo del barroco es el pliegue que va al infinito y que, a su vez, el pliegue es una condición de lo viviente, las semillas, por ejemplo, comienzan por desplegarse a poco de haber sido plantadas. El pliegue o inflexión corresponde finalmente al evento.

La oralitura o literatura oral caribeña no está concebida como aspiración a un código preexistente que asegure la claridad comunicativa del evento, en cambio ella se despliega inseparable de la opacidad de las presencias y las significaciones, proliferante, poliglósica, intencional, inacabada: cada libro es parte de una obra en obras. La poética de la Relación supone que a cada cual le sea propuesta la densidad, la opacidad del otro; el derecho a la opacidad se traduce en una resistencia a las estrategias universalizantes de la transparencia. Mientras más resiste el otro, piensa Glissant, mientras más resiste en su espesor o fluidez, sin limitarse a ello, su realidad se vuelve más expresiva y más fértiles sus relaciones. “Vivir la relación, escribe, es talvez valorar la fragilidad, que convence” (L’intention 24)

Él entiende por oralización ciertas formas de creación escrita que buscan ser dichas en voz alta, volver a la voz y al oído, nutriéndose de las sabidurías orales y de su arte (acumulación, reiteración, digresión, inventiva desarreglada...). Está el ejemplo de la Beat generation (Ginzberg, Kerouac...), cuyo discurso poético se caracteriza por una oralización de este tipo, donde el grito se vuelve palabra escrita sin dejar de ser grito, aullido incluso; así también la oralización presente en las poéticas créoles no deja de encarnar la especificidad del decir, a pesar de ser una transcriatura. Hay que precisar, sin embargo, que esto resulta más evidente en las novelas de Édouard Glissant que en sus poemas.

Anhelo memorial o la hantise de la mémoire impossible

Hay más de ochenta lenguas criollas hoy en el mundo y ha pasado mucha agua y mucha sangre bajo los antiguos puentes de las lenguas coloniales, las metamorfosis han sido enormes y numerosas, pero la demotización de la escritura, la oralización o como lo llamemos, no acaba nunca. La escritura toca la distancia, mientras el habla viva siempre va un paso más adelante, portadora de historias de las que pocos libros hablan y que son fundamentales para comprendernos.

El anhelo memorial que obsesiona a Glissant se manifiesta al menos en cuatro acciones: la recuperación, la reinvención, la memoria del presente y la proyección utópica, a partir de las tres

acciones anteriores, de un porvenir que rebase la desposesión neocolonial así como el monolingüismo preceptivo, un porvenir desde el cual derivar el presente. Este anhelo memorial ha transformado una memoria traumática casi sin literatura pero viva aún en la oralidad, en plenitud, resplandor del mundo, moralidad. “Es tal vez el signo mismo, escribe Chamoiseau, de que el calabozo más horrendo puede reflejar, o liberar, el resplandor del mundo. Que el horror mismo puede obligar a fastos”. (Un dimanche au cachot 342)

Digo moralidad tomando prestado el sentido que da al término Judith Butler para quien esta es un umbral donde el sujeto problematiza, o eventualmente se apropia de, el ethos en tanto conjunto normativo de comportamientos convencionales. Allí el sujeto cuestiona, a veces rechaza otras reitera, a veces singulariza hasta la excepción. Moralidad es entonces problematización, médula de libertad. De lo que va es de enfrentar, por la escritura, la tarea de reconstrucción de la expresión en un país dominado a todos los niveles, ya que uno de los primeros objetivos de la violencia colonial y política es la desarticulación del discurso, la destrucción del lenguaje y el tejido social, la instalación de una afasia colectiva. Afrontar el horror equivale a nombrar lo innombrable pues el horror excede por definición los límites de lo imaginable y representable, pensable y tolerable. En el contexto de una memoria colectiva tachada todo lo que ayude a salir del silencio y el ahogo dependerá de “hacer memoria”, como se dice. En fin, disintimos de Wittgenstein: de lo que no se puede hablar, lo mejor es hablar. En Chile esto es vivencia reciente y presente, y las generaciones activas en las últimas dos décadas han hecho un trabajo importante en esta recuperación de la voz y de la escritura en su pluralidad, aunque los límites siguen allí, fácticos y legales, enquistados en la escritura misma sobre la que se funda el desacuerdo social, una Constitución que aún no ha sido escrita colectivamente.

El anhelo memorial lleva a entrar en posesión de una potencia de acción y de una responsabilidad frente a lo que Glissant llama el estado de desposesión, en referencia al proceso de modernización extrínseca que ha vivido la Martinica, particularmente después de la segunda guerra mundial, que no es sino la evolución colonial francesa hacia la departamentalización, decretada por ley en 1946 y que clasifica como departamentos franceses de ultramar a la Guadalupe, la Martinica, la Guyana, la Reunión, Nueva Caledonia, entre otros lugares.

Antes de seguir se hace necesario ampliar la perspectiva histórica sobre la Martinica y aportar, como dice Patrick Chamoiseau, algunas “referencias cronológicas de nuestros impulsos por conquistar la ciudad” (Texaco 13), agrupadas según los materiales de construcción de las viviendas:

Tiempo del carbet (cabaña sin muros) y la ajoupa (choza): que abarca los siglos de los Arahucos y los Caribes, la llegada de los colonos españoles en 1502, el dominio francés de la Martinica a partir de 1635 con la fundación de la ciudad de Saint-Pierre y Fort-Royal, posteriormente llamada Fort-de-France, y la importación masiva de esclavos africanos negros desde 1680.

Tiempo de paja (siglo XIX): las casas martiniqueñas están cubiertas con la paja de las cañas de azúcar, las plantaciones esclavistas se desintegran y comienza el reino de las fábricas centrales. En 1848 se decreta la abolición de la esclavitud en las colonias francesas. Durante la segunda mitad del siglo comienza la llegada de los primeros trabajadores indios (culis), seguidos de africanos, chinos y siro-libaneses. En 1902 erupciona la Montagne Pelée (Montaña Pelada), destruyendo la ciudad de Saint-Pierre y ocasionando más de 30 mil muertos. Éxodo masivo hacia Fort-de-France, donde aparecen las primeras tomas y barrios populares.

Tiempo de madera-caja: desde comienzos del siglo XX hasta la ocupación de Francia por los nazis. Conscriptos antillanos son enviados al frente durante las dos guerras mundiales. En 1939 Aimé Césaire publica *Cahier d'un retour au pays natal*, gran grito poético de la Negritud. La Martinica se encuentra bajo bloqueo desde 1940, comienzan las hambrunas.

Tiempo de fibrocemento: la placa de fibrocemento, incluido su cancerígeno asbesto, recubre las casas mientras la economía azucarera se desploma. Césaire es elegido alcalde de Fort-de-France en 1945 y al año siguiente se promulga la ley por la que la Martinica deviene un departamento francés de ultramar. Hacia fines de los 50 hay nuevas olas de éxodo rural hacia la capital y el sitio de Texaco es invadido.

Tiempo de hormigón: desde los años 60 hasta nuestros días. De Gaulle viaja a la Martinica en 1964. Las cabañas se transforman en casonas, se inicia la gloria del hormigón y la aniquilación de la producción económica.*

La historización del problema se articula en uno de los libros más decisivos de Édouard Glissant, *El Discurso antillano*, publicado en 1981, mismo año en que asume como director del Correo de la Unesco, donde los necesarios arbitrajes entre los equipos de redacción nacionales lo confrontan a una escena en que opera una diversidad de enfoques, una suerte de prefiguración en actos del Todo-Mundo. En este Discurso plantea que la dependencia económica de las antiguas colonias se mantiene debido al provecho que una élite local saca de la política asistencialista de la metrópolis, lo que arroja como consecuencia una falta crónica de autonomía energética e industrial. En el plano psicosocial, a su vez, el análisis revela hábitos de no-producción, pasividad, mimetismo y autonegación que impiden el desarrollo de un movimiento de independencia.

* Tomado y reelaborado a partir de Texaco (1992) de Patrick Chamoiseau.

La inexistencia de una estructura colectiva autónoma y la transformación en colonia de consumo habrían venido gestándose, durante la época esclavista, en la insuficiencia densitaria del cimarronaje (al contrario de Haití) y, durante la época posterior, en una resistencia que, a pesar de no haber faltado en ninguna de las tres clases sociales que conforman el país-Martinica según el Discurso, tuvo prolongaciones inciertas ya que nunca permitieron la eclosión de la nación: primero entre los trabajadores agrícolas, con el desmigajamiento de la cultura popular surgida en el sistema de plantaciones, la erradicación de la producción y el corte de relaciones regionales que resultó de ello; otro tanto entre una clase media compuesta de mulatos y de hijos de campesinos o habitantes de las aldeas que habían recibido educación, pues en esta clase triunfó la ideología asimilacionista y la contratación masiva de funcionarios; y también fue vencida, o más bien desenmascarada, la resistencia fingida de los békés (antiguos colonos) a causa de esta misma erradicación de la producción y porque, si bien el principio de la departamentalización del 46 era precisamente que la inserción en la nación francesa daría garantías contra la explotación de los békés, a estos se les promovió en el sector terciario, en un intercambio de créditos públicos contra jugosos beneficios privados luego reexportados.

Para prever, insiste Glissant, primero habría que arrancar la iniciativa política, algo que ni la descentralización ni la regionalización permiten, algo que la élite no puede desear ni el pueblo martiniqueño concebir aún. Hay un dicho para esto en créole: Yo di zot libète pa ponm kannel an bout branch ! Fok zot désann raché'y, raché'y, raché'y ! (posible traducción: La libertad no es ná chirimoya en la punta e la rama! Teníh que arrancarla!). Pero lo cierto es que la conjetura de Glissant sigue firme tres décadas después: la autonomía fue rechazada por más de dos tercios de la población en un referéndum de 2010, aprobándose en cambio una evolución estatutaria como colectividad de ultramar, esto significa que una asamblea única gobernará la isla, pudiendo adquirir nuevas competencias pero con identidad legislativa respecto a Francia, o sea, sin autonomía. Patrick Chamoiseau lo pone en estos términos: “Por la semana vivo en un pequeño país privado de autoridad que llaman de ultramar (soy un ultramarino). Una metrópolis nos administra de lejos (soy un ultraperiférico). Agentes de un ministerio remoto nos desarrollan de presupuesto compasivo en presupuesto benévolo (soy el producto anestesiado de una tecnocracia postcolonial)...” (Un dimanche 22)

Pensamiento de la errancia en el Todo-Mundo

Édouard Glissant deja el Correo de la Unesco el 88 para aceptar un puesto de profesor en la Universidad

de Luisiana, apasionado por la parte créole del sur de los Estados Unidos. Aquí organiza coloquios interdisciplinarios con los que busca trazar un guión entre la Luisiana y las Antillas, en uno de ellos, por ejemplo, se encontraron cuentistas orales de ambas orillas; aquí también escribe la Poética de la Relación y relee a Faulkner, de donde surge el ensayo Faulkner, Mississippi, en el que desarrolla la tesis de que la obra del escritor estadounidense contiene, como concavidad, un no-dicho ontológico, el del crimen esclavista, de ahí la esencialización de los negros en ciertos personajes. A mediados de los 90 se traslada a la Universidad de la Ciudad de Nueva York, allí donde, según pensaba, a nadie se le ocurriría preguntarle qué haces aquí, porque todo el mundo podría hacer esta pregunta a todo el mundo.

En una de las entrevistas que le hiciera la escritora quebequense Lise Gauvin, entre 1991 y 2009, reunidas en El imaginario de las lenguas, Glissant reconoce en la errancia virtudes que él llama de totalidad, en cuanto es “la voluntad, el deseo, la pasión de conocer la totalidad, de conocer el Todo-Mundo”, pero también virtudes de preservación ya que “no se quiere conocer el Todo-Mundo para dominarlo, para darle un sentido único” (*L’imaginaire des langues* 38). La errancia es lo que inclina el siendo a abandonar los pensamientos de sistema por una investigación de lo real; la errancia introduce en la diversidad y luego la diversidad conduce hacia sus sentidos.

La literatura del Todo-Mundo traza huellas donde se estremecen historias y no una Historia, huellas que son apenas un soplo y que nos llevan y distribuyen a través de tantas historias. Frente a la utilidad predatoria de las rutas coloniales antillanas se despliegan infinitos y pequeños senderos que, como en el campo chileno, se llaman huellas (traces). Hechas por los negros cimarrones, los esclavos, los criollos mestizos, a través de los bosques y cerros del país, las huellas permitieron entrar en relación desalienada con el paisaje y dan testimonio de una espiral colectiva que la línea recta de la colonialidad no había previsto. El cimarronaje prefigura la descolonización y el surgimiento de más de la mitad del mundo desde la noche, el sol de la consciencia.

Glissant y las generaciones posteriores han tomado el relevo del cimarronaje recreándolo como escritura. La memoria cimarrona toma, retoma, reinventa estas sendas casi invisibles, huyendo hacia la realidad, dejando el país oficial, buscando el país enterrado. La figura histórica del cimarrón se vuelve así metáfora de la brava errancia, nacimiento a lo relativo encarnado en el mundo. El pensamiento de la huella está vivo, cree el poeta martiniqueño, el pensamiento de sistema al contrario está muerto, aunque siga siendo mortal. Después de la Trata sobre los océanos la huella siguió su camino de generación en generación, así la música, el jazz, la biguine, el reggae, la salsa, como huellas que se rebasan.

A modo de reescritura de uno de sus primeros poemas, *Elementos*, publicado en 1948, algunos meses antes de morir, el 3 de febrero de 2011, Édouard Glissant agregó un último libro a sus casi cuarenta publicaciones: *La tierra el fuego el agua y los vientos*, en el que reúne, sin orden lógico ni cronológico, escritos provenientes de las más diversas épocas y lenguas y géneros, proponiendo así, como dice el subtítulo, su particular antología de la poesía del Todo-Mundo.

Referencias

- Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen. *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. Londres: Routledge, 2007. Impreso.
- Butler, Judith. *Récit de soi*, traducción de Bruno Ambroise y Valérie Aucouturier de *Giving an account of oneself* (2005). París: PUF, 2007. Impreso.
- Bernabe, Jean; Chamoiseau, Patrick; Confiant, Raphaël (1989). *Éloge de la Créolité – In praise of Creoleness*, traducción al inglés de M.B. Taleb-Khyar. París: Gallimard, 1993. Impreso.
- Brathwaite, Edward Kamau. *The development of creole society in Jamaica, 1770-1820*. Oxford: Clarendon, 1971. Impreso.
- Middle Passages. Glasgow: Bloodaxe Books, 1992. Impr.
- Carpentier, Alejo. *El siglo de las luces* (1958). Madrid: Akal, 2008. Impreso.
- Césaire, Aimé. *Discours sur le colonialisme* (1955). París/Dakar: Présence Africaine, 2004. Impreso.
- Chamoiseau, Patrick. *Un dimanche au cachot*. París: Gallimard, 2007. Impreso.
- Texaco. París: Gallimard, 1992. Impr.
- Deleuze, Gilles. *Le pli. Leibniz et le baroque*. París: Minuit, 1988. Impreso.
- Fanon, Frantz. *Peau noire, masques blancs* (1952). París: Seuil, 1998. Impreso.
- Frankétienne. *Anthologie secrète*. Montréal: Mémoires d'encrier, 2005. Impreso.
- Glissant, Édouard. *La lézarde* (1958). París: Gallimard, 1997. Impreso.
- Malemort. París: Gallimard, 1975. Impr.
- Le sel noir (1960), Le sang rivé (1961), Boises (1979). París: Gallimard, 1983. Impr.
- Poétique de la Relation. París: Gallimard, 1990. Impr.
- Tout-Monde. París: Gallimard, 1993. Impr.
- L'Intention poétique (1969). París: Gallimard, 1997. Impr.
- Le Discours antillais. París: Gallimard, 1997. Impr.
- L'imaginaire des langues, entrevistas con Lise Gauvin (1991-2009). París: Gallimard, 2010.

Impr.

–La terre le feu l'eau et les vents. Une anthologie de la poésie du Tout-Monde. París:
Galaade en

coedición con el Instituto del Todo-Mundo y la Maison de l'Amérique latine, 2010. Impr.

Kourouma, Ahmadou. *Les soleils des indépendances*. París: Seuil, 1970. Impreso.

Walcott, Derek. *Collected poems. 1948-1984*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux, 1986.
Impreso.

Presentación de las autoras y de los autores

Pablo Zamora Barrera es Educador Diferencial y Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos, con más de 10 años de experiencia en educación superior, gestión de innovación y emprendimiento. Se desempeña como Coordinador de Innovación y Emprendimiento en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde lidera programas institucionales de formación, apoyo a estudiantes y articulación de redes entre la academia y los sectores público y privado. Ha impulsado iniciativas con impacto social y ambiental, promoviendo la vinculación territorial y el desarrollo de proyectos con financiamiento nacional e internacional. Cuenta con experiencia en procesos de acreditación institucional, formación universitaria en emprendimiento y liderazgo estratégico. Además, ha participado como relator y facilitador en instancias de formación orientadas a la innovación educativa y el desarrollo de ecosistemas colaborativo.

Marion Acuña Reyes es profesora de Educación Básica (Universidad de Barcelona) y actriz (Pontificia Universidad Católica de Chile) con formación en mediación socioeducativa, metodología Montessori y teatro del oprimido. Ha desarrollado proyectos educativos en el ámbito formal e informal buscando la transformación social a través de prácticas innovadoras. Este año finalizó el Magíster de Educación en Valores y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona, espacio que le permitió reflexionar y escribir sobre las experiencias pedagógicas que ha vivido.

Karina Estefanía Aguilera Galaz es profesora de francés titulada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), magíster en Lingüística con mención en Sociolingüística Hispanoamericana por la Universidad de Santiago de Chile y diplomada en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Asimismo, ha realizado diversos perfeccionamientos en didáctica de lenguas y formación docente en la Universidad de California, Los Ángeles; programa BELC, en Francia; en el Instituto Superior de Lenguas Vivas de la Universidad de Lieja, en Bélgica. Actualmente se desempeña como académica asistente de la Universidad Metropolitana de Ciencias

de la Educación y como secretaria académica del departamento de Francés. En esta institución desarrolla docencia en las áreas de lengua francesa, español y lingüística, dirige memorias de pregrado, participa en proyectos de investigación, extensión y vinculación con el medio, junto con coordinar el área de práctica profesional de los estudiantes de Pedagogía en Francés. Sus líneas de trabajo se centran en la didáctica de las lenguas, la formación inicial docente y la promoción del plurilingüismo, con especial énfasis en el diseño de experiencias pedagógicas que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Ha dirigido y participado en diversos proyectos orientados a promover el plurilingüismo y la enseñanza del francés como lengua extranjera en el contexto escolar chileno.

Fernanda Jireh Contreras Silva es profesora de Educación Básica con mención en Matemática, Magíster en Evaluación Educacional Por la Universidad de Playa Ancha. Posee experiencia docente en primer y segundo ciclo de educación básica, enfocando su trabajo en los procesos de evaluación para el aprendizaje y la enseñanza de la matemática en la etapa escolar.

Sandra Pérez-Lisboa es educadora de Párvulos, Magíster en Educación mención en Pedagogía y Gestión Universitaria, Doctora en Educación. Profesora Titular grado 1, de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Playa Ancha. En pregrado se desempeña como académica en la carrera de Educación Parvularia en el área disciplinar y es Coordinadora de Práctica. En postgrado pertenece al Consejo y al Núcleo del Magíster de Evaluación Educacional donde dirige tesis. Su línea de investigación es la formación inicial docente, la didáctica, evaluación y el uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como ponente. Tiene diversas publicaciones en revistas de corriente principal, capítulos de libros y libros. Ha dictado conferencias en Universidades internacionales y espacios de divulgación científica a nivel nacional.

Katherine López Jiménez es profesora en formación de Pedagogía en Educación General Básica en la Universidad de Los Lagos, Chile. Sus principales líneas de investigación son la educación ciudadana, la convivencia escolar democrática y la educación inclusiva, temáticas en las que posee varias publicaciones. Forma parte

del grupo de investigación Conocer y Transformar, y está vinculada al Grupo de Investigación Reconocido (GRR) en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos, España.

Juan José Salinas Valdés es Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Chile. Es Doctor en Educación, especializado en Didáctica de las Ciencias Sociales, y Máster en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona; así como Profesor de Historia y Geografía, y Magíster en Historia por la Universidad de Concepción. Su principal interés de investigación es el estudio de la práctica en educación ciudadana en diversos niveles educativos. Forma parte Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa; y del grupo de investigación Conocer y Transformar. Asimismo, está vinculado al Grupo de Investigación Reconocido (GRR) en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos, España.

Cristian Eduardo Orellana Fonseca es profesor asociado del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Biobío, Chile. Es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (2025) y máster en Investigación y Desarrollo Social por la Universidad de Concepción (2008). Su formación académica incluye una licenciatura en Sociología por la Universidad de Concepción (2004) y una licenciatura en Educación en Historia y Geografía por la Universidad del Bío-Bío (1997). Su investigación se centra en la educación cívica y el desarrollo democrático.

Francisco Seguel Tapia es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra y comenzó una beca postdoctoral en la Universidad de Ginebra (Suiza). Es un experto en evaluación del aprendizaje y lectura didáctica. Profesor de lengua y literatura hispanoamericana y española, aporta una amplia experiencia a sus alumnos. Su investigación y docencia tienen como objetivo enriquecer los métodos de enseñanza y mejorar los resultados educativos en el ámbito de la lectura.

Actualmente se desempeña como secretario académico de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello sede Concepción.

Claudio Gaete Briones Nacido en Valdivia (Chile) en 1978, es escritor, traductor e investigador en literatura comparada. Es autor de *El cementerio de los disidentes* (2005), *Mink'a* (2012) y *Lo concreto & lo azul* (2021). Formado primero en psicología en la Universidad de La Frontera, posee un máster en literatura comparada por la Universidad de París 8 y un doctorado en ciencias humanas, con especialización en literatura comparada, por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Ha traducido, en solitario o en colaboración, a autores de habla francesa e inglesa, entre ellos Oscar Wilde, Adrienne Rich, Koulisy Lamko, Véronique Tadjo, Kamau Brathwaite, Jane y Paulette Nardal, así como a Édouard Glissant, cuyos varios ensayos poéticos están actualmente publicados en español como parte de una coedición entre Banda Propia y la Universidad Veracruzana: *Poética de la Relación* (2025). *Sol de la conciencia* (2026) y *La cohée de Lamentin* (2026). Ha impartido clases de literatura hispanoamericana, traducción literaria y francés en la educación secundaria y superior. Su investigación se centra en las literaturas latinoamericanas y caribeñas, la colonialidad, los estudios de traducción y la poética de las relaciones. Actualmente enseña francés como lengua extranjera en el Instituto Francés de Chile.

CONVOCATORIA PERMANENTE DE ARTÍCULOS

Publicado el 2026-03-17

Áreas de interés

- Orientación educativa, vocacional y laboral
- Ciencias sociales aplicadas a la educación
- Inclusión, diversidad e interculturalidad
- Formación y desarrollo profesional
- Innovación educativa

Dirigido a

Académicas/os, investigadoras/es, y estudiantes de **doctorado y magíster**

Publicación

- Periodicidad semestral
- Edición electrónica: **julio y diciembre**
- Próximos números: **Vol. 42, N° 77 y 78**

Envío de artículos

Convocatoria abierta de forma permanente

Consulta las directrices y envía tu manuscrito a:

✉ revista.orientacion@upla.cl

✉ ignacio.reyes@upla.cl

Nuestra misión

Difundir conocimiento científico que fortalezca la **orientación en contextos educativos**, contribuyendo a la formación, investigación y desarrollo profesional.