

*Documentos
Lingüísticos y
Literarios*

40

*Documentos
Lingüísticos y
Literarios*

40

Documentos Lingüísticos y Literarios N° 40

www.revistadll.cl

Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Austral de Chile

DIRECTORA

Claudia Rodríguez Monarca

EDITORA

Estela Imigo Gueregat

COMITÉ EDITORIAL

Claudia Rodríguez Monarca / Alexia Guerra Rivera
Cecilia Quintrileo Llancao / Andrea Lizasoain Conejeros
Cecilia Rodríguez Lenmann / Luis Casimiro Perlaza

2021

EDITORIAL

El presente número de la Revista DLL, dedicado a la lingüística, reúne una selección de experiencias innovadoras e investigaciones en el campo de la lingüística y la enseñanza de lenguas (como primera, segunda o lengua extranjera), en distintas modalidades y niveles educativos, incluyendo adaptaciones propias a las actuales circunstancias de trabajo en situación de pandemia por COVID-19. Además de los trabajos centrados en experiencias e investigaciones situadas en contexto docente, este número cuenta con artículos, siempre en el campo de la lingüística, con énfasis en otros ámbitos.

La convocatoria para este número invitaba a compartir experiencias en el campo de la enseñanza virtual (en línea o a distancia) de la lingüística y las lenguas, en contextos educacionales, como informes de investigación empírica, reflexiones en torno a prácticas pedagógicas, experiencias de éxito y dificultades enfrentadas en esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje, incluyendo observaciones respecto de cómo se han resuelto o se podrían resolver estos obstáculos. Las contribuciones recibidas ponen acento en la enseñanza y el aprendizaje de distintas lenguas, como el francés, el inglés, el mapudungún y el español, con apuestas por nuevas metodologías y materiales virtuales, en contextos diversos. En esta línea encontramos los primeros cinco artículos:

Steban Duque y Omaira Vergara, proponen la enseñanza mediada por tecnología, a partir de la construcción remota de material virtual para el francés como segunda lengua, en estudiantes de una universidad pública colombiana. El artículo de Héctor Torres, Elizabeth Hernández, y Mildred Camacho, muestra la experiencia de adaptación a entornos virtuales, durante el período de emergencia, del Modelo Pedagógico Dialogante en un contexto de presencialidad asistida por tecnología en cursos de inglés como lengua extranjera, también en contexto colombiano, dando cuenta que las herramientas tecnológicas potencian factores como la comunicación, el trabajo colaborativo y la interacción estudiante-contenido. El trabajo de Elena Llanquileo, Soledad Sandoval y Víctor Peña presenta un estudio que describe el nivel y percepción sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas de una muestra de

estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en modalidad virtual, en contexto de COVID-19, revelando diferencias entre el desempeño en el ámbito oral y las habilidades productivas. El artículo de Álvaro Jofré se centra en la revitalización y promoción del mapuzugun, a través del Proyecto Mapuzuguletuaiñ Wallmapu Mew, cobijado en el Instituto de la Lengua mapuche Mapuzuguletuaiñ, relevando dos aspectos importantes, como son los materiales didácticos -y su pertinencia- y la competencia de la lengua mapudungun de los kimelfe (quienes realizan las clases). El artículo de Luis Felipe Casimiro, propone un diseño de curso, con énfasis en las tecnologías, para estudiantes de enseñanza del inglés de la Universidad Austral de Chile.

Por otra parte, se presentan tres artículos, en otros ámbitos, como los trabajos en filología hispánica, en análisis multimodal y en gamificación como herramienta para enseñar ortografía. Manuel Contreras trabaja sobre los discursos de la muerte en el Chile colonial, a partir de un análisis desde la perspectiva filológica, de testamentos coloniales (desde mediados del siglo XVI hasta fines del siglo XVIII). Diego Gáez presenta un análisis multimodal de afiches sobre la lucha estudiantil en contra de las pruebas estandarizadas, bajo el lema El fin de la PSU, que tomó fuerza en contexto de protestas sociales y estudiantiles, como el estallido social, que cuestionaban la legitimidad de este instrumento de evaluación, la segregación educativa, y la educación de mercado. María Soledad Davidson y Bárbara Bórquez proponen, desde la didáctica de la ortografía, la gamificación como herramienta de aprendizaje, desde un enfoque lingüístico constructivista, considerando el lenguaje como una situación de interacción.

En suma, el espíritu de este número ha sido dar cabida a las distintas experiencias y saberes, provenientes del mundo de la academia, de los profesores en ejercicio y de instituciones vinculadas y comprometidas con el ámbito educativo.

Finalmente, quisiéramos agradecer a las y los colegas del área de Lingüística, del Instituto de Lingüística y Literatura, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Austral de Chile, por proponer y liderar este número.

Comité editorial DLL

ÍNDICE

I. ARTÍCULOS

1.1. Lingüística aplicada

	Páginas
Duque, Steban y Vergara, Omaira: Construcción remota de material virtual para FLE	15 - 26
Torres, Héctor; Hernández, Elizabeth y Camacho, Mildred: Adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante en aulas virtuales de inglés en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali, Colombia	29 - 38
Llanquileo, Elena; Sandoval, Soledad y Peña, Víctor: Nivel y percepciones sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera de estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en moda- lidad virtual en tiempos de COVID-19	39 -50
Jofré, Álvaro Mariano: La Revitalización del Mapuzugun a través del Proyecto Mapuzuguletuaif Wallma- pu Mew	51 - 62
Casimiro Perlaza, Luis Felipe: Foreign language teaching and technologies during COVID-19 critical times: A course design proposal for English language teaching students at Universidad Aus- tral de Chile.	63 - 76

1.2. Lingüística teórica

Contreras Seitz, Manuel: El 'decir' de la muerte en el Chile colonial	79 - 92
Gáez Rainao, Diego: El fin de la PSU: análisis multimodal de afiches sobre la lucha estudiantil en contra de las pruebas estandarizadas	93 - 111

Davidson, María Soledad y Bórquez, Soledad:

Didáctica de la ortografía: la gamificación como herramienta de aprendizaje

113 - 126

Artículos

Lingüística Aplicada

Construcción remota de material virtual para FLE

Virtual material remote construction for FFL

Steban Duque¹

Omaira Vergara²

Universidad del Valle

julian.serna@correounivalle.edu.co

omaira.vergara@correounivalle.edu.co

Resumen

Este artículo presenta la metodología de diseño, construcción y evaluación de un material virtual para la enseñanza y el aprendizaje del francés lengua extranjera con estudiantes de una universidad pública colombiana. El material fue diseñado como un módulo de seis actividades con el que los estudiantes pueden afianzar lo aprendido en las clases. Para su creación, se siguió la metodología LOCOME: *Learning Objects Construction Methodology* que se desarrolla en cuatro etapas: análisis de necesidades, diseño, montaje y evaluación del material educativo. En esta metodología prima la calidad del producto final sobre la secuencialidad del proceso. Para la fundamentación pedagógica de las actividades, se consideró el enfoque basado en tareas y *b-learning*, además de conceptos como autonomía y transversalidad. El módulo se encuentra alojado en la plataforma *Moodle* como parte del proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses*, que atiende las necesidades de los cursos extracurriculares de lengua extranjera de la Universidad. Un pilotaje del material, realizado con 45 estudiantes pertenecientes a diferentes programas académicos, permitió evaluar la calidad y la usabilidad del producto. El corto tiempo en el que se desarrolló el material, en circunstancia de aislamiento por el COVID-19, da cuenta de las bondades de la metodología.

Palabras clave: material complementario, entorno virtual de aprendizaje, *Moodle*, LO-COME, FLE.

¹ Steban Duque es licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle. Trabaja en asistencia tecnológica para cursos de lenguas extranjeras en contexto universitario. Los idiomas que aborda en su quehacer profesional son: español, inglés, francés y portugués. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle.

² Omaira Vergara Luján es docente de FLE en la Universidad del Valle. Magíster en lingüística de la misma universidad y Doctora en Ciencias del Lenguaje: lingüística y didáctica de lenguas extranjeras de la Universidad Sorbonne Paris Cité. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle.

Abstract

This article presents the methodology of design, construction, and evaluation of a virtual material for teaching and learning French as a foreign language with students from a Colombian public university. The material was designed as a module of six activities in which students can consolidate what they have learned in class. For its design, the LOCOME methodology was followed; Learning Objects Construction Methodology, which is developed in four stages: needs analysis, design, assembly, and evaluation of educational material. In this methodology, the quality of the final product prevails over the sequentiality of the process. For the pedagogical framework, it was considered both the task-based approach and the b-learning modality, as well as concepts such as autonomy and transversality. The module is found on the Moodle platform as part of the Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses project, which addresses the needs of the university's extracurricular foreign language courses. A piloting phase was carried out with 45 students who belonged to different academic programs which allowed to evaluate the effectiveness and usability of the product. The quality of the module is the result of a contribution to virtual learning, which has proven to be crucial nowadays due to the COVID-19 pandemic and accounts for the effectiveness and reliability of the methodology.

Keywords: complementary material, virtual learning environment, Moodle, LOCOME, FFL.

Recibido: 6/10/2020

Aceptado: 28/05/2021

1. Introducción

El diseño de material que presentamos en este artículo se gestó en la identificación de dos necesidades. La primera necesidad correspondía a la propuesta curricular *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado* (Sección de EAP/ESP). Esta reestructuración planteó un giro en el enfoque de enseñanza de la lengua para incorporar las habilidades comunicativas académicas, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas del estudiantado y la visión intercultural para alcanzar el nivel B1+. La reestructuración planteó reforzar el trabajo autónomo de los estudiantes por medio de clubes de conversación, cinemaforos y material virtual complementario, entre otros. La segunda necesidad se presentaba en el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*. Este proyecto desarrolla material educativo en la plataforma *Moodle* y, al momento, contaba con cinco módulos de inglés (3 de fundamentación y 2 de profundización) para las facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería, Salud, Ciencias Sociales y Económicas y Artes Integradas. La necesidad de materiales para nutrir el proyecto con una variedad más amplia de lenguas, la suplección del componente de trabajo autónomo e independiente por medio de material complementario mencionado en la *Reestructuración del componente*

curricular y la carencia de materiales para estudiantes de la Facultad de Humanidades, justifican el desarrollo de material educativo en francés como lengua extranjera en la plataforma *Moodle*.

La necesidad de materiales virtuales es sentida en los escenarios educativos de todo tipo y nivel. Dado que cada curso tiene sus objetivos y su orientación metodológica, además de sus contenidos, la oferta y disponibilidad de estos materiales no es suficiente. En el caso de materiales complementarios, su creación exige una articulación con el diseño de curso al que están destinados, ya que no son unidades independientes de aprendizaje virtual. Para la creación del material propuesto en este trabajo revisamos, por una parte, nociones de la didáctica de lenguas extranjeras como enfoque basado en tareas, desarrollo de la autonomía, transversalidad en el currículo y francés para objetivos académicos (FOA). Por otra parte, revisamos nociones fundamentales para la propuesta de aprendizaje virtual como aprendizaje mixto, entorno virtual de aprendizaje (EVA) y *Moodle*.

En lo que respecta a las nociones de la didáctica de lenguas extranjeras, optamos por un enfoque basado en tareas. Para Nunan, la tarea pedagógica representa una parte del trabajo en clase y exige a los estudiantes entender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está enfocada en “movilizar” su conocimiento para expresar significado; en esta perspectiva se prioriza el significado sobre la forma. Willis aclara que el hecho de centrarse en el significado no quiere decir que la forma no sea importante en los actos comunicativos, esta debe ser atendida y relacionada en las diferentes etapas de una tarea. Para esta autora, las tareas son actividades donde la lengua meta es utilizada por los aprendices con propósitos comunicativos para alcanzar un resultado. En síntesis, la tarea guía a los aprendices para usar la lengua meta de acuerdo con una situación de comunicación a través de ejercicios. El modelo de tarea propuesto por Willis comprende tres etapas principales: pre-tarea, tarea y post-tarea. En la primera etapa se planea y se activan conocimientos, conceptos y elementos lingüísticos claves para la siguiente etapa; en la segunda, los aprendices ejecutan la tarea en grupos o individualmente y en la tercera, los estudiantes presentan sus hallazgos o productos. Aunque este modelo fue planteado para educación presencial, resulta pertinente para desarrollar materiales complementarios virtuales porque permite planificar el aprendizaje pasando de lo más simple a lo más complejo, de lo más guiado al trabajo más autónomo. Además, porque los estudiantes ya están familiarizados con él.

El desarrollo de la autonomía es un objetivo subyacente a la didáctica de lenguas extranjeras, como lo es a la educación en general. En todas las disciplinas escolares, se desea el fortalecimiento de la autonomía para el aprendizaje y los espacios virtuales son considerados un recurso útil para estos propósitos en las modalidades de educación presencial y semipresencial. Para nuestros propósitos, adoptamos la definición de autonomía de Morales y Ferreira como estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante a través de pensamientos y comportamientos conscientes y semiconscientes que benefician la adquisición, el almacenamiento, la recordación y el uso de la información referente a la lengua meta. O'Malley and Chamot clasifican y describen los tipos de estrategias en cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. La función de un material complementario es facilitar e incentivar a los aprendices para que empleen diversos recursos en pro del proceso de aprendizaje, activando la autonomía e interrelacionando saberes y habilidades. Se espera así, que el material complementario fomente la autonomía y promueva la transversalidad curricular. Esta transversalidad se entiende como la integración de conocimiento desde una visión holística en donde se emplean distintas áreas académicas complementadas entre

sí o paralelamente por medio de problemas y situaciones actuales (políticas, económicas, culturales y ambientales). Las áreas temáticas son muy importantes porque ayudan a los estudiantes a aportar significados reales y funcionales en sus contextos. La transversalidad suscita preguntas sobre cómo y por qué incluir determinados contenidos, estrategias y objetivos en los programas y cómo lograr que se concreten en el aprendizaje. Para Canquíz e Inciarte (2006), este concepto refleja la preocupación por temas sociales, conecta la universidad con la vida, favorece la educación en valores y permite adoptar una perspectiva social crítica. Además, se articulan los campos del ser, del saber y del hacer utilizando conceptos, procesos, valores y actitudes que orienten el aprendizaje y la enseñanza de una lengua. Malo y Pascual explican que no es suficiente con elegir temas transversales por su interés social o político, también es necesario determinar el tipo de preguntas dirigidas al estudiantado, teniendo en cuenta componentes lingüísticos y comunicativos y articulando las diferentes actividades de la lengua.

Dentro del amplio campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nos situamos en la orientación de francés con objetivos académicos (FOA), que es un subsistema de las lenguas especializadas. Para definir esta noción, consideramos el documento *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado* (Sección de EAP/ESP). La reestructuración busca que los cursos de Lengua Extranjera con Fines Generales y Académicos (LEFGA) adopten una perspectiva desde la cual, no solamente se debe aprender sobre el mundo académico, sino también sobre la lengua utilizada. La Universidad del Valle, adopta así una postura abierta, integrando lo académico sin dejar de lado la fundamentación en francés como lengua extranjera.

En lo concerniente a las nociones fundamentales para la propuesta de material complementario virtual, Martí indica que el aprendizaje mixto, *blended learning* o *b-learning*, alterna la enseñanza virtual y presencial, además de utilizar la tecnología y de potencializar el pensamiento ecléctico. Este concepto trata de eliminar la oposición entre virtualidad y presencialidad para superar prejuicios sobre la mayor efectividad de uno o de otro para el aprendizaje. Considerando la implementación de dicha modalidad, es importante determinar cuáles contenidos del curso serán de autoaprendizaje y cuáles deberán ser tutorados; igualmente, definir las responsabilidades del facilitador presencial y del tutor virtual, en caso de que no sea el mismo docente. Martí nos recuerda que no es suficiente con implementar la modalidad mixta para la enseñanza y aprendizaje, también es necesario incorporar modelos pedagógicos que se articulen entre sí y se centren en el estudiante, además de contar con entornos virtuales de aprendizaje.

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) es un sistema de gestión del conocimiento, en inglés *Learning Management System* (LMS) (Belloch). Estos entornos generalmente permiten acceder a las actividades a través de navegadores protegidos por contraseña; disponen de una interfaz gráfica; permiten integrar de forma coordinada y estructurada los diferentes módulos y los presentan para la gestión y administración académica, es decir, organizan los cursos, el calendario, los materiales digitales, la gestión de actividades, el seguimiento del estudiante y la evaluación del aprendizaje. Adicionalmente, los EVA se adaptan a las necesidades y características del usuario, pues disponen de diferentes roles en relación con la actividad realizada en el entorno: administrador, profesor, profesor sin permiso de edición, estudiante.

En cuanto a las principales características de los EVA, Boneu propone cuatro: “interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización” (2-3). Esto significa que los usuarios deben

interactuar entre ellos, la plataforma debe ser fácil de adaptar y organizar, el entorno debe funcionar correctamente con grupos grandes y pequeños y, finalmente, se debe facilitar la importación y la exportación de cursos en formatos compatibles. En cuanto a los obstáculos de los EVA, Ortega y Torres sostienen que las dificultades derivadas del funcionamiento de los canales de comunicación digital van desde lentitud, interrupción inesperada de la comunicación, problemas con los servidores de información, dificultades derivadas de la calidad tecnológico-educativa de la información, exceso de contenido literario, deficiente calidad estética hasta descuido de objetivos relacionados con la formación social y ética de los ciudadanos.

Los EVA han permeado progresivamente ámbitos personales, académicos y laborales hasta formar parte esencial de la estructuración de clases virtuales y de la selección de material educativo complementario. El *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, en español Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular, es más conocido por el acrónimo *Moodle* y hace parte de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA - *Learning Management System* - LMS). *Moodle* es un EVA que se presenta como un *software* al que los administradores, profesores y estudiantes pueden acceder de forma gratuita. Ontoria Peña explica que este *software* es un “paquete integrado que contiene las herramientas y los recursos necesarios para crear un curso a través de la red, dando la posibilidad de proponer ejercicios interactivos y no interactivos y de realizar un seguimiento de la actividad del alumno en la plataforma” (915). Eso quiere decir que este sistema permite evaluar al aprendiz tanto de forma individual como grupal a través de la interacción estudiantes - estudiantes, estudiantes profesor y, más recientemente, estudiantes - ordenador.

Moodle permite insertar archivos multimedia como imágenes, vídeos y contenidos de audio y diseñar variedad de ejercicios para las diferentes actividades de la lengua entre otros, por ello, esta herramienta es sumamente interesante para el aprendizaje virtual de lenguas. Además, el sistema de aprendizaje es personalizable y flexible, los docentes en rol de diseñadores deciden qué elementos integrar a sus cursos virtuales o a sus materiales complementarios.

Después de revisar las nociones que sustentan la propuesta, presentamos la metodología, apartado que desarrolla las etapas de construcción y describe el material complementario objetivo de la investigación.

2. Metodología

Para la realización de la propuesta elegimos una metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje, en inglés *Learning Objects Construction Methodology* - LOCOME, detallada en la obra *Diseño, construcción y uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA* de Rosa Bravo. Esta se define como una “construcción de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), basada en estándares, que provea los mecanismos necesarios para dotar de los niveles idóneos de calidad sistémica al producto obtenido” (Medina y López, 4). La calidad del producto final es el objetivo de esta orientación metodológica, permitiendo que el proceso sea cíclico o reiterativo para algunas de sus fases: análisis, diseño conceptual, construcción y evaluación pedagógica. A continuación, se presentan en detalle las diferentes fases.

3. Análisis de necesidades

En esta fase, se establece visión, pertinencia, metáforas y características detalladas del OVA. Este ejercicio permite reconocer los requerimientos a tener en cuenta en el desarrollo, tanto a nivel conceptual como funcional. Es necesario conocer las particularidades del grupo al cual serán dirigidos los contenidos. Por consiguiente, era fundamental establecer las necesidades de los estudiantes de los cursos de FOA nivel A1 de la Facultad de Humanidades de la Universidad, qué tipo de recursos esperan los estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje y cuáles temáticas podrían abordarse. Para lo anterior, hicimos una encuesta estructurada y observaciones no participantes. Con estas herramientas se recogieron datos demográficos, percepción sobre desempeño, uso de tecnologías y temas de interés. El grupo objeto de estudio contaba con 31 matriculados, de los cuales 26 respondieron la encuesta. Según los resultados, los estudiantes tenían entre 18 y 33 años; el 53.8% de estudiantes se identificó como hombres, el 38.5% como mujeres, el 1.8% como hombres trans y el mismo porcentaje como hombres cisgénero. El 35.8% estudiaba y trabajaba, mientras que el 61.5% solamente estudiaba.

En cuanto a la percepción sobre el desempeño en actividades en la lengua francesa, más de la mitad de los estudiantes se consideraban buenos y regulares, siendo estos la mayoría. Pocos estudiantes se catalogaron como excelentes y malos. Retuvimos que se debía proponer material educativo complementario virtual teniendo en cuenta las actividades en las que la mayoría de los estudiantes se autodenominaban regulares, en este caso la escritura y el habla. En lo que concierne al uso de tecnologías, la mayoría de los encuestados indicaron que estas herramientas se utilizaban frecuentemente en las clases de francés. Un número menor de estudiantes manifestó preferir actividades presenciales como los clubes de conversación, tutorías, cinemaforos e interacción con hablantes de la lengua. Respecto a las temáticas que a los estudiantes les gustaría trabajar de manera independiente desde una plataforma virtual, se encontraron temas de historia, ciencia, ingeniería, teatro, educación inclusiva y literatura. En relación con las actividades que les gustaría desarrollar desde dicha plataforma, algunos estudiantes señalaron ejercicios de escucha, de pronunciación, diálogos, juegos, traducción, poemas y ejercicios de opción múltiple. Después de explorar los intereses y las percepciones de desempeño de los estudiantes, se pasó al diseño del material.

4. Diseño del material educativo

En esta etapa se desarrolla el diseño conceptual para la construcción del OVA, independientemente de la plataforma de desarrollo. Para el módulo se concibió una sección introductoria en donde se explica en qué consiste y cómo usarlo, seis secciones de actividades y una sección de créditos. Las actividades están divididas en cuatro secciones. La primera, llamada *Objectifs*, contiene los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica; la segunda, llamada *Préparation* (pre-tarea), acerca al estudiante al tema propuesto y activa sus conocimientos previos; la tercera, llamada *Réalisation* (tarea), propone una lectura relacionada con las ciencias humanas y sociales y ejercicios a partir de ella. Por último, la cuarta sección, llamada *Transfert* (post-tarea), pone en

práctica lo aprendido, en las secciones anteriores, proponiendo al estudiante la realización de escritos o producciones audiovisuales como registros de opinión, párrafos argumentativos, mapas mentales, entre otros. Para la realización de las seis unidades didácticas, se seleccionaron los siguientes artículos:

- *La guerre de l'eau à Cochabamba*: un artículo que permite abordar una de las más grandes problemáticas sociales en América Latina: la explotación de los recursos naturales. También da respuesta al interés por temas históricos y sociales que mencionaron los estudiantes encuestados. Es un tema transversal susceptible de interesar a los estudiantes de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Trabajo Social.
- *Indignez-vous*: un texto dirigido a los estudiantes de Filosofía e Historia. Stéphane Hessel, desde una perspectiva filosófica e histórica, plantea dos visiones de la historia: una en donde se evalúa la idea de progreso y la otra en donde todo se resume en hechos catastróficos.
- *La vie de Voltaire*: esta lectura aborda la biografía del filósofo, tema articulado con el currículo de primer nivel de los cursos de francés extracurricular.
- *Une journée avec Pedro Almodovar*: una entrevista en la que el escritor y director de cine cuenta la rutina de un día suyo. Este tipo de documento le interesa en mayor medida a los estudiantes de Literatura y Español y Filología, pues se aborda no solamente la rutina como tema principal, sino también el cine y la escritura como proceso social.
- *Violences mâles*: es un artículo dirigido especialmente a los estudiantes de Trabajo Social y de Ciencias Sociales, pues en sus perfiles profesionales y en el pensum de sus programas se espera profundizar en problemáticas como la violencia de género. Esta actividad, de interés general, invita a los estudiantes a repensar comportamientos violentos y a deconstruir la normalización y la naturalización de otros comportamientos.
- *Les musiques toujours*: lectura dirigida a todos los programas de la Facultad de Humanidades. La idea principal es reconocer la influencia de la música africana y cómo esta ha ayudado a combatir el racismo a través de sus letras y de sus ritmos.

Después de hacer la selección de lecturas, se pasó a la planeación de las actividades, teniendo cuidado de hacer revisar cuidadosamente por expertos desde los primeros bocetos, así se evitan errores no solamente en la lengua meta (francés), sino también en aspectos didácticos y pedagógicos. Para cada lectura, lo primero que hicimos fue seleccionar los marcadores textuales (palabras claves, vocabulario, cognados, tiempos verbales, conectores y referentes). Posteriormente, establecimos los objetivos de la actividad teniendo presentes los programas de los cursos de francés extracurricular, metas realistas y conectadas con las necesidades de los aprendices.

Una vez analizado el texto y definido los objetivos, se pasó a la *Préparation*. Por una parte, se establecieron preguntas abiertas con el propósito de estimular los conocimientos previos de los estudiantes. Por otra parte, se diseñaron preguntas de selección múltiple de definiciones generales. Se utilizaron también imágenes y vídeos para que los aprendices formularan hipótesis sobre la lectura. Después, pasamos a la *Réalisation*. El propósito de esta etapa es llevar al estudiante a explorar de una manera más amplia la lectura, haciendo uso de estrategias como la lectura detallada y analizando, en muchos casos, párrafo por párrafo. Hay preguntas generales de opción múltiple sobre qué tipo de lectura es, quién es el autor, cuál es propósito, dónde pasó; hay preguntas

que requieren deducción de significados de términos o de siglas y otras preguntas que apuntan más a lo gramatical, como es la descomposición de palabras: prefijos, raíces, sufijos, entre otros. También, se construyeron preguntas de falso o verdadero y de arrastrar y soltar. Finalmente, en *Transfert*, se plantearon preguntas que exigen retomar elementos aprendidos a lo largo de la actividad didáctica para aplicarlos al producto esperado de la tarea. Una vez terminado el diseño de la actividad, se pasa al montaje en la plataforma *Moodle* del Campus Virtual.

5. Montaje del material educativo

Esta fase es también llamada *Construcción* (Medina y López, 4), consiste en el montaje de unidades didácticas al entorno virtual de aprendizaje y se divide en dos subfases: desarrollo de los recursos y adecuación al estándar del OVA, que en nuestro caso ya estaba establecido por el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*. Este proyecto utiliza la plataforma *Moodle 3.5* del Campus Virtual de la Universidad del Valle y sería la misma plataforma para el material aquí propuesto.

El primer paso del montaje fue ingresar la introducción del módulo y la macroestructura con los seis nombres de las actividades y sus cuatro etapas respectivas pensadas como botones 1, 2, 3 y 4 (*Objectifs, Préparation, Réalisation* y *Transfert*) y los créditos (ver figura 1). Estas unidades didácticas, conocidas en *Sciences Humaines I* como actividades, están conformadas por ejercicios diversos: preguntas abiertas, de emparejamiento, falso o verdadero, arrastrar y soltar, organizar cronológicamente, opción múltiple con única respuesta, opción múltiple con varias respuestas, entre otros. Por último, las lecturas del módulo fueron creadas en el programa de licencia libre *Exelearning* y cuentan con un estilo, un *banner* y un audio grabado por una persona francohablante, además de diversas secciones con marcadores textuales (ver figura 2).

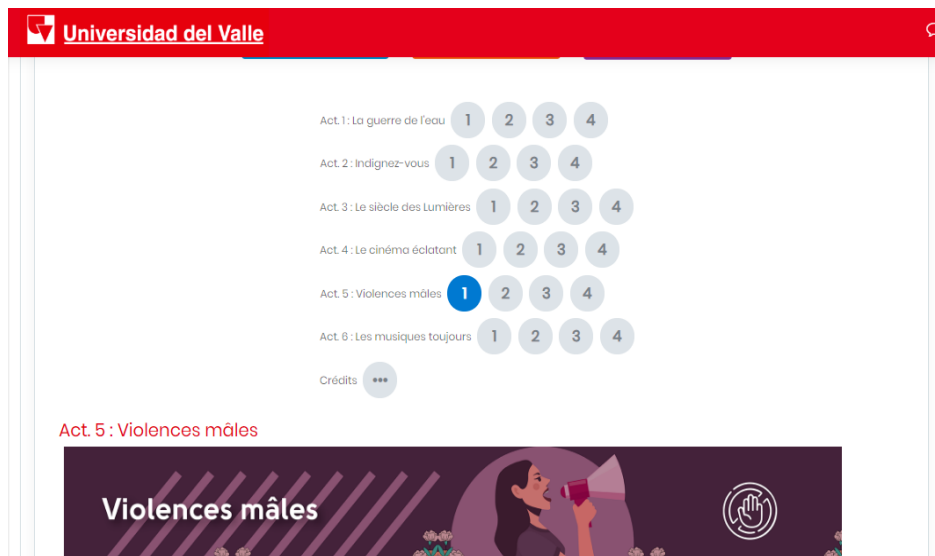


Figura 1. Estructura del módulo, 2020.

The screenshot shows a digital learning interface. At the top, there's a header 'Les musiques toujours' with a logo of a trumpet. Below it, a sub-header 'Lisez et écoutez' is followed by the main title 'Les grandes familles musicales Les musiques noires'. A video player shows '0:00 / 4:49'. Navigation tabs include 'Mots clés', 'Vocabulaire', 'Mots transparents', 'Présent', 'Connecteurs', and 'Référents'. The main content area features an image of a man playing a saxophone and two numbered text blocks. Block (1) discusses 'la transe' and 'incantations'. Block (2) discusses 'rhythm'n'blues' and 'cuivres'. A small definition box for 'La transe' is also visible.

Figura 2. *Les grandes familles musicales, Les musiques toujours*, 2020.

El montaje del módulo se hizo de forma escalonada, se revisaron las unidades didácticas a medida que se iban montando y, paralelamente, se grabaron en audios las lecturas. En varias ocasiones, tuvimos que volver a los primeros bocetos, considerar mejoras y perfeccionar detalles relacionados con gramática, puntuación y consignas. Habiendo revisado por completo *Sciences Humaines I*, se dio paso a la evaluación.

6. Evaluación del material educativo

En la fase de evaluación pedagógica se determina si las características del enfoque educativo seleccionado se están cumpliendo satisfactoriamente (Medina y López, 4). La evaluación del módulo se llevó a cabo por medio del pilotaje de varias de las actividades y de una encuesta de satisfacción. El pilotaje hizo parte del trabajo independiente de los estudiantes, con un valor de 10% en la nota final en los cursos respectivos, y se realizó en el período académico 2020-II. Se contó con la participación de 45 estudiantes distribuidos en tres cursos de francés extracurricular: dos nivel II y uno nivel III. Se evaluaron cuatro actividades guiadas por los docentes de francés en la primera parte del semestre. La actividad 1. *La guerre de l'eau* la desarrolló el grupo de Francés III, la actividad 2. *Indignez-vous* la implementó un grupo de Francés II y, finalmente, las actividades 3 y 4. *Le siècle de Lumières* y *Le cinéma éclatant* las puso en práctica el otro grupo de Francés II. En dicho pilotaje, los estudiantes recibieron notas cualitativas correspondientes a las preguntas abiertas y notas cuantitativas para las preguntas cerradas de opción múltiple, de arrastrar y de soltar, entre otras. Además, se identificaron aspectos a mejorar y recomendaciones.

En cuanto a lo pedagógico, se destacaron el aprendizaje basado en tareas y la modalidad de aprendizaje mixto. Estos dos elementos favorecen la adquisición de lenguas, pues en las tres etapas *Préparation, Réalisation y Transfert*, los estudiantes de francés mostraron alta comprensión y buenos resultados en los ejercicios. En cuanto a la modalidad mixta, se destaca que los profesores involucraron en sus clases el material complementario articulado con los contenidos del programa. Siendo *Sciences Humaines I* un módulo virtual, los docentes lograron utilizarlo en sus clases y fuera de ellas, esto permitió que los aprendices estuvieran en contacto con lecturas de carácter científico, acentos diversos de francohablantes y, muy importante, lograron abordar la lengua en contenidos pertinentes para sus áreas de conocimiento. La vinculación del módulo al curso parece fundamental para incrementar la participación por medio de actividades sociales, es decir, desarrollar intervenciones y realizar comentarios que impliquen la reflexión, como los foros y los debates (Ontoria, 2014, 918-919).

La encuesta de satisfacción fue respondida por 27 estudiantes de los 45 participantes en la prueba piloto. De acuerdo con las respuestas sobre funcionalidad, la mayoría de estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en que los objetivos del módulo estaban adecuadamente planeados y era posible realizarlos. El comportamiento fue similar para la pregunta sobre la concordancia entre los objetivos y el nivel del material complementario. Además, más de la mitad de los estudiantes indicaron estar totalmente de acuerdo en que este tipo de módulos promueve el desarrollo, la iniciativa y el aprendizaje autónomo. En relación con las imágenes, ilustraciones, vídeos y fotografías, los estudiantes estuvieron muy de acuerdo en que estos elementos aportan significativamente a la comprensión de las temáticas tratadas en el módulo. En cuanto a la plataforma, los encuestados manifestaron que la velocidad de ejecución de las actividades del módulo fue rápida y se comportó de igual forma en distintos dispositivos, además de otros comentarios elogiosos sobre las funciones y la variedad en el diseño de los ejercicios. Considerando la usabilidad, todos los estudiantes indicaron estar muy de acuerdo con el carácter complementario del material, pues les ayudó a profundizar en temáticas abordadas en clase. En cuanto a la facilidad de aprendizaje, los encuestados dijeron que la estructura de presentación de los contenidos era consistente y coherente en toda la actividad, esto ayuda a reafirmar la importancia de aplicar el enfoque basado en tareas como eje central del diseño pedagógico. Finalmente, más de la mitad de los estudiantes apreció que se especifiquen requerimientos técnicos para la realización de algunos ejercicios en el módulo, por ejemplo: utilizar audífonos en un audio o podcast, seguir determinados enlaces para abrir las lecturas o visualizar imágenes.

Es importante precisar que debido a la pandemia COVID-19 y a la migración a la enseñanza mediada por tecnología, el módulo diseñado en esta propuesta fue una alternativa muy oportuna para el estudio de la lengua por parte de los estudiantes. El diseño de material educativo complementario asistido por tecnología había sido poco explorado en este contexto universitario y este tipo de materiales es de gran interés para el desarrollo y para el ejercicio de la autonomía de los estudiantes.

Para acceder a *Sciences Humaines I*, ingrese al siguiente enlace: <https://sciences-humaines-i.000webhostapp.com/>. Estando allí, podrá visualizar la siguiente (figura 3). Dé clic en material complementario e ingrese como usuario: virtualcomplementary y como contraseña: 123456.

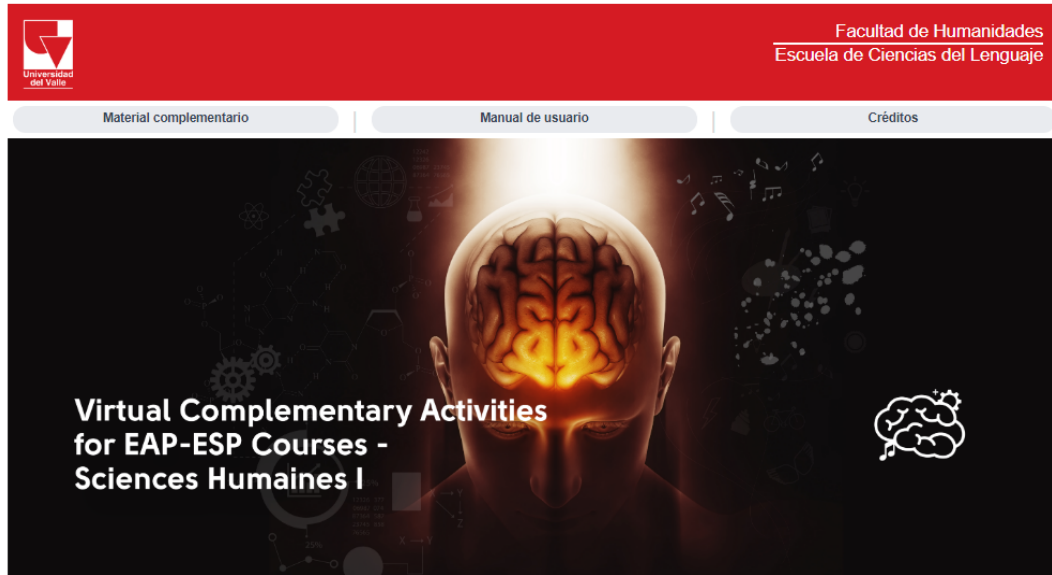


Figura 3. Acceso al material complementario Sciences Humaines I, 2020.

7. Conclusiones y recomendaciones

La enseñanza mediada por tecnología, a la que nos apresuró la emergencia sanitaria por COVID-19, resaltó la urgencia de integrar otro tipo de materiales en las clases de FLE y subrayó la necesidad profesional de destrezas en el manejo de las TIC para diseñar material educativo virtual. La metodología LOCOME, utilizada para el desarrollo de nuestro módulo, es una alternativa práctica para el desarrollo de OVAs. Esta metodología permitió responder a las necesidades identificadas para el diseño de materiales porque guía paso a paso al docente diseñador sin dejar de ser flexible, lo que posibilita corregir errores y mejorar el producto durante su construcción.

Aunque la tecnología brinda múltiples posibilidades y la metodología LOCOME resulta eficiente, el conocimiento pedagógico y didáctico del docente es indispensable en todas las fases del desarrollo del material. Le corresponde al docente definir qué se quiere diseñar, cómo, bajo cuáles principios pedagógicos y didácticos, para qué estudiantes y en qué contexto educativo. La adecuación y pertinencia del material complementario en relación con el curso promueve el paso de lo presencial a lo virtual y se convierte en andamiaje para el ejercicio del aprendizaje autónomo.

Asimismo, los maestros deben contar con destrezas de diseño o, en su defecto, tener el apoyo de diseñadores gráficos, ilustradores, ingenieros en sistemas o un departamento especializado en publicidad, como la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual - DINTEV en el caso de *Sciences Humaines I*. Además, cuando se diseña este tipo de materiales, hay que tener presente la literacidad digital necesaria para su uso, no solamente por parte de los estudiantes, sino también de los demás colegas. En la medida de lo posible, hay que brindar asesorías sobre cómo acceder al material y a los campus virtuales, es una buena opción crear manuales de usuario y videotutoriales para guiarlos.

Bibliografía

- Belloch, Consuelo. *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, 2018.
- Boneu, Josep. *Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol.4, nº1, 2017.
- Bravo, Rosa. *Diseño, construcción y uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Pasto, Colombia, 2016.
- Canquíz, Liliana e Inciarte, Alicia. *Metodología para el diseño de perfiles académico-profesionales basados en el currículo por competencias*. Comisión Central de Currículo. Universidad del Zulia. Venezuela, 2006.
- Malo, Cristina y Pascual Lorena. Capítulo En Jiménez, Rosa. *Los temas transversales en la clase de inglés* (pp. 91-101), 8: Los temas transversales a través de la lectura y escritura de una lengua extranjera. Navarra, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1997.
- Martí, José. *Aprendizaje mezclado (B-Learning). Modalidad de formación de profesionales*. Universidad de la Habana, Cuba. Revista Universidad EAFIT. Vol. 45. No. 154. 2009. pp. 70-77, 2009.
- Medina, Manuel y López, María. *LOCOME: Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje*. Actas del III Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE). Universitat de Oviedo y REDAOPA. Oviedo, España, 2016.
- Morales, Sandra y Ferreira, Anita. *La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico*. RIA. 2008, vol. 46, n. 2, pp. 95-118. Universidad de Concepción, 2008.
- Nunan, David. *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
- O'Malley, Michael y Chamot, Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, England. Cambridge University Press, 1990.
- Ontoria, Mercedes. *La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional ASELE*. Università degli Studi di Perugia, 2014.
- Sección de EAP/ESP. *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle, 2015.
- Torres, Sebastián y Ortega, José. *Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática*. Etic@net, Universidad de Granada, 2003.
- Willis, Dave y Willis, Jane. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press, 2007.
- Willis, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman ELT, 1996.

Adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante en aulas virtuales de inglés en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali, Colombia

Adapting the *Modelo Pedagógico Dialogante* to English virtual courses at Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali, Colombia

Héctor Torres

Fundación Universitaria Lumen Gentium
hftorres@unicatolica.edu.co

Elizabeth Hernández

Fundación Universitaria Lumen Gentium
ehernandez@unicatolica.edu.co

Mildred Camacho

Fundación Universitaria Lumen Gentium
mcamachi@unicatolica.edu.co

Resumen

El presente artículo muestra la experiencia de adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante a entornos virtuales en un contexto de presencialidad asistida por tecnología en cursos de inglés como lengua extranjera durante el período de emergencia. Se discute la fundamentación pedagógica inicial, los ajustes metodológicos en cada uno de los componentes de los cursos de inglés, se ilustra con ejemplos y se muestran resultados parciales de la intervención. Los datos se colectaron a través de grupos focales y una encuesta semiestructurada. Los resultados evidencian una adopción preliminar de los principios de formación propuestos por el modelo pedagógico por parte de los estudiantes de pregrado de la institución.

Palabras clave: presencialidad asistida por tecnología, enseñanza remota, modelo pedagógico.

Abstract

The present paper shows a pedagogical approach adaptation to virtual learning environments during the COVID-19 pandemic outbreak. Theoretical bases and methodological changes in courses are discussed, examples of interventions are provided. Data was collected through focus groups and a structured survey. Results show a primordial presence of the model in students' productions.

Key words: e-learning, pedagogical models, remote teaching.

Recibido: 15/12/2020

Aceptado: 24/05/2021

1. Introducción

Los procesos de adaptación de nuevos modelos pedagógicos llevados a cabo de manera presencial adquieren una dinámica diferente al ser llevados a cabo en contextos de enseñanza remota o de presencialidad asistida por tecnologías. El presente artículo muestra la experiencia del área de inglés del departamento de lenguaje de la facultad de educación en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el proceso de adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante (en adelante MPD) a sus prácticas en entornos virtuales de aprendizaje en el período de emergencia para estudiantes de pregrado. Se describen las bases conceptuales, la intervención en el diseño de las aulas, las estrategias metodológicas, la evaluación y los resultados preliminares.

El cambio súbito de modalidad presencial a PAT en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium debido a la pandemia provocó la reorientación de nuestras prácticas hacia un mayor uso de las TIC. Esta coyuntura atravesó el continuo de la fase de adaptación del MPD en la institución que se venía desarrollando desde hace más de un año y coincidió a la vez con los procesos de mejoramiento de las aulas virtuales del área de inglés impulsados por procesos de investigación y gestión de la comunidad de aprendizaje AVA¹.

Para responder al objetivo de formación integral en comunidad de nuestros estudiantes recurrimos al diseño de actividades en las aulas virtuales de inglés que respondieran por una parte a la nueva modalidad de aprendizaje y por la otra a la adaptación del MPD mediante la integración de estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas.

2. Conceptualización

Respondiendo al propósito colectivo de desarrollo integral de toda la comunidad universitaria en el marco del MPD el equipo docente del área de inglés adaptó y enriqueció sus aulas virtuales incorporando a sus contenidos, métodos y evaluación el principio de cuaternidad proveniente del humanismo cristiano y las dimensiones del desarrollo humano propuestas por el este: Espiritual, emocional, axiológica, praxica, comunicativa y cognitiva. (MPD, 2018, p. 16)

Teniendo en cuenta este propósito de integralidad y leyendo la coyuntura, el consenso docente converge en la clara necesidad de un rediseño instruccional.

Las adaptaciones pensadas para nuestra práctica partieron del principio de flexibilización que amortiguara de alguna manera la transición súbita y frenética al aprendizaje remoto al que se vieron sometidos los estudiantes e integraran a las actividades de curso objetivos sociocríticos e hicieran énfasis en los niveles de actuación Resolutivo, Autónomo y Estratégico (Evaluación socioformativa de Sergio Tobón).

Consideramos que, además, existe una distancia entre nuestro propósito y lo realmente ejecutado debido al proceso mismo de mediación. De acuerdo con Coll (2001), las herramientas usadas en la modalidad PAT sufren una redefinición en la cual los “participantes definen y

¹ Comunidad de aprendizaje en Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Facultad de Educación.

recrean los procedimientos y normas teóricas de uso” de las herramientas de acuerdo con factores como el conocimiento previo y además a partir de las “expectativas, motivación, contexto institucional y socioinstitucional” (p. 15)

De esta manera se intervinieron, a partir de la discusión y el consenso, los contenidos, la metodología, y la evaluación a nivel práctico de las aulas virtuales de inglés en el nuevo contexto como se describe a continuación.

3. Intervención en los contenidos

Considerando que esta transición causa un choque emocional y genera cambios en las perspectivas de los actores del proceso educativo, al momento de gestionar los contenidos en la plataforma Moodle nos dimos a la tarea de:

- Ajustar contenidos programáticos a los nuevos tiempos, fusionando y suprimiendo unidades temáticas cuando fuera necesario.
- Simplificar y explicitar mejor las consignas pensando en el nuevo contexto de aprendizaje individual.
- Orientar y generar contenidos que apelaran al desarrollo de las seis dimensiones a partir del uso de la lengua como vehículo de comunicación de la cultura y realidad propias.
- Continuar con la integración de objetivos sociocríticos y socioformativos en cada unidad temática.
- Incluir temáticas motivadoras y retadoras.

Tabla 1. Ejemplos de cambios en los contenidos.

En presencialidad		En presencialidad asistida por TIC	
Contenido	Objetivo	Nuevo contenido	Objetivo
Intercambio de información personal en parejas en contextos artificiales.	Integración de habilidades comunicativas.	Intercambio múltiple de información personal en contexto de emergencia	Usar las habilidades comunicativas para la comunicación de la realidad propia y de sus pares.
Expresión de la experiencia simple	Expresión del cambio en diversos asuntos ambientales	Expresión de la experiencia problemática personal y colectiva	Expresión del cambio ambiental y social en el contexto de emergencia.
Descripción de actividades rutinarias de personas cercanas.	Expresión de las rutinas y actividades de ocio.	Descripción reflexiva de la cotidianidad compleja de comunidades indígenas y otras minoritarias	Comparación reflexiva e integral de las seis dimensiones del desarrollo humano.
Consignas simples y concisas, poco material de apoyo	Proceder con apoyo directo del docente y sus pares.	Consignas detalladas y claramente explicadas en diferentes formatos, tutoriales y recursos diversos, ejemplos.	Garantizar el acceso a todos los dispositivos y calidad de conexión, brindar soporte técnico permanente e instructivos paso a paso.

4. Fortalecimiento de la interacción y comunicación

Durante la transición a entornos virtuales de aprendizaje, la comunicación en nuestros cursos tomó relevancia en tres ejes: la presencia del docente, el trabajo colaborativo y los procesos de retroalimentación.

Aunque ya existían canales asincrónicos, consideramos que la no presencialidad afectaría notoriamente las dinámicas comunicativas desde la cercanía. En palabras de Aguilar y del Valle “En el aula todo es más predecible, en ella cada quien sabe su papel y las incertidumbres parecen haberse ido de permanentes vacaciones” (2016, p. 5).

Teniendo en cuenta que la comunicación es un pilar fundamental de la enseñanza remota se establecieron diversos canales que permitieran la interacción entre pares y profesor-estudiante. Con este fin se usaron:

- Mensajería instantánea (whatsapp, telegram): aprovechamiento de gratuidad en zonas rurales para estudiantes con uso exclusivo de móvil.
- Mayor uso del correo electrónico institucional: soporte de Google suite.
- Red de apoyo a pares: estudiantes con mejores condiciones de conexión asisten a estudiantes con limitaciones de dispositivos, conectividad.

En cuanto al trabajo colaborativo, este se potenció como herramienta de motivación y de cohesión de grupo en el marco de las circunstancias emocionales en juego. Apostamos por fomentar de manera casi exclusiva el trabajo colaborativo considerando experiencias exitosas en contextos de enseñanza remota como la compartida por Alves y colaboradores en 2016. (ver metodología).

En el proceso de retroalimentación se evidenció la necesidad de hacerlo de manera más elaborada, ya que en la nueva modalidad no existirían las mismas oportunidades comunicativas para este fin. Por tanto, se acordó un mayor grado de elaboración de la información que se ofrece al estudiante, es decir, ser más específicos sobre qué y cómo se está aprendiendo, así como brindar ejemplos y referencias múltiples que permitan la propia reflexión y autoevaluación. Por otra parte, es crítico, para obtener buenos resultados en los procesos de coevaluación y autoevaluación el tener muy claro el significado y diseño de estrategias para, en palabras de Sadler (1989) citado por Lezcano y Vilanova (2017) “disminuir distancias entre lo realizado y la expectativa”.

En nuestro caso particular, decidimos poner a prueba la herramienta CoRubrics (Google) para posibilitar la coevaluación y autoevaluación instantáneas (que antes se realizaban en clase presencial) apoyadas por hojas de cálculos y formularios que son de uso frecuente por parte de los estudiantes. De igual manera se hizo uso de las salas para grupos pequeños en las diferentes aplicaciones de videollamada.

Estas coevaluaciones y autoevaluaciones instantáneas coinciden con lo que afirman Lezcano y Vilanova (2017) sobre la tecnología como apoyo a estos procesos. De acuerdo con las autoras, la tecnología “permite que la evaluación sea verdaderamente continua, permitiendo devoluciones rápidas individuales y grupales” (p. 10).

5. Metodología

Como resultado de la revisión y curaduría de los métodos previamente implementados frente a los principios del MPD en la nueva modalidad se intervinieron los roles, la interacción-trabajo colaborativo y los proyectos de aula desarrollados en cada nivel de competencia. Además, se incluyó un nuevo elemento: la gamificación como apoyo a la práctica grupal y la evaluación formativa.

6. Roles

6.1. Nuevo rol del estudiante

Para hacer posible el propósito de formación integral en este nuevo contexto el estudiante enfrentó cambios en su accionar y se vio obligado a asumir nuevas dinámicas de manera inconsulta, súbita y accidentada en algunos casos las cuales le plantearon retos considerables. Por una parte, con fines de adaptación necesitó el fortalecimiento de su inteligencia intra e interpersonal para hacer frente a los desafíos. Por otra, en el desarrollo de los cursos tuvo que llevar a cabo un proceso de aprendizaje ahora casi autodirigido, en el cual asumiría mayor responsabilidad y para el cual requería igualmente ser más disciplinado y organizado. En ambos casos el MPD invita a integrar las dimensiones del desarrollo humano en su formación haciendo énfasis en una participación y crítica tanto en el contexto educativo como el social, y frente a su proceso de formación un sujeto que “esta en capacidad de ser cada vez más autónomo y dispuesto a adquirir mayor grado de responsabilidad” (MPD, 2018, p. 54)

6.2. Nuevo rol del docente

El MPD promueve un rol docente eminentemente orientador, quien junto a sus estudiantes “Conforma una comunidad académica alrededor de los saberes y el desarrollo de sus proyectos de vida” (MPD, 2018, p. 50). Así, en contexto de presencialidad asistida por TIC reconocemos que toma mayor importancia el rol de mediador y acompañante de los procesos de formación. De igual manera, encontramos el reto de desarrollar un papel docente generador de ideas e innovador de prácticas, siendo uno de los desafíos del contexto la enorme misión de incentivar en los estudiantes la capacidad creativa.

Al no contar con un contacto físico con los estudiantes los docentes nos vimos representados en las consignas, materiales y recursos que se dispusieron en los cursos, quedando relegado en la mayoría de los casos a nuestra voz como única presencia afectiva con nuestros estudiantes.

Por lo anterior, los cambios implicaron el paso de un docente omnipresente y casi que controlador absoluto del proceso a un docente acompañante y guía promotor de la autonomía y la autoformación.

7. Aprendizaje colaborativo - interacción

Brindar oportunidades de aprendizaje colaborativo en el nuevo entorno de aprendizaje promovió el desarrollo de competencias y por tanto el desarrollo integral propuesto en el MPD.

Proveer espacios y vías de encuentro combate el bajo desempeño en ambientes virtuales de aprendizaje. Como señalan algunos autores entre ellos Alves y colaboradores a partir de un estudio hecho en 2016, la falta de contacto con los compañeros de clase (sensación de aislamiento) “es la segunda causa de deserción en programas de formación virtuales” (p. 3). Lo que sugiere en un futuro la validez de su hipótesis: cuando estudiantes con habilidades complementarias trabajan juntos se motivan el uno al otro y producen mejor.

Estos escenarios de interacción diferentes y novedosos para la mayor parte de los estudiantes potenciaron los objetivos de desarrollo de la autonomía y autoformación al proponer actividades divergentes que motivaron la creatividad y el pensamiento estratégico. De igual manera estuvieron en sintonía con el propósito del MPD de empoderar al estudiante del proceso. Buscamos por tanto a través de estas propuestas metodológicas hacer al estudiante responsable de su proceso o “transferir el protagonismo de la actividad al estudiante, que es quien debe hacer suya la información y transformarla en conocimiento significativo y funcional para él” (Tourón y Marín, 2019, p. 17).

Con el propósito de fortalecer esta práctica se llevaron a cabo las siguientes acciones:

Tabla 2. Cambios en el aprendizaje colaborativo

En presencialidad		En presencialidad asistida por TIC	
Interacción propuesta	Herramienta(s)	Interacción propuesta	Herramienta(s)
Lluvia de ideas	Cuadernos, apuntes, teléfono celular	Ideación e indagación dinámica	Sección de grupos en videollamada, pizarra digital colaborativa y web
Construcción de textos conjuntos	Editor de texto off-line, computador portátil	Documento en línea, wiki	Google docs, google keep
Diseño de presentación o infografía	Power point off line, creador gráfico en una sola pantalla	Creación de presentación interactiva, infografía viva	Páginas de creación gráfica, productos editables en tiempo real en varias pantallas
Creación y edición de video	Software en computador, una sola pantalla	Creación y edición de video de manera conjunta	Editores en línea con plantillas y recursos enriquecedores y en varias pantallas

8. Cambios en proyectos de aula

Los proyectos de aula se reorientaron hacia el desarrollo integral, haciendo énfasis en las dimensiones afectivas y emocional. Con fines de enriquecimiento de la interacción y el desarrollo de cohesión grupal se recontextualizaron los proyectos a la nueva coyuntura.

Tabla 3. Ejemplos de cambios en proyectos de aula.

En presencialidad		En presencialidad asistida por TIC	
Consigna	Objetivo	Nueva consigna	Objetivo
Indagar por la evolución de dispositivos tecnológicos a lo largo del tiempo.	Expresión de la experiencia simple, pasado reciente con relación al presente.	Reflexionar el cambio actitudinal individual y social desde el pasado reciente.	Compartir la experiencia y sentirse propios. Hablar del entorno familiar, laboral, etc.

Compara hábitos de la niñez con hábitos de adultos.	Expresar hábitos pasados que no se repiten en el presente.	Compara tus dinámicas familiares, académicas, laborales antes y después de la emergencia.	Compartir las emociones generadas en el nuevo contexto, reflexionar la realidad propia y de grupo.
Describe tus actividades diarias.	Expresar la rutina	Describe las rutinas de un grupo social a partir de las seis dimensiones de desarrollo humano	Motivar el análisis desde la integralidad.

9. Gamificación

Considerando la ansiedad y el agotamiento que puede causar el aprendizaje remoto en algunos estudiantes, los docentes acordamos dinamizar actividades que antes eran estáticas y controladas totalmente por el docente mediante la gamificación.

De esta manera, se inventariaron herramientas disponibles para tal fin y se reafirmaron los principios básicos para involucrar el juego (Mecánica, medida, conducta y recompensa) para el diseño de recursos mediante:

- Plantilla prediseñadas de power point.
- Juegos en otras plantillas similares online. (genial.ly)
- Otras interfaces de quizzes interactivos (Wordwall)
- Aplicativos de ejecución colectiva (nearpod)

Todos los recursos diseñados hicieron parte de los procesos de evaluación formativa.

10. Evaluación

Frente a los procesos evaluativos, buscamos aprovechar la emergencia con el propósito de potenciar e implementar procesos de tipo dialogante que respondieran a la consolidación de modelo pedagógico y al tiempo sacaran provecho de las ventajas de la tecnología educativa al respecto.

Primero que todo definimos los propósitos, teniendo en cuenta que se debía flexibilizar como se había hecho con los demás componentes del currículo siempre pensando en el cambio. Como indica Fernández (2018) la evaluación es la herramienta que nos “permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias” en el proceso educativo y por tanto su fin último es el diseño de estrategias de intervención. (p.3)

Al adaptar las actividades evaluativas al entorno virtual de aprendizaje observamos que incrementó su continuidad: este es un principio importante cuando hablamos de evaluación formativa; consideramos que la evaluación no es un paso independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se convierte en un proceso transversal y permanente como requisito para que sea fiel fotografía de lo que sucede en el proceso formativo.

De igual manera, las estrategias diseñadas respondieron al principio de integralidad. Diseñamos evaluaciones que permitieran oportunidades reflexivas a partir de todos los frentes desde los cuales se concibe al sujeto en el proceso de formación. Por tanto, estas responden al registro de “fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando” (Fernández, 2018, p. 2).

Las actividades evaluativas igualmente se pensaron para provocar la reflexión. Como equipo, no concebimos una real evaluación sin un proceso de confrontación entre los actores. Por lo tanto, la evaluación fue pensada como dialogante con el ánimo de facilitar el encuentro profesor-estudiante, como un espacio recíproco que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, reconociendo al profesor y al estudiante como seres de relaciones humanas, de naturaleza plural, crítica, trascendente, temporal y creadora. Este tipo de evaluación dialogante propicia el avance en la construcción de sujetos, pues el diálogo no se centra solamente en el aprendizaje. Con estos principios y propósitos en mente se usaron los siguientes recursos de evaluación formativa en todos los cursos:

Quizes en línea: asincrónicos, de retroalimentación instantánea en Moodle o recursos gratuitos como quizziz, classmarker, etc.

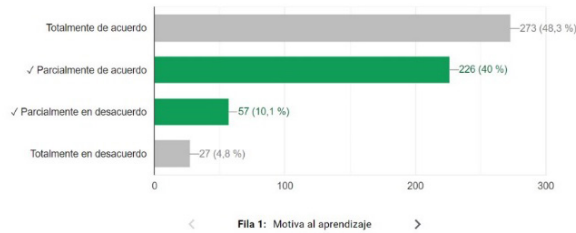
Quizes gamificados: Sincrónicos, colectivos, competitivos y retroalimentados en vivo mediante recursos gratuitos insertados en Moodle como Nearpod, wordwall, entre otros.

Foros y cuestionarios en Moodle: para preguntas abiertas y autoformación.

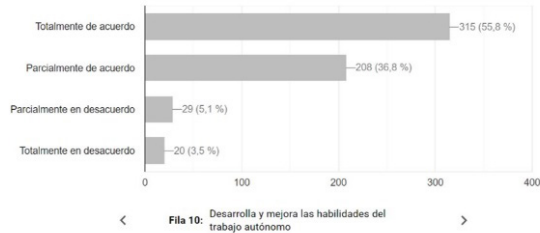
Proyectos de aula: avances, presentaciones, producciones.

Coevaluación y autoevaluación de presentaciones instantánea: herramienta CoRubrics.

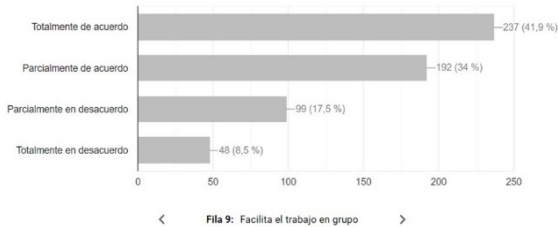
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
5 de 565 respuestas correctas



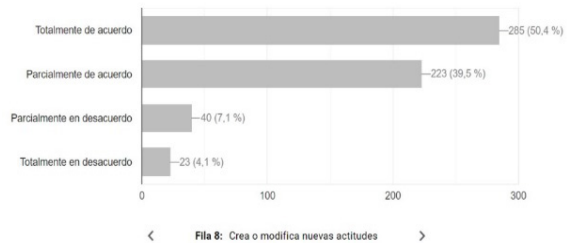
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



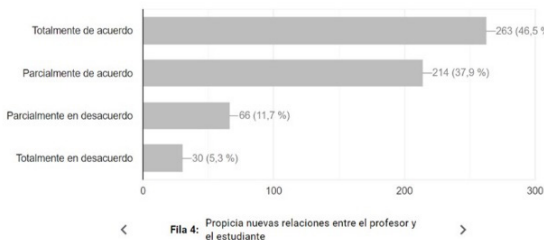
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



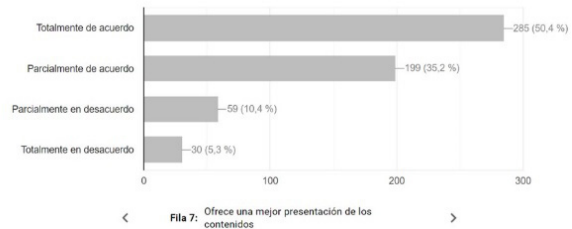
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



12. Conclusiones

En general, observando la respuesta de los actores del proceso podemos afirmar que en este caso particular, la tecnología fue una aliada más que un inconveniente en el proceso de migración a la nueva modalidad. En el nuevo entorno virtual, las herramientas tecnológicas potenciaron factores cruciales: la comunicación, el trabajo colaborativo y la interacción estudiante-contenido.

En cuanto a la adaptación del modelo pedagógico Dialogante, se evidenció a través de productos de aula que se están haciendo grandes avances en la adopción de este modelo pedagógico por parte de los estudiantes. Muestra de ello también, la amplia aceptación de las nuevas consignas y oportunidades creativas en la instrucción mediada por tecnología.

Sin embargo no se puede negar que el nuevo escenario excluyó a algunos estudiantes debido a sus circunstancias particulares (acceso a equipos y conectividad, contexto familiar y social) que les impidió continuar su proceso de formación de manera exclusivamente virtual.

Es fundamental la planeación estratégica para llevar a cabo un adecuado proceso de migración a la modalidad PAT. Sin un análisis de contexto, inventario de recursos y curaduría de herramientas previas no hubiera sido posible un diseño apropiado para nuestros estudiantes. En este aspecto consideramos que juega un papel importante el rol docente como sujeto flexible, que es capaz de reflexionar su práctica, autocriticarse y arriesgarse a generar ideas y practicas disruptivas.

Bibliografía

- Aguilar y Del Valle. (2016). De lo presencial a lo virtual: caso universidad Metropolitana. *Opción*, 32 (9), 17-31.
- Alves, P., Brandão, L. y Alves, A. (2016). Let us learn together! Do complementary abilities foster pair collaboration in web-based learning?. *Frontiers in Education Conference, At Erie*, Volumen 1. DOI: 10.1109/FIE.2016.7757375.
- Coll, C., Mauri, T y Onrubia, J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología* 38 (3) 377-400
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores. Logroño: UNIR.
- Yáñez, B. & Vega, D. (2020). Estrategias de dinamización de la enseñanza online del diseño. *Arte, Diseño E Ingeniería*, (9), 77. doi:10.20868/ardin.2020.9.4125

Nivel y percepciones sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera de estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en modalidad virtual en tiempos de COVID-19

Levels and Perceptions about the Linguistic Skills Development in a Foreign Language of Seniors Students from an English Teaching Program taught online in COVID-19 Times.

Elena Llanquileo¹

Soledad Sandoval²

Victor Peña³

Universidad de Los Lagos

ellanquileo@ulagos.cl

Resumen

El impacto de la pandemia COVID-19 se ha transformado en un objeto de estudio relevante en el contexto de aprendizaje de una L2 en especial en la formación inicial docente. En este escenario, el presente artículo da cuenta de un estudio que describe el nivel y percepción sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas de una muestra de 12 estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en modalidad virtual. A partir de un paradigma cualitativo, se analizaron los resultados obtenidos en la prueba APTIS y la aplicación de un cuestionario a través de la plataforma Google Forms. Los resultados indican que las habilidades más desarrolladas fueron las de producción en la L2; sin embargo, la percepción de las y los estudiantes es que las habilidades receptivas fueron las más desarrolladas. Estos resultados podrían estar directamente relacionados a las actividades curriculares cursando durante el semestre académico y el foco puesto en ellas considerando la actual situación de pandemia.

Palabras clave: habilidades lingüísticas; L2; virtualidad; COVID-19

1 Profesora de Inglés, Licenciada en Educación (ULagos) y Magíster en Lingüística Aplicada (PUCV). Se desempeña como académica y Jefa de la Línea de Lenguaje y Comunicación de la Carrera de Pedagogía Media en Inglés de la Universidad de Los Lagos.

2 Profesora de Inglés, Licenciada en Educación (ULagos) y Magíster en Lingüística Aplicada y Enseñanza del Inglés (King 's College London). Se desempeña como académica y Coordinadora de Prácticas Profesionales de Pedagogía Media en Inglés en la U. de Los Lagos.

3 Profesor de Inglés, Licenciado en Educación (ULagos) y Magíster en TESOL (IOE - Universidad de Londres). Académico de la carrera de Pedagogía Media en Inglés (U. de Los Lagos). Actualmente cumple la función de Jefe de Carrera y Coordinador General de Prácticas de la Escuela de Pedagogía.

Abstract

The impact caused by the COVID-19 pandemic has become an important research object in the context of L2 learning, especially in teacher training. Under these circumstances, this paper presents the results of a study that describes the level and perception about linguistic skills development in a sample of 12 students from an English Teaching program in their senior year, under the online lessons model. Using a qualitative paradigm, the results from an APTIS test and a Google Forms survey were analyzed. The results revealed that the most significantly developed skills were the productive ones in L2; however, the students' perception is that their receptive skills grew the most instead. These outcomes could be directly linked to the curricular activities implemented during the academic term and their learning objectives, considering the current backdrop of the pandemic.

Keywords: linguistic skills, L2; Online learning ; COVID-19

Recibido: 15/12/2020

Aceptado: 12/06/2021

1. Introducción

Es innegable el efecto que ha tenido la pandemia COVID-19 sobre el mundo desde que esta comenzó a finales del año 2019. La educación Chilena en todos sus niveles tampoco ha sido la excepción y la educación terciaria enfrentó momentos difíciles al no encontrarnos preparados para dar continuidad a la formación de profesionales y dar cumplimiento a los diferentes perfiles de egreso en una modalidad a distancia y en virtualidad. Entre los principales desafíos se encuentran la evidente brecha digital potenciada principalmente por la falta de conectividad (Cabeiro-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020: 32), el acelerado y vertiginoso salto de una enseñanza presencial a una enseñanza virtual o en línea para dar cumplimiento con los procesos pedagógicos (Salas et al, 2020), y la incorporación del uso e implementación de las TICs reafirmando el rol que estas nuevas tecnologías han asumido en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez , 2014; Silva , 2015; Graham, 2006).

La formación inicial docente de profesores de inglés debió enfrentar su propio escenario para encontrar la mejor forma de continuar el itinerario pedagógico de sus profesores en formación y el desarrollo de habilidades lingüísticas de una segunda lengua (L2) a distancia. En atención a esta problemática, este artículo está basado en un estudio de caso no experimental descriptivo cuyo objetivo principal fue describir la percepción y nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas de estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de 9no. Semestre de una universidad regional y estatal en modalidad virtual en tiempos de COVID-19. Cabe destacar que este mismo grupo de participantes se vio afectado además durante el año 2019 por la contingencia social en Chile y diversas otras situaciones locales que incluyen corte de agua debido a contaminación en el suministro público y a paralizaciones estudiantiles internas institucionales.

El marco conceptual de este artículo incluye una revisión del Contexto COVID-19 en Chile y el mundo, una mirada a los ajustes realizados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, formación de profesores de inglés a través de la enseñanza en línea y su impacto en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

2. Marco Teórico

Según el informe de la UNESCO (2020), la suspensión de clases producto de la pandemia ha afectado a aproximadamente 1.600 millones de estudiantes en 188 países desde que se desató la crisis sanitaria. Pese a que ha habido intentos de reabrir los centros educativos en muchos países bajo estrictas medidas, no se puede afirmar con certeza que tales iniciativas sean completamente seguras para docentes y estudiantes, dado el riesgo de rebrote de la enfermedad.

En Chile, la suspensión de clases desde el 16 de marzo sorprendió a la gran mayoría de los docentes, académicos, estudiantes y sus familias: el período de tiempo que tradicionalmente significaba el reinicio de las actividades escolares y académicas se transformó en semanas de incertidumbre. Al igual que gran parte del mundo, nos enfrentamos a una nueva realidad: cómo educar y aprender a la distancia y cómo mantener nuestros vínculos pedagógicos con los estudiantes a través del aprendizaje remoto.

2.1 Ajustes en los procesos de enseñanza-aprendizaje online

En el contexto escolar, tal como la mayoría de los países vecinos, el Ministerio de Educación puso en marcha un Plan de Orientación COVID-19. Dicho plan busca asegurar que los estudiantes del sistema educativo puedan continuar con sus procesos de aprendizaje a distancia, a través de la generación de materiales pedagógicos necesarios para cubrir los contenidos de un currículo acotado y ajustado a lo que es posible enseñar dadas las circunstancias (MINEDUC, 2020).

Un plan similar, también impulsado por la Subsecretaría de Educación Superior (2020) fue puesto en marcha para estas instituciones, las que a través de la implementación u optimización de plataformas virtuales existentes se lanzaron al desafío de enseñar en línea. La mayoría de los planteles debieron invertir una cantidad no menor de recursos a fin de garantizar la máxima cobertura posible de estudiantes conectados a clases virtuales. Para ello, se adquirieron y distribuyeron dispositivos de conexión a internet, tabletas y laptops; además de poner a disposición de los estudiantes y cuerpo académico la asesoría de expertos en diversas áreas para atender eventuales problemáticas asociadas al aprendizaje en tiempos de pandemia.

Desde hace un tiempo se ha señalado que las TICS, como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y/o lengua extranjera, son de gran ayuda para el desarrollo de ciertas habilidades. Tal como lo señala Graham (2006) el rol de las nuevas tecnologías permite un aprendizaje integral, considerando la variedad de recursos disponibles. Por un lado, el rol del docente es diferente al de instructor, por otro, promueve el trabajo colaborativo por parte de docentes y estudiantes, además de incentivar el trabajo autónomo de estos últimos.

Silva (2015) señala que las herramientas para la adquisición de una segunda lengua han evolucionado de tal forma que la interacción entre docente y estudiante sea similar a la forma presencial; sin embargo, no existe un consenso respecto a cuál de todas estas herramientas es realmente efectiva para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos para este propósito.

Estudios sobre la adquisición de una segunda lengua en el desarrollo de actividades online indican que un nivel óptimo de presencia social de los instructores fue esencial para asegurar la participación, colaboración y fomento de la cohesión del aprendizaje en comunidad (Komninou 2017; Satar y Akcan 158; Stagg y Slotta 2009). Además en este contexto, el rol del estudiante en clases virtuales es crucial. Los estudiantes que son activos y mantienen una actitud inclusiva y de confianza contribuyen a la efectividad de esta práctica (Delfino y Persico 2007; Olofsson 2007; Thormann et al. 2013). La variedad de aplicaciones y plataformas usadas para la enseñanza propiamente tal varía de acuerdo a la alfabetización digital de cada académico. Así, durante este año, aplicaciones como Power Point, Prezi, Canva, Nearpod y Kahoot!; plataformas virtuales como Moodle, Blackboard y Google Classroom; además de servicios de videoconferencia, tales como Zoom, Meet, Big Blue Button, Teams y Skype se han convertido en parte del vocabulario cotidiano entre académicos y estudiantes.

2.2 Formación de profesores de inglés a través de la enseñanza en línea

La inquietud sobre la formación de profesores de inglés a través de la enseñanza virtual no es nueva. Ya en 2012, Pete Sharma planteó la cuestión sobre la formación de docentes de inglés a través de medios digitales. Se establecieron claramente cuáles eran las ventajas de tal sistema: la conveniencia de usar herramientas disponibles en cualquier momento y lugar, el uso de una amplia variedad de herramientas tecnológicas (ahora incluso más variadas) para reforzar contenidos lingüísticos, y el fomento del trabajo colaborativo a través de aplicaciones y plataformas. Por otro lado, el autor reconoce las limitaciones de este sistema: diferencias fundamentales entre las habilidades propias de una sala de clases y lo que es observable en un entorno virtual, limitaciones considerables en la práctica docente, y problemas de acceso a conectividad, entre otros (2012, p 21-24).

Considerando la situación de pandemia, las universidades en general tuvieron que adaptarse rápidamente a una modalidad totalmente virtual. En el caso de las carreras de pedagogía en Inglés, el manejo de una segunda lengua pudo permitir un mayor acceso a una variedad de herramientas pedagógicas disponibles (videos, material de lectura, aplicaciones). Por otro lado, se fomentó el uso de la metodología “flipped classroom”, donde se preparan los contenidos de antemano de forma independiente (a través de lecturas y materiales audiovisuales) para proceder a trabajarlos y profundizarlos durante la clase a través de discusiones, debates y presentaciones (Turan y Akdag-Cimen, 2019).

2.3 El desarrollo de habilidades lingüísticas en contexto COVID-19

En el contexto de los programas que tienen como objetivo principal desarrollar una segunda lengua, y en particular, los que forman los futuros profesores y profesoras de inglés, la en-

señanza en modalidad online ha constituido un desafío, principalmente al momento de fomentar el desarrollo de las habilidades productivas. Son diversas las implicaciones de esta modalidad y cómo su implementación puede afectar, ya sea positiva o negativamente, el desarrollo de las competencias lingüísticas de los aprendices de una segunda lengua (L2) y/o lengua extranjera (LE). Debemos considerar que la mayoría de los estudios sobre el desarrollo de una L2 y/o LE señalan la importancia de que este se lleve a cabo en un contexto de interacción social, de manera que ésta permita la práctica del idioma en situaciones reales y atinentes al contexto del hablante. Lo anterior es respaldado por Harley et al (1996), quienes enfatizan la comunicación en la enseñanza de una lengua, de tal forma que los hablantes puedan desarrollar competencias sociolingüísticas y discursivas, además de competencias gramaticales.

Entonces cabe cuestionarse cómo se pueden desarrollar efectivamente las competencias lingüísticas de una LE en un contexto de pandemia, que ha obligado a un distanciamiento físico y por ende la interacción social se ve reducida a sesiones de tiempo limitado en forma remota. En esta misma línea, un estudio reciente de Carrillo & Assuncao (2020), señala que es crucial obtener información y evidencia sobre las metodologías que han resultado significativas en la modalidad virtual, que permitan entender las características, los procesos, los resultados y las implicaciones de estas. Por su parte Hodges et al (2020) consideran que es esencial profundizar en las prácticas en línea, más allá de la contingencia; y lo necesario de desarrollar enseñanza y aprendizaje de calidad online, lo que se deriva de un diseño y planificación instruccional cuidadoso.

Precisamente, la Carrera de Pedagogía Media en Inglés de la Universidad de Los Lagos debió transitar a una modalidad virtual, motivo por el cual ha debido adaptar diversas actividades esenciales de enseñanza-aprendizaje para el cumplimiento del programa de estudio y del perfil de egreso de este programa. Lo anterior tiene como propósito asegurar la adquisición y dominio de la lengua inglesa (Nivel C1) según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER), para profesores de inglés al momento de egresar de una carrera en esta área, de acuerdo a la política pública en educación.

3. Metodología

La investigación se desarrolló según el enfoque cuantitativo y se trata de un estudio de caso no experimental descriptivo (Hernández-Sampieri, FernándezCollado & Baptista-Lucio, 2006), que se realizó en una universidad pública y regional. El muestreo fue intencional y contó con la participación de un grupo de 12 profesores en formación (7 mujeres y 5 hombres), con un rango de edad entre los 21 y los 30 años. Los participantes se encontraban cursando su último año de su itinerario formativo con un promedio de 5 asignaturas inscritas, a excepción de Práctica Profesional VI, la cual fue suspendida y realizada durante el segundo semestre del año académico en curso.

El objetivo general de este estudio es describir la percepción y nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas de estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de 9no. Semestre en modalidad virtual en tiempos de COVID-19. Para ello, se aplicó en primer lugar una encuesta con el propósito de explorar la percepción sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas de los participantes. Posteriormente, se analizaron los resultados arrojados por la prueba estandarizada APTIS

Advanced que buscaba medir el nivel de competencias lingüísticas en las diferentes habilidades. Los datos de ambos instrumentos fueron analizados cuantitativamente para dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas que buscan identificar el nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas, y examinar las percepciones sobre el desarrollo de éstas.

3.1 Instrumentos

La prueba multinivel APTIS fue creada por el British Council para evaluar las competencias comunicativas en inglés de los candidatos de acuerdo al Marco Común Europeo (MCER). La prueba está dividida en 5 componentes: Gramática y Vocabulario, Expresión oral, Expresión escrita, Comprensión auditiva y Comprensión lectora. El puntaje ideal de cada componente es de 50 puntos. La aplicación se realizó en forma online en su versión Advanced APTIS, que mide hasta el nivel C2.

La encuesta administrada fue aplicada en línea a través de un formulario de Google durante el mes de Julio de 2020. El instrumento, previamente validado, consistió en 13 preguntas con Escala de Likert.

4. Resultados

Para efectos de este artículo se consideraron los resultados de 12 profesores en formación, los cuales corresponden a la cohorte 2015. El siguiente gráfico resume los resultados de la aplicación de la prueba APTIS al finalizar el segundo semestre del año 2020. Mediante esta prueba estandarizada, se busca identificar el nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas de estudiantes de último año de Pedagogía Media en Inglés.

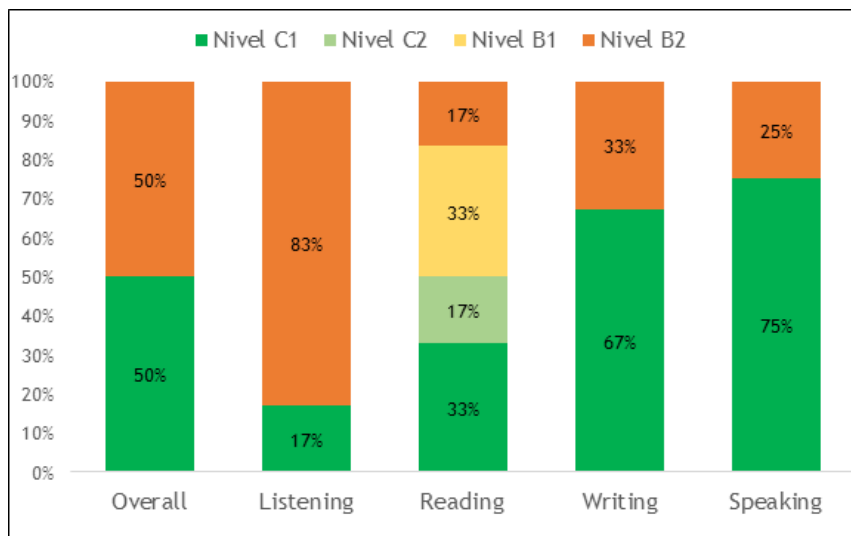


Figura 1: Resultados Prueba Aptis 2020.

De los 12 profesores en formación considerados para este artículo, 50% de ellos lograron el nivel C1; mientras que el otro 50%, el nivel B2. Cabe recordar que el nivel esperado para esta

cohorte es el nivel C1.

En relación a las habilidades receptivas de comprensión auditiva y de textos escritos, los resultados señalan que estas son las habilidades que presentan menor porcentaje de logro en el nivel esperado (C1). En primer lugar, en comprensión auditiva, se puede observar que 83% de los estudiantes obtuvieron un nivel B2, mientras que el 17% obtuvo un nivel C1. Por otro lado, los resultados de la habilidad de comprensión de textos escritos se ven distribuidos entre los niveles B1, B2, C1 y C2. Se observa que el 33 %, equivalente a 4 estudiantes, obtuvo el nivel B1; y otro 17%, equivalente a 2 estudiantes, el nivel B2. Finalmente, 33% de los estudiantes obtuvieron nivel C1 (4 estudiantes) y un 17% logró el nivel C2 (2 estudiantes).

En relación a las habilidades productivas, se observa que en producción de textos orales, el 67% de los estudiantes alcanzaron el nivel C1, (8 estudiantes), mientras que 33% obtuvo un nivel B2 (4 estudiantes); mientras que en la habilidad de producción oral, el 75% obtuvo un nivel C1 (9 estudiantes), y el 25% logró el nivel B2 (3 estudiantes).

Los resultados anteriormente descritos muestran una brecha importante en cuanto al logro de los niveles entre las habilidades receptivas y productivas. Si bien es cierto, los y las estudiantes han estado expuestos a clases remotas durante todo el año 2020, debido a la contingencia se han realizado diversos ajustes a las clases que pueden de alguna forma explicar los resultados anteriores. Por un lado, las clases virtuales fueron modificadas en cuanto a su duración: en modalidad presencial cada periodo tenía una duración de 60 minutos, mientras que en modalidad virtual este se redujo a 45 minutos. Además aumentó el trabajo autónomo, ya que los módulos originalmente de 8 horas cronológicas presenciales a la semana, disminuyeron a 4 periodos semanales de 45 minutos. Este ajuste en cuanto a la duración de las sesiones sincrónicas implicó priorizar el uso de habilidades productivas dejando las habilidades receptivas como input para mejorar la producción de textos orales y escritos. Este aspecto concuerda con lo señalado por Hodges et al (2020) en referencia a la importancia de una planificación adecuada para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en plataformas virtuales. Por otro lado, el programa de estudio para este semestre tiene como foco principal el desarrollo de las habilidades necesarias para la preparación del informe y defensa oral para la obtención del título de Profesor y/o Profesora de Inglés. Lo anterior se logra con una triangulación en términos de objetivos de aprendizaje de las líneas de Lenguaje y Comunicación, a cargo de desarrollar las competencias lingüísticas del idioma basándose en un enfoque comunicativo; la línea de Lingüística, a cargo de temas más específicos de la lengua y que en este semestre está orientado a desarrollar la producción de textos académicos; y el módulo de Seminario de Grado, que se centra en desarrollar las habilidades investigativas en Lingüística Aplicada y Educación que darán como resultado un informe final.

En relación al segundo objetivo de este estudio, que apunta a *identificar las percepciones de estudiantes de último año de Pedagogía Media en Inglés sobre el desarrollo de sus habilidades lingüísticas*, la figura 2 muestra los porcentajes de las habilidades más y menos desarrolladas durante las clases online desde marzo a agosto de 2020.

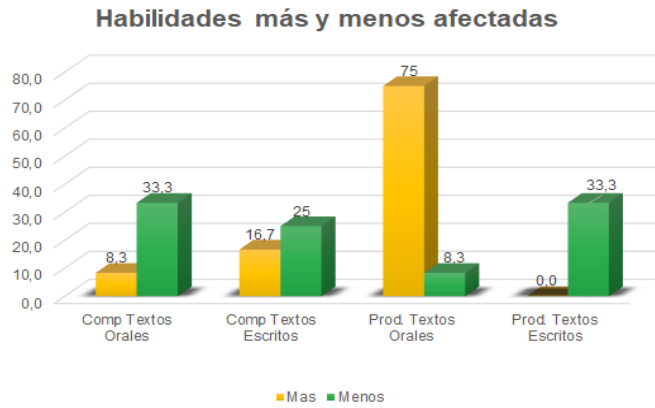


Figura 2: Habilidades más y menos desarrolladas antes y durante clases online de estudiantes de Pedagogía en Inglés.

Se observa que la habilidad de producción de textos orales es la más afectada según los estudiantes con un 75%. Aparentemente, la falta de interacción y exposición de forma constante y presencial con y entre hablantes del idioma Inglés en tiempos de pandemia ha impactado negativamente en la percepción que las y los estudiantes manifiestan sobre su propio desarrollo de esta habilidad. Esta situación se da a pesar de la evolución y rol que tiene las herramientas tecnológicas para el desarrollo de una L2 (Pérez, 2014 & Silva, 2015).

Por otra parte, destaca la percepción de crecimiento de las habilidades de producción de textos escritos y comprensión de textos orales, arrojando una percepción de un 33,3%. Esto se podría deber principalmente al aumento de trabajo autónomo dada la contingencia sanitaria que provocó una disminución de clases sincrónicas directas en un 50%. Gran parte de este trabajo autónomo corresponde principalmente a lectura de artículos y papers; y a la producción de trabajos escritos en las diferentes asignaturas que se encontraban cursando durante este semestre.

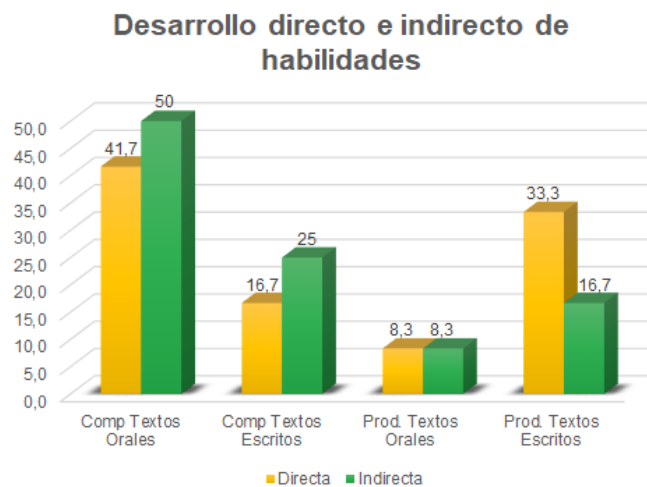


Figura 3: Desarrollo directo e indirecto de habilidades lingüísticas durante clases sincrónicas online de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tiempo de pandemia.

Al analizar el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas durante las clases sincrónicas online, se evidencia que la comprensión de textos orales fue la habilidad que se promovió tanto directa como indirectamente, alcanzando niveles similares de logro. Sin embargo, la diferencia más significativa se puede observar en la habilidad de producción de textos escritos, donde el desarrollo directo de esta alcanza el 33,3%; mientras que el desarrollo indirecto alcanza un 16,7%. Este resultado coincide de alguna forma con lo expresado en la figura N°3, dado el aumento de tareas que requieren producción escrita; por lo que se puede inferir que hubo un enfoque directo en técnicas de escritura y estructuras textuales que debían ser aplicadas a tales tareas durante las clases sincrónicas.

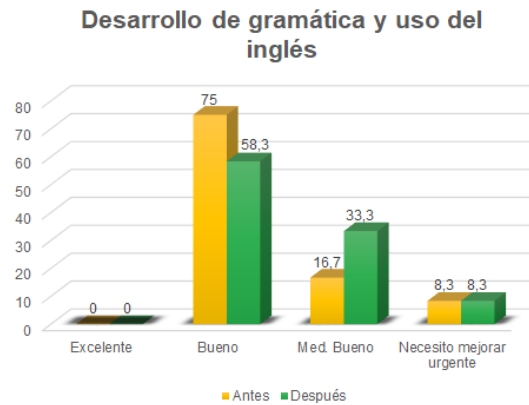


Figura 4: Percepción del desarrollo de la Gramática y Uso del Inglés antes y durante las clases online de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tiempo de pandemia.

Lo primero que llama la atención al observar la figura 4 es la nula percepción de un manejo excelente de gramática y uso del inglés tanto antes como durante el desarrollo de clases online. A su vez, esta nula percepción aumentó de un 17,7 a un 33,3% durante las clases online donde 2 de los 9 estudiantes cambiaron su opinión de bueno a medianamente bueno. Esto se podría explicar dada la naturaleza de las tareas de aprendizaje a desarrollar en las diferentes asignaturas asociadas al trabajo final de titulación. Esta percepción podría estar asociada al tipo de retroalimentación recibido con un mayor foco en precisión por sobre fluidez, considerando el nivel C1 demandado como meta hacia el final del itinerario formativo de los estudiantes.

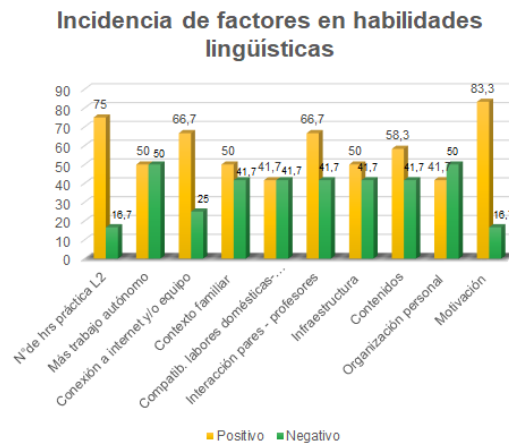


Figura 5: Percepción de la incidencia de factores positivos y negativos durante las clases online de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tiempo de pandemia

Respecto a la percepción de las y los estudiantes en relación a los factores positivos y negativos durante las clases online se observa en la figura 5 que los aspectos con mayor incidencia positiva fueron el número de horas expuestos a la práctica del idioma y motivación para participar en clases; mientras que los indicadores que obtuvieron una menor incidencia positiva fueron compatibilidad de labores domésticas y cuidado, y organización personal del trabajo académico.

Por otra parte, entre los factores que tuvieron una incidencia negativa destaca la organización personal del trabajo académico. Sin embargo, en cuanto al número de horas de trabajo autónomo no se evidencia diferencia alguna respecto a su incidencia negativa o positiva. Este dato llama la atención, considerando el contexto sanitario, por una parte, que conlleva un aumento de responsabilidades individuales personales (trabajo, cuidado de familiares, tareas domésticas, etc.); y por otra parte, más responsabilidades académicas dada la reducción de clases sincrónicas. Adicionalmente, la naturaleza de su plan de estudios por objetivos no considera directamente horas de aprendizaje autónomo, por lo que sobresale esta actitud de asumir estas tareas como una extensión natural de las horas de clase sincrónicas dada la proximidad de su titulación. Este hallazgo coincide con lo planteado por diversos autores (Delfino y Persico 2007; Olofsson 2007; Thormann et al. 2013) quienes destacan el rol activo; y la actitud inclusiva y de confianza en procesos académicos virtuales.

5. Conclusiones

En pleno siglo XXI, la pandemia COVID-19 nos ha obligado a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el presente estudio revela diferencias en cuanto a la percepción del desarrollo de habilidades lingüísticas de estudiantes de último año de una carrera de Pedagogía en Inglés y su desempeño en una prueba estandarizada. Los principales hallazgos indican que la comprensión de textos orales se identifica como la habilidad más descendida en este contexto, mientras que las habilidades productivas según la prueba APTIS alcanzan un nivel de logro sobre el 60%. En contraste, el nivel global de logro de nivel C1 sólo llega al 50%, lo cual es una señal de alerta, considerando las exigencias lingüísticas que deben alcanzar los egresados de Pedagogía en Inglés en nuestro país.

En cuanto a las percepciones, destaca la opinión que poseen los estudiantes respecto a un alto desempeño en las habilidades receptivas por sobre las habilidades productivas, que contrasta significativamente con el nivel de logro efectivo de éstas.

Si bien se reconoce como limitante en la presente investigación el número reducido de participantes, el contexto de aprendizaje a través de medios digitales abre una gran avenida de temáticas de investigación. A este respecto, se sugiere ampliar el alcance de esta investigación para incluir cómo la realización de Prácticas Pedagógicas y de la Disciplina han debido adaptarse a las circunstancias y a un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, resultaría interesante investigar sobre el tipo de interacción comunicativa en plataformas digitales que permitan una mejora integral del desempeño de las habilidades lingüísticas de los participantes.

Bibliografía

- Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Carrillo, Carmen; Assunção Flores, Maria: COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, (2020): 22. Web. 17 Nov. 2020
- Delfino, M., and D. Persico. 2007. "Online of Face-to-face? Experimenting with Different Techniques in Teacher Training." *Journal of Computer Assisted Learning* 23 (5): 351–365. doi:10.1111/j.1365- 2729.2007.00220.x.
- Graham, C., *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs, San Francisco: Pfeiffer Publishing, USA (2006)
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust, and A. Bond. 2020. "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning." *EDUCAUSE Review*. Accesado 29 Agosto de 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Komninou, I. 2017. "A Case Study of the Implementation of Social Models of Teaching in E-learning: 'The Social Networks in Education', Online Course of the Inter-orthodox Centre of the Church of Greece." *TechTrends* 62 (2): 146–151. doi:10.1007/s11528-017-0247-4.
- Ministerio de Educación. "Plan De Acción Mineduc COVID-19 Para Instituciones De Educación Superior." *Subsecretaría De Educación Superior*, 3 Apr. 2020, educacionsuperior.mineduc.cl/2020/03/18/3504/. Accesado 14 Dic. 2020.
- Ministerio de Educación. "Apoyos Del Mineduc Durante La Pandemia Del Covid-19." Ministerio De Educación, 20 Oct. 2020, www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/. Accesado 14 Dic. 2020.
- Olofsson, A. D. 2007. "Participation in an Educational Learning Community." *Educational Technology & Society* 10 (4): 28–38.
- Pérez, J. M., S. Tejedor, J. F. Martínez y A. Julía, *Tecnología y pedagogía en las aulas: Perspectivas 2014-El futuro inmediato en España*, Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España (2014)
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. *Desigualdades y desafíos para Latinoamérica*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Satar, H. M., and S. Akcan. 2018. "Pre-service EFL Teachers' Online Participation, Interaction, and Social Presence." *Language Learning & Technology* 22 (1): 157–183. doi:10125/44586.
- Sharma, Pete. "¿Es posible formar profesores a través de medios virtuales?" *LA FORMACIÓN*

DE DOCENTES DE INGLÉS EN CHILE: EL DESAFÍO DE LA CALIDAD Y LA PERTINENCIA ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?, Santiago, British Council, pp. 21-24, piap.cl/seminarios/archivos/1er-seminario/informe-1er-seminario.pdf. Accesado 14 Dic. 2020.

Silva, D.L., Innovación en la práctica docente. Revista Vinculando, Ciudad de México, México (2015). Accesado el 14 de Dec de 2020.

Stagg, S., and J. Slotta. 2009. "Saying Yes to Online Learning: A First-time Experience Teaching an Online Graduate Course in Literacy Education." *Literacy Research and Instruction* 48: 120–136. doi:10.1080/19388070802226303.

UNESCO. "La Educación En América Latina Y El Caribe Ante La COVID-19." *UNESCO*, 18 Nov. 2020, es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc. Accesado 14 Dic. 2020.

Zeynep Turan & Birgul Akdag-Cimen (2019): Flipped classroom in English language teaching: a systematic review, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2019.1584117

Thormann, J., S. Gable, P. Seferlis, and G. Blakesles. 2013. "Interaction, Critical Thinking, and Social Network Analysis (SNA) in Online Courses." *The International Review of Research in Open and Distance Learning* 14 (3): 294–318. doi:10.19173/irrodl.v14i3.1306.

La Revitalización del Mapuzugun a través del Proyecto Mapuzuguletuaín Wallmapu Mew

Mapuche Language Revitalization through the Mapuzuguletuaín Wallmapu Mew Project

Álvaro Mariano Jofré¹

Instituto Nacional de la Lengua Mapuche, Mapuzuguletuaín

mapuzuguletuaín@gmail.com

Resumen

La enseñanza del mapuzugun es un tema relativamente nuevo a nivel de enseñanza de lenguas. Dada la condición del mapuzugun, como lengua minorizada por el castellano, y sin especialistas desde el punto de vista metodológico, se hacen esfuerzos aislados desde educadores tradicionales en escuelas básicas en donde se enseña la asignatura de lengua indígena, hasta organizaciones y casas de estudio que buscan de alguna manera recuperar la lengua. El Instituto de la Lengua Mapuche, Mapuzuguletuaín se establece formalmente en el año 2017 como una organización sin fines de lucro y como proyecto central la revitalización y promoción del mapuzugun. Teniendo como motor central el mapuzugun, dicha organización busca herramientas que sean eficaces y actuales en la enseñanza de lenguas y también mirando experiencias exitosas en cuanto a revitalización de lenguas en riesgo de desaparecer. Varias han sido las estrategias empleadas a lo largo de la corta vida de este instituto, pero siempre teniendo en cuenta que las lenguas son la expresión máxima en cada cultura y su fin no es otro que la comunicación. Éstos y otros aspectos relacionados con la experiencia en cuanto a la enseñanza de una lengua *minorizada* serán descritos en el presente artículo.

Palabras clave: Revitalización, Mapuzugun, Koneltun, Inmersión, lengua minorizada, enfoque comunicativo

Abstract

The teaching of Mapuzugun is a relatively new subject at the level of language teaching. Given the condition of Mapuzugun, as a minorized language by Spanish, and without specialists from the methodological point of view, isolated efforts are made from traditional educators in

¹ Profesor de Inglés y Licenciado en Educación. Kimelfe de Mapuzugun.

basic schools where the subject of indigenous language is taught, to organizations and Universities that seek in some ways to recover the use of the mapuche language. The Instituto Nacional de la Lengua Mapuche, Mapuzuguletuañ was formally established in 2017 as a non-profit organization having as central project the revitalization and promotion of the Mapuzugun. Having the Mapuzugun as a central engine, this organization seeks tools that are effective and current in language teaching and also looking at successful experiences in revitalizing languages at risk of disappearing. Several have been the strategies used throughout the short life of this institute, but always considering that languages are the maximum expression in each culture and their purpose is none other than communication. These and other aspects related to the experience of teaching a minorized language will be described in this article.

Key Words: Revitalization, Mapuzugun, Koneltun, minorized language, communicative approach

Recibido: 28/02/2021

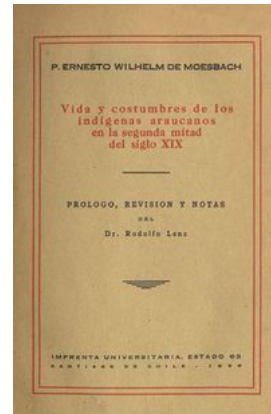
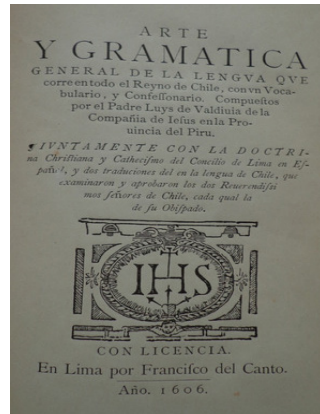
Aceptado: 7/06/2021

1. Contexto educativo, módulo o tema enseñado

1.2. De lengua oral a escrita

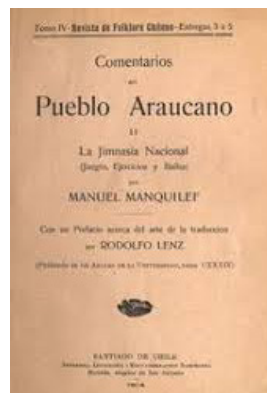
El mapuzugun originalmente y hasta no hace mucho tiempo atrás era una lengua netamente oral. Los primeros en documentar la lengua mapuche fueron los religiosos que llegaron en tiempos de la conquista española, los cuales se encontraron con un vasto territorio que era dominado por el mapuzugun como lingua franca. Muchos de estos religiosos se vieron en la necesidad de aprender la lengua para poder comunicarse con los mapuche y fue entonces que comenzaron a sistematizar la lengua mapuche a través de varios escritos, libros y diccionarios. Entre ellos podemos mencionar “Arte y Gramática General de la lengua que corre en todo el Reino de Chile, con un vocabulario y confesionario”, por el P. Luis de Valdivia en el año 1606, “Chilidugusive Tractatus linguae chilensis”, escrito por el P. Bernardo Havestadt en el año 1777, entre otras primeras gramáticas las cuales, como se menciona en el prefacio de “Gramática Araucana” del Padre Félix José de Augusta, no era posible adquirir conocimiento práctico de la lengua a través de las primeras gramáticas mencionadas así como tampoco corresponden, por su antigüedad, al desarrollo que ha alcanzado posteriormente ésta, dado a que, como toda lengua, el mapuzugun también tuvo evolución debido a múltiples causas.

Por lo descrito en la Gramática de Augusta y también en otros textos se puede concluir que el mapuzugun fue la lengua, no solo de la mayor parte de lo es hoy Chile, sino que también en territorio Argentino, como se menciona en el libro “Estudios Araucanos”, de Rodolfo Lenz (1896), “El idioma mapuche se ha hablado en tiempos pasados desde Copiapó hasta Chiloé y también en la falda oriental de la cordillera, pero probablemente solo al sur del grado 35, en las actuales gobernaciones argentinas de Neuquen y Río Negro”.



Arte y Gramática General de la lengua que corre en todo el Reino de Chile, con un vocabulario y confesionario por el P. Luis de Valdivia (1606).

En adelante hubo varios aportes a la literatura mapuche; desde algunos escritores mapuche, o bien de mapuches que entregaban testimonios para ser escritos por otros que tenían dominio en la escritura. En este caso podemos mencionar a Pascual Coña en su libro autobiográfico “Vida y Costumbre de los Indígenas Araucanos en la Segunda Mitad del Siglo XIX”, el cual fue escrito por el Padre Ernesto Wilhelm Moeschbach, publicado en el año 1930. En este valioso documento para la lingüística mapuche Pascual Coña le dicta en mapuzugun a Moeschbach sobre las vivencias en su larga vida, sobre su educación, sus viajes, botánica, zoología, ceremonias, etc.

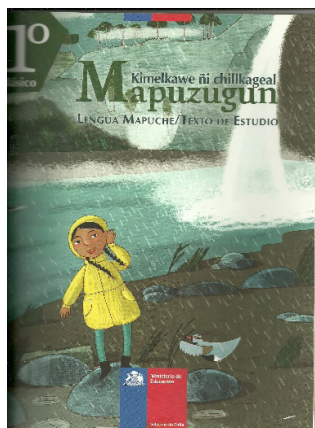


Otro aporte invaluable y que está presente en la memoria de los estudiosos de la lengua y cultura mapuche más contemporáneos, es el de Manuel Manquilef, el cual colaboró con Tomás Guevara; uno de los primeros estudiosos sobre la cultura mapuche con un punto de vista etnográfico. Manquilef y Guevara escribieron en colaboración “Psicología Araucana” en 1908 y Folklore

Araucano en 1911. Luego, Manquilef escribió dos trabajos para la “Revista del Folklore Chileno” en 1911 y 1914, respectivamente. Estos fueron textos bilingües denominados “Comentarios del Pueblo Araucano”. La primera parte fue titulada “La Faz Social”, en la cual Manquilef retrata sus vivencias en comunidad y varios aspectos socio culturales del pueblo mapuche. La segunda parte se denominó “La Gimnasia Nacional”, en donde se detallan juegos y danzas tradicionales mapuche.

Todos estos y otros antecedentes de la literatura y lingüística mapuche han sido un punto de referencia para iniciativas contemporáneas en cuanto a la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, los cuales son dos aspectos que no se pueden separar, siendo que la lengua es la máxima expresión de toda cultura. Si hablamos de iniciativas auto gestionadas o que nacen de organizaciones, hay varios ejemplos de ello, pero si hablamos de programas más formales desde la institucionalidad, que vayan en favor de la revitalización de la identidad y la cultura mapuche, solo podemos hacer referencia al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Un antecedente importante dentro de la educación formal y que ya tiene una data de más de veinte años de funcionamiento en torno a la enseñanza de la lengua y cultura mapuche es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB. De acuerdo a Ibañez y Druker (2018), en su artículo “La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una Co-construcción”, el PEIB se origina a partir de la Ley Indígena de 1993. Dicho programa se instala como política pública dependiente del Ministerio de Educación a partir de 1996, cuya finalidad fue la preservación de la cultura de los pueblos originarios. A partir del año 2010 se incorpora al currículo nacional la asignatura de lengua indígena con carácter obligatorio para aquellas escuelas que posean una matrícula indígena superior al 50%. Como punto importante a destacar del PEIB, y que ha sido visto con una mirada crítica desde el Instituto Nacional de la Lengua Mapuche, Mapuzuguletuaiñ, es el hecho que el PEIB no es un programa que se enfoque en la revitalización de la lengua mapuche, sino más bien se encarga de la sensibilización acerca de la pérdida de aspectos culturales y la recuperación de la identidad mapuche, en nuestro caso. Otros aspectos que se observan con ojo crítico sobre la implementación del programa es la delgada línea entre lo intercultural y la folclorización de la cultura, sobre todo con lo que respecta a la cosmovisión; aquí hablamos sobre un problema de poca pertinencia y descontextualización.



Texto escolar en Mapuzugun

2. Experiencia o reflexión pedagógica (teórica o aplicada).

2.2. Movimiento por el mapuzugun e internados de inmersión lingüística

El Instituto Nacional de la Lengua Mapuche, Mapuzuguletuaín es el resultado de un proceso y de un movimiento social por el mapuzugun que data aproximadamente desde el año 2012. En distintas universidades de la Región de la Araucanía y de otras regiones comienza una necesidad por parte de estudiantes mapuche y no mapuche de recuperación identitaria y sobre todo lingüística. Por la misma fecha también surge en la región, y posteriormente en otras regiones, la creación de “Academias de la Lengua Mapuche”, cuya finalidad era la revitalización del mapuzugun. En el caso de los estudiantes universitarios mapuche, se forma la Federación de Estudiantes Mapuche, Femae, la cual se constituía por agrupaciones de estudiantes mapuche de universidades como de la Frontera, Católica de Temuco y de Chile. El foco principal de la Femae en aquel entonces fue la revitalización del mapuzugun logrando realizar en el año 2015 el primer internado de inmersión lingüística, llamados desde esa época en adelante “Koneltun” (internado). Desde este tiempo en adelante se comienza a visualizar una perspectiva referente a métodos de enseñanza de lenguas donde se pretendía encaminar la enseñanza del mapuzugun hacia la inmersión total durante la duración de los *koneltun*, la cual era entre 15 y 20 días en algún lugar apartado de la ciudad durante temporada de verano e invierno.



Marcha por el mapuzugun 2020. Día de la lengua materna

3. Comienzos de Mapuzuguletuaín como Instituto

Mapuzuguletuaín como organización, nace desde éstas experiencias y sus primeros gestores reconocen la poca claridad en cuanto al enfoque y/o metodología de enseñanza en aquel entonces. Se debe precisar que los primeros intentos fueron esfuerzos y gestiones que se llevaron a cabo gracias a la alta motivación por la recuperación del mapuzugun, tanto por parte de quienes enseñaban, como de los participantes como enseñandos, los cuales corresponden a un

grupo etario desde adolescentes hacia arriba. Sin embargo, no existía un conocimiento sobre la especialidad de enseñanza de lenguas, tales como la didáctica y/o metodología.



Logo Mapuzuguletuañ

En el año 2017 comienza el trabajo de Mapuzuguletuañ, continuando con el formato que se había creado desde las organizaciones estudiantiles. A esas alturas ya se identificaba una metodología de enseñanza de lengua que podría clasificarse dentro de lo que se conoce como *método gramatical y traducción*, lo cual consistía en enseñar oraciones, traducirlas al castellano y explicar la estructura y categorías básicas de los términos empleados. No existía una planificación o al menos, si existía, no tenía un foco. Luego del primer trabajo como organización, los cuales fueron dos *koneltun* durante el verano del 2017, se conforma un equipo de trabajo más estable.

Una vez establecido el equipo de personas hablantes nativas y neo hablantes en formación, se busca la asesoría pedagógica en cuanto a metodología, didáctica, planificación, evaluación y otros aspectos importantes que conforman la especialidad de enseñanza de segunda lengua, tales como aquellos aspectos ligados a la lingüística.



Participantes de Koneltun Tirua 2019

Una de las primeras herramientas utilizadas para conformar un currículum de mapuzugun fue el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), el cual *“proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.”* (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; Aprendizaje, Enseñanza

y Evaluación, 2002). En este sentido, ha sido una buena guía en lo que respecta la dosificación de contenidos de acuerdo a los niveles de competencia del mapuzugun. En este Marco está claramente establecido lo que se espera que sea capaz de comunicar en la lengua meta un alumno en un determinado nivel y estos desprenden criterios e indicadores de desempeño en la lengua, los cuales siempre son de índole comunicativo.

En cuanto al enfoque comunicativo, ha sido posible hacer una aproximación a éste a través de sus métodos y técnicas que ampara pero no sin antes, desde una inexperiencia casi total, pasar por lo que se conoce como Método Gramatical y la traducción. Como se menciona en el libro “Communicative Teaching Today” (Richards Jack C., 2006), hasta la década de 1960 la enseñanza de idiomas estaba dominada por el método o competencia gramatical, lo cual implicaba que el aprendizaje de una lengua era visto como un proceso mecánico lo que conducía a la formación de hábitos. La formación de buenos hábitos incluía repetición de ejercicios, tanto orales como escritos, evitando siempre que los estudiantes cometan errores y propiciando siempre la memorización. Dadas estas características, el rol estaba centrado en el profesor, siendo los estudiantes receptores pasivos durante las lecciones. Lo recién expuesto y descrito sobre el método gramatical era lo que se podía observar en las primeras incursiones que realizó el equipo de *pu kimelfe* (profesores) una vez conformado el equipo estable.

Después de las primeras experiencias, tales como cursos y *koneltun*, se lleva a cabo una reflexión en cuanto al trabajo pedagógico tomando en cuenta aquellas experiencias exitosas y las no exitosas. Esta reflexión se acerca más a lo que se denomina como FODA; fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Este análisis en primera instancia arrojó que había un desnivel entre los participantes de cursos e internados de mapuzugun, y eso producía muchas trabas al momento de ejecutar las clases. Muchas veces se generaba un estado de frustración por parte de alumnos y profesores, ya que los más avanzados necesitaban más información, mientras que los menos avanzados necesitaban primero solidificar sus bases. La solución para esto fue la creación de los primeros diagnósticos escritos para conocer el nivel de competencia de cada una de las personas que estaban interesadas en participar como alumnos, y en esta parte se empleó el MCER y algunos exámenes internacionales de inglés (PET y KET) como guía para la construcción de diagnósticos y la clasificación de niveles de dominio de la lengua (A1 y A2).



Enseñando partes del cuerpo

Otra gran dificultad o debilidad detectada en la reflexión mencionada anteriormente, tiene relación con un aspecto básico dentro de la enseñanza de lenguas. Se daba de manera muy natural explicar el mapuzugun desde el castellano y traducir del mapuzugun al castellano para una supuesta mejor comprensión por parte de los estudiantes. Sin embargo, se llegó a una conclusión de que el castellano y el mapuzugun son lenguas que no tienen ninguna proximidad entre sí lingüísticamente y el hecho de explicar la lengua mapuche desde el castellano, primero, no se puede pretender asimilar el mapuzugun con el castellano, ya que ideológicamente la lengua mapuche es un lengua minorizada por la lengua colonial, por lo tanto esa cadena era algo que había que romper. Dicho de otro modo, se debe dar el espacio para que la lengua que está en desmedro pueda ser enseñada por sí misma, haciendo que no prevalezca el mito de que el mapuzugun es una lengua del pasado y que no sirve para comunicar cosas del presente, o que es una lengua prácticamente muerta, entre otras creencias sobre lenguas originarias.

Un segundo aspecto derivado del uso del castellano en clases de mapuzugun tiene que ver con la evidente dificultad que se presentaba al momento de buscar estrategias en cuanto al cómo ejecutar una clase sin recurrir de manera frecuente al castellano. Aquí entran en juego estrategias que provienen desde el enfoque comunicativo, tales como juego de roles, actividades para romper el hielo, trabajos grupales, en donde el estudiante ya no era un receptor pasivo, sino que pasaba a ser un partícipe activo dentro de la clase. También se optó por no centrar la lección en aspectos gramaticales, dejando de lado la mecanización y memorización de frases u oraciones.

Desde el punto de vista del plan de estudios y la planificación, se puede inferir que se adoptó un plan de estudios funcional. Esto quiere decir que de acuerdo al nivel de dominio de la lengua se desprenden funciones que el estudiante se espera que lleve a cabo como por ejemplo, expresar preferencias, ofrecer y aceptar disculpas, presentar a un tercero, entre otras funciones que debe manejar a través de un amplio rango de situaciones (Communicative Teaching Today, Richards., 2006)

Durante el año 2020 se nos presentó como organización otro desafío debido a la pandemia. Debido a que nuestro trabajo en cuanto a la creación de unidades didácticas estaba pensado para un sistema de clases presenciales, debió ser adaptado y creado nuevo material para clases en línea. Éstos nuevos materiales están más orientados al estudio autónomo por un lado, entendiendo también todas las dificultades de conexión a internet que los participantes tuvieron al comienzo. Este nuevo material también incluye una producción de material audiovisual, ahí se encuentran audios que acompañan ejercicios de completación, comprensión auditiva, entre otros tipos de ejercicios. Los videos son situacionales, algunos adaptados para ejercicios de comprensión y otros de situaciones comunicacionales auténticas.

4. Evaluación de la experiencia o reflexión reportada y discutida desde la disciplina.

La evaluación y/o reflexión en cuanto a las prácticas de enseñanza del mapuzugun en Mapuzuguletuaín han sido siempre realizadas después de un período de enseñanza como un *koneltun* presencial o después de los cursos en línea realizados, por ejemplo, en el año 2020. En estas evaluaciones junto al equipo se analiza cuáles han sido las experiencias que vale la pena replicar, cuáles han sido las mayores debilidades y que se debe modificar, eliminar o adoptar para un nuevo proceso.

En las primeras observaciones de los primeros trabajos presenciales llevados a cabo la principal fortaleza observada seguía siendo la alta motivación intrínseca por parte del equipo y de los que participaron como estudiantes. En primera instancia pudimos dar cuenta que este tipo de motivación fue de gran importancia al no contar con mayores herramientas metodológicas. Debido a lo anterior, surge la necesidad de buscar asesoría en cuanto a la planificación y metodología, lo cual fue llevado a cabo por un profesor de inglés y hablante de mapuzugun. La asesoría o capacitación estuvo centrada primeramente en los pasos principales de una clase, objetivos de aprendizaje funcional, juegos o actividades didácticas orientadas a promover el uso del mapuzugun en una clase y también algunas estrategias para trabajar las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y escrita)



Capacitación año 2019

También durante estos dos últimos años ha sido una gran inquietud el hecho de no contar con materiales didácticos, por lo tanto se ha ido creando de manera sistemática materiales como guías de aprendizaje y material audiovisual. Se busca la creación de materiales lo más auténticos posible, tratando de mantener la fidelidad en cuanto a expresiones que se dan en un mapuzugun cotidiano. Referente a lo mismo es muy importante al momento de crear materiales tener un contexto en cuanto a la situación comunicativa y un objetivo preciso, lo cual va tomado de la mano con los objetivos de aprendizaje; qué es lo que se espera que sea capaz de hacer el estudiante al final de la lección. Todos estos aspectos han sido gradualmente identificados y de alguna forma se busca siempre buscar los medios para, ya sea, mejorar o buscar nuevas estrategias para llevar a cabo de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje del mapuzugun.

Mención aparte merece el último proceso llevado a cabo en el año 2020. Esto hace referencia a los cursos que se han realizado en línea, para lo cual se creó nuevo material y se levantó una plataforma utilizando herramientas como Classroom y Google Meet. En cuanto a los materiales se hizo necesario orientarlo de tal manera que cada estudiante tuviera la oportunidad de tener más protagonismo en su aprendizaje a través de material autodidacta, pero siempre contando con el apoyo de un/a *kimelfe*, la idea es que los estudiantes tengan sus horas de clases, pero que además dediquen un tiempo de estudio autónomo, dado que el perfil de los participantes está dado en su mayoría por estudiantes universitarios, profesionales y trabajadores en general.

Las clases en línea consistían de cuatro horas con el kimelfe y otras tres horas de estudio autónomo semanalmente. En la evaluación que se realizó sobre este nuevo proceso se dio a la luz un problema en cuanto a la asistencia y constancia en las clases en línea, para lo cual se identificó que en varios grupos de cursos se hacía muy extenuante el hecho de estar frente a un dispositivo cuando la duración era más de una hora y media o dos. Esto es sólo uno de los aspectos que la evaluación de los cursos en línea arrojó y para lo cual se determinó mermar las horas de clases y/o fraccionarlas en períodos más cortos. Así fue como durante Febrero de 2021 se llevó a cabo un curso intensivo de mapuzugun tomando en cuenta las debilidades que se identificaron después de la primera experiencia. Los mayores cambios tienen que ver con la extensión de las clases, las cuales duraban como máximo una hora y media y también se adoptaron nuevas actividades para intencionar aún más los diferentes tipos de interacciones que se dan en una clase. Para las nuevas actividades se utilizaron una variedad de aplicaciones interactivas tales como Kahoot, LearningApps y Wordwall, llamadas hoy en día de “gamificación”. Estas aplicaciones transforman los contenidos que se enseñan en juegos que pueden ser desarrollados por los mismos estudiantes en línea mientras se realiza la clase, recibiendo la retroalimentación respectiva al instante y haciendo que sean más autónomos.



Afiches cursos en línea 2020

En esta evaluación y análisis merecen ser mencionados dos aspectos importantes sobre el proceso experimentado durante la pandemia por Covid-19. El primero de ellos es sobre los materiales didácticos, principalmente guías de aprendizaje, ya que este también se vislumbró como un elemento que debe ser mejorado. Por un lado se evaluó de manera muy positiva el hecho de poder contar con material en línea para el aprendizaje de mapuzugun y la recepción por parte de los estudiantes también fue positiva. Sin embargo hay una serie de observaciones acerca del constructo, de la variedad de ejercicios y también la correlación entre un contenido y otro. Todos estos aspectos están en proceso de revisión y seguramente a lo largo del tiempo y de más experiencias se irán amoldando de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo.

El otro aspecto relevante es lo relacionado con la competencia de mapuzugun en los *kimelfe* que son las personas a cargo de realizar las clases. Si bien dentro del equipo hay hablantes nativos, también existen neo hablantes por lo que se hace necesario una medición en cuanto a niveles de dominio de la lengua de los propios *kimelfe*. Para este proceso ya se realizó un piloto en el cual se hizo una evaluación oral a través de una entrevista en línea y empleando una rúbrica especial para este fin. El procedimiento fue llevado a cabo por hablantes nativos competentes en la lengua y acompañados por un profesor especialista en enseñanza de segundas lenguas. El fin de este procedimiento también tiene relación con la proyección a corto plazo de la creación de unidades didácticas para cubrir el nivel de dominio B1 y B2.

Bibliografía

Augusta, F. (1903). Gramática Araucana – Primary Source Edition

Ibañez y Druker (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una Co-construcción. *Convergencia*, vol. 25, núm. 78, 2018. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press
Council for Cultural Cooperation (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Education Comitee, Language Policy Division, Strasbourg.

Foreign language teaching and technologies during COVID-19 critical times: A course design proposal for English language teaching students at Universidad Austral de Chile

Enseñanza de lenguas extranjeras y tecnologías en tiempos críticos del COVID-19: Una propuesta de diseño de curso para estudiantes de enseñanza del inglés de la Universidad Austral de Chile

Sc. Dr. Luis Felipe Casimiro Perlaza
Universidad Austral de Chile
luis.casimiro@uach.cl

Abstract

Historically, human beings' life has been transformed by technologies, impacting their daily activities such as work or the way they communicate. Therefore, the school is no exception, since technologies have also changed the way of teaching and learning. Long before the spread of the COVID-19 pandemic, technologies and their use in language teaching have represented a focus of study, as they provide support for both learning and teaching. However, it has been shown that the use of technologies in the foreign language classroom requires the development of digital skills and the training of teachers. This research proposes the design of a course on "Teaching Foreign Languages and Technologies" for students enrolled in the English teaching as a foreign language program at Universidad Austral de Chile. It is expected that the design of the proposed course will allow students to reflect and develop technological skills that promote the transformation of foreign language teaching processes, through the design, production, evaluation and use of available technologies for language learning. Finally, it is considered that the teaching of foreign languages cannot be based on beliefs, ideas, needs, and resources from the past, but on beliefs, ideas, needs, and resources from the present with the inclusion of digital and technological skills of the 21st century.

Keywords: foreign language teaching, technologies, technological skills, teacher training.

Resumen

Históricamente, la vida de los seres humanos ha sido transformada por las tecnologías, impactando sus actividades diarias como el trabajo o la forma en que se comunican. Por tanto, la escuela no es una excepción, ya que las tecnologías también han cambiado la forma de enseñar y aprender. Mucho antes de la propagación de la pandemia COVID-19, las tecnologías y su uso en la enseñanza de idiomas han representado un foco de estudio, ya que brindan apoyo tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. Sin embargo, se ha demostrado que el uso de tecnologías en el aula de lenguas extranjeras requiere el desarrollo de competencias tecnológicas y la forma-

ción de los profesores. Esta investigación propone el diseño de un curso sobre “Enseñanza de Idiomas y Tecnologías Extranjeras” para estudiantes matriculados en el programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Austral de Chile. Se espera que el diseño del curso propuesto permita a los estudiantes reflexionar y desarrollar competencias tecnológicas que promuevan la transformación de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, a través del diseño, producción, evaluación y uso de las tecnologías disponibles para el aprendizaje de idiomas. Finalmente, se considera que la enseñanza de lenguas extranjeras no puede basarse en creencias, ideas, necesidades y recursos del pasado, sino en creencias, ideas, necesidades y recursos del presente, lo que incluye las competencias digitales y tecnológicas del Siglo XXI.

Palabras claves: enseñanza de lenguas extranjeras, tecnologías, competencias tecnológicas, formación del profesorado.

Recibido: 1/12/2020

Aceptado: 24/05/2021

1. Introduction

The constant growth of globalization as a world phenomenon has generated the need for people to communicate in at least one foreign language. The competent command of a foreign language is of great importance in areas such as: science, tourism, communication media, commerce, international relations and education. For this reason, on a global scale, the teaching of foreign languages has been added to the educational curriculum at all levels, in order to develop linguistic and communicative skills in students, and also to promote the global development of society. The selection of the foreign language depends in most cases on the linguistic needs of each countries. For example, on the one hand, in the United States, the most widely taught foreign language is Spanish due to the relations that this country has with native speakers of the Spanish-speaking world. On the other hand, in most Latin American countries, English is the foreign language generally taught as a consequence of the communication needs they have with the different English-speaking countries through tourism, business, media and technological and scientific advances.

Since its inception, the teaching of foreign languages has been characterized by different methodologies. In the methodological field of foreign language teaching, teachers can adopt and apply various approaches, methods and techniques according to the learning needs of their students. The methods constitute fixed teaching systems with established techniques and practices. The approaches contain teaching philosophies that can be interpreted and applied in various ways in the classroom. In its beginnings, the teaching of foreign languages was characterized by the adoption of a merely traditional approach, aimed at learning aspects related to the morphological, syntactic, phonological and grammatical structure of the language. However, over the years, the teaching of foreign languages has adopted new approaches, within which, the one that remains in force is the Communicative Approach. With the incorporation of the Communicative Approach, language teaching went from being interested in studying the structures and rules

of the language to having an emphasis on the use and development of linguistic and communicative skills of students (Walia, 2012; Chang 2011; Attar and Chopra, 2010; Tyler, 2008; White, 1988 and Hymes, 1972).

In the language classroom, there have been various changes and advances as a consequence of the adoption of new teaching approaches and methodologies. This has increased the need to integrate new tools and resources that optimize and transform teaching and learning processes. In this sense, the integration of new tools and resources for the optimization and transformation of teaching has been closely related to the pedagogical use of technologies. Several researches related to the integration of technologies as tools that promote an eminently significant teaching and learning scenario have recently taken place (Hadjithoma and Karagiorgi, 2009; Monereo, 2004; Thompson, 2013). However, there are opposing approaches to considering the educational potential of technologies. Basically, this is due to the discourse that has been sustained in political, educational and social matters where they are associated with processes of change and improvement in the quality of education. In this regard, Coll and Monereo (2008) and Ertmer (2005) highlight that technologies are tools that promote access, search, processing, transmission and exchange of information.

Due to the above, in the educational context, actions have been aimed at transforming pedagogical processes. Such actions are characterized by TAC "*Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento*" (Learning and Knowledge Technologies), which are aimed at redirecting the concept of ICT (Information and Communication Technologies) to one that is more formative, pedagogical and less informatic. TAC go beyond learning how to use ICT. These are dedicated to exploring the technological tools available for learning and acquiring knowledge (Lozano, 2011). The introduction of TAC affects the teachers' role, regarding their teaching practice and the strategies they implement in conventional or traditional teaching situations (Salinas, 2010). The change of focus from traditional teaching to a technological one brings about the redefinition of tasks, where the attitudes, competences and teacher training play a fundamental role in the integration of technologies in the educational work (Newhouse, 2002).

In this line, the life of the human being has been transformed by technologies, making their daily activities such as work or the way of communicating be impacted. Therefore, the school is not the exception, since technologies have also changed the way of teaching and learning. The entrance of technologies into the classroom is mainly due to: pedagogical, administrative and management needs, and to the demands of modernizing society.

The use of technologies in the foreign language classroom requires the development of teachers' competencies. Universidad Iberoamericana del Deporte (2008) expresses that competences constitute a set of knowledge that includes knowledge, actions, axiological sense and purposes that the teachers develop throughout their training, professional practice, personal and social life, which they combine to facilitate their performance effectively. Competences from a technological point of view make up the concurrence of aspects related to personality, attitudes, knowledge, abilities and beliefs that define professional teaching performance. These aspects are associated with knowledge (KNOW), attitudes (BE), and skills (DO).

According to the previous idea, the update of the technological standards and competences proposed by UNESCO (2019) is aimed at harmonizing the necessary training of teachers worldwide.

To update the standards and competencies, three productivity factors were defined:

- Deepening of capital, related to teachers' ability to use new equipment, more productive than previous versions of it.
- Improvement of the quality of work, concerned with teachers with better knowledge, who can add value to the national economic result.
- Technological innovation, focused on the teachers' ability to create, distribute, share and use new knowledge.

These three productivity factors form the basis of three complementary approaches that link educational policies to economic development:

- Increased technological understanding of students, citizens and the workforce through the integration of ICT skills in the curricula (Technology basics approach).
- Increased capacity of students, citizens, and the workforce to use knowledge in order to add value to society and the economy, applying that knowledge to solve complex and real problems (knowledge deepening approach).
- Increased capacity of students, citizens and the workforce to innovate, produce new knowledge and take advantage of it (knowledge generation approach).

The previously described UNESCO standards update responds to a concern shared by many teachers, since having computers in the classroom is not enough to guarantee that students can develop the essential skills in the use of technologies that they need for work and daily life in the 21st century. These standards are not limited to addressing competences in technologies, in other words, they go further and examine these competences in the light of pedagogical innovations, curricula, the organization of educational institutions and the needs of teachers who want to improve the quality of their work and the ability to collaborate with their colleagues.

In the national context, in Chile, the different implemented public policies have been aimed at closing the existing social gaps. In education, various public policies have been implemented, one of which is *digital education*. This public policy is oriented to innovate in the different elements that make up the structure of the Chilean Educational System, in order to lead it to new conditions, criteria and instruments of teaching and learning (MINEDUC, 2017). In this sense, the Ministry of Education implemented the national technology policy "*Enlaces*", in order to create new learning spaces for students. But, the reality is that the use of these new environments is very unequal depending on the socio-economic origin of their families (Yilorm and Acosta, 2016; MINEDUC, 2017).

In this order of ideas, currently, due to the global COVID-19 pandemic, MINEDUC decreed the in-class suspension in all educational establishments in the country. For the MINEDUC, it is imperative that pedagogical contents are not lost during the days of preventive isolation, so in coordination with the Coronavirus Action Plan that the Government of the Republic of Chile has ordered, the promotion of the use of technologies was implemented. , through a remote learning platform called "*Aprendo en Línea*", where students can access all school texts digitally, complementary pedagogical material and a school digital library. This latest educational policy requires teachers to become revolutionary distance learning guides for their students, through digital communication platforms.

The educational policies implemented, up to now, have tried to improve the key conditions that contribute to the educational use of technology in and outside schools, through the

modernization of infrastructure, acquisition of resources and teacher training and updating, but not always with the depth, continuity and breadth that is required. This is because the integration of technologies in education is a complex process, in which the capacities, competences, attitudes and beliefs of teachers must be considered, so that, their pedagogical potentials are converted into generating axes of new experiences of learnings. According to what has been stated, the current moment in the country requires teachers who take advantage of technologies to innovate both inside and outside the classroom and prepare 21st century students for the emerging digital society. Based on the foregoing, the present research aims to propose the design of a “Foreign Language Teaching and Technologies” course for English teaching students at Universidad Austral de Chile.

2. Description of the pedagogical context

The program of English teaching as a foreign language of Universidad Austral de Chile is attached to the Faculty of Philosophy and Humanities, and is offered under the face-to-face modality in the day shift with a duration of five years. The administration of this study program has the following disciplinary areas: language acquisition, linguistics, literature, didactics of English as a foreign language, education, social sciences and humanities. The certification granted at the end of the academic and administrative requirements is “English Teacher”. This certification allows graduates of the program to work at different levels of the Chilean educational system as English teachers. Currently, the aforementioned program has 252 students enrolled, mostly from southern Chile. In general terms, the age of the students ranges from 17 to 26 years. It is highlighted that more than fifty percent are women. Regarding training in the area of technologies, students must take two general compulsory courses: (PLAC 097) Information and Communication Technologies and (ICED 097) ICT Mediations and learning environments. With the approval of the two aforementioned courses, students are expected to develop general technological skills.

3. Technology and education

The spread of the global COVID-19 pandemic has made it an experience that teachers must be prepared to offer their students more and better learning opportunities mediated by the use of technologies. In this sense, the professional preparation of teachers regarding the use of technologies in teaching is a prevailing need and a characteristic of the 21st century teacher. According to UNESCO (2019) “Teachers must be prepared to train students with the advantages that technologies can bring” (page. 1). Therefore, both face-to-face and distance learning must have teachers who have highly developed technological skills so that they can effectively teach the contents of their course. Unfortunately, in-service teachers have been challenged to develop technological skills that have not been part of their training.

In technology-mediated teaching, traditional teacher’s tasks related to time management, organization and teaching of learning contents have been impacted. This is because the use of technologies in teaching is closely linked to teacher’s creativity, the use of synchronous and asynchronous communication strategies, and the design of materials for the development of auto-

mous learning (Rappoport, Rodríguez and Bresanello, 2020).

Through the use of technologies, students learn with the immediate interaction of digital materials, with or without the teacher's mediation. Therefore, digital learning materials play a central role in the self-learning process that students must develop. Therefore, the preparation of the teacher in the design of tasks and digital materials is one of the needs to optimize the quality of teaching. Unfortunately, traditional teaching does not provide teachers with the development of the skills necessary to teach their students how to survive in today's world.

4. Foreign language teaching and technology use

The explosion of technologies over the last decade certainly has changed foreign languages teaching. While teachers gradually learn how to use these pedagogical resources, there is also an increasing need on understanding how students can use technologies to develop foreign language skills. Nowadays, students mostly rely on technology-based language learning (Saglain, 2012). Language teaching and learning through the use of technologies place both teachers and students at a higher level beyond the traditional classroom walls. Thanks to technology, a foreign language course can be created and fostered by input from students and content specialists, and easily be updated over time (González and St. Louis, 2012), thus permitting content and the learner to interact through technology in order to create an authentic, self-contained learning environment (Butler-Pascoe, 2009).

Significantly, all of these viewpoints related to the advantages in electronic communication allow students to express themselves freely and creatively when learning a foreign language (Renaud, 2011). In support to this idea, some researchers have found that most students prefer to learn a foreign language through technology than face-to-face instruction (Ravathi, 2008). Since the beginning of the new century, many scholars have been excited about the potential use of technologies in foreign language, although they acknowledge limitations (Chinnery, 2006). The following are user-friendly applications which can be used for promoting language learning and interaction. They are also easy to use for those teachers who have little experience with technology tools. However, teachers can explore some unknown ones, step by step.

Audacity: It is an audio recorder and editor - Offline. With the use of this application, students can record and edit interviews on various topics and create sound documentaries or sound stories and stories.

Genially: It is a creator of digital presentations - Online. With the use of this application, teachers can produce an interactive presentation and design hypermedia teaching materials.

Padlet: it is an interactive mural maker - Online. With the use of this application, both students and teachers can brainstorm about the different ways to solve a problem and design hypermedia teaching materials.

Avidemux: It is a video editor - Offline. With the use of this application, both students and teachers can shoot a short film representing a historical or social event and edit a film to cut out some fragments and share them to generate debate or think about continuities of the story related.

Canva: It is a poster maker - Online. With the use of this application, teachers can design infographics to summarize constructed concepts and create a graphic representation to explain

a concept.

EdPuzzle: It is a creator of video quizzes - Online. With the use of this application, teachers can evaluate students' learning processes from videos intervened with questions and insert sentences about the causes of phenomena into a video with questions to be answered by students from research on the subject.

Quizzlet: It is creator of interactive flash cards to study, practice, and test vocabulary. With the use of the application, teachers can help learners with the pronunciation and spelling of words and phrases.

From text to speech: It is a vocalizer of texts. With the use of this application, teachers can convert written texts to speech and so allow students to improve their listening comprehension skills. This is exclusively beneficial in EFL contexts where native speakers are not always available.

The different designs of digital learning materials made by teachers can be stored or housed in different virtual environments. These virtual environments can be of great help to be in contact with students, family members and to optimize teaching work time. In addition, they are private and useful spaces for organizing courses, assigning tasks, accompanying students, communicating and sharing information (Rappoport, Rodríguez and Bresanello, 2020). The use of the following platforms requires certain level of competence of both the teacher and the students.

Google Classroom: This virtual environment can be accessed for free with a personal Google account. However, the possibilities of use are increased if students and teachers have an institutional account of G Suite for Education. If the group of students has a device with an internet connection, it is an excellent option to manage teaching.

Edmodo: This virtual environment works as a social network similar to Facebook. Announcements, questions, tests and tasks can be published on the portal. Students, family members and teachers can communicate through these posts, indicate likes or comment on them. The paid version offers additional services.

Moodle: It is a learning management platform, which combines actions offered in the previous two. Additionally, it is freely distributed under license, widely used in the university environment and for distance learning.

Online teaching requires both teachers and students to have some virtual encounters. If the class group, teachers and students, have good internet connectivity, these are excellent resources for developing content, generating encounters, solving doubts and maintaining close ties (Rappoport, Rodríguez and Bresanello, 2020). The following alternatives are relatively easy to use:

Google Meet: In its most basic version, it allows 100 people to be added simultaneously per meeting, with no limit on the duration of the call. If teachers and students have a G Suite for Education account, the limit is extended to 250. Teachers can share a link for students to join the meeting.

Zoom: It is an application for smartphones and computers that allows video calls with groups of up to 300 people. The meetings last 40 minutes, free version. In addition, screen sharing, exchanging text messages, recording the session and sharing files are allowed. The teacher can send a link for the students to access the meeting. Two other similar applications to make videocalls are Skype and Jitsi Meer.

Telephone contact is a powerful communication channel in a scenario without the possi-

bility of physical contact and without internet or limited connectivity. It is an excellent personalized approach option that allows people to maintain the bond with each of the children or young people and with their families (Rappoport, Rodríguez and Bresanello, 2020). In this line, in our classes we can use WhatsApp. It is the most popular smartphone application. With the use of this application, both teachers and students can exchange text messages, audios, images, files, videos and make video calls, with up to 50 people. In addition, groups with many users and broadcast lists can be set up. It is recommended to use for more informal, brief and immediate communications, such as solving simple doubts, transmitting encouragement and greeting.

It is imperative to state that the technology applications considered above are appropriate to help students learn interactively and socially. The higher use of technology can be appreciated through the promotion and examination of its real use. Teachers can be skilled by evaluating instances of practical applications in their current teaching practice. These technologies can increase and build on traditional forms of learning, giving birth to an improved and more multifaceted approach to knowledge acquisition that complements the current more general shift toward an increasingly technological world (Renaud, 2011).

5. Course design proposal

Course name: *Foreign language teaching and technologies.*

Author: *Sc. Dr. Luis Felipe Casimiro Perlaza.*

Program: *English Language Teaching.*

CTS-Chile credits: 3

Semester: *VI.*

Course: *Elective.*

Minimum requirements: *None.*

Semester chronological hours: 76.5

General description:

The main purpose of the subject is for students to reflect on the context in which technologies support foreign language teaching processes, through the development of design, production, evaluation and use of digital materials for online language learning purposes.

Specific skills:

Domain level: *Higher*

- To generate educational knowledge contributing to professional development and multidimensional improvement of the quality and equity of education, assuming the teaching profession from an updated ethical and political dimension in the eco-cultural contingency of an autonomous professional act and resistance to uncritical logic of reproduction.

- To work in interdisciplinary teams oriented to the construction of educational knowledge, the integration of curricular areas and the design of transversal, situated and pertinent educational actions

- To mediate inclusive learning processes that occur primarily in school, with contextualized didactics

relevant to the characteristics of the students, which are projected into essential skills for teaching and adequate procedures for a dialogical and continuous evaluation.

- To design contextualized curricular proposals considering the research around the psycho-socio-cultural world of students (children, youth and adults) and the current curricular framework; critically evaluating the didactic incorporation of technologies and digital resources in the design of learning environments.

Generic skills:

Domain level: *Higher*

- To manifest an innovative, entrepreneurial and adaptive attitude to change in global and local contexts, in the professional and interprofessional context of English language teaching.

UACH skills:

Domain level: *Higher*

- To demonstrate commitment to knowledge, nature and sustainable development, in the formative context of the personal and professional development of the English language teaching profession with UACH Skills.

- To demonstrate commitment to quality and excellence, in the formative context of personal and professional development of the English language teaching profession with UACH Skills.

- To demonstrate commitment to freedom and respect for diversity, in the formative context of the personal and professional development of the English language teaching profession with UACH Skills.

- To demonstrate skills to work independently, in the formative context of the personal and professional development of the English language teaching profession with UACH Skills.

- To act with social responsibility, in the formative context of the personal and professional development of the English language teaching profession with UACH Skills.

- To demonstrate commitment to their socio-cultural environment, in the formative context of personal and professional development of the English language teaching profession with UACH Skills.

Learning Expectations:

At the end of the course, students will be expected:

- To critically reflect and be aware of the benefits and obstacles of technologies use in foreign language teaching and learning.

- To select and evaluate available technological tools and applications for foreign language teaching and learning.

- To design original and unique digital language learning materials.

Contents:

- Teachers' beliefs and technologies: How are ICT used in the classroom?

- Being Digital Citizen.

- Computer Assisted Language Learning (CALL): Pedagogical pros and cons.

- *Flipped Classroom: A Paradigm Shift in English Language Teaching.*
- *Using E-Learning to Develop EFL Students' Language Skills and Activate Their Independent Learning*
- *Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector.*
- *Integrating technology into secondary English language teaching.*
- *Digital tools for online language teaching and digital class design.*

Teaching methodology:

Most of the classes will be online with 4 face-to-face sessions. The content will be available through a platform where students can access each topic, academic articles, videos. Likewise, in digital form, students must answer several questions for reflection and discussion with the teacher and classmates. The discussions will be through chat, audio or text, through a learning platform and the reflection will be through a personal diary on Penzu. The use of chat for discussion is very important since the course will be taught remotely and will be the means of communication and feedback for the group. The platform to be used in the course will be Edmondo.

Learning assessment:

<i>- Reflections on the topic and the application of what was discussed to a specific classroom situation.</i>	<i>30%</i>
<i>- Active participation in discussions through voice or text chat.</i>	<i>20%</i>
<i>- Active participation in group learning through feedback on ideas and work from classmates.</i>	<i>20%</i>
<i>- Final project: Digital class design.</i>	<i>30%</i>

6. Final considerations

Historically, the countless advances developed by humanity have been closely related to the use of technologies, and of course, to the innovations and creations obtained from this use. In this sense, the use of technologies in the daily life of human beings has allowed their needs and problems to be solved in a more efficient and productive way. Therefore, the development and use of technologies responds to a merely human need. In other words, if there are no needs or problems to be solved, human beings are not encouraged to create or use technologies.

Therefore, the critical times due to the expansion of the global pandemic by COVID-19 have generated in humanity the need to develop and use technologies in different aspects of daily life. In particular, in the field of language teaching, the use of technologies has proven to be of great relevance. This is mainly due to the fact that teachers, surprisingly and without prior training, have had to use technologies, and at the same time, they have had to solve problems associated with teaching mediated by technologies in order to optimize it and maintain its continuity.

The experience that foreign language teachers obtain, during the COVID-19 pandemic, will allow them to perceive and understand that the educational use of technologies represents more than a necessity, but an opportunity to advance, transform and modernize teaching processes. For this reason, the teaching of foreign languages cannot be based on beliefs, ideas, needs and resources from the past, but on beliefs, ideas, needs, resources, and above all, on digital and technological skills of the 21st century. For this, at present, it is necessary that the next generations of foreign language teachers be trained under a systematic approach that allows them to design, create and use technologies as work tools to meet learning needs and transform language teaching in an efficient, productive and contextualized way.

References

- Aldama, C. and Pozo, J. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 253-286. ISSN:1696-2095.
- Attar, M. and S.S.Chopra. (2010). Task -Based Language Teaching in India. *M JAL*. 2 (4).
- Butler-Pascoe, M. E. (2009). English for specific purposes (ESP), innovation and technology. *English Education and ESP*, 1-15.
- Chang, Shih-Chuan. (2011). "A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar "English Language Teaching, 4 (2). Canadian Center of Science and Education.
- Chinnery, G. (2006). Emerging Technologies: Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning, *Language, Learning & Technology*, 10 (1), 9-16.
- Derakhshan, A. Salehi, D. and Rahimzadeh, M. (2015). Computer Assisted Language Learning (CALL): Pedagogical pros and cons. *International Journal of English Language and Literature Studies*. 4 (3), 111-120.
- Duffy, P., & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis, and RSS in education: a conversation of possibilities. *In Proceedings Online Learning and Teaching Conference*, 31-38, Brisbane.
- Coll, C. and Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Research and Development*, 53 (4), 25-39 doi: 10.1007/BF02504683
- Gonzalez, D. and St. Louis, R. (2012) . Using technology for the Creation of ESP Materials. *ESP News*, <http://newsmanager.commpartners.com/tesolespis/issues/2012-12-18/6.html>
- Gonzalez, D & St. Louis, R. (2013). Introducing Listening Skills in Basic English Online Courses (BEOC). On CALL. The Newsletter of the Computer Assisted Language Learning Interest Section. 2013. 27, <http://newsmanager.commpartners.com/tesolcallis/issues/2013-07-16/11.html>
- Hadjithoma, C. and Karagiorgi, Y. (2009). The use of ICT in primary schools within emerging communities of implementation. *Computers & Education*, 52, 83-91 doi:10.1016/j.compedu.2008.06.010
- Hamza, A. (2018). Technology in the Language Classroom: How Social Media is Changing the Way EFL is Taught. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*. (4), 55-68. OI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call4.5>
- Higley, M. (2013) Advantages Of Using Both Synchronous and Asynchronous Technologies In An Online Learning Environment., <http://elearningindustry.com/benefits-of-synchronous-and-asynchronous-e-learning>
- Hymes, Dell. (1972). "Models of the interaction of language and social life." In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Isman, A. and Canan, O. (2013). Being Digital Citizen. *Social and Behavioral Sciences*. (106),

551-556. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.063

Lozano, R. (2011). *Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. <http://www.thinkepi.net/las-tic-tacde-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>. [Consulta: 2019, diciembre 15]

MINEDUC. (2017). *Recomendaciones para una Política Digital en Educación Escolar: Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación*, Ministerio de Educación de Chile.

Mohamed, A. (2014). Using Technology in EFL/ESL Classroom. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*. (1), 1-18. ISSN 2356-5926

Monereo, C. (2004). The virtual construction of the mind: the role of educational psychology. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 32-47

Motteran, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. British Council: London. ISBN 978-0-86355-713-2

Newhouse, C. (2002). *The impact of ICT on Learning and Teaching: A literature review for the Western Australian Department of Education*. http://epotentia.education.vic.gov.au/showcase/download.php?doc_id=761. [Consulta: 2020, febrero 1].

Rakesh, M. and Vivekha, S. (2019). Flipped Classroom: A Paradigm Shift in English Language Teaching. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*.8. ISSN: 2277-3878.

Rappoport, S; Rodríguez, S; y Bresanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: Una guía teórico-práctica para docentes. UNESCO.

Ravathi, V. (2008). Recent Impacts of Internet on English Language Training in India," *TESL-EJ*, 12, (3).

Renaud, D. (2011). Second-Language Acquisition and the Information Age: How Social Software has Created a New Model of Learning, *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 28 (2), 11-19.

Saqlain, N. (2012). Technology and Foreign Language Pedagogy: What the Literature Says. *EDUCAUSE Review*, Disponible en: <http://www.educause.edu/ero/article/technology-and-foreign-language-pedagogy-what-literature-says>

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). <http://www.uoc.edu./rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>. [Consulta: 2020, enero 11].

Soliman, N. (2014) Using E-Learning to Develop EFL Students' Language Skills and Activate Their Independent Learning. *Creative Education*, 5, 752-757. doi: 10.4236/ce.2014.510088.

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33 doi:10.1016/j.compedu.2012.12.022

Tyler, R. (2008). "Nature of Learning Activities." *Review of Educational Research*, 1 (1) 22-29.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en TIC*. [Documento en línea] Disponible: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf> [Consulta: 2020, febrero 16].

Universidad Iberoamericana del Deporte. (2008). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica*. Caracas: [Documento en línea] Disponible:<http://www.uiodeporte.edu.ve/WEB/pdf/PAUTA>. [Consulta: 2020, marzo 12].

Walia, D.N. (2012). Traditional Teaching Methods vs. CLT: A Study. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 125-131.

White, R. (1988). *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Yilorm, Y. & Acosta, H. (2016). Neoliberalismo y proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: Una mirada dialéctica del estado del arte en sectores vulnerables. *Revista Cubana de Educación Superior. CEPES*, (3), 125-136.

Lingüística Teórica

El 'decir' de la muerte en el Chile colonial

The 'saying' of death in colonial Chile

Manuel Contreras Seitz¹
Universidad Austral de Chile
manuelcontreras@uach.cl.

Resumen

La experiencia de la muerte es, tal vez, para el ser humano, una de las que más remecen su estructura vital e ideológica. Desde la decadencia corporal hasta las interrogantes básicas del cuestionamiento existencial, se recorre un camino que pasa por el ansia de la trascendencia, de la eternidad. Como la materialidad objetiva es, por esencia, finita, no es posible aspirar a la perpetuación del cuerpo, aunque muchísimas hayan sido las leyendas y mitos desde la más primigenia antigüedad que nos hablasen de tales maravillas, y muchos sean los esfuerzos de la ciencia y de la tecnología —nuestras leyendas contemporáneas— para prolongar, y perpetuar lo degradable. Por lo tanto, sólo queda la experiencia del discurso de la muerte, preparar el alma y el cuerpo para el camino final.

En este trabajo, se presenta un análisis de testamentos chilenos coloniales, desde la perspectiva filológica, no sólo enmarcando el contexto de producción de esta tipología documental, sino que también desde la conformación del español americano, como parte de la identidad lingüística y social de la sociedad criolla, particularmente de esta comunidad hispana marginal, desde mediados del siglo XVI hasta fines del siglo XVIII.

Palabras claves: Filología Hispánica, Chile colonial, Testamentos coloniales, Chile siglo XVI, Español de Chile.

Abstract

The experience of death is, perhaps, for the human being, one of those that most shakes his vital and ideological structure. From bodily decay to the basic questions of existential questioning, a path is traversed that passes through the longing for transcendence, for eternity. As objective materiality is, by essence, finite, it is not possible to aspire to the perpetuation of the body, although many legends and myths from the earliest antiquity have told us of such wonders, and many are the efforts of science and of technology - our contemporary legends - to prolong, and perpetuate the degradable. Therefore, only the experience of the discourse of death remains,

1 Director del Instituto de Lingüística y Literatura de la UACH– Academia Brasileira de Filologia

preparing the soul and the body for the final path.

In this work, an analysis of Chilean colonial wills is presented, from the philological perspective, not only framing the context of production of this documentary typology, but also from the conformation of American Spanish, as part of the linguistic and social identity of the Creole society, particularly of this marginal Hispanic community, from the mid-16th century to the late 18th century.

Keywords: Hispanic Philology, Colonial Chile, Colonial Wills, 16th century Chile, Chilean Spanish.

Recibido: 26/02/2021

Aceptado: 31/05/2021

1. La Nueva Extremadura o Reino de Chile: una aventura en el fin del mundo

La empresa de Chile fue, con mucho, la más complicada y prolongada de todas cuantas realizara la Corona Española en América. Después del fallido intento de conquista por parte de Diego de Almagro en 1535, que atrajera tan mala fama a sus supervivientes y a la tierra misma, cinco años más tarde toma el relevo el capitán Pedro de Valdivia con una expedición inicial que no pasaba de la veintena de hombres y una mujer blanca, la extremeña Inés Suárez, a la cual se agregan, con posterioridad, los restos de otras expediciones hispánicas, hasta completar unos 152 hombres, que deben padecer las inclemencias climáticas del desierto del Norte Grande y el continuo asedio de los indígenas, quienes periódicamente se encargaban de hacer mermar sus ya reducidos y magros alimentos.

Dependiente desde sus inicios de la organización y avatares del Cuzco, de donde se enviaban expediciones, abastecimientos y armas hacia los 'reinos de la Nueva Extremadura', mantiene una situación de inestabilidad hasta casi fines del siglo XVII, aproximadamente, con la creación de una zona fronteriza de facto en la región sur del territorio. Las necesidades de nuevas conquistas para la obtención de mano de obra para la minería, principalmente la de los lavaderos de oro y luego, con la decadencia de ésta, producto del gran descenso demográfico de los indígenas de la región norte del Biobío, para la incipiente producción agrícola, obligan a los encomenderos y a los gobernadores a organizar un ejército más profesional y permanente, que acudiera a las necesidades de la población y acometiera las diferentes campañas, trasnochadas y malocas en busca de la consecución de dicho objetivo.

En esta etapa, las poblaciones del reino de Chile que lograron mantenerse con cierta estabilidad son las de La Serena y Santiago, concentraciones poblacionales que, en el caso de la primera, sirve de etapa natural en la ruta hacia el Perú y, en el de la segunda, por ser el centro de fundación y conquista posteriores, adquiere una mayor relevancia por su condición de capital y, por ende, de núcleo organizador de la actividad administrativa, social y militar de la incipiente sociedad, aunque los avatares y penurias del XVI hiciesen en ocasiones zozobrar la barca de la expedición conquistadora, de lo que se hace eco Villalobos (2006) cuando señala

Durante casi tres años, los conquistadores debieron vivir en la mayor penuria, faltos de ropa y atezados por el hambre, pero Valdivia no amparaba flaquezas y mantenía a la gente ocupada en re-

construir la ciudad, buscar alimentos, sembrar y desbaratar las amenazas de los indios (p.51) /.../ A partir de 1550 las acciones se desplazaron hacia el sur para someter al pueblo araucano, pensando que la tarea sería de esfuerzo, como la anterior, pero sin imaginar la resistencia que opondría «el fiero pueblo no domado» /.../ La lucha fue tenaz y los hombres designados vecinos de las nuevas ciudades debieron vencer grandes dificultades para construir y mantener los poblados. En cada lugar quedaban 50 o 70 hombres al mando de algunos capitanes, que debían desplegar maña y valor para subsistir; con la ayuda de los indios más sumisos levantaban ranchos y empalizadas que no lograban desmentir el aspecto de campamentos, pese al título de ciudad que ostentaban y estar dotadas de cabildo (pp. 52-53).

La dispersión hispana en tierras del Reino de Chile cobra luego su parte, primero con la muerte de Pedro de Valdivia en 1553 y, luego, con el gran alzamiento de 1598, por lo que el primer intento de dominación en tierras araucanas fue un fracaso estrepitoso que hubo de abandonarse, asimilando la contracción territorial impuesta. El último reducto continental en sucumbir fue Osorno y la huida de los hispanos fue testimoniada, con posterioridad, por el jesuita Diego de Rosales:

salieron los españoles y españolas, religiosos y monjas, los más a pie, y cual o cual a caballo, sin llevar que comer, cargadas las mujeres de sus hijos; cual se paraba de floja y cansada y cual se caía en el suelo de hambre. Unas dejaban los hijos, y los soldados de compasión los cargaban, y otras por su flaqueza pedían a los maridos que se los ayudasen a cargar, y hubo hombre de éstos que llevaban a cuestras tres niños. Era lástima ver a las pobres españolas, gente noble y delicada, caminar a pie y descalzas, con el hato a las rodillas, por pantanos y ríos, con grandísima aflicción y trabajo, comiendo yerbas crudas, y tan desfallecidas que había día que no marchaba el campo un cuarto de legua.

Esta situación conlleva un mayor asentamiento de los conquistadores y pobladores, permitiendo que la organización primigenia de campamento militar dé paso a una incipiente urbanización, lo que implica un reajuste en los organismos que se constituirán como núcleos de la vida chilena, concentrando en la capital la mayor parte de la población hispana, que se ve reforzada por migraciones posteriores, así como por la criollización y el mestizaje. Junto con esto, se echan las bases de una naciente explotación agrícola y ganadera, las cuales se constituirán en el pilar fundamental de la economía del reino.

Socialmente hablando, la estratificación de los niveles es estamental formada, en un principio, por un grupo de conquistadores en su vértice y de una amplia base indígena. Luego, con la formalización de los primeros núcleos familiares, sobre la base de criollas, hijas naturales y mestizas de los conquistadores, que casaron con españoles, unido al surgimiento de artesanos y trabajadores especializados, así como a los refuerzos de contingentes militares, se desarrolla el sector intermedio de la pirámide.

2. Vivir y morir en la Colonia: el testamento y los bienes de difuntos

Tal vez herencia medieval, tanto desde la sanidad (salubridad) como de la religiosidad, los hombres y mujeres que habitan en el Reino de Chile durante el período colonial viven en constante compañía de la muerte, ya en los hechos como en el imaginario sociocultural de la época. La inseguridad se manifiesta, sobre todo en el primer siglo del período de descubrimiento, conquista y poblamiento de la región, a través de las enfermedades que dejaban secuelas impensables a su paso. No sólo la sífilis causa estragos en la población, particularmente en la indígena, sino también el tifus, la tuberculosis o la viruela; ni qué decir de una apendicitis o una pulmonía.

Pero también afecciones desconocidas, la alta tasa de mortalidad neonatal e infantil generaban que el promedio de edad no alcanzase los 40 años, por lo que cualquier familia se veía expuesta a la muerte en breves períodos.

Si a esto agregamos la presencia de algunos importantes desastres naturales (como el terremoto de 1642 que destruye Santiago, o el de 1730 que obliga a la relocalización de Concepción), los accidentes laborales (domadura de potros, cruces de ríos), los asaltos y la mortalidad postparto, las luchas constantes con los araucanos, así como la deficiente dieta alimenticia, la verdad es que hacía ineficaz cualquier posible remedio y más riesgoso aún cualquier método quirúrgico. La muerte, entonces, es cercana compañera y vive en la cotidianidad, sin abstracciones, sino mano a mano, y por ello las preparaciones y disposiciones para “el bien morir” cobran especial relevancia a la hora de testar. En este sentido dice Retamal (2000:4)

Era el testamento un verdadero acto de confesión pública, en el cual, el testador, además de proclamar su adscripción a la religión católica (única cosmovisión legalmente aceptada), realizaba una expresa declaración acerca de lo que había sido su vida. Era la última instancia que tenía la persona para dar a conocer su propia verdad.

Toda persona, independiente de su condición social, económica, cultural o étnica, podía hacer o dictar testamento. Por ello los hombres y mujeres de la colonia, ricos y pobres; blancos, mestizos, indígenas y negros, libre o esclavos, llenaron páginas y páginas tratando de encontrar en la palabra escrita el modo de trascender a la otra vida sino también de mostrar a sus congéneres su limpieza de conciencia y su última confesión.

Así, por ejemplo, en 1592, la partera Isabel Bravo nos da cuenta en su ‘última y postrimera voluntad’ que tiene en su casa a una niña huérfana de la cual ocuparse y a quien hereda ‘una saya de paño frisado y otra saya de jergueta guarnecida y una ropa de raso negro con su jubón, y dos pares de almohadas de penachos nuevas, dos delanteras de red y una colcha de holanda, y un frutero de red, y una saya de tafetán guarnecida de lo propio, y todo lo susodicho mando a la dicha Juana Rodríguez, que está en mi poder y cajas y el ható de mi vestir y mas le mando una caja grande que me costó veinte pesos’ (ANS, Escribanos, vol 8, f.13r, ls.47-55).

Pero antes, en 1566, Alonso, indio del Cuzco, yanacona de Francisco Martínez, había hecho un inventario de sus bienes ante el escribano Joan de la Peña, lo cual “es su testamento e ultima e postrimera boluntad e quiere que se guarde e cumpla como en ella dize e que lo herede su muger con quien al presente esta casado”. Esta no deja de ser una situación interesante, ya que se altera el patrón discursivo del texto por una expresión pragmática –en la que habría que profundizar desde la perspectiva sociolingüística- en la que las disposiciones espirituales se posponen en su totalidad, ya que ninguna de las habituales es mencionada, siendo el único conocido hasta el momento de dichas características (cfr. Anexo).

Llama más la atención, por el hecho de considerar que la muerte, en el período colonial, es una “actividad pública”, como todo el quehacer de pequeñas comunidades esencialmente rurales o semiurbanas, donde la Iglesia remataba el control que ejercía desde el nacimiento, en el surgimiento y transcurso de la vida humana, o en palabras de Jorge Manrique: “Nuestras vidas son los ríos / que van a dar en la mar / qu’ es el morir”, claro que aquí se produce un monopolio del río, la barca, el mar y el puerto de tal magnitud, que la última voluntad y sus postrimeras acciones se encuentran perfectamente reguladas y establecidas socialmente, a fin de asegurar la fidelidad perpetua y, por qué no, la salvación del alma de quien testa.

En todo caso, la oralidad y la cotidianidad penetran, de todas formas, el discurso escrito

del testamento, sobre todo en el femenino, como muestra del sector de la sociedad menos culturizado alfabéticamente, aun cuando este discurso se encuentra estructurado formulariamente, como luego veremos. En este contexto, el escribano tiene por misión la de recepcionar la exposición oral de las últimas voluntades (y de las últimas modificaciones y cumplimientos: codicilos, instituciones de capellanías, inventarios de bienes, etc.) y, en ciertas ocasiones, corrige errores emanados de confusiones – mentales o verbales – del emisor. El valor agregado que se le asigna a la oralidad frente al discurso jurídico puede apreciarse en la inclusión de testigos, auditorio que da fe y testimonio tanto de la certeza de lo dicho como de la fidelidad de lo transcrito, no sólo ante el testador, sino también ante el “nombre de Dios”.

Este tipo de escrito no sólo conforma un tipo particular de discurso, sino que posee una doble dimensión que le entrega, en definitiva, su característica específica y es que es tanto un documento oficial, de naturaleza jurídica, que legaliza un acto de habla – la disposición testamentaria – a través de la presencia de un receptor – generalmente un escribano – autorizado; pero también forma parte de la intimidad volcada del testador que deja plasmada parte de su ‘carrera de la vida’ en un texto formal. Y si bien los documentos de puño y letra de quien entrega esta última voluntad, así como sus respectivas modificaciones – los codicilos – son escasos, no quiere decir que esto reste validez al acto público en sí, aun cuando se circunscriba en el marco del derecho privado.

3. Los testamentos y su conformación discursiva

Pero no sólo cumple, el testamento, una finalidad de conservación y prolongación del discurso individual, el que ha sido legalizado por un mediador autorizado y cuya institucionalidad garantiza el acto y su posterior ejercicio; sino que también permite organizar y controlar el tutelaje de la transmisión de los bienes a los beneficiarios, esto es, se ejerce en la práctica un control político en torno de la movilidad social.

Ahora, desde el punto de vista estructural, nos referiremos al testamento desde la perspectiva pragmática (componentes del circuito comunicativo), de la organización del discurso y de la estilística (registro elegido para producir el discurso). De acuerdo con estas modalidades, entonces, presentaremos algunos de los testamentos coloniales chilenos, que van desde el siglo XVI al XVIII.

En el primer sentido, la generación del documento requiere la presencia de dos componentes duales: un emisor que se caracteriza por la separación de roles, en general, entre fuente (testador) y codificador lingüístico (escribano), y un receptor, donde hallamos los roles de decodificador / recodificador (escribanob) y de la institución jurídica, que sirve de marco legal y garantiza el cumplimiento de la acción.

Esta conformación, por supuesto, queda patentada en la estructura testamentaria, conformada por la notificación (donde se incorporan los datos autobiográficos del testador), la intitulación (el yo de quien testa) y las disposiciones (acción social en la que se despliega la autorreferencialidad y la referencialidad externa).

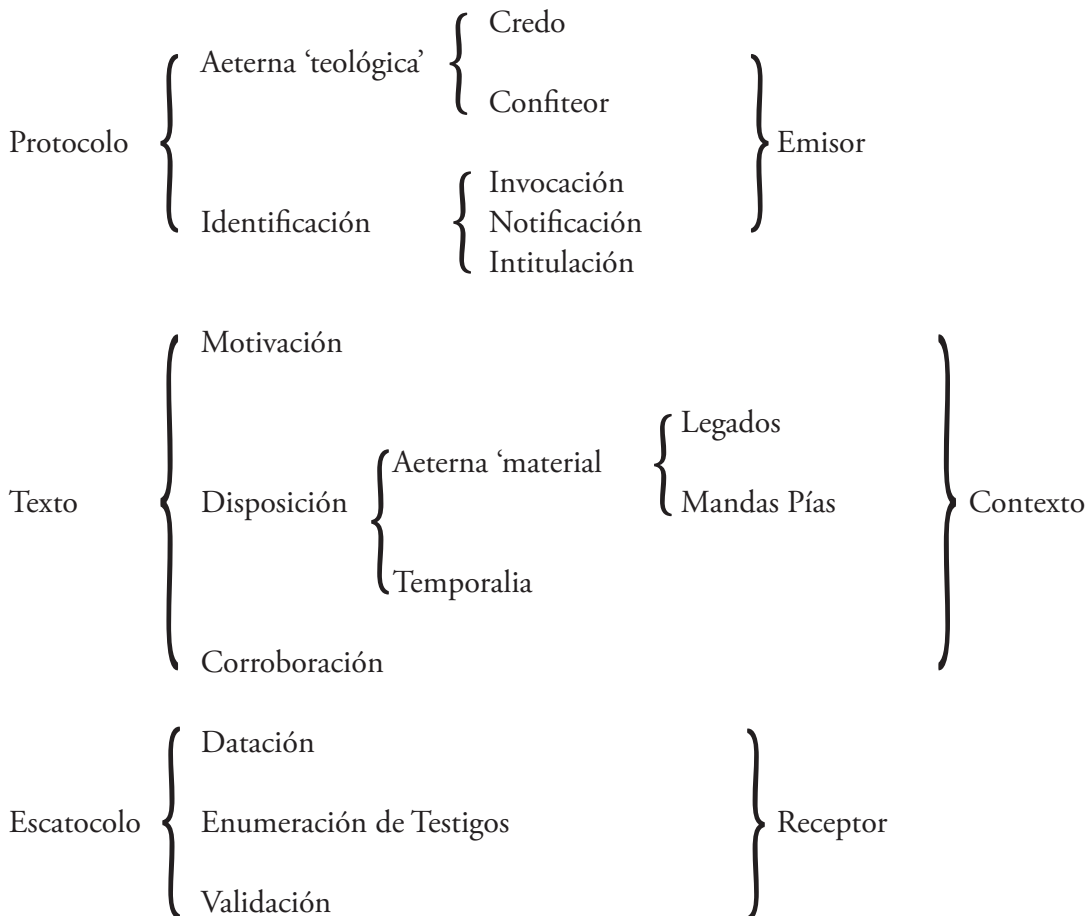
Ahora bien, desde el sentido de la organización del discurso, es posible señalar que, en esta doble tradición del testamento, la primera formalización la hacen los notarios eclesiásticos, de donde el testamento pasa a tener carácter cuasi-sacramental, so pena de excomunión. De esta

manera, el documento mismo se dividía en dos macroactos de habla: la aeterna – que incluye el credo, confiteor, los legados y las mandas pías, y que contribuye al enriquecimiento de los tesoros de la Iglesia (material y espiritual) – y la temporalia – donde se encuentran las mandas del destino y las distribuciones de los bienes materiales.

A esta organización se le superpone la regulación jurídica que establece el formulismo diplomático para el esquema testamentario siempre en consonancia, en todo caso, con lo establecido por la tradición católica. De allí que podamos distinguir el protocolo (invocación, notificación e intitulación), el texto (motivación, disposición y corroboración) y el escatocolo (datación, enumeración de testigos, validación).

En todo caso, al parecer esta superposición no sería sólo formal, sino que podría responder a la práctica escrituraria habitual en el momento de testar y que, en sentido estricto, no distingue con tanta precisión algunas de las tradicionales categorías del documento, aun cuando respondan a una (ideo)lógica específica.

De acuerdo con lo anterior, el esquema tipológico testamentario podría interpretarse como respuesta a la siguiente estructura:



Para esta clasificación, me baso en la idea de Ariès (1984:163):

El testamento fue, por tanto, el medio religioso y cuasi sacramental de ganar los *aeterna* sin perder por completo los *temporalia*, de asociar las riquezas a la obra de la salvación. En cierta forma se

trata de un contrato de seguridad concluido entre el individuo mortal y Dios, por mediación de la Iglesia: un contrato con dos fines: en primer lugar un «pasaporte para el cielo», según la frase de Jacques Le Goff". En este aspecto, garantizaba los bienes eternos, pero las primas se pagaban en moneda temporal gracias a los legados piadosos.

El testamento es también un permiso para «pasar por la tierra». En este sentido, legitimaba y autorizaba el goce -de otro modo sospechoso- de los bienes adquiridos durante la vida, de los *temporalia*. Las primas de esta segunda garantía se pagaban entonces en moneda espiritual, contrapartida espiritual de los legados piadosos, misas, fundaciones de caridad.

Así, en un sentido el testamento permitía una opción sobre los *aeterna*; en otro, rehabilitaba los *temporalia*.

De esta manera, claro está, la Iglesia se hacía con una importante parte de los bienes testados, que poco se concedían con la "importancia de la espiritualidad" y la salvación del alma.

Con todo, cabe señalar que la expresión espiritual muchas veces está bastante lejana de la preocupación en este "bien morir", donde suele tenerse mayor resguardo con la temporalia. Este conflicto puede rastrearse en algunos de los testamentos coloniales con los cuales ejemplificaremos, particularmente del siglo XVI, ya que se hallarían más cerca de una tradición religiosa medieval que otros posteriores. En el caso en comento, me referiré a los testamentos de Inés González, india (21 de noviembre de 1564, en Retamal 2000:81-87) y de Isabel Brava, partera (8 de abril de 1592, Escribanos de Santiago, Vol.8, fs. 13r-14v., en Contreras 2005:254-257).

Entonces, la expresión documental colonial chilena que hemos registrado en los testamentos del Corpus Diacrónico del Español de Chile (CorDECh), se podría ejemplificar de la siguiente manera:

	Aeterna 'teológica'		Identificación		
	Credo	Confiteor	Invocación	Notificación	Intitulación
PROTOCOLO	En el nombre de la santísima trinidad padre e hijo hespíritu santo tres personas e un solo dios verdadero (...) Primeramente encomiendo my anyma a dios nuestro señor que la crio e redimyo por su preciosa sangre que la quyera llevar a su santa gloria para donde fue creada quando deste mundo fuere y el cuerpo mando a la tierra de do fue formado para volver a ser reduzida.	(...cossa natural) creyendo como firmemente creo en la santissima trinidad y en la santa fee catolica e todo aquello que crehe e tiene la santa madre yglesia de roma	sepan quantos hesta carta de testamento vieren	como yo doña ynes gonçalez yndia natural de las probincias del peru	muger soltera he actualmente en esta ziudad de santiago del nuevo hestremo enferma del cuerpo e sana de la boluntad en my seso e juysio tal qual nuestro señor fue servydo de me le dar
	enel nonbre de dios	-----	sepan quantos Esta carta / ² de testamento vltima y postrimera boluntad bieren	como yo y s a b e l braua	muger ligitima que / ⁴ soy de diego serrano vezino morador de Esta ciudad / ⁵ de santiago rreyno de chille Estando como Estoy / ⁶ enferma en vna cama de la Enfermedad / ⁷ que dios a sido seruibido [sic] darme y Estando En / ⁸ mi Entero juicio y Entendimjento.

	<i>Motivación</i>	<i>Disposición</i>			<i>Corroboración</i>
		Aeterna 'material		Temporalia	
		Legados	Mandas Pías		
TEXTO	temyendome de la muerte que hes cossa natural (...de roma) deseando poner my anyma en carrera de salvacion	Primeramente mando que la chacara de conchal yaya y herede la mitad della conel agua que le perteneciére sin que aya mejoras en la una parte que en la otra hel hospital de los naturales desta dicha ciudad para que sse asistan los pobres enfermos del e lo tengan por bienes suyos propio (...) e si se vendiere la dicha chacara que de lo procedido dello se reparte igualmente su valor de la dicha mitad por manera que la dicha chacara ayan y ereden la mitad della el dicho hospital para curar los naturales enfermos del Para descargo de my conciencia (...) e les mando e pido y encargo a los pobres enfermos del dicho hospital e a las dichas pieças suso declaradas que al diputado del dicho hospital tengan cuenta encomendar a dios my anyma.	Yten mando que el dia de my enterramiento si fuere ora suficiente sino otro dia luego siguiente se me diga en el dicho monasterio una mysa de requyen cantada de cuerpo presente con su vigilia e respuestas e ofrendada de pan e vino e cerra según es costumbre e se pague de mys bienes lo acostumbrado.	yten declaro que debo a çapote anacona de Rodrigo de quyroga siete pesos mandado se le pague de mys bienes (...) yten declaro que tengo por bienes myos propios los siguientes. Primeramente... (...) yten declaro por mis bienes que me debe (martyn de fuentes dos vestidos de algodón de rresto de un solar que vendi a Mallorquyn)	E para cumplir e pagar heste dicho testamento mandas e legados e pías causas en el contenidas dexo e nombro por mys albaceas e testamentarios al general Rodrigo de quyroga e Juano hurtado escribano publico (...)
	y temyendome / 9 de la muerte que Es cossa natural y deseando / 10 poner mi anima En carrera de salvacion orde / 11 no Este mi testamento. vltima y postrimera. boluntad en la forma y manera siguiente (...) Primeramente Encomiendo mi anima a dios / 14 nuestro se-	se cunpla / 91 Este mi testamento. y lo que quedare dello / 92 se haga E ynstituya vna capellania A / 93 boluntad de mis albaceas enel monesterio / 94 de señor santo domingo y mando asimismo / 95 se pague A fray grabiel prior de santo / 96 domjngo se le paguen ocho pesos de oro de / 97 ciertas misas que me dixo / 98 - yten mando se pague a vn fraile de santo / 99 domjngo motilon vn cordoban que le mande	yten mando que si dios fuere seruido de me lleuar / 22 de Esta presente bida mi cuerpo sea Enterrado. enel / 23 monesterio de señor santo domingo de Esta ciudad en la / 24 sepoltura. donde Esta Enterrado diego de baldes / 25 mi primero marido y mi cuerpo aconpañen El / 26 cura de la yglesia mayor con cruz alta y se / 27 pague lo acostumbrado de mis bienes. - yten mando. a las mandas forçosas vn peso a cada vna / 44 con lo qual les aparto del derecho que tienen A mjs /	- yten mando. a vna niña guerfana que tengo / 47 En mi cassa llamada juana rrodrigues vna saya de paño / 48 frisado y otra saya de xergueta guarnecida / 49 y vna rropa de rraso negro con su jubon y dos / 50 pares de almohadas de penachos nuevas / 51 dos delanteras de rred. y vna colcha de olanda / 51a <y vn frutero de rred> / 52 y vna saya de tafetan guarnecida de lo propio y / 53 todo lo suso dicho mando a la dicha. juana rrodrigues que Esta	- y para cunplir Este mi testamento y lo enel con / 112 tenido nonbro por mis albaceas A lorenço / 113 perez y a gonçalo de toledo anbos a dos jun / 114 tamente y cada vno y qualquier dellos yn soli / 115 dum. y les doy poder cunplido para que ha / 116 gan ynventario de todos los bienes y rro / 117 pas y preseas y otras cosas que tengo / 118 y menajes de casa y lo bendan En publica al / 119 moneda. y de su balor cunplan

TEXTO	ñor y El cuerpo a la tierra para do fue for / ¹⁵ mado t o m a n d o como tomo por mi abogada / ¹⁶ a la madre de dios. para que rruegue a su / ¹⁷ hijo p r e c i o s o juntamente con los bienabentu / ¹⁸ rados san pedro y san pablo y todos. los santos / ¹⁹ de la corte del cielo me perdone mis pecados y / ²⁰ lleue a su santa gloria		⁴⁵ bienes	En mi / ⁵⁴ poder y caxas y El hato de mi bestir y mas le / ⁵⁵ mando vna caxa grande que me costo beynte pesos. (...) - yten mando a la dicha juana rrodrigues menor guerfana vna cama / ⁶⁵ de rred que tengo En mi caxa. - yten declaro que El capitan gaspar de la barrera / ⁷⁷ y su muger me deuen dos partos mando que / ⁷⁸ se cobre del / ⁷⁹ - yten declaro que me deue doña natalia / ⁸⁰ y El capitan nicolas de quiroga vn parto mando se / ⁸¹ cobre del	Este mj tes / ¹²⁰ tamento y rrebo todos E qualesquier testamentos / ¹²¹ o codicilios o poderes que aya fecho para tes / ¹²² tar para que no balgan. En juicio ni fuera / ¹²³ del saluo Este que agora otorgo El qual / ¹²⁴ balga por mi testamento o codicilio o por A / ¹²⁵ quello que mas aya lugar de derecho
-------	---	--	----------------------	--	--

	<i>Datación</i>	<i>Enumeración de Testigos</i>	<i>Validación</i>
ESCATOCOLO	...de lo cual otorgue la presente carta ante el presente escribano publico e testigos yuso escriptos ques ffecho e otorgado en la zivdad de Santiago del nuevo hestremo a veynte e un dyas del mes de noviembre de myl e quinientos e sesenta e quatro años	testigos que fueron presentes a lo que es dicho diego rubio e francisco de Uryas e francisco de Ruvio e francisco Torres e andres barona	y porque la dicha otorgante a quien yo el presente escribano doy fee que conozco dixo no saber firmar a su ruego lo firmo un testigo presente. por testigo y a ruego de la dicha otorgante andres barona paso ante my jhoan de la peña escribano publico.
	En testi / ¹²⁶ monjo de lo qual otorgue. la presente carta An / ¹²⁷ te El presente Escriuano publico y testigos. que Es fecha y otor / ¹²⁸ gada en la ciudad de santiago a ocho dias / ¹²⁹ del mes de abril de mjll E quinientos. y nobenta / ¹³⁰ y dos años	testigos que fueron presentes se / ¹³¹ bastian fernandes clerigo de Ebangelio y francisco / ¹³² garcia cirujano y juan ortiz de vrbina y pedro de / ¹³³ cosio y juan nuñez y francisco de yllescas	y la otorgante no fir / ¹³⁴ mo porque no supo rrogo al dicho sebastian fernandes / ¹³⁵ lo firme por ella y doy fee que la conosco A / ¹³⁶ la otorgante. va Entre rrenglones /y vn frutero de rred / ¹³⁷ valga y testado /su nombre./ no bala / ¹³⁸ a rruego del otorgante / ¹³⁹ sebastian her / ¹⁴⁰ nandez quintero [firmado] / ¹⁴¹ Por testigo Juan ortiz de / ¹⁴² vrbina [firmado] por testigo Juan nu / ¹⁴³ ñez [firmado] / ¹⁴⁴ paso ante mi gines de toro maçote [firmado] / ¹⁴⁵ scriuano rreal publico y de cabildo

Si bien puede aparecer cierta 'irregularidad' en la aeterna teológica, esto es, que no siempre está completa o, aún más, puede estar ausente, esto no quiere decir que el testador o el escribano no recuerden la tipología documental, sino más bien daría cuenta de la constante tensión entre los aspectos espirituales y la 'ganancia del pan con el sudor de la frente' que ha costado más lograr y mantener, por lo cual quien testa, si bien su prioridad debiera ser – de acuerdo a los cá-

nonas eclesiásticas – poner “su ánima en carrera de salvación”, no es menos cierto que a veces ésta comienza (y termina) con los legados materiales. Pero tampoco hay que olvidar que se deseaba asegurar el traspaso de bienes, el saldar deudas (a favor o en contra, cuestiones que también se legaban) y compensar a quienes habían estado al servicio del testador. La tranquilidad del más allá pasa, también, por asegurar los bienes en la tierra, constante expresión de nuestra dualidad humana.

5. Finalizar...es morir un poco

En el marco de la conformación discursiva de los testamentos coloniales, podemos apreciar que en el Reino de Chile, entidad periférica de la administración hispana, la preocupación principal del testador es asegurar los bienes terrenales más que el ‘reino de los cielos’, si bien en la mayoría los escribanos recurren a la fórmula tradicional – debemos suponer también a petición de quien está testando – no es poco frecuente observar que ésta se reduce al mínimo o, simplemente, no existe, como en el caso del testamento de Alonso, indio, de quien se efectúa el inventario de bienes y luego los legados respectivos, sin pasar por la aeterna.

Aun cuando, por el momento, no hemos podido dar cuenta de ello en esta presentación, es característica esta circunstancia en los documentos del siglo XVI, tal vez por las mismas condiciones sociohistóricas que hacen de la muerte una compañía permanente, ya que, llegando al siglo XVIII, por ejemplo, en los testamentos que hemos revisado, la tipología se encuentra en su plenitud, sin que se asomen discursos incompletos o que las protestaciones de fe se hallen rigurosamente establecidas, tanto en el credo como en el confiteor.

Los textos que conforman este volumen tienen la característica, precisamente, de entregarnos una importante diversidad frente a un evento en común: el encuentro del ser humano con la muerte. La tipología documental que podemos hallar recorre, en la práctica, todo el período colonial, desde 1568 hasta 1792, en un corpus transcrito que entrega una perspectiva de la evolución por la que ha pasado este tipo discursivo. Para muestra, dejo a continuación algunos ejemplos, que mejor cuenta darán de lo antes señalado.

Archivo Nacional de Santiago, Fondo Escribanos de Santiago, Vol. 8, fs. 13r-14v.
Carta de testamento de Isabel Brava, 8 de abril de 1592.
Escribano: Ginés de Toro Mazote

§

En el nombre de Dios. Sepan cuantos esta carta de testamento, última y postrimera voluntad vieren, como yo, Isabel Brava, muger ligítima que soy de Diego Serrano, vecino morador de esta ciudad de Santiago, Reino de Chile, estando como estoy enferma en una cama de la enfermedad que Dios ha sido servido darme, y estando en mi entero juicio y entendimiento, y temiéndome de la muerte, que es cosa natural, y deseando poner mi ánima en carrera de salvación, ordeno éste, mi testamento, última y postrimera voluntad en la forma y manera siguiente —

- Primeramente. Encomiendo mi ánima a Dios Nuestro Señor, y el cuerpo a la tierra, para do fue formado, tomando como tomo por mi abogada a la Madre de Dios, para que ruegue a su Hijo Precioso, juntamente con los bienaventurados San Pedro y San Pablo, y todos los Santos de la Corte del Cielo, me perdone mis pecados y lleve a su Santa Gloria.

- Iten. Mando que si Dios fuere servido de me llevar de esta presente vida, mi cuerpo sea enterrado en el Monesterio de Señor Santo Domingo de esta ciudad, en la sepultura donde está enterrado Diego de Valdés, mi primero marido, y mi cuerpo acompañen el cura de la Iglesia Mayor, con

cruz alta, y se pague lo acostumbrado de mis bienes.

- Iten. Mando que el día de mi entierro, si fuere hora suficiente, se me diga una misa cantada con su vigilia, y si no, otro día siguiente, por los frailes de el dicho Convento. Y se pague lo acostumbrado.

- Iten. Mando que el día de mi entierro, y luego otros días sucesivos, se me digan treinta misas rezadas; las diez en el dicho Convento de Señor Santo Domingo, por los frailes del; y las cinco // en la Iglesia Mayor, en el altar del Obispo, por los curas y prebendados. Y las otras restantes, repartidas en los Monesterios de Señor San Francisco y Nuestra Señora de la Merced, y el Convento de Monjas de esta ciudad, por mis albaceas; y se les dé de limosna un peso de cada misa.

- Iten. Mando, a las mandas forzosas, un peso a cada una, con lo cual les aparto del derecho que tienen a mis bienes.

- Iten. Mando, a una niña güérfana que tengo en mi casa, llamada Juana Rodríguez: una saya de paño frisado y otra saya de jergueta, guarnecida, y una ropa de raso negro, con su jubón, y dos pares de almohadas de penachos, nuevas; dos delanteras de red y una colcha de holanda, y un frutero de red, y una saya de tafetán, guarnecida de lo propio. Y todo lo susodicho mando a la dicha Juana Rodríguez, que está en mi poder. Y cajas y el ható de mi vestir, y más le mando una caja grande que me costó veinte pesos.

- Iten. Mando se venda una líquida ² y una manta de paño qu'está en mi caja, y de su valor se diga todo de misas, por el ánima de Catalina Yacanfri, las cuales digan los sacerdotes que a mis albaceas pareciere. Y asimismo, mando se venda una delantera de red nueva, para que se diga de misas por el ánima de Costanza, indias que fue de mi servicio.

- Iten. Mando a la dicha Juana Rodríguez, menor güérfana, una cama de red que tengo en mi caja.

- Iten. Mando se digan, por el ánima de un difunto a quien soy en obligación, veinte misas en la parte y Monesterios que pareciere a mis albaceas, y den veinte pesos de limosna.

- Iten. Mando que, asimismo, se digan cuarenta misas rezadas por mi intención y por las persona a quien soy en obligación, para que rueguen a Dios por mí, las cuales repartan mis albaceas para que se digan // en los Monesterios que mis albaceas quisieren, y den cuarenta pesos de limosna.

- Iten. Declaro que el Capitán Gaspar de la Barrera y su mujer me deben dos partos. Mando que se cobre del.

- Iten. Declaro que me debe, Doña Natalia y el Capitán Nicolás de Quiroga, un parto. Mando se cobre del.

- Iten. Declaro que las casas en que vivimos Diego Serrano, mi marido, e yo, y los solares que compró de Pedro de Armendieta que están junto a la casa y cuadra de Alonso del Campo son suya, y si algo tengo en ello o me pertenece le hago gracia y donación dello

- Iten. Mando que una negra que tenemos en nuestro servicio, llamada María, se venda en pública almoneda y de su valor y de todos mis vestidos y menajes de casa se cumpla éste mi testamento. Y lo que quedare dello se haga e instituya una Capellanía, a voluntad de mis albaceas, en el Monesterio de Señor Santo Domingo. Y mando, asimismo, se pague a fray Grabiél, prior de Santo Domjngo, se le paguen ocho pesos de oro de ciertas misas que me dijo

- Iten. Mando se pague a un fraile de Santo Domjngo, motilón ³, un cordobán que le mandé

- Iten. Mando a Ana de Toro, por lo que le debo, ocho pesos en oro; mando que se le den. Todo lo cual se pague de los bienes declarados. Y con esto declaro que todos los bienes que Diego Serrano, mi marido, [ha] adquirido en la tienda son suyos y le pertenecen, por cuanto de la parte que dello me puede pertenecer le dejo por mi heredera, en lo cual le nombro por tal heredero. Y en lo demás que dicho es se cum //pla y guarde este mi testamento, que en ello nombro por heredera a mi ánima

² Dice Fray Pedro Simón (1627, s.v.): "Es un modo de manto con que se cubren las indias desde los hombros hasta el suelo. Suele ser de diversas materias como mantas de ruan y algunas de seda harto costosas".

³ Covarrubias (1611:1113, s.v.) indica: "el frayle que está todo motilado por igual, sin señal de corona, por no tener ni aún prima corona".

- Y para cumplir este mi testamento y lo en él contenido, nombro por mis albaceas A Lorenzo Pérez y a Gonzalo de Toledo, ambos a dos juntamente, y cada uno y cualquier dellos in solidum, y les doy poder cumplido para que hagan inventario de todos los bienes y ropas y preseas y otras cosas que tengo, y menajes de casa, y lo vendan en pública almoneda. Y de su valor cumplan este mi testamento. Y revo[co] todos e cualesquier testamentos o codicilos⁴ o poderes que haya fecho para testar, para que no valgan en juicio ni fuera del, salvo éste que agora otorgo, el cual valga por mi testamento o codicilio, o por aquello que más haya lugar de derecho. En testimonjo de lo cual otorgué la presente carta ante el presente escribano público y testigos. Que es fecha y otorgada en la ciudad de Santiago, a ocho días del mes de abril de mil e quinientos y noventa y dos años. Testigos que fueron presentes: Sebastián Fernández, clérigo de evangelio; y Francisco García, cirujano; y Juan Ortiz de Urbina, y Pedro de Cosio, y Juan Núñez, y Francisco de Illescas. Y la otorgante no firmó porque no supo; rogó al dicho Sebastián Fernández lo firme por ella, y doy fe que la conosco a la otorgante.
Va entre renglones: /y un frutero de red / valga. Y testado: /su nombre./ no vala

A ruego del otorgante
Sebastián Hernández Quintero **[firmado]**

Por testigo Juan Ortiz de Urbina **[firmado]**
Por testigo Juan Núñez **[firmado]**

Pasó ante mí Ginés de Toro Mazote **[firmado]**
Escribano Real, Público y de Cabildo

⁴ Dice Covarrubias, en el *Tesoro de la Lengua Castellana* (1611:438, s.v. *codicilo*) que: “es el escrito, en que uno declara su última voluntad, aunque no requiere tanta solemnidad como el testamento. [...] Muchas veces estos codicilos son superadictos a los testamentos”.

Archivo Nacional de Santiago, Fondo Escribanos de Santiago, Vol. 8, f. 34v.
Codicilo en que Francisco de Gaete modifica su voluntad de lugar de sepultura en testamento.
13 de abril de 1592
Escribano: Ginés de Toro Mazote

§

En la muy noble y leal ciudad de Santiago, Reino de Chile, a trece días del mes de abril de mil y quinientos y noventa y dos años, ante mí, Ginés de Toro Mazote, escribano Real, Público y de Cabildo de esta dicha ciudad, y de los testigos aquí contenidos, pareció presente Don Francisco de Gaete, vecino de Osorno, residente en esta dicha ciudad, enfermo en una cama, y dijo que por cuanto él ha fecho y otorgado su testamento ante mí, el presente escribano, en el cual dejó nombrado sepultura, albacea y heredero, y quiere mudar la sepultura, que dejando en su fuerza y vigor el testamento que tiene otorgado, salvo en cuanto a lo que toca a la sepultura, su voluntad es de que le entierren en el Monesterio de Señor Santo Domingo de esta ciudad por los frailes del, en la capilla del General Juan Jufré, su suegro, y se le diga la misa cantada y vigilia por los frailes del dicho convento. Y con esto, como dicho es, en todo lo demás deja el dicho testamento en su fuerza y vigor. Y así lo dijo y otorgó, siendo presentes por testigos Pablo Flores y Alonso Gonzalez de Medina y Antonio Morales de Albornoz. Y el otrogante desta, a quien doy fe que conozco, no firmó por no poder, por la gravedad de su enfermedad; rogó al dicho Pablo Flores, testigo, lo firme por él de su nombre

A ruego y por testigo Pablo Flores [**firmado**]

Paso ante mí Ginés de Toro Mazote [**firmado**]
Escribano Real, Público y de Cabildo

Bibliografía

Ariès, Philippe (1984). El hombre ante la muerte, reimpresión, versión castellana de Mauro Armíño, Madrid, Taurus.

Contreras Seitz, Manuel (2005). Ilegibilidad y cotidianeidad. Paleografía y colección diplomática de documentos chilenos del período colonial (1548-1651). Osorno: Universidad de Los Lagos.

Postigo de Bedia, Ana M^a (1996). De lo dicho a lo escrito, San Salvador, Universidad Nacional de Jujuy.

Retamal Ávila, Julio (2000). Testamentos de “indios” en Chile colonial 1564-1801. Santiago:RIL. Fray Pedro de Simón y su Vocabulario de americanismos, edición facsimilar de la “Tabla para la inteligencia de algunos vocablos” de las Noticias Historiales, Bogotá: Caro y Cuervo, 1986.

* Villalobos, Sergio (2006). Historia de los chilenos, Tomo 1, Santiago, Taurus.

El fin de la PSU: análisis multimodal de afiches sobre la lucha estudiantil en contra de las pruebas estandarizadas

The end of PSU: multimodal analysis of posters on student struggle against standardized tests

Diego Gáez Rainao
Universidad Austral de Chile
dgaizr@gmail.com

Resumen

Durante el último proceso de rendición de la PSU, se desencadenó un “boicot” que puso en jaque la legitimidad de este instrumento de evaluación. En este contexto, el presente artículo busca realizar un análisis que evidencie cómo se representa el posicionamiento crítico de las y los estudiantes sobre la PSU por medio de los afiches creados durante las protestas en contra de esta prueba. Se utiliza como método el análisis del discurso multimodal (ADM) que comprende contenidos temáticos, elementos semióticos y elementos lingüísticos. Los resultados de la investigación demuestran que son tres los temas relevantes que fundamentan los discursos de protesta estudiantil: el fin de la PSU, el fin de la segregación educativa, y el fin de la educación de mercado.

Palabras clave: movimiento estudiantil, afiches, Prueba de Selección Universitaria (PSU), discurso de protesta, análisis multimodal.

Abstract

When the process of the last PSU took place, there was a boycott that affected the development of this test. This situation questioned the legitimacy of this evaluation instrument. In this context, this article seeks to make an analysis that shows how the posters created during the protests against this test represent students' critical position on the PSU, using as a method the analysis of multimodal discourse (MDA) that includes thematic contents, semiotic elements, and linguistic elements. The results of the research show that three relevant issues underlie the student protest discourses: the end of the PSU, the end of educational segregation, and the end of market education.

Keywords: student movement, posters, university selection test (PSU), protest discourses, multimodal analysis.

Recibido: 25/02/2021

Aceptado: 1/06/2021

1. Introducción

El año 2019 marca un hito en la historia de la educación chilena, ya que se da término, tal y como se conoce, a la Prueba de Selección Universitaria (PSU en adelante), una prueba estandarizada que surgió como una evaluación transitoria, pero que finalmente se mantuvo por 16 años como mecanismo de ingreso a las universidades en Chile. Dentro de las demandas estudiantiles de las últimas décadas se encuentra el fin de la PSU, por ser considerada una evaluación que visibiliza las desigualdades en el logro académico y amplifica la segregación (Durán, 2019).

Al hacer una revisión del pasado reciente, sobresale el resurgimiento de las movilizaciones estudiantiles durante la transición a la democracia luego de la dictadura encabezada por Augusto Pinochet (1973-1990), ya que este hecho muestra la perspectiva juvenil que se estaba consolidando y que se desarrollaría durante las siguientes décadas. Ahora bien, esta perspectiva no es la misma de la juventud de los años 60, esto porque “[a] pesar de que sus miembros recuperan muchas de las consignas clásicas [de esa época], colocan en el centro de su lucha un cuestionamiento radical al sistema neoliberal” (Cárdenas, 2018, p. 43). Desde la postdictadura se suscitan otros hechos relevantes como los “mochilazos” del 2001, la “Revolución Pingüina” de los secundarios en el 2006, y las movilizaciones universitarias del 2011, los cuales, en su conjunto, han expuesto sistemáticamente a la ciudadanía las demandas estudiantiles que no han sido escuchadas por el Estado.

Es precisamente desde la Revolución Pingüina que se ha instaurado un nuevo diseño institucional en el que, en lugar de impulsar un cambio total de la educación, se ha instalado una unión entre las dinámicas del mercado y la lógica del aseguramiento de la calidad vía evaluaciones de los alumnos, en la que se aplica una rendición de cuentas basada en test de logro académico y se refuerza una pedagogía mecanicista para que las y los estudiantes rindan bien en esos test (Bellei, 2018), tales como el SIMCE y la PSU. Ambas pruebas son un ejemplo claro de esta visión de la educación, puesto que, principalmente en los últimos años de escolaridad, la preparación para la realización de estos test ha sido intensificada, tanto así que “inciden en los imaginarios que edifican tanto los estudiantes como sus familias, en lo pensable y lo no pensable, en las proyecciones y expectativas que construyen y reconstruyen una y otra vez” (Durán, 2019, p. 192).

En el caso de la PSU, los resultados obtenidos repercuten directamente en la posibilidad que tienen las y los estudiantes de ingresar a la educación superior y optar a una carrera profesional que les dé sustento económico en el futuro y les garantice la movilidad social. Debido a que la lógica de mercado educativo condiciona de antemano que quienes normalmente obtienen mejores puntajes son quienes provienen de los sectores adinerados y, a la inversa, quienes suelen obtener puntajes más bajos son quienes provienen de los sectores vulnerables, la PSU ha sido cuestionada como un mecanismo que reproduce esta desigualdad estructural en lugar de ayudar a revertirla.

Durante el último proceso de rendición de la PSU, en el contexto del estallido social chileno de octubre de 2019, se desencadenó un boicot que puso en jaque la legitimidad de este instrumento de evaluación. A partir de este hecho, resulta interesante llevar a cabo un análisis de los afiches, desde una perspectiva discursiva y crítica, que evidencie la lucha de las y los estudiantes

en contra de este modelo de selectividad y del sistema que lo avala, por medio de afiches donde se destaque su posición frente a esta evaluación, y de esta forma entender cómo este proceso desencadenó el boicot a la PSU y su subsecuente modificación.

Por lo anterior es que este estudio busca responder a la pregunta: ¿cómo se representa el posicionamiento crítico de las y los estudiantes sobre la PSU por medio de los afiches creados durante las protestas en contra de esta prueba? Para dar respuesta a esta interrogante, se toman como directrices tres objetivos de investigación: 1) Objetivo general: analizar, desde un enfoque multimodal, los afiches empleados por las y los estudiantes para representar su postura y posicionarse críticamente frente al sistema educativo y la aplicación de la PSU en Chile; 2) Objetivo específico 1: identificar las funciones que cumplen los elementos lingüísticos y semióticos presentes en los textos multimodales (escritos-visuales) para construir significados que representan la postura de las y los estudiantes en contra de la PSU; y 3) Objetivo específico 2: describir los discursos de protesta que estos textos multimodales proponen acerca de las manifestaciones por el fin de las pruebas estandarizadas en el contexto de las recientes movilizaciones estudiantiles.

En cuanto a la organización de este artículo, primero se presenta un marco teórico- metodológico en el que se realiza una conceptualización de categorías que son importantes de precisar para el análisis, tales como discursos de resistencia, textos multimodales, afiches de movilización, afiches de argumentación, entre otros. Luego se detalla el corpus de estudio y el modelo de análisis empleado. Después se explicitan los resultados derivados del análisis ejecutado. Por último, se desarrollan conclusiones que dan cierre al trabajo efectuado y donde se destacan las ideas y proyecciones principales de esta investigación.

2. Marco teórico-metodológico

El marco teórico-metodológico comprende un breve estado del arte que engloba algunos estudios realizados en el área del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el Análisis del Discurso Multimodal (ADM), así como una delimitación de conceptos relativos a las categorías de análisis, tales como tácticas de protesta, discurso de los oprimidos, tipos de enunciación, intertextualidad, entre otros. Además, se señala cómo se conforma el corpus de estudio y el modelo de análisis diseñado para examinarlo.

2.1. Perspectivas de estudio y categorías de análisis

A continuación, se indican cuáles fueron las y los autores y los estudios que aportaron conocimiento fundamental para cada una de las líneas de indagación seguidas en esta investigación. En primer lugar, para contar con una aproximación al Análisis Crítico del Discurso (ACD) se abordaron los trabajos de van Dijk y Londoño (2019) y Pardo (2012, 2013); luego, para lograr un acercamiento al Análisis del Discurso Multimodal (ADM) y la multimodalidad se consultaron los trabajos de Cárcamo (2018) y Kress, Leite-García y van Leeuwen (2000). En segundo lugar, para recabar información sobre el movimiento estudiantil y la elaboración de afiches como táctica de protesta se revisaron los trabajos de Bellei (2018), Cárdenas (2018), Durán (2019) y Medel y Somma (2016); posteriormente, para profundizar en los elementos visuales y lingüísticos que se combinan en los afiches se consideraron los trabajos de Álvarez (2004).

2.1.1 Del Análisis Crítico del Discurso al Análisis del Discurso Multimodal

Para realizar un Análisis del Discurso Multimodal (ADM) necesariamente se debe aludir al Análisis Crítico del Discurso (ACD), ya que es el ámbito en donde se enmarca esta propuesta de investigación en la que se busca analizar la postura crítica de las y los estudiantes que luchan por el fin a la PSU. De esta forma, es posible entender cómo operan los discursos de resistencia que se configuran en las manifestaciones estudiantiles y, específicamente, en los afiches en contra de la PSU. Las y los estudiantes crean estos textos multimodales para confrontar los discursos de poder que defienden esta prueba y avalan el sistema educativo en el que se inserta.

Es importante comprender que el ACD, al ser multidisciplinar, tiene como objetivo “dar cuenta de las maneras como opera el lenguaje en su ineludible relación con la cognición y la sociedad, para explicitar las estructuras y estrategias que se imbrican cuando se producen, interpretan y usan los discursos en una colectividad” (Pardo, 2013, p. 14). Esta precisión es relevante porque en este estudio es patente cómo se conjugan componentes discursivos, cognitivos y sociales, por cuanto los discursos de protesta propuestos por las y los estudiantes en cuanto colectivo plasman sus propios ideales respecto al sistema educativo chileno, y dan cuenta de su posicionamiento frente a los cambios que esperan tanto en la educación como en la sociedad circundante.

Con respecto al ADM, cabe mencionar que, a pesar de ser un área de estudio relativamente nueva, cuyo impulso proviene de la preocupación por examinar todos los recursos semióticos que inciden en la creación de un texto, hay que aclarar que la multimodalidad no es un fenómeno reciente. Desde esta perspectiva de análisis, cualquier texto se realiza en virtud de una serie de modos de representación y comunicación, es decir, es de naturaleza multimodal, y por ende es imposible entender en su totalidad los textos tomando en cuenta solo los recursos de la lengua escrita (Kress, Leite-García y Van Leeuwen, 2000). En el caso de los afiches, se está frente a textos multimodales porque incluyen elementos visuales y escritos que dialogan entre sí y con su contexto de uso, por lo tanto, desde el enfoque del ADM “se toma en cuenta también la comunidad discursiva, al insistir en que la multimodalidad también está gobernada por géneros y por las comunidades discursivas en las cuales esta funciona” (Cárcamo, 2018, p. 26).

2.1.2 Los afiches como táctica de protesta

Los afiches hacia finales del siglo XVIII ya eran usados como medios publicitarios, en los siglos XIX y XX eran empleados en movimientos sociales como medio de persuasión y se adentran en la política como dispositivo ideológico, cuya función era controlar los pensamientos y el actuar de la población. Respecto a los afiches estudiantiles en específico, estos se originan en los conflictos previos a la reforma de 1968 y la elección de Salvador Allende en 1970, alcanzando su mayor apogeo durante este periodo (Cárdenas, 2018).

El afiche puede clasificarse a partir de dos géneros subyacentes, el afiche de movilización y el afiche de argumentación (Cárdenas, 2018). En el caso del movimiento estudiantil en contra de la PSU, en base a la primera distinción podrían agruparse los afiches que realizan un llamado a las marchas por la educación, de acuerdo con la demanda “NO + PSU”, y que incluyen el lugar, la fecha y la hora de la manifestación; y, en base a la segunda distinción podrían agruparse los afiches que solo se dedican a presentar las demandas principales de este movimiento y/o a entre-

gar una fundamentación de por qué no se debe continuar con estemecanismo de admisión a la educación superior, pero sin llamar a una manifestación en particular. En ambos tipos de afiche cabrían temáticas como la mercantilización de la educación, la estandarización y homogenización que causa la PSU, y la desigualdad y segregación social que esta prueba reproduce, entre otras.

Al hablar de las tácticas de protesta empleadas por movimientos sociales como el movimiento estudiantil, no hay duda alguna de que el afiche podría categorizarse dentro de ellas. Existen diversas tácticas de protesta, pero a grandes rasgos se puede realizar una diferenciación entre las no confrontacionales y las confrontacionales. Por un lado, las primeras destacan porque son pacíficas, se mantienen en el margen de lo legal y son más bien ordenadas; por otro lado, las segundas interfieren en las rutinas cotidianas de la población y se consideran ilegales o semi legales, incluso violentas (Medel y Somma, 2016, p. 166). Los afiches podrían ser categorizados entre aquellas no confrontacionales, ya que son artefactos que, si bien generan un impacto en la ciudadanía, esto lo consiguen de modo pacífico y legal, valiéndose únicamente de los elementos visuales y escritos que utilizan.

Dicho esto, por convención los afiches contienen enunciados e imágenes que, como ya se mencionó, dialogan entre sí y con el contexto en el que circulan, debido que así se obtiene su significación. Los enunciados de los afiches pueden clasificarse como “consignas” o “eslóganes”. Los primeros se definen como “un tipo de proclamación en el que las alternativas dialógicas se enfrentan, desafían, menoscaban o relegan de alguna manera, aumentando el costo interpersonal para quienes se ubican o avanzan en una posición contraria” (Cárdenas, 2018, p. 91), en este sentido, las consignas se transmiten como una orden o demanda desde una posición enunciativa que las asume como propias, y se dirigen hacia quienes normalmente tienen una percepción contraria de la realidad, con la finalidad de persuadirlos para que las adopten también como suyas. Los segundos son enunciados breves y precisos que transmiten la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo cognitivo, activando en la mente de las y los lectores ideas que se presumen como compartidas, además, estos incluyen juegos de sonidos y un estilo conversacional para llamar su atención, atraerlos o seducirlos (Cárdenas, 2018).

Estos enunciados no están contruidos al azar ni dichos por un sujeto sin intención, ya que denotan aspectos que se relacionan con la estrategia comunicativa del enunciador (Álvarez, 2004). En este estudio se busca indagar en la intención de estos enunciados, distinguiendo los modos enunciativos o las formas en que se presenta el enunciador en la enunciación, las modalidades de enunciación o los tipos de oración ocupados, y las modalidades de enunciadoo las formas en que el enunciador se plantea frente a los hechos (Álvarez, 2004).

Por su parte, la tipografía, el tamaño y el color (Kress, Leite-García y van Leeuwen, 2000) también aportan características a los enunciados de los afiches. Esto es así porque con tales recursos se da un realce o énfasis particular a lo que se quiere expresar, utilizando diversas combinaciones que, por supuesto, son familiares para la comunidad a la que va destinada la argumentación o convocatoria a movilización.

Las imágenes que se incorporan en los afiches poseen igualmente distintos rasgos que les permiten interactuar con los enunciados, con el propósito de destacar lo que se desea comunicar, así se acerca el mensaje a sus destinatarios de la manera más efectiva posible. Esto se logra por diversas vías, una de ellas es “recuperar antecedentes del pasado dictatorial para argumentar la caducidad del sistema educativo imperante y exigir su transformación total, o (...) rescatar la

persistencia de una lucha que otras generaciones han dado por la misma causa, cuyo legado [las y los estudiantes actuales] deben recoger y profundizar” (Cárdenas, 2018, p. 399).

Uno de los mecanismos usados por los afiches para acercar las manifestaciones estudiantiles por medio de sus enunciados e imágenes es la intertextualidad o diálogo entre textos, a partir del cual se alude a elementos comunes o cercanos para la sociedad, ya sea provenientes del mismo género o de géneros diferentes. Con ello se enriquece de sentido a los afiches y se persigue incluir a quienes se sientan identificados con ellos. Dentro del análisis a desarrollar, se busca reconocer en los afiches alguno de los tres tipos de intertextualidad revisados: entregéneros, referencial y funcional. Esta clasificación es abordada por Cárdenas (2018) de la siguiente manera: a) intertextualidad entre géneros: este tipo de intertextualidad es una de las más básicas y con mayor potencial estructurador, pues supone que cada texto elaborado se basa en textos anteriores que fueron escritos en situaciones retóricas parecidas, esto es, asimila el género discursivo de origen para reproducirse y propagarse de manera eficaz; b) intertextualidad referencial: la interacción más obvia que tiene lugar entre los textos es aquella que se produce cuando se construye un patrón de referencias internas de unos a otros, es decir, cuando un texto nombra o alude a otro que se presupone conocido, con el cual puede establecerse una relación directa, y; c) intertextualidad funcional: este tipo de intertextualidad ocurre cuando textos establecidos en el pasado pueden influir en la creación de textos futuros, este tipo de intertextualidad es funcional porque inaugura nuevas redes de significados, permite el surgimiento de productos comunicativos *ad hoc* a situaciones retóricas emergentes, y modela experiencias, evaluaciones y conocimientos salientes entre los miembros de una comunidad discursiva.

2.1.3 Los afiches en contra de la PSU como discursos de los oprimidos

Ya se ha comentado que los afiches son utilizados como una táctica de protesta y uno de sus aspectos relevantes son los tópicos centrales que se consideran al momento de su creación. Los temas que abarcan los discursos de protesta del movimiento estudiantil se podrían englobar dentro de la crítica general al sistema educativo chileno, que a su vez se enmarca en la lucha contra el sistema neoliberal instaurado en dictadura y perpetuado en democracia. Es necesario entender estos discursos tomando como punto de partida cuestiones como “el abuso de poder y la dominación, definidos en términos del uso ilegítimo del poder que hacen las élites simbólicas en su control del discurso público” (van Dijk y Londoño, 2019, p. 75). Por lo tanto, los afiches creados por las y los estudiantes se deben abordar bajo una lógica de “oposición y negociación con los agentes gubernamentales, por lo cual son esencialmente reflexivos y sensibles a sus situaciones de uso” (Cárdenas, 2018, p. 402). Estos proponen modos de representación de la realidad educativa que dejan en claro cuáles son las demandas por las que los jóvenes han tenido que luchar por varias décadas.

De este tema central se desprenden otros tópicos que se vinculan con la lucha en contra de la PSU, los cuales se esperan advertir a través del análisis. Desde esta base, por ejemplo, es posible contemplar aspectos como que la PSU es una prueba de admisión que potencia la educación de mercado y que encasilla a las y los estudiantes en un puntaje que se relaciona con el tipo de educación a la que se accede según el pago que la familia realiza; también se puede señalar que la PSU es una prueba que fomenta la estandarización, porque no mide las verdaderas capacidades

que difieren de persona a persona; además, puede mencionarse que la PSU segrega, ya que deja en claro que no todos reciben la misma educación y es por eso que no pueden obtener mayores y mejores oportunidades.

2.2 Metodología de estudio

2.2.1 Delimitación del corpus de estudio

El procedimiento que se utiliza para la conformación del corpus de estudio (*Tabla 1*) consisten la búsqueda en Google Imágenes de afiches que reflejen la demanda estudiantil en contra de la PSU, utilizando las siguientes combinaciones de palabras clave: “no + más + PSU” y “marcha + estudiantes + no + más + PSU”. Esta búsqueda arrojó 15 afiches pertinentes, de los cuales se seleccionaron solo aquellos que se enmarcaban en los últimos periodos de las movilizaciones por el fin de esta prueba.

A_1



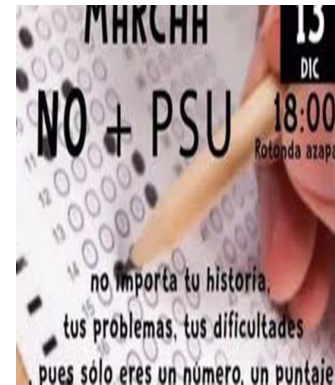
Afiche obtenido desde la página “Instadaily” y el hashtag “#Chile cambió”

A_2



Afiche obtenido desde la red social Instagram de la organización “Vencer”

A_3



Afiche extraído desde la página oficial de Chile Mosaico como encabezado de una encuesta en contra de la PSU

A_4



Afiche encontrado en la red social Instagram de la Coordinadora de Estudiantes Secundarios (COSEA)

A_5



Afiche obtenido de la red social Twitter desde una cuenta pública de un estudiante

A_6



Afiche extraído desde una organización denominada “NO + PSU” en Twitter

A_7



Afiche extraído desde la red social Instagram de la Federación de Estudiantes Secundarios de Iquique (FEDESIQQ)

2.2.2 Modelo de análisis

La matriz de análisis (*Tabla 2*) fue creada tomando en cuenta algunas de las características más relevantes de los afiches seleccionados. En primer lugar, se prestó atención a los contenidos temáticos que resultaban centrales en los discursos de protesta de las y los estudiantes; adicionalmente, se observó que los afiches se relacionaban entre sí de varias maneras, tanto a nivel de los textos escritos como de las imágenes, por lo que se consideró importante atender sus relaciones intertextuales. En segundo y tercer lugar, se exploraron los elementos semióticos y lingüísticos de los afiches, respectivamente; en el caso de los elementos semióticos se contemplaron recursos como la tipografía, el tamaño y el color de las letras, así como la presencia de dibujos o signos; en el caso de los elementos lingüísticos se distinguió a qué tipo de mensaje de protesta correspondían las frases escritas, así como los tipos de enunciación que estas presentaban.

Tabla 2. Modelo de análisis

Código ID	CONTENIDOS TEMÁTICOS	ELEMENTOS SEMIÓTICOS	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
	- Tópicos abordados: desigualdad, segregación, estandarización, etc.	- Tipografía - Tamaño - Color	- Tipo de mensaje verbal: consignas, eslóganes, demandas, etc.
	- Tipos de intertextualidad: entre géneros, funcional y referencial.	- Dibujos o signos	- Tipo de enunciación: modo enunciativo, modalidad de enunciación y modalidad de enunciado.

Una vez definida esta matriz y teniendo el código identificador de cada afiche (A_1, A_2, etc.), se procedió a completar cada una de las columnas con el análisis correspondiente. Tras ello se revisó la totalidad de la matriz varias veces para establecer regularidades o puntos en común entre los afiches. Después de haber hecho esta revisión se estableció el orden que se le daría a los resultados, tal como se expone a continuación.

3. Resultados

3.1. Fin de la PSU (A_2 - A_5)

3.1.1. Contenidos temáticos

En lo que concierne a los contenidos temáticos, en A_2 el tema central de esta convocatoria a marcha es la desigualdad y la estandarización que reproduce la PSU, ya que deja en evidencia que las y los estudiantes son solo un número, sin considerar el contexto e historia de cada persona. Por su parte, en A_5 la temática central de este llamado a movilizarse en contra de la PSU son los prejuicios que este examen genera como único medio de ingreso a la universidad. Si bien no se explicitan motivos de por qué es perjudicial, como se verá más adelante, la imagen que acompaña al texto da a entender que esta problemática afecta particularmente a la educación pública.

Con respecto a los tipos de intertextualidad empleados, en A_2 aun cuando el afiche no presenta un intertexto de manera explícita, sí puede establecerse una referencia visual con los facsímiles de la PSU. Esta referencia nada más busca ilustrar o ejemplificar la prueba que se busca eliminar. En cambio, en A_5, el afiche utiliza una imagen de una escolar (que utiliza el clásico uniforme de colegio público) con el puño izquierdo levantado, quien sostiene un lápiz y se encuentra en una movilización estudiantil. A partir de esta imagen se lleva a cabo un tipo de intertextualidad funcional porque el dibujo de la escolar parece vincularse y resignificar los murales de la Brigada Ramona Parra, muy activa durante el gobierno de la Unidad Popular, y que en la actualidad influye en la creación de nuevos textos como panfletos, videos y afiches como este, entre otros.

3.1.2. Elementos semióticos

En cuanto a la utilización de tipografía, tamaño y color, en A_2 “*MARCHA NO + PSU*” es el eslogan que se encuentra en mayúscula en el afiche, destacando de esta forma la finalidad de esta movilización, es decir, marchar para que se acabe con la PSU. Al estar en mayúsculas da énfasis a este eslogan por sobre los demás componentes del diseño. El tipo de letra que se utiliza es más bien informal y con disposición redondeada, esto acerca el mensaje a los receptores jóvenes, con el fin de hacer parte de esta lucha a todas y todos. El color negro de las frases busca hacer un contraste para que estas sobresalgan en el fondo blanco. Por su parte, en A_5 los mensajes escritos en letra imprenta se distribuyen tanto abajo como arriba de la frase central “*NO + PSU*”, la cual se

escribe con un color rojo oscuro que resalta en el fondo claro del afiche. El simbolismo del color rojo está centrado en la lucha y en la disputa entre dos fuerzas y, en este caso, se utiliza para motivar a las y los estudiantes a luchar por eliminar la PSU. El color amarillo del fondo se entiende en conjunto con la imagen que se encuentra en la parte inferior, ya que juntos simulan un boleto de microbús.

En relación con los dibujos o signos empleados, en A_2 la imagen que aparece como fondo del afiche es una hoja de respuestas utilizada en el desarrollo de la PSU. Esta hoja corrobora lo que dice el texto que le acompaña: *“solo eres un número. Un puntaje”*; no importa quién realiza la prueba sino cuáles son los resultados obtenidos tras rendirla. La hoja de respuestas lleva a las y los estudiantes a evocar en su mente el proceso de rendición de esta prueba y a internalizar probablemente las emociones negativas que esto conlleva. En A_5, por su lado, se usa un dibujo de dos escolares (un niño y una niña) leyendo. Como ya se mencionó, esta imagen dialoga con el formato del afiche simulando ser un boleto de microbús como el que se entrega en el transporte público. El boleto escolar no solo es un símbolo de la educación pública, sino que rememora la lucha estudiantil por la rebaja del pasaje del transporte público y, en este sentido, el afiche busca rescatar este elemento para llamar a las y los estudiantes a que se movilicen para que demandas como el fin a la PSU sean escuchadas, tal como lo fue en su tiempo la rebaja de la tarifa escolar.

3.1.3. Elementos lingüísticos

En lo que concierne al tipo de mensaje verbal, en A_2 el mensaje *“NO + PSU”* es un eslogan que denota el motivo de la convocatoria a la marcha y la demanda fundamental, es decir, dar término a esta prueba; también se muestran algunas consignas que formulan ideas sobre lo que representan las y los estudiantes para el sistema educativo: *“no importa tu historia, tus problemas, tus dificultades pues solo eres un número. Un puntaje”*. Respecto a A_5, el eslogan que se encuentra en el centro del afiche también es *“NO + PSU”*, que, como ya se ha reiterado, constituye la demanda en razón de la cual se realiza esa marcha, esto es, erradicar *“el sistema nefasto”* de ingreso a la universidad, tal como se menciona en la parte superior del diseño.

En lo que atañe al tipo de enunciación, en A_2 se usa como modo enunciativo el alocutivo, debido a que se produce un discurso centrado en el TÚ, donde se interpela al interlocutor a que se movilice en contra de la PSU porque para el sistema que la avala es solo un puntaje, así, son varios elementos lingüísticos los que apuntan a esta identificación, por ejemplo: *“no importa tu historia, tus problemas, tus dificultades pues solo eres un número. Un puntaje”*; como modalidad de enunciación se privilegia la aserción, ya que se utiliza una oración declarativa en la que se manifiesta certeza por parte del enunciador, con la finalidad de que el interlocutor luche por el derecho a no ser considerado solo como un puntaje, pues lo que se busca es que las y los estudiantes se desarrollen en un sistema educativo que fomente sus habilidades e intereses y no que potencie la mecanización de su aprendizaje, traducida en la medición de su desempeño mediante una prueba estandarizada como la PSU; la modalidad de enunciado corresponde a la epistémica, por cuanto los enunciados tienen relación con el “saber” del enunciador: *“no importa tu historia, tus problemas, tus dificultades pues solo eres un número. Un puntaje”*, en este ejemplo es el enunciador quien conoce y declara que en el sistema educativo que legitima la PSU como instrumento evaluativo

las y los estudiantes no importan como individuos sino solo como un resultado cuantificable.

En A_5, en cambio, el modo enunciativo que predomina es delocutivo, en el centro del afiche enunciado “NO + PSU” es producido en el modo impersonal y no se dirige explícitamente a un YO o un TÚ. Esto confirma que tanto la imagen que rememora el boleto de micro como el eslogan en contra de la PSU son conocidos por todos y no necesitan de alguien que los enuncie para especificar su fuente, además, es importante recalcar que este enunciado sintetiza el tema principal del afiche y la finalidad de la movilización; al igual que en A_2, se utiliza la aserción como modalidad de enunciación, y por medio de este uso se busca afirmar la demanda fundamental de estas movilizaciones, con esto también se da por sabido que es necesario eliminar esta prueba, ya que fomenta un aprendizaje mecanicista y valida un sistema de admisión universitario cuestionado por todos los perjuicios que conlleva; por último, la modalidad de enunciado que se prioriza es la deóntica, debido a que expresa lo indispensable y obligatorio, tal como queda reflejado en el enunciado “NO + PSU”, con el cual se persigue persuadir de que un paso necesario para avanzar en temas de educación como el acceso universal, la igualdad de oportunidades, entre otros, consiste en dar fin a este tipo de evaluación.

3.2. Fin de la segregación educativa (A_6 – A_7)

3.2.1 Contenidos temáticos

Respecto al tópico abordado, en A_6 se explicita la segregación que produce la PSU como emblema de un sistema educativo que discrimina a los estudiantes en función de su situación socioeconómica: “*rechazamos la prueba de selección universitaria y su sistema segregador*”. Mientras que en A_7 se destacan en la parte central tres características del sistema educativo chileno y también de la PSU como instrumento resguardado por este sistema: “*alto en lucro*”, “*bajo en calidad*” y “*alto en segregación*”.

En lo relativo al tipo de intertextualidad, en A_6 se observa una intertextualidad de tipo referencial y funcional, esto porque en la imagen del puño izquierdo levantado con un lápiz se resignifican los murales de la Brigada Ramona Parra que en la actualidad influyen en la construcción de nuevos textos alrededor de otras luchas sociales. Por su parte, en A_7 las tres características del sistema educativo chileno se encuentran representadas en signos que se asimilan a los sellos creados por el Ministerio de Salud para etiquetar los alimentos, es por eso que se utiliza la intertextualidad funcional, en virtud de la cual un texto pasado (los sellos de calidad) influye en la creación de nuevos textos, como es el caso de las advertencias de este afiche.

3.2.2. Elementos semióticos

En lo que concierne a la tipografía, el tamaño y el color, en A_6 se emplean letras imprevistas y de forma recta, “*MARCHA NACIONAL ESTUDIANTIL*” y “*#NO MÁS PSU*” son la consigna y el eslogan, respectivamente, que sobresalen entre los otros textos presentes. El tipo de letra se asemeja a la utilizada por la Brigada Chacón, que tuvo su apogeo durante los últimos años

de dictadura en Chile. La predominancia de los colores amarillo, negro y rojo dan la impresión de un afiche que evoca lo clásico, rememorando aquellos diseños hechos a mano alzada y con sistemas de impresión manual típicos de la década de los 70, el color rojo en dos frases: “*LUNES 30 DE DICIEMBRE*” y “*HASTA QUE LA DIGNIDAD SE HAGA COSTUMBRE*” destacan aspectos importantes de este afiche: la primera frase es la fecha de convocatoria a la marcha, el momento concreto de disputa cuando se llama a visibilizar en conjunto las demandas estudiantiles, mientras que la segunda consigna hace referencia explícita a la lucha por la dignidad de todas las personas sin distinción.

En A_7 el eslogan *NO + PSU* resalta por sobre las otras frases en letra imprenta debido a que se encuentra en mayúscula y, de esta forma, enfatiza y pone en cuestión la continuidad de este instrumento de evaluación, mientras que su tamaño en comparación con las demás frases no es tan distinto, estas últimas se usan para destacar el día y la hora de la movilización. El color de las frases y del fondo del afiche están en relación con la imagen que se encuentra en el centro, puesto que los colores negro y blanco se asocian con los sellos de los alimentos que se emulan en las pancartas de la fotografía.

En cuanto al uso de dibujos o signos, A_6 tiene en el costado izquierdo una figura humana con el brazo izquierdo alzado, la cual empuña un lápiz en la mano que, a su vez, está pintada con la bandera chilena. Este dibujo también evoca los murales creados por la Brigada Ramona Parra en las décadas del 60 y 70, años en los que tuvo su apogeo con la campaña y el nombramiento de Salvador Allende como presidente de Chile, además, esta imagen representa que el fin de la PSU debiese entenderse como una lucha transversal, por lo que se busca acercarla a todas y todos los chilenos que exigen una serie de derechos sociales que restituyan la dignidad de las personas, en esta lucha son las y los estudiantes quienes adoptan la posición de vanguardia y convocan al resto de la ciudadanía. Otro dibujo presente en el afiche es el Negro Matapacos, que se encuentra en la esquina superior izquierda, esta es una forma de identificar que este es un afiche reciente, pues alude al famoso perro negro que se convirtió en un símbolo de la lucha estudiantil tras las movilizaciones del 2011. Este afiche no solo transporta al receptor a los afiches clásicos de los años 70 y 80, tanto por su formato como por la imagen que emplea, sino que busca conectar el pasado con el presente y evidenciar que la lucha de aquel entonces continúa hasta hoy.

En A_7 la imagen que se ocupa es una fotografía de alguna de las marchas estudiantiles pasadas y, como ya se dijo, la particularidad es que en el espacio fotografiado se observan tres pancartas con formas de sellos que contienen mensajes distintos: “*ALTO EN LUCRO*”, “*BAJO EN CALIDAD*” y “*ALTO EN SEGREGACIÓN*”. Todas las pancartas poseen las mismas características, esto es, forma de octágono, fondo negro y letras de color blanco. Hay que recordar que los sellos originales aparecen en los envases de los alimentos y fueron implementados en el año 2016 por el Ministerio de Salud de Chile, para indicar que los alimentos exceden en sodio, grasas saturadas y azúcar, entre otros ingredientes; en las pancartas estos sellos se recontextualizan para hacer una advertencia respecto a los problemas que traen consigo la segregación, el lucro y la baja calidad educativa, implicando que, al igual que en los alimentos, deben ser erradicados por el bienestar de las y los estudiantes.

3.2.3. Elementos lingüísticos

Con respecto al tipo de mensaje verbal, en A_6 los eslóganes “*HASTA QUE LA DIGNIDAD SE HAGA COSTUMBRE*”, “*NO + PSU*” y “*LA LUCHA SIGUE*” son los enunciados que funcionan como tópicos del afiche, además constituyen demandas que se buscan visibilizar en la marcha a la que se convoca. Cabe señalar que los otros enunciados también pueden ser considerados como demandas que se podrían englobar en los primeros eslóganes, pero aportando peticiones más específicas: “*RECHAZAMOS LA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA Y SU SISTEMA SEGREGADOR*”, “*NO AL CAMBIO CURRICULAR*”, “*NO + CAE*”, “*EDUCACIÓN GRATUITA Y DE CALIDAD*”. Resulta interesante subrayar que estos eslóganes no solo exponen demandas, sino que, al mismo tiempo, proponen cómo esta crisis educativa se puede resolver; las y los estudiantes plantean que se requiere un tipo de currículum que responda a sus necesidades educativas, o que el financiamiento de la educación no debe ser solventado por medio de créditos, sino que debe ser un derecho garantizado por el Estado, entre otros. En el caso de A_7, el enunciado “*NO + PSU*”, que se encuentra en la parte superior, es el eslogan que se utiliza para destacar el motivo de la movilización a la que se está convocando; además, se distinguen otros eslóganes en la imagen central, estos son: “*ALTO EN LUCRO*”, “*BAJO EN CALIDAD*” y “*ALTO EN SEGREGACIÓN*”, los cuales buscan enfatizar el impacto de la PSU y, en general, las características negativas del sistema educativo chileno.

En lo relativo a los tipos de enunciación, en A_6 predomina el modo enunciativo delocutivo porque los enunciados se distinguen mayoritariamente por el aspecto impersonal que emplean, a excepción de la consigna: “*RECHAZAMOS LA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA*” donde sí se inscribe a los interlocutores dentro de un colectivo para acentuar que todas y todos los escolares sin distinción rechazan la PSU. La modalidad de enunciación predominante es la aserción, ya que se emplean oraciones declarativas y de certeza de forma estratégica para que las y los estudiantes se apropien de estas demandas y las asuman como suyas. Con respecto a la modalidad de enunciado se privilegia la deóntica, tal como se aprecia en: “*NO AL CAMBIO CURRICULAR*”, “*NO + CAE*” y “*EDUCACIÓN GRATUITA Y DE CALIDAD*”, estas consignas emplean dicha modalidad porque lo que quieren las y los estudiantes es que se eliminen ciertas prácticas como el CAE que endeuda a las familias, o la exigencia de no realizar un cambio curricular que afecte asignaturas relevantes para el currículum.

En A_7 predomina el modo enunciativo delocutivo, debido a que el discurso no está centrado en un YO o en un TÚ, sino que en el uso del modo impersonal a partir del cual se expresan las características que se buscan erradicar de la educación. La aserción es la modalidad de enunciación utilizada, ya que en este afiche se incorporan declaraciones con alto grado de certeza, tales como: “*ALTO EN LUCRO*”, “*BAJO EN CALIDAD*” y “*ALTO EN SEGREGACIÓN*”, las cuales, como se ha mencionado, dan cuenta de las falencias que tiene el sistema educativo en Chile y, por ende, los elementos que se deben corregir o extirpar. Por último, se recurre a la modalidad de enunciado deóntica para manifestar lo obligatorio o indispensable, es decir, lo que “debe ser” para que, de esta forma, el interlocutor entienda y dialogue en torno a los cambios educativos que se deben realizar, como son acabar con el negocio de la educación, dar término a la discriminación en todas las áreas educativas, aumentar la calidad educativa, convocando a las y los estudiantes a participar de estas luchas y hacerlas propias.

3.3. Fin de la educación de mercado (A_1 – A_3 – A_4)

3.3.1. Contenidos temáticos

En lo que respecta al tópico abordado, en A_1 se realiza un llamado a organizarse en contrade la PSU, tomando también como base el tópico de la segregación que esta prueba ocasionadesde el ingreso a la educación superior, esto se destaca en el eslogan que explicita el modelode educación que se busca instaurar y que se contrapone a lo que la PSU representa: “*una educación gratuita, de calidad, democrática, laica y no sexista*”. En el caso de A_3, se propone una nueva visión de la educación de lograr erradicarse la PSU como un emblema dela educación de mercado, y que no forma parte de la “*educación para todos*” que se desea conseguir. Finalmente, en A_4 la mercantilización de la educación es el tópico principal de este afiche de convocatoria: “FIN A LA EDUCACIÓN DE MERCADO”, esto porque se concibe esta prueba como un mecanismo que muestra y profundiza la desigualdad basada enel nivel socioeconómico de las y los estudiantes chilenos. Es importante mencionar que, dentro de las frases de este afiche, se encuentra la consigna: “BASTA DE CRIMINALIZACIÓN AL MOV. ESTUDIANTIL”, que, aunque no corresponde al tópico principal, aporta un significado que es transversal a todas las demandas del movimiento, puesto que las y los estudiantes buscan ser respetados, valorados y escuchados legítimamente, y no ser estigmatizados ni perseguidos por luchar. En la parte inferior del afiche, también se incluye un *hashtag* (#RENUNCIACUBILLOS) con el fin de visibilizar estas demandas a través de redes sociales, poniendo el foco en la inoperancia de la ex ministrade Educación.

En cuanto al tipo de intertextualidad, en A_1 se evidencia la intertextualidad entre géneros, ya que la imagen central del afiche corresponde a un comic que tiene en un primer plano a una estudiante y de fondo tres escenas que simulan el desarrollo de un día de movilización: la ciudad, las personas desenvolviéndose en ese escenario y la llegada de las fuerzas especiales de carabineros; de este modo, se realiza una transición desde el género comic al género afiche y, además, este último es recontextualizado en su diseño con una intención particular, dado que es un género conocido y cercano para los adolescentes y jóvenes, se especifica la audiencia y se persigue establecer una relación interpersonal con ella, por cuanto se asocia con sus intereses y gustos; en este sentido, la imagen dentro del afiche busca llamarla atención e interpelar a esta audiencia a que se identifique con la demanda principal y se movilice en consecuencia. En el caso de A_3 el tipo de intertextualidad que utiliza este afichees la referencial, esto porque se incluye la imagen del “Negro Matapacos”, cuya presencia connota malestar por el impacto negativo que ocasiona la PSU y el sentir de las y los jóvenesque experimentan sus resultados. Respecto a A_4 se usa una imagen de una escolar con el puño izquierdo levantado, quien sostiene un lápiz y se encuentra en una movilización estudiantil; a partir de esta imagen se lleva a cabo un tipo de intertextualidad funcional porque el dibujo de la escolar también parece vincularse y resignificar los murales de la Brigada Ramona Parra, al igual que en A_6.

3.3.2. Elementos semióticos

En cuanto a la tipografía, el tamaño y el color, en A_1 el eslogan “¡FIN A LA PSU!” -ubicado en la parte superior del afiche- es el mensaje que sobresale por sobre todas las frases en letra imprenta, y da realce a la demanda principal de la movilización; la utilización de signos de exclamación y el tamaño en mayúscula de todos los textos escritos del afiche dan énfasis a la necesidad de organización de las y los estudiantes para lograr que la lucha sea cohesionada, por ende, repercuta y sea escuchada; además, el color rojo del fondo del afiche reafirma la percepción de controversia o lucha entre quienes tienen el control (gobierno, entes gubernamentales) y los que se encuentran oprimidos (las y los estudiantes). Por su parte, en A_3 el eslogan que tiene mayor protagonismo en el afiche también es el de “NO + PSU”, cuyo color negro y gran grosor de las letras se contrasta con el fondo rojo; todas las frases se escriben con letra imprenta, a excepción de la ya mencionada, y son de color blanco, distinguiéndose de esta forma del mensaje principal. Por último, en A_4, al ser un afiche de convocatoria, la palabra con letras más grandes es “MARCHA” seguida por “NACIONAL”, que hace referencia al alcance de la movilización, es decir, el llamado efectuado a todas y todos los estudiantes de Chile a manifestarse; las frases que explicitan las demandas emplean letras impresas de menor tamaño, y que simulan estar pintadas o trazadas al igual que los lienzos o pancartas propias de las marchas; sumado a esto, tienen una leve inclinación que le resta formalidad o estructura al mensaje, y que simula ser un texto escrito por los propios(as) estudiantes, acercando el afiche a sus demás compañeros(as).

En lo relativo a los dibujos o signos, en A_1 la imagen usada tiene en primer plano a una escolar con el uniforme clásico de colegios públicos, adicionalmente, la adolescente porta en su mochila chucharas y otros elementos que reemplazan los cuadernos y libros escolares, realizando de esta forma una comparación entre la educación y la lucha callejera como formas de aprendizaje. La venda en la pierna y la llama de fuego en el cabello dialogan con las tres situaciones que están al fondo del afiche: un clima de enfrentamiento y de cierta desolación al finalizar las movilizaciones es lo que se plasma en las escenas, y al mismo tiempo se evoca un sentido colectivo que es transversal a dichas movilizaciones, al entenderse que la niña del dibujo simboliza a todas y todos los estudiantes, a esa generación de cambio que combate por una transformación social mucho más amplia. Con ello se trata de mostrar que se lucha por un bien mayor, un bien que atañe a su propia educación y futuro.

En el caso de A_3 el “Negro Matapacos” es la imagen principal y se ubica en la parte superior del afiche, por sobre la frase “NO + PSU”, dejando en claro, por la postura del animal, que esta es la causa que está defendiendo. Como ya se dijo, este es un símbolo propio de las movilizaciones estudiantiles y connota el enfrentamiento entre los(as) estudiantes y las fuerzas especiales de carabineros; la postura del animal reafirma lo anterior, ya que la furia en el rostro y la posición de ataque deja en evidencia que no se trata de una simple solicitud, sino más bien de un imperativo, algo para lo cual se requiere adoptar esa actitud con el objetivo de erradicar el mercado del sistema educativo chileno. El color negro del perro y el pañuelo rojo son las características propias de este símbolo, tanto el pañuelo como el fondo del afiche color rojo sustentan la noción de lucha estudiantil y la idea de que las demandas se exigen en la calle, tal como lo hacía el “Matapacos”.

Con respecto a A_4, como ya se anticipó, se usa el dibujo de una estudiante que viste

uniforme escolar y que está con el puño izquierdo en alto y sosteniendo un lápiz. Este tipo de dibujo simboliza las luchas de las clases sociales bajas y las visibiliza expresando por medio del arte sus demandas históricas; el puño izquierdo en alto es símbolo claro de lucha política y el lápiz simboliza la educación pública, por ende, existe un llamado a pelear por la educación como un derecho social garantizado por el Estado, y que sean las y los estudiantes quienes construyan una nueva educación. En este caso, la demanda se repite: “NO + PSU”, y se expresa en otro símbolo propio de las marchas, como es el pañuelo rojo que cubre el rostro de la escolar.

3.3.3. Elementos lingüísticos

En relación al tipo de mensaje verbal, en A_1 el eslogan es el componente sobresaliente del afiche: “¡FIN A LA PSU!”, y, además, como se observó previamente, se trata de la principal exigencia que visibiliza. Junto con esto, existen otras consignas relacionadas con el tipo de educación que se busca y la necesidad de que las y los estudiantes se coordinen, por ejemplo: “¡QUE LOS ORGANISMOS ESTUDIANTILES Y FEDERACIONES ORGANICEN UN PLAN DE LUCHA!”. Asimismo, en A_3 el eslogan es el tipo de mensaje verbal que se utiliza para dar a conocer la demanda central: “NO + PSU”, y se complementa con otras demandas tales como: “UNIVERSIDADES E INSTITUTOS ABIERTOS A TODOS”, “POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA, ABIERTA, GRATUITA, TRIESTAMENTAL, DEMOCRÁTICA Y NO SEXISTA” y “FIN A LAS PRUEBAS-NEM-RANKING”. Igualmente, en A_4 se emplean eslóganes que cumplen la función de sintetizar las demandas estudiantiles, y que se explicitan como tópicos relevantes de la convocatoria a la marcha: “BASTA DE CRIMINALIZACIÓN AL MOV. ESTUDIANTIL”, “NO + PSU” y “FIN A LA EDUCACIÓN DE MERCADO”; aunque el primer eslogan no se relacionaría estrechamente con las demás, cabe volver a destacar que las y los estudiantes han luchado sistemáticamente durante las últimas décadas y producto de estas luchas su movimiento ha sido estigmatizado, es por eso que también constituiría una demanda importante para ellos.

En lo que refiere al tipo de enunciación, en A_1 el modo enunciativo utilizado es el delocutivo, ya que ni el TÚ ni el YO se encuentran implicados en los enunciados, si bien en el verbo “Organicémonos” se aprecia la intención de inscribir en el texto del discurso a un sujeto enunciador y al interlocutor, la mayoría de los enunciados presentes se hallan en modo impersonal, por ejemplo: “QUE LOS ORGANISMOS ESTUDIANTILES Y FEDERACIONES ORGANICEN UN PLAN DE LUCHA” o “NO + PSU POR UN ACCESO IRRESTRICTO A LA UNIVERSIDAD Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN DE MERCADO”; se prioriza este modo porque puede considerarse que estos enunciados ya son conocidos por las y los estudiantes y no es necesario que un enunciador con una autoridad particular los comunique. La modalidad de enunciación preferida es la exclamación y se podría precisar que adoptan la forma de intimación, por ejemplo: “¡FIN A LA PSU!” o “¡QUE LOS ORGANISMOS ESTUDIANTILES Y FEDERACIONES ORGANICEN UN PLAN DE LUCHA!”; al utilizar esta modalidad se le da un sentido de alerta a los enunciados, como un grito de lucha y urgencia para que quienes buscan resolver las demandas sean escuchados(as). Por último, la modalidad de enunciado preponderante es la deóntica, esto porque uno de los elementos indispensables en el afiche es la organización estudiantil y se plantea con una forma imperativa, pues se interpela a las y los estudiantes a asumir el deber de continuar

la lucha para ellos(as) y las siguientes generaciones, ejemplo de esto es el enunciado: “¡ORGANICÉMONOS PARA CONQUISTAR UNA EDUCACIÓN GRATUITA, DE CALIDAD, DEMOCRÁTICA, LAICA Y NO SEXISTA!” o “¡QUE LOS ORGANISMOS ESTUDIANTILES Y FEDERACIONES ORGANICEN UN PLAN DE LUCHA!”.

En el caso de A_3, se usa como modo enunciativo el delocutivo pues se privilegia el aspecto impersonal, no se observa ni un YO ni tampoco un TÚ en la enunciación, ya que lo que se pretende es dar a conocer una demanda estudiantil que se toma por sabida o internalizada, por ejemplo: “POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA, ABIERTA, GRATUITA, TRIESTAMENTAL, DEMOCRÁTICA Y NO SEXISTA”. En cuanto a la modalidad de enunciación, se usa la aserción, debido a que se adopta la forma de una oración declarativa a partir de la cual el emisor simplemente afirma una serie de demandas que se presumen compartidas: “UNIVERSIDADES E INSTITUTOS ABIERTOS A TODOS”, “POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA, ABIERTA, GRATUITA, TRIESTAMENTAL, DEMOCRÁTICA Y NO SEXISTA” y “FIN A LAS PRUEBAS-NEM-RANKING”. Con respecto a la modalidad de enunciado, se emplea la deóntica para expresar cómo debiese ser el modelo educativo chileno, como se desprende de los enunciados: “UNIVERSIDADES E INSTITUTOS ABIERTOS A TODOS”, “POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA, ABIERTA, GRATUITA, TRIESTAMENTAL, DEMOCRÁTICA Y NO SEXISTA” y “NO + PSU”.

Finalmente, en A_4 el modo enunciativo es el delocutivo porque se vincula con los discursos de aspecto impersonal, no existe un YO o un TÚ explícitamente implicado en los enunciados, ni se plantean demandas que aludan a un interlocutor específico; esto también presupone, como se precisó con anterioridad, que son exigencias conocidas por todos(as) los(as) estudiantes y no requieren de un enunciador que las asuma a título personal. Como modalidad de enunciación prima la aserción, ya que, por ejemplo, por medio de un enunciado declarativo se afirma y da certidumbre a la idea de que debe cesar la estigmatización hacia el movimiento estudiantil, principalmente por parte de las autoridades gubernamentales y los medios de comunicación oficiales: “BASTA DE CRIMINALIZACIÓN AL MOV. ESTUDIANTIL”, o bien con el enunciado “NO + PSU” se da por sentado que esta prueba no puede seguir vigente, porque es considerada un sistema de admisión caduco que no refleja el aprendizaje de las y los estudiantes. En relación con la modalidad de enunciado, la que predomina es la deóntica, por ejemplo, en la consigna “BASTA DE CRIMINALIZACIÓN AL MOV. ESTUDIANTIL” se expresa esta demanda con carácter obligatorio, lo mismo ocurre con los enunciados: “NO + PSU” Y “FIN A LA EDUCACIÓN DE MERCADO”, los cuales dan un sentido de urgencia a las demandas para que estas se concreten en lo inmediato, y para que la educación se resignifique eliminando todos aquellos aspectos segregadores y desiguales.

4. Conclusión

Para concluir este trabajo es necesario realizar algunas precisiones antes de dar respuesta a la pregunta de investigación. Para empezar, es evidente que las y los estudiantes, y el movimiento estudiantil en general, utilizan diversas tácticas de protesta que se modifican y actualizan a medida que pasa el tiempo y surgen nuevos conflictos o problemáticas sociales (Medel y Somma, 2016).

Esto es importante para el presente estudio porque justamente el afiche es una de esas tácticas que, aunque forma parte de la sociedad desde hace siglos, ha ido mutando y adaptándose a la actualidad, empleando espacios físicos, pero también medios digitales como las redes sociales, lo que a su vez repercute en los modos en que son diseñados y en los elementos semióticos y lingüísticos que incorporan. Debido a que estas tácticas igualmente se adecúan a los contextos en los que surgen las movilizaciones, también es esperable que los contenidos temáticos se correspondan con aquellas reivindicaciones que se prevén sobresalientes en momentos y coyunturas particulares.

Hechos estos alcances, en este trabajo se realizó un análisis discursivo multimodal para entender cómo se representa el posicionamiento crítico de las y los estudiantes sobre la PSU por medio de los afiches creados durante las protestas en contra de esta prueba. Dicho análisis permitió advertir, a grandes rasgos, tres tópicos transversales que muestran claramente las demandas e ideales de las y los estudiantes: fin de la PSU, fin de la segregación educativa y fin de la educación de mercado. Estos tópicos dejan al descubierto el posicionamiento de las y los estudiantes como miembros de un colectivo que conforma su propio discurso de resistencia, el cual se contraponen al discurso de poder emanado de las elites políticas y económicas que resguardan el sistema educativo enmarcado en el modelo neoliberal que buscan transformar. El afiche como táctica de protesta conjuga una serie de recursos escritos y visuales que, en conjunto, dan cuenta de esta oposición, al tiempo que pretenden identificar a las y los jóvenes con las batallas históricas por la educación y su rol como impulsores del cambio social.

Si bien durante el año 2019 se dio por terminada a la PSU, tal y como se le conoce, esto fue solo un paso para desterrar la visión que avala el sistema educativo que esta prueba consagraba. Para que esto ocurra a cabalidad “abandonar la fe en el mercado como rector y los tests estandarizados como fin de la educación es por cierto solo el comienzo. Ellos deben ser reemplazados por una inequívoca prioridad por la educación pública y concepciones educacionales comprensivas” (Bellei, 2018, p. 100). Resulta indispensable que se visibilicen y atiendan las demandas e ideales que plasman las luchas de los diversos actores educativos: que se escuche a las y los docentes, a las y los apoderados, pero por sobre a las y los estudiantes, pues son ellos(as) quienes dan sentido a la educación y a su futuro.

Bibliografía

- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Bellei, C. (2018). "Educación para el siglo XXI en el siglo XXI ¿Tomamos el tren correcto?" En Corvera, V. y Muñoz, G. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79-103). Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Cárcamo, B. (2018). "El análisis del discurso multimodal: Una comparación de propuestas metodológicas". *Forma y Función*, 31(2), 145-174.
- Cárdenas, C. (2018). *Discurso de protesta y redes sociales. Análisis de las prácticas discursivas activistas producidas en la comunidad de Facebook Universitario Informado durante las movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013)*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Durán, F. (2019). "Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad y subjetividad de los estudiantes". *Calidad en la Educación*, (50), 180-215.
- Kress, G., Leite-García, R. y van Leeuwen, T. (2000). "Semiótica Discursiva". En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373-416). Barcelona: Gedisa.
- Medel, R. y Somma, N. (2016). "¿Marchas, ocupaciones o barricadas? Explorando los determinantes de las tácticas de la protesta en Chile". *Política y Gobierno*, 13(1), 163-199.
- Pardo, N. (2012). "Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62.
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- van Dijk, T. y Londoño, Ó. (2019). *Discurso en sociedad*. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María.

Didáctica de la ortografía: la gamificación como herramienta de aprendizaje

Spelling didactics: gamification as a learning tool

María Soledad Davidson Vera
Bárbara N. Bórquez Silva
Universidad Austral de Chile
msdavidson@gmail.com

Resumen:

El presente artículo se enmarca en el área de estudio de la lingüística, a partir de la cual, con base en la revisión de diversas referencias bibliográficas e investigaciones, hemos realizado un análisis de la enseñanza y del aprendizaje de la ortografía. Este texto tiene como finalidad proponer que las técnicas de enseñanza de la ortografía no deben seguir los antiguos patrones tradicionalistas que la regían y que, en su mayoría, siguen utilizándose en la actualidad, sino que debe adoptar nuevos modelos asentados en estrategias didácticas innovadoras. Es por esta razón que consideramos la gamificación como la vía más eficaz para abordar la didáctica de la ortografía, enfocándonos en nociones constructivistas y en el desarrollo de un aprendizaje significativo, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, otorga beneficios tanto para docentes como para estudiantes, resignificando así este sistema normativo que por años ha sido considerado difícil o tedioso de impartir y de comprender.

Palabras clave: gamificación, ortografía, escuela tradicional, estrategias didácticas, constructivismo, aprendizaje significativo.

Abstract:

This article is framed in the area of study of linguistics, from which, based on the review of various bibliographic references and research, we have carried out an analysis of the teaching and learning of spelling. The purpose of this text is to propose that spelling teaching techniques should not follow the old traditionalist patterns that governed it and that, for the most part, are still used today, but should adopt new models based on innovative didactic strategies. It is for this reason that it considers gamification as the most effective way to approach the didactics of

spelling, focusing on constructivist notions and the development of meaningful learning, which favors the teaching-learning process and, in addition, provides benefits both for teachers and students, thus resignifying this normative system that for years has been considered difficult or tedious to teach and understand.

Keywords: gamification, spelling, traditional school, teaching strategies, constructivism, meaningful learning.

Recibido: 22/02/2021

Aceptado: 25/05/2021

1. Introducción: Sobre la educación en las escuelas y la didáctica de la ortografía

Cuando pensamos en la educación debemos considerar que son muchos los factores que conllevan a que esta logre ser eficaz, de calidad, comprensible y sencilla para docentes y estudiantes. Bien sabemos que los establecimientos educacionales utilizan en su mayoría métodos que provienen de la educación tradicional. Estos consisten en enfocar la enseñanza en modelos de memorización y repetición, intentando que las y los estudiantes logren aprehender o, mejor dicho, retener información de manera automatizada, la cual muchas veces solo sirve para ser almacenada en su memoria de corto plazo, pero no para interiorizarla como un conocimiento permanente en la memoria a largo plazo.

Ante este paradigma instaurado sin modificaciones ni cuestionamientos, el modelo constructivista ha servido como sustento para alcanzar una educación basada en la creación de herramientas para las personas, logrando que estas sean autosuficientes y puedan aprender a través de sus propias habilidades. Es por esto que el o la docente debe estructurar situaciones estableciendo metas y regulando el proceso evaluativo para que los y las estudiantes puedan participar de manera activa, con el fin de explorar sus intereses y lograr asimilar los nuevos conocimientos, lo que el constructivismo plantea como currículo integrado (Schunk, 2012).

Desde lo planteado anteriormente, se desprende el concepto de *aprendizaje significativo* como un proceso en el que la o el estudiante conecta sus conocimientos previos con una nueva información entregada, tomando consciencia de este nuevo aprendizaje. David Ausubel (1997) plantea que la noción de aprendizaje significativo “presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él” (p. 48). Dicha adquisición de conocimientos debe ir necesariamente acompañada de la estimulación de la motivación personal de los y las estudiantes, pues solo uniendo todos estos factores ellas y ellos conseguirán comprender realmente lo que se les está enseñando.

La educación tradicional estuvo marcada fuertemente por el conductismo, y la enseñanza en el ámbito de la ortografía no ha sido la excepción. De hecho, pese a que se han desarrollado estudios teóricos y empíricos que se alejan de este paradigma, se siguen empleando métodos como

la memorización y la repetición como mecanismos prioritarios de enseñanza y aprendizaje, los cuales han obstaculizado el dominio de ciertos contenidos por parte de las y los estudiantes, por ser considerados complejos y hasta innecesarios de comprender y aplicar: “esto ocurre, quizás, por la manera mecánica en que se suele presentar, lo que la convierte en una tarea repetitiva y árida a evitar” (Sánchez, 2009, p.16).

La vida avanza rápidamente, más hoy en día en que la tecnología evoluciona a pasos agigantados, y con esto, también la forma de pensar, entregar y adquirir conocimiento en las escuelas. Es por esta razón que consideramos de sumo interés que la ortografía deje de lado el modelo tradicionalista, que adapte y transforme su metodología, adquiriendo nuevos enfoques constructivistas que la hagan interesante y, lo más valioso, eficaz a la hora de enseñar. La intención que orienta la elaboración de este artículo es reivindicar la ortografía como un área interesante y relevante de conocer, para así romper con la imagen excesivamente formal y normativa que prima en torno a ella. Este estudio tiene como objetivo general *establecer las ventajas y los beneficios que implica el uso de nuevas estrategias dentro de la didáctica de la ortografía*, entre las cuales se encuentra la ludificación de la enseñanza en las aulas, siendo la gamificación una de las más pertinentes, pues constituye una vía privilegiada para lograr tales propósitos. Como afirma Liberio (2019):

la gamificación en el ámbito pedagógico busca superar los principios de la educación tradicional estableciendo nuevos parámetros de aprendizaje, procura que el proceso educativo se convierta en una experiencia significativa fundamentada en factores como la motivación y la identificación social a través del juego, con el fin de alcanzar un mayor compromiso por parte de los estudiantes ante el aprendizaje (p. 397).

Para cumplir con lo anterior, abordaremos cuatro objetivos específicos: 1) compararemos los métodos de enseñanza-aprendizaje de la escuela tradicional y de las nuevas metodologías constructivistas; 2) expondremos distintos enfoques educativos, por ejemplo, la teoría constructivista y su noción de aprendizaje significativo, cuyos principios se asocian con los resultados obtenidos a partir del uso de estas herramientas; 3) determinaremos el rol de la o el docente en el proceso de enseñanza y, además; 4) realizaremos un análisis sobre las ventajas de la implementación de estrategias didácticas acordes con esta visión, como es el caso de la gamificación.

2. La ortografía: Una mirada constructivista en la escuela tradicional

Para entender con mayor exactitud en qué consiste la ortografía, primero debemos responder qué es la *lingüística* y cuáles son las dimensiones que la constituyen. La lingüística se define como la ciencia que estudia el lenguaje y está constituida por todas las manifestaciones del lenguaje humano (Saussure, 1945), por ende, la ortografía es uno de los niveles que indaga esta ciencia, la que concierne, específicamente, al conjunto de reglas gramaticales que estructuran la lengua. Hechos estos alcances, podemos preguntarnos, *¿lengua y lenguaje son lo mismo?* La respuesta es no; el lenguaje es el conjunto de signos que nos permiten comunicarnos, ya sea de modo oral o escrito, y a su vez delimita la manera en la que son empleados estos signos, su grafía o pronunciación, en cambio la lengua es el conjunto de signos propios que distingue a una comunidad lingüística de otra (Saussure, 1945), por ejemplo, la lengua francesa, la lengua inglesa,

la lengua mapuche o la lengua de señas, por lo que cada lengua contiene signos propios que la nutren y la hacen única.

La ortografía, específicamente, se encarga de resguardar la correcta utilización de estas reglas para que nuestros usos del lenguaje y nuestras interacciones comunicativas se produzcan de manera estandarizada, eficiente y sencilla, y no se preste a malas interpretaciones. Así, no es lo mismo decir *botar* que *votar*, ya que, la primera palabra se define como: “arrojar, tirar, echar fuera a alguien o algo”; en tanto que la segunda contempla entre sus acepciones: “dicho de una persona: dar su voto o decir su dictamen en una reunión o cuerpo deliberante, o en una elección de personas” (RAE, 2019). De lo anterior se puede desprender que la ortografía es un área necesaria no solo para poder escribir adecuadamente, sino que también para aprender a distinguir las palabras y sus respectivos significados.

La ortografía ha sido enseñada durante muchos años desde la perspectiva entregada por la *escuela tradicional*, la cual engloba uno de los enfoques educativos imperantes desde el siglo XIX, pero ¿qué es y cuáles son las características básicas de este modelo? Lo primero que debemos tener presente es que su base primordial, de la cual surgen todas sus reglas, es que el o la docente es quien posee la autoridad para enseñar, es decir, la enseñanza es vista como un proceso en el que el conocimiento es otorgado solo por el profesorado (Acosta, 2005). Ante esto, para que este modelo sea operativo es indispensable seguir un orden que garantice su funcionamiento, por lo que los pilares fundamentales que lo configuran son el cumplimiento de normas y pautas, la memorización y la repetición de información, todo lo cual contribuye al método y a la disciplina que la o el docente esperan que exista en la sala de clases.

La rigidez que posee la escuela tradicional nos lleva a interrogarnos si verdaderamente la enseñanza tiene como principal prioridad aportar conocimientos útiles y atingentes a los y las estudiantes, o bien, se ocupa en primera instancia del disciplinamiento del alumnado y relega el aprendizaje situado y efectivo a un segundo lugar. Debido a que la instauración de este modelo tuvo y sigue teniendo serios cuestionamientos, la educación se ha visto forzada a modificar su enfoque a partir de otras teorías que ayuden a equilibrar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Dentro de este marco, la *teoría constructivista* es vista como la mejor opción.

En palabras de Ortiz (2015), la teoría constructivista, propuesta principalmente por Piaget y Vygotski, es:

una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo (p. 94).

En este contexto, el profesorado concede el protagonismo a las y los estudiantes, y se dedica a promover un clima de orientación y retroalimentación que favorece la adquisición de conocimientos relevantes. Con ello comienza un largo recorrido de descubrimientos, un camino que supone poner en práctica estrategias didácticas que sean capaces de estimular las competencias e intereses intrínsecos de los estudiantes. Entre estas estrategias consideramos como la más pertinente y novedosa la *gamificación*, concepto que definiremos y explicaremos más adelante.

3. La ortografía: Visiones teóricas y críticas sobre su didáctica en una educación constructivista

Para reivindicar la importancia de la ortografía optamos por presentar un modelo educativo de enseñanza en el que se propicie el uso de actividades ludiformes, con el fin de seleccionar, por medio del aprendizaje significativo y el constructivismo, estrategias didácticas vigentes en la actualidad. Es necesario que cada vez se incluyan más este tipo de estrategias en la educación debido a que han obtenido muy buenos resultados, pasando así a un modelo más innovador en comparación al tradicional.

Respecto a lo anterior, es importante considerar una visión social, cultural y cognitiva de la escritura (Camps, 1997), puesto que conociendo los intereses y habilidades de los y las estudiantes es que podremos elaborar estrategias adecuadas al contexto del aula. De allí que sea fundamental entender el lenguaje como una situación de interacción y que, en concordancia con esto, exista un enfoque comunicativo entre el profesorado y el estudiantado. Como bien dice Camps (1997):

escribir adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para él y para los lectores. La “motivación” para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio (p. 212).

Entonces, ¿cuáles son esos valores? y ¿cómo lograr que los y las estudiantes los incorporen a la hora de enfrentarse a la ortografía? Estas son preguntas que sin duda son complejas de responder, pero algo sí es seguro: la teoría constructivista, con su noción de aprendizaje significativo, interaccional y didáctico, es el camino para lograr una enseñanza eficaz y apropiada en las aulas. Como indica Lasheras (2012),

la adopción de un enfoque constructivista en el que el alumno sea protagonista de su aprendizaje es fundamental. Un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte a las necesidades de cada niño, en el que el profesor actúe como guía (p. 41).

Además, Camps (1997) propone que el rol del profesor o de la profesora opaca el real aprendizaje de los y las estudiantes, mientras que, desde una concepción socio-constructivista del lenguaje, se construyen competencias comunicativas a través de la comprensión del entorno y de las habilidades de cada individuo.

Junto con incentivar la motivación de los y las estudiantes, estos nuevos lineamientos de estudio nos permiten revalorizar la importancia de la ortografía, para así dejar atrás la estigmatización que esta área ha adquirido producto de la prominencia del modelo conductista, el cual ha sido comúnmente empleado en las escuelas. Lasheras (2012) recoge varias perspectivas modernas y enfoques multidisciplinares que evalúan el material didáctico como adecuado para su uso pedagógico, comprendiendo la importancia de apuntar a un aprendizaje significativo en este proceso.

Al respecto, sabemos que, dentro de la segunda mitad del siglo XX, la lingüística comienza a ser observada desde un enfoque constructivista, y a partir de ello se concibe la lengua como un *sistema de comunicación* de carácter interdisciplinar. En este sentido, ya desde finales de los años 60, surgen manuales más didácticos que explican cómo enseñar la ortografía (Lasheras,

2012). Lamentablemente, la mayor parte de la población considera que esta área solo debe ser enseñada por docentes de lengua y literatura, cuando en realidad la ortografía se integra en todas las ramas del conocimiento, ya que es utilizada en todo tipo de contexto, lo cual retoma la idea de que el lenguaje es social y que no puede ser analizado de otro modo. En palabras de Camps (1997): “la lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso” (p. 219).

En este escenario, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) señala que la transversalidad educativa: “enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de los distintos sectores de aprendizaje y dota de sentido a los aprendizajes disciplinares, estableciéndose conexiones entre lo instructivo y lo formativo” (2019, online). Es por esta razón que la ortografía, como postulan Camps (1997) y Lasheras (2012), no debe ser vista como un factor individual, pues, por su naturaleza, interpela a muchas materias, las cuales se enriquecen mutuamente, que es lo que realmente le da un propósito a la educación. Ahora bien, ¿cómo se logra esto? Si revisamos el Marco Curricular, este expone que los y las profesoras deben guiarse por ciertas indicaciones:

la transversalidad se expresa en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), y en las nuevas bases curriculares está presente a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Por su carácter transversal, el logro de los OFT - OAT radica en que sean trabajados en todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad y la cultura escolar. (MINEDUC, 2019, online).

A pesar de que los y las docentes dedican gran parte de sus horas lectivas a la enseñanza de la ortografía, generalmente esta se sustenta en la dinámica de identificación de errores y su corrección automática, empleando estrategias como los dictados, la escritura repetitiva de palabras, o la memorización de reglas mediante ejemplos. Estas formas de enseñanza no permiten que exista una real retroalimentación acerca de las faltas ortográficas, en virtud de la cual el estudiantado pueda inferir y razonar sobre lo que se les está pidiendo. De esta manera, estos contenidos no son interiorizados en su totalidad por los y las estudiantes, puesto que las técnicas de enseñanza utilizadas comúnmente carecen de estrategias didácticas destinadas a motivar su interés por la ortografía. Por ende, desde temprana edad, los y las alumnas no suelen desplegar por sí mismas(os) una *conciencia metalingüística* sobre su proceso de escritura, por lo que se vuelve necesaria la intervención de la o el docente para ayudarles a subsanar estas faltas. No obstante, si pensamos que solo basta con advertir el error y revelar su solución, es probable que el o la estudiante siga repitiéndolos en los distintos niveles educacionales, incluyendo la educación superior.

A partir de lo planteado anteriormente, optamos por entender la ortografía como un proceso lúdico en el que no solo se propicie la autonomía de los y las estudiantes a la hora de reflexionar sobre su proceso de escritura, sino también en el que los y las docentes intencionen el aprendizaje del estudiantado, es decir, que acompañen la identificación, comprensión y corrección del error. Desde esta perspectiva, podemos sostener que el o la estudiante va adquiriendo conocimientos mediante su propio proceso de descubrimiento, durante el cual construye su aprendizaje superando los límites que establece un método tradicional. De este modo, las prácticas didácticas proporcionan soluciones creativas a los problemas u obstáculos que el alumno o alumna pueda tener al momento de aprender ortografía.

Actualmente nos situamos en un contexto en el que la ortografía es vista por casi la ma-

yoría de los y las estudiantes como un conjunto de normas que nos dice cómo se debe escribir y cómo no hacerlo, y en donde las reglas ortográficas suelen aprenderse de memoria, mediante la repetición de palabras o de las reglas propiamente tales. Hechos estos alcances, ¿por qué es tan necesario innovar? Debemos entender que las estrategias didácticas corresponden a un conjunto de acciones que son elaboradas por cada docente para facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes mediante un sistema organizado compuesto por objetivos, técnicas de aprendizaje y actividades, escenario que contrasta con la imagen que tiene buena parte de los y las alumnas acerca de la ortografía, esto es, un contenido tedioso, inútil, difícil de dominar, y que supone manejar demasiada información que muchas veces termina pasando a un segundo plano. De allí que creamos indispensable romper con todas esas visiones y renovar las prácticas didácticas imperantes.

Las actividades pedagógicas que involucran un enfoque didáctico fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Un ejemplo de actividad didáctica consiste en una propuesta comunicativa tendiente a la socialización de textos entre pares, que brinde la oportunidad de corregir los errores entre los mismos compañeros y compañeras, y así compartir posibles soluciones reflexivas en torno a la composición escrita. Con ello los y las estudiantes logran cuestionar sus escritos con la guía de la o el docente, teniendo como principal herramienta el diálogo y su retroalimentación. Desde una mirada constructivista, María Díaz (2010), en su estudio “Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía”, nos señala que a partir de la corrección de escritos con base en actividades ludiformes:

surge una nueva concepción de error, que no se entiende de modo negativo, sino como indicio de un sistema que debe ser analizado para descubrir su lógica. Así, el error ortográfico se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje, en objeto de estudio que puede contribuir al propio aprendizaje (p. 66).

La ortografía no solo tiene un fin educativo que contribuye a mejorar los escritos de los y las alumnas, sino que también es un elemento de valoración social, pues dentro de las comunidades hispanohablantes tener una buena ortografía hace alusión al capital cultural y el desempeño escolar de nuestros y nuestras estudiantes. También podemos considerar la ortografía como una herramienta que potencia las habilidades de los y las niñas al momento de escribir. Mediante la continua corrección de sus producciones, los y las estudiantes pueden entrenar y mejorar sus capacidades como escritores(as), por lo tanto, la buena ortografía se hace indispensable al momento de producir textos de creciente complejidad y comunicarse eficazmente a través de ellos. En síntesis, como se señala en el estudio “Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: Claves para la enseñanza de la ortografía”:

desde un punto de vista cognitivo y del desarrollo, el aprendizaje de la ortografía es relevante en la adquisición del código escrito en los niños. Junto a los procesos de composición, el dominio del código constituye la base de la producción escrita. Desde un punto de vista comunicativo, el conocimiento ortográfico es indispensable para la comunicabilidad de los escritos y para la comunicación entre comunidades que comparten una misma lengua. Desde un punto de vista social, la ortografía importa al público general, y se generan expectativas de desempeño y prejuicios asociados al desapego a la norma. Sin embargo, su carácter convencional imprime diversas dificultades para su aprendizaje, lo que hace necesaria su mediación explícita en aula (Sotomayor, Ávila, Bedwell, Domínguez, Gómez y Jéldrez, 2017, p. 318).

4. Gamificación: La (re)creatividad como herramienta de aprendizaje en el aula

A partir de las visiones teóricas y críticas formuladas con anterioridad, retomamos el concepto de *gamificación*, también desde un enfoque constructivista, como la metodología más efectiva de enseñanza dentro de la didáctica de la ortografía. Definimos la gamificación como el uso de técnicas y métodos propios de los juegos en contextos educacionales, donde se emplean herramientas que gozan de características lúdicas con el fin de que el o la estudiante pueda cumplir con los objetivos, aumente su participación y motivación, además de su compromiso en el proceso de aprendizaje (Contreras, 2016). Para ello, el o la docente debe implicarse como un agente dinamizador, quien cumple el rol de orientar a los y las alumnas para que, a medida que aprenden, logren una experiencia basada en la diversión y la colaboración con sus pares, con la finalidad de obtener un resultado final en común: comprender e interiorizar un nuevo conocimiento -incluso en áreas aparentemente complicadas como puede llegar a ser la ortografía-, potenciando así el aprendizaje significativo por medio de un aprendizaje funcional.

Para implementar la gamificación en el aula es necesario tener en consideración tres aspectos: las *dinámicas*, las *mecánicas* y los *componentes*. Las mecánicas consisten en los procesos que llevan a cabo el desarrollo del juego, los componentes son las acciones específicas que se despliegan en la dinámica lúdica, y las mecánicas son los elementos que conforman el juego como el puntaje, niveles, equipos, entre otros (Colón, Jordán y Agredal, 2018). Estos tres factores permiten que los y las estudiantes cultiven un comportamiento colaborativo, debido a que, al crear un ambiente en donde se prioriza el trabajo en equipo, se promueve un aprendizaje compartido que dota de mayor significado al contenido, se mejora la comunicación entre compañeros y compañeras, y se abre la posibilidad de demostrar fortalezas individuales y de incentivar los vínculos interpersonales.

En el proceso de la gamificación, el o la docente cumple un rol secundario en la enseñanza, puesto que son los y las estudiantes quienes desempeñan un papel activo en las decisiones y las acciones de la dinámica, reforzando así su estudio autónomo. Para que se cumpla lo anterior, la relación entre los retos y las capacidades de la actividad lúdica deben estar equilibradas, pues “un reto demasiado fácil, provocará aburrimiento en el alumno, mientras que un reto inalcanzable supondrá la frustración, concluyendo ambas opciones en una pérdida de motivación por el aprendizaje” (Colón, Jordán y Agredal, 2018, p. 5). Por lo tanto, el o la profesora debe seleccionar de manera adecuada las actividades gamificadas mediante un análisis exhaustivo que ponga énfasis en las necesidades e intereses de sus estudiantes. Algunos ejemplos que plantean Colón, Jordán y Agredal (2018) son la representación de situaciones, los mapas, los juegos de roles, las preguntas, los retos, los juegos estratégicos, las adivinanzas, los juegos de mesa, entre otros.

Ahora que conocemos la definición del concepto de gamificación y su funcionalidad en el aula, es importante identificar los beneficios que involucran directamente a la o el estudiante. Entre estos encontramos: facilitar el aprendizaje de un contenido, aumentar la motivación, desafiar las capacidades del alumno o la alumna, mejorar el rendimiento académico, incrementar la atención y la concentración, y potenciar el uso de la lógica y la estrategia, ya que, como explican Foncubierta y Rodríguez (2014), las actividades gamificadas han demostrado aumentar las aptitudes socioemocionales de los y las estudiantes, tales como el pensamiento crítico, la resolución

creativa de problemas y el trabajo en equipo. Además, los participantes le dedican más tiempo a la actividad y se implican más en ella, lo cual favorece los procesos formativos.

Las ventajas de gamificar un contenido van más allá del mero entretenimiento de los y las estudiantes, pues los y las docentes que utilizan la gamificación persiguen recoger las estrategias de las mecánicas de los juegos que resultan atractivas para el alumnado y orientarlas a un fin específico en el aula:

esa adición de ciertos elementos del juego a la actividad de aprendizaje va más allá del mero acto de motivar, ya que se dirige a solucionar problemas como la dispersión, la inactividad, la no comprensión o la sensación de dificultad mediante el acto de implicar al alumno (engagement) (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 2).

Cabe destacar que la gamificación puede ser usada con un foco interdisciplinar bajo los principios de la transversalidad educativa que introdujimos previamente. De esta forma, contribuye al aprendizaje significativo de las y los estudiantes, por cuanto propicia la conexión de un mismo contenido en diferentes asignaturas. Así:

la transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta no solo en el currículum establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella (MINEDUC, 2019, online).

Esto sucede porque una actividad gamificada tiene la cualidad de ser empleada en distintos contextos con la finalidad de lograr un mismo aprendizaje, en tanto sus dinámicas son adaptables a cualquier entorno educativo.

A partir de este análisis, tomamos el concepto de gamificación y su despliegue en el aula como estrategia didáctica, para relacionarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Recordemos que por años la ortografía ha sido enseñada, siguiendo los planes y programas de estudio, con técnicas estructuradas y conductistas que provienen de la escuela tradicional. Es por esto que, al reparar en la necesidad que tienen las y los estudiantes de desarrollar una buena ortografía a lo largo de su educación básica, media y superior, decidimos asociar el concepto de gamificación para otorgar un enfoque más didáctico a su enseñanza.

Las reglas ortográficas son indispensables a la hora de mejorar la escritura, por lo que no podemos obviarlas del proceso de aprendizaje. Sin embargo, estas pueden adquirir otra impronta si se consideran los principios de la gamificación y su naturaleza lúdica. En este sentido, dichos principios “pueden contribuir a captar la atención, facilitar la capacidad de memorización y retentiva en la adquisición de habilidades y conocimientos de nuestros alumnos, haciendo de la acción de aprender una actividad más experiencial” (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 2). Por consiguiente, cuando se enseñan las reglas ortográficas desde la gamificación, no solo se procura innovar en las vías de aprendizaje, sino que se busca que los y las estudiantes interioricen los nuevos conocimientos de manera permanente y significativa, reflexionando sobre cómo deben escribir y cómo deben subsanar sus errores a través del proceso de escritura y reescritura.

La implementación de la gamificación en la enseñanza de la ortografía trae consigo diversos beneficios, por ejemplo, permite que el o la docente explore los intereses de sus estudiantes y fomente la adquisición de diferentes habilidades, las cuales impactan sustantivamente al momen-

to de interactuar con sus pares durante la actividad gamificada. Además, gamificar la enseñanza de la ortografía de acuerdo con distintos niveles de dificultad conlleva el crecimiento cognitivo de las y los estudiantes, y, a su vez, promueve que tomen consciencia acerca de sus capacidades y las trabajen paulatinamente. Por supuesto, el proceso debe venir acompañado de una constante retroalimentación por parte de la o el docente, quien siempre debe respetar y estimular la autonomía de sus alumnos y alumnas mediante la apropiación del trabajo gamificado.

5. La gamificación en el aula: Siete etapas para ludificar la ortografía

Hasta aquí hemos explicado la importancia de la gamificación, su funcionalidad y beneficios, y la potencialidad de implementarla en el ámbito de la ortografía, por lo que ahora es relevante dar a conocer cómo el o la docente puede aprovechar las herramientas que otorga la gamificación para incorporarlas en sus clases. A continuación, exponemos algunos consejos para emplearlas de forma eficaz y sencilla, entregando diversos lineamientos que suponen un aporte a la gamificación del aprendizaje.



FIGURA 1. Cómo aplicar la gamificación en el aula. Fuente: EDITORIAL PLANETA (2015).

Al utilizar una actividad gamificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, el o la docente debe poder cubrir siete etapas para la creación de una estrategia ludiforme. Como se aprecia en la Figura 1, las fases para desarrollar técnicas de aprendizaje basadas en el juego son las siguientes:

1) *Definir un objetivo claro*: se deben considerar las competencias, destrezas y dificultades que posee el grupo con respecto a la ortografía, lo que ayudará a delimitar los contenidos en los cuales se debe poner énfasis durante la ejecución de la actividad gamificada;

2) *Transformar el contenido en juego*: se debe adaptar la temática ortográfica escogida al uso de estrategias lúdicas, para esto se pueden utilizar como referencias juegos ya existentes que se prevean eficaces y emocionantes;

3) *Proponer un reto específico*: es vital contar con un reto claro que resulte desafiante para los y las estudiantes, además, es imprescindible que este sea un desafío concreto y estimulante, para que así el propósito original no se pierda en el desarrollo del juego;

4) *Establecer las normas del juego*: se tienen que establecer normas precisas y transparentes, pues reforzarán el objetivo de la actividad ortográfica y también facilitarán su consecución, estableciendo parámetros, comportamientos, eventos y encrucijadas determinadas;

5) *Crear un sistema de recompensa*: este sistema debe dar cuenta de los logros y las capacidades desplegadas por las y los estudiantes a medida que abordan los contenidos ortográficos, de modo que cada uno(a) reflexione en torno al fortalecimiento de sus habilidades y sienta interés por continuar con el proceso de aprendizaje;

6) *Proponer una competición motivante*: es necesario proponer un sistema de motivación basado en la sana competencia, en el que cada estudiante pueda aportar al cumplimiento del objetivo del juego desde la cooperación colectiva, y sienta gratificación a la hora de reclamar las recompensas;

7) *Establecer niveles de dificultad creciente*: se debe equilibrar la satisfacción con la dificultad del reto, manteniendo siempre al grupo expectante y concentrado en la dinámica del juego.

Al emplear estos siete pasos, además de favorecer la planificación de una actividad gamificada, la o el docente podrá definir los contenidos en respuesta a las necesidades de sus estudiantes, mediante la formulación de un objetivo claro en virtud del cual adapte los conocimientos a la estrategia ludiforme contemplada. Esto incentivará a los y las estudiantes a través de retos que desafíen sus capacidades, captando su atención y despertando su curiosidad y pensamiento crítico con respecto a la ortografía, con el fin de que la actividad se vuelva más didáctica.

En la creación de una actividad gamificada es primordial concebir una estructura que englobe reglas, recompensas y niveles de dificultad, brindándole así cohesión y coherencia. Con ello es posible tener una orientación sobre cómo se debe llevar a cabo la estrategia ludiforme. Adicionalmente, al utilizar las fases en su conjunto, el o la estudiante irá involucrándose constantemente a medida que se encuentre con distintos desafíos que pongan a prueba sus capacidades en las diversas etapas, las cuales, al ser completadas, fomentarán su autoafirmación gracias al reconocimiento de los logros obtenidos.

La aplicación de la gamificación podría entenderse como una actividad relativamente sencilla, sin embargo, ludificar la enseñanza de la ortografía (o de cualquier otro contenido) en el aula implica un trabajo complejo que sea atingente a los objetivos pedagógicos. Si en la articulación de la actividad gamificada se equilibran adecuadamente estas siete fases, los resultados esperados en el aula harán de la apropiación del contenido un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente y receptivo a las dificultades que se presentan a la hora de innovar en el contexto educativo.

6. Conclusiones y proyecciones de estudio

Concluimos que la escuela tradicional y sus técnicas de enseñanza están dirigidas a la búsqueda de resultados más que al desarrollo cognitivo, significativo e integral de los y las estudiantes, por medio de estrategias como la memorización y la repetición de contenidos. Estas formas de enseñanza han demostrado que los y las alumnas no siempre consiguen cultivar otras habilidades esenciales como la reflexión, la creatividad, la criticidad, por mencionar algunas, en tanto

son los y las docentes quienes entregan la mayor parte del contenido, sin promover una efectiva autonomía en el aprendizaje. En razón de lo anterior, hemos relevado algunos planteamientos de la teoría constructivista, en cuanto modelo educativo que prioriza la interacción entre pares y el uso de conocimientos previos con miras a encaminar el progreso de los y las estudiantes hacia la (re)construcción de aprendizajes significativos.

En relación con la ortografía, parece indispensable aplicar nuevas estrategias didácticas que hagan de su estudio una experiencia educativa interesante, eficaz y sencilla. Por ende, frente a la necesidad de innovación en el aula, sugerimos que la gamificación constituye una herramienta pertinente y completa, debido a que las actividades gamificadas envuelven estrategias que, a pesar de requerir un esfuerzo adicional de planificación, tienen una metodología simple de aplicar y fácil de comprender. Asimismo, hemos postulado que la gamificación de la ortografía debe abordarse como un proceso transversal, por cuanto es un área que puede trabajarse con un foco interdisciplinar, incorporándose en otras asignaturas además de Lengua y Literatura, como, por ejemplo, Historia, Ciencias, Educación Física, etc. Así, con la introducción de juegos virtuales, juegos de mesa o juegos en los que se incluya la utilización del cuerpo y el movimiento, se atendería el desarrollo de dimensiones clave para la vida de la o el estudiante. En este sentido, es importante que la estrategia lúdica prevista cumpla con una estructura apropiada, respetando sus respectivas fases de modo que el objetivo esperado se lleve a cabo, y con ello se alcance una clara comprensión del mecanismo de la actividad, y como consecuencia, de los contenidos seleccionados.

Desde nuestro rol docente, observamos con preocupación que la pedagogía sigue enfocándose en la mera reproducción de modelos de enseñanza dispuestos por la institucionalidad educativa, los cuales poco a poco van quedando obsoletos y no responden a las variadas necesidades de todos y todas nuestras estudiantes. Por lo tanto, urge renovar las técnicas de enseñanza-aprendizaje implementadas en el aula, ya que los y las alumnas, al acostumbrarse a estas metodologías tradicionalistas, pierden la motivación y también la capacidad de participar activamente de la adquisición y transformación de conocimientos relevantes y contextualizados.

A la luz de estos alcances, creemos que los y las profesoras deben sentirse interpeladas a buscar otros métodos que aporten concepciones novedosas acerca de la educación, con el propósito de hacerla más significativa, interactiva, inclusiva y transversal. Cada docente debiese desempeñar un papel más bien pasivo, guiando e intencionando un proceso de enseñanza-aprendizaje donde sus alumnos y alumnas asuman pleno protagonismo. Para ello, es fundamental que las herramientas y recursos escogidos por el o la docente respondan a las actuales demandas educativas, relativas a las experiencias y trayectorias formativas de las nuevas generaciones.

Este artículo, junto con proporcionarnos directrices teóricas y analíticas para delimitar nuestro problema de estudio, nos ha permitido delinear unas primeras aproximaciones en torno al material didáctico que pretendemos elaborar. Nuestra intención es proponer una actividad gamificada, específicamente un juego de estrategias que contribuya a sortear los obstáculos que habitualmente se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía y, en especial, de sus reglas. Para esto, tendremos en consideración tanto los principios como las siete fases de la gamificación que hemos revisado. La estrategia ludiforme que buscamos crear estará centrada en la transversalidad y deberá ser atractiva para los y las estudiantes de educación básica y media, adaptándose a los distintos niveles de dificultad propios de cada ciclo.

Bibliografía

- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). Recuperado el 16 de marzo de 2020 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2da Ed. México D.F.: Trillas.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas (Ed.), *Pedagogía de la palabra: Vol. 1: La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas* (pp. 205-224). Barcelona: UOC.
- Colón, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación Pesqui*, 44. 1-17. Recuperado el 16 de marzo de 2020 de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (20), 27-33. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2016-19-2-5005/Juegos_digitales_gamificacion.pdf
- Díaz, M. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón*, 62 (4), 65-74.
- Editorial Planeta (2015). “Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula [infografía]”, agosto 2015. Recuperado el 24 de febrero de 2020 de: <http://www.aulaplaneta.com/2015/11/28/infografias/como-aplicar-lagamificacion-en-el-aula/>
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Lasheras, I. (2012). *La ortografía: Evolución de sus enfoques didácticos en Educación Primaria*. Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de la Rioja: Cartagena. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/447/Lasheras.Irene.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liberio, X. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Conrado*, 15(70), 392-397. Recuperado el 24 de marzo de 2020 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500392
- Ministerio de Educación. (2019). *Convivencia escolar. Transversalidad: Definición e implementación*. Recuperado el 24 de febrero 2020 de: http://www.sned.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), 93-110.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Ed. 23.3. Recuperado el 5

de febrero de 2020 de: <https://dle.rae.es/contenido/actualización-2019>.

Sánchez, J. (2004). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español*, (9), 1-22. Recuperado el 7 de febrero de 2020.

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada. Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México D.F.:

Pearson Educación. Recuperado el 16 de marzo de 2020 de: <https://drive.google.com/file/d/1C-VVcihKf3LAIhOdkMKQQFqlxEgIz1Zxy/view>

Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: Claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (2), 315-332.



Universidad Austral de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades