



APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE DOCENTES CHILENOS SOBRE EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES*

APPROACH TO THE BELIEFS OF CHILEAN TEACHERS ABOUT USING AUDIOVISUAL RESOURCES

ABORDAGEM ÀS CRENÇAS DE PROFESSORES CHILENOS SOBRE O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS

Constanza Suazo Muñoz

Liceo Bicentenario de Excelencia Técnico Puente Ñuble, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-6062-227X>

profeconstanzasm@gmail.com

Alba Ambrós-Pallarés

Universidad de Barcelona, España

<https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

aambros@ub.edu

Recibido: 16/04/2022 Revisado: 09/05/2022 Aceptado: 17/05/2022_ Publicado: 03/07/2022

Resumen: Los docentes de Lengua y Literatura en Chile han incorporado recursos audiovisuales en sus aulas con el fin de potenciar el desarrollo de la competencia lecto-literaria de sus estudiantes, a pesar de que los programas educativos del MINEDUC no lo contemplan. El objetivo de esta investigación consiste en analizar y describir el sistema de creencias de cuatro docentes chilenos sobre el uso de recursos audiovisuales en las clases de educación literaria. La entrevista semiestructurada fue el instrumento principal de recogida de datos. Se transcribieron ortográficamente y se realizó un análisis temático alrededor de cinco temas. Los principales resultados ponen de manifiesto que la utilización de recursos audiovisuales tiene una recepción positiva por parte del alumnado de cierta edad, porque principalmente les motivan. Sin embargo, se evidencia también que existen carencias tecnológicas que dificultan su implementación en el aula, así como también una insuficiente formación pedagógica en el área de didáctica.

Palabras claves: Educación; Docencia; Creencia; Tecnología.

Abstract: Chilean language and literary teachers have adopted audiovisual resources in their teaching to promote the development of reading and literary competence of their students, despite the fact that the educational programs by MINEDUC do not consider them. The goal of this research is to analyze and describe the beliefs system of four Chilean teachers using audiovisual resources in literary classes. The main data collection of data was the semi-structured interview. They were orthographically transcribed and categorized by a thematic analysis around five topics. The main results show that the use of audiovisual resources has a positive reception by students of a certain age, mainly because they motivate them. However, some technological deficiencies are seen as barriers for its implementation in the classroom, as well as insufficient pedagogical training in the area of methodology.

Keywords: Education; Teaching; Beliefs; Technology

Resumo: Os professores de Língua e Literatura do Chile incorporaram recursos audiovisuais em suas salas de aula para potencializar o desenvolvimento da competência leitor-literária de seus alunos, ainda que os programas educacionais do MINEDUC não o contemplem. O objetivo desta



pesquisa é analisar e descrever o sistema de crenças de quatro professores chilenos sobre o uso de recursos audiovisuais em aulas de educação literária. A entrevista semiestruturada foi o principal instrumento de coleta de dados. Cinco tópicos foram transcritos ortograficamente e foi realizada uma análise temática. Os principais resultados mostram que o uso de recursos audiovisuais tem uma recepção positiva por parte dos alunos de uma determinada idade, principalmente porque os motivam. No entanto, também é evidente que existem deficiências tecnológicas que dificultam a sua implementação em sala de aula, bem como uma formação pedagógica insuficiente na área da didática.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Crença; Tecnologia.

Cómo citar este artículo: Suazo, C., y Ambrós-Pallarés, A. (2022). Aproximación a las creencias de docentes chilenos sobre el uso de recursos audiovisuales.. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (25), 1-13.
<https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i25.2203>

1.INTRODUCCIÓN

Los docentes de Lengua y Literatura se enfrentan al desafío diario de motivar a los estudiantes para que lean obras literarias relacionadas con el canon con el fin de crear y ampliar en ellos una competencia lecto-literaria. Según un estudio de la Universidad de Chile de 2019, un 50 % de los chilenos reconocía leer regularmente y la otra mitad, nada. Sin embargo, debido a las cuarentenas prolongadas y el aislamiento social, durante mayo del 2020, se solicitaron 61.824 libros digitales en la Biblioteca Pública Digital (BPDigital), 106 % más que en el mismo mes de 2019. Esto deja de manifiesto que la pandemia incrementó la lectura en formato digital en el país. Sin embargo, un estudio realizado el 2021 por el programa de aprendizaje Smartick, reveló que un 30 % de los chilenos prefiere ver series antes que leer un libro. En el ámbito educativo formal, fuimos testigos de la cantidad de videos o clips que los jóvenes consumieron y produjeron con fines diversos en tiempos de pandemia, así como de booktubers o bookstagrammers que recomiendan libros de literatura juvenil e invitan a sus seguidores a opinar y escribir sobre ellos. ¿De qué forma se contempla ello en los programas formales de los adolescentes? ¿Qué hacen los docentes en las clases de literatura?

En una investigación previa (Suazo y Ambrós, 2022), en que se encuestó a 74 docentes, el 93,2 % indicó que utilizan recursos audiovisuales en sus clases de literatura, a pesar de que no se encuentran contemplados en los lineamientos ministeriales. Además, el 95,9 % de los profesores no cuenta con los recursos tecnológicos y estructurales en sus establecimientos educativos para su correcta elaboración y proyección en el aula. Siguiendo la misma línea de investigación, en el presente artículo nos proponemos indagar en torno al sistema de creencias del profesorado, es decir, “aquellas proposiciones relacionadas con los aspectos cognitivos o emocionales, no necesariamente estructuradas, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal” (Palou, 2008, p. 77) debido a la falta de estudios sobre el tema.

1.1. La lectura y los recursos audiovisuales en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de enseñanza media en Chile

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, de séptimo básico a segundo medio (equivalente a 1º de secundaria hasta 2º de Bachillerato en España), actualizadas por última vez el año 2015, se estructuran en 4 ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Las nuevas Bases Curriculares para tercero y cuarto medio, vigentes desde

el año 2020, ponen el énfasis en las habilidades superiores de interpretación y lectura crítica con la finalidad de desarrollar las competencias requeridas para ciudadanos del siglo XXI: La comunicación y la colaboración. En la tabla 1 se resume la propuesta de ambos documentos en cuanto a lectura y recursos audiovisuales.

Tabla 1.

Lectura y Recursos Audiovisuales en las bases curriculares chilenas.

Bases curriculares	Séptimo básico a segundo medio (equivale de 1º a 4º de ESO en España)	Tercero y cuarto medio (equivale a 1º y 2º de Bachillerato en España)
Lectura	-Lectores competentes en soportes actuales y futuros. -Estudiantes capaces de adquirir información, reflexionar, tener una postura crítica y goce de la literatura. - Literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos, instrumento para conocer los usos del lenguaje, puerta de entrada a la cultura.	-Lectura crítica aplicada a discursos surgidos en los espacios digitales. -Estudiantes capaces de evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales) y analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.)
Recursos Audiovisuales	- Pertenecen al eje de comunicación oral. - Asociados a los textos no literarios. - Se espera que los estudiantes escuchen y evalúen textos orales y audiovisuales de una variedad de géneros, lo que les permitirá convertirse en oyentes atentos(as), reflexivos(as), críticos(as) y responsables	-Pertenecen al eje de producción. -Recurso para comunicar hallazgos de investigaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC 2015 y 2019.

1.2.Creencias, Representaciones y Saberes en el profesorado

Las creencias han sido objeto de estudio de diversos autores, sin embargo, nos centraremos en el modelo de “Beliefs, Assumptions and Knowledge” (B.A.K.) de Woods (1996). En concordancia con ello, Cambra (2000) hace uso del concepto CRS, sistema formado por Creencias, Representaciones y Saberes, donde: “las creencias son personales y poco estructuradas, los saberes convencionalmente aceptados, las representaciones elaboradas y compartidas por un grupo social (Jodelet, 1994) o una cultura docente” (Cambra y Palou, 2007 p. 150).

El estudio del sistema de CRS de los docentes es relevante puesto que según estos autores (Cambra y Fons, 2006; Skott, 2009; Fives y Buehl, 2012) funciona como un filtro para la actuación didáctica y determinan los procesos que se llevarán a cabo en el aula,

es decir, condicionan la práctica pedagógica. Según Gabillon, los factores que tienen mayor impacto en el desarrollo del CRS son: “la propia experiencia como un aprendizaje, la formación inicial del maestro, las experiencias vividas durante la práctica docente, la interacción social y las lecturas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje” (2012, p.191).

El pensamiento del profesor es un entramado complejo donde las CRS se interrelacionan (Cambra, 2000; Borg, 2006), pero a la vez es un sistema dinámico (Dufva, 2003) pues son el resultado de los contextos de interacción del sujeto. Según Pérez (2016), aunque existen creencias difíciles de cambiar por su formación temprana, estas pueden evolucionar producto de nuevas experiencias.

El objetivo de esta investigación consiste en analizar el CRS de cuatro docentes chilenos sobre el uso de contenidos audiovisuales en las clases de literatura para fomentar la competencia lecto-literaria.

2.METODOLOGÍA

La metodología elegida para responder el objetivo de la investigación es de corte cualitativo dentro del paradigma interpretativo. El instrumento de recogida de datos es la entrevista, por ser una de las estrategias de recopilación de información esencial en este tipo de investigaciones educativas etnográficas basadas en el análisis del discurso, socialmente aceptadas y que permiten abordar una gran variedad de temas (Lucca y Berríos, 2009; Sabariego, 2009).

2.1.La entrevista semiestructurada

En esta investigación se optó por la entrevista semiestructurada porque permite planificar los temas, otorga flexibilidad para incluir temáticas emergentes y cambiar el orden de las preguntas. Este formato posibilita obtener información más rica en matices y construir conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Dorio et al., 2009). A partir del objetivo de la investigación, se creó un guion de 17 preguntas abiertas, distribuidas en tres categorías: 1) didáctica de la literatura, 2) formación en didáctica de la literatura y recursos audiovisuales, y 3) uso didáctico de recursos audiovisuales en el aula y en el centro.

Antes de comenzar la entrevista se les reiteró a los participantes que la conversación estaría siendo grabada, pero que podría ser terminada en el momento que estimaran pertinente. Las entrevistas se realizaron telemáticamente con la plataforma Google Meet y tuvieron una duración de entre 28 y 53 minutos, sin interrupciones ni fallas técnicas. Una vez finalizado el proceso se transcribieron utilizando para ello el código ortográfico, puesto que el análisis se remite solo a la dimensión temática de creencias.

2.2.Participantes de la investigación

Para la selección de participantes se aplicó un cuestionario previo que fue respondido por 74 docentes chilenos de Lengua y Literatura. El 75,7 % de la muestra manifestaron su disponibilidad para participar en una entrevista a distancia dejando, en la pregunta final del cuestionario, sus datos de contacto. Por tratarse esta etapa de una investigación esencialmente cualitativa, se determinó entrevistar a 4 profesores. Los criterios de la selección de la muestra son los siguientes:

- 1) Tipo de financiamiento de los centros educativos en los que se desempeñan.

- 2) Tener un mínimo de 3 años de experiencia docente.
- 3) Desempeñar un cargo administrativo dentro de la institución o pertenecer al tramo experto según ley de carrera docente (8 años de experiencia docente).

Se seleccionó un profesor de cada uno de los principales contextos educativos en Chile. Puesto que más de la mitad de los encuestados tiene entre 1 y 5 años de experiencia docente se apartaron de este subgrupo aquellos voluntarios que pasaron 3 o más años trabajando en el aula y se escogieron 2 docentes que están en este rango, pero que además de las horas de aula, ejercen cargos administrativos de coordinación y evaluación en sus establecimientos educativos de tipo municipal y particular subvencionado. De los voluntarios con más de 5 años de experiencias se apartaron aquellos cuestionarios de profesores del sistema particular y municipal y se eligieron 2 al azar. La tabla 2 resume las características profesionales de los participantes entrevistados.

Tabla 2.

Datos profesionales de los participantes de las entrevistas

Docentes	Marta	Estefanía	Alejandro	Rodrigo
Experiencia docente	4 años	9 años	3 años	8 años
Tipo de colegio donde realiza clases	Municipal	Municipal Bicentenario	Particular subvencionado	Particular pagado
Región	XVI Región del Ñuble	XVI Región del Ñuble	XVI Región del Ñuble	II Región de Antofagasta
Cargo	-Coordinadora del Departamento de Lenguaje -Docente de aula -Profesora jefe	-Docente de aula -Profesora jefe	-Jefe del Departamento de Lenguaje -Encargado de evaluación en enseñanza media. -Docente de aula.	-Coordinador del Departamento de Lenguaje -Docente de aula -Profesor Jefe
Niveles en los que hace clases	Segundo ciclo de enseñanza básica (1° y 2° de secundaria)	Primero y segundo medio (3° y 4° de secundaria)	Cuarto medio (2° de bachillerato)	Tercero y cuarto año medio. (1° y 2° de bachillerato)

Fuente: Elaboración propia

2.3. Análisis Temático

En el análisis del sistema de CRS docentes existen distintos niveles de profundización, múltiples planteamientos y modelos de análisis. En esta investigación, por tratarse de una primera aproximación al análisis y descripción del sistema de creencias de los docentes de Lengua y Literatura, hemos optado por realizar un análisis

temático o de contenido narrativo, de las entrevistas y de las preguntas abiertas presentes en el cuestionario. Este método, ya trabajado por autores como Boyatzis (1998) y Tuckett (2005), y que según Schutz (1973) respeta los postulados de consistencia lógica, interpretación subjetiva y adecuación, se presenta como una forma rigurosa y sistemática de procesar información cualitativa, debido a que la atención del investigador está puesta en los temas emergentes del relato (Barkhuizen, 2011). En este caso específico se optó por la propuesta de Braun y Clarke (2006) quienes definen el análisis temático como: “Identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio” (citados por Mieles et al., 2012, p. 217).

Se siguió la propuesta de fases de análisis temático realizadas por los mismos autores, es decir, una vez realizadas y transcritas las entrevistas se procedió a “familiarizing yourself with your data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes and producing the report” (Braun y Clarke, 2006, p. 87). Es necesario recordar que, aunque las creencias se consideran, en general, temporal y contextualmente estables, estas pueden cambiar como resultado de la participación sustancial en las prácticas sociales relevantes Skott (2015). Por lo tanto, es preciso señalar que los resultados que se presentan en el apartado siguiente son producto de las Creencias, Representaciones y Saberes de los docentes entrevistados en el momento de la realización de las entrevistas, asimismo pueden existir temas y subtemas que no se evidenciaron en la interacción.

3. RESULTADOS

Una vez realizadas y transcritas ortográficamente las entrevistas, se organizó la información en fragmentos según las temáticas abordadas. Se profundizó en el análisis de cinco temas alrededor del objetivo principal.

La tabla 3 muestra un ejemplo del análisis temático, con la siguiente estructura: Anuncio del tema, transcripción ortográfica de la pregunta de la entrevistadora y respuesta del docente junto con el comentario de la investigadora.

Tabla 3.

Fragmento de transcripción y análisis de entrevista a Estefanía

Tema 3. Visión sobre los estudiantes en relación al uso de los recursos audiovisuales en educación literaria:

I. ¿Crees que los alumnos mejoran su competencia lecto-literaria cuando usan recursos audiovisuales?

E. Sí, yo creo que sí, porque está el factor motivación y si no hay motivación no hay lectura, o sea, si a mí no me atrapa, no me engancha de alguna forma no voy a leer, entonces sí, es un buen recurso motivante.

Comentario: La docente afirma que sí cree que los estudiantes mejoran su competencia lecto-literaria al emplear recursos audiovisuales, puesto que para ellos los videos son un factor de motivación que desencadena que los alumnos se interesen por la lectura. Lo expresa a través de “enganchen y atrapen”, pensando más en el estudiante, huido o reacio a la lectura literaria.

Fuente: Elaboración propia



A continuación, se presenta la síntesis realizada por cada uno de los cinco temas después de haberlos contrastado con las respuestas de los cuatro docentes.

3.1. Formación inicial docente recibida en didáctica de la literatura y recursos audiovisuales:

En este tema los cuatro entrevistados coinciden en que su formación en pregrado fue insuficiente para su praxis docente, puesto que careció de saberes prácticos para ser implementados en el aula, tanto en el área de didáctica de la literatura como en recursos audiovisuales. Marta se refiere a su enseñanza de pregrado diciendo: “no fue buena, siento que fue bien precaria en algunos aspectos”; Estefanía, señala que es: “una mala formación”, “no hubo formación” y afirma que “si uno es profe deberían enseñarte a ser profe” y de eso carece la universidad; Alejandro: “estaba disgregado todo”, “creo que estamos al debe en eso por más que tengamos el saber teórico, que yo creo que está, pero falta esta forma de aplicarla correctamente” y Rodrigo la describe como: “muchísima formación de literatura pero muy poca formación de didáctica en la literatura y general”.

Es importante señalar que los profesores entrevistados cursaron sus carreras de pregrado en universidades y años distintos. Sin embargo, ninguno de ellos abordó los recursos audiovisuales ligados al área de literatura. Solo Alejandro considera esta falencia formativa como una limitación en su trabajo docente, pues la carencia de saberes teóricos lo hace dudar y ralentiza el proceso de creación de las estrategias didácticas que utiliza en sus clases. En general, los cuatro valoran positivamente los conocimientos que han adquirido con el tiempo a través de sus experiencias, investigación y trabajo en el aula.

3.2. Utilización de recursos audiovisuales para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en los estudiantes

Los cuatro docentes entrevistados utilizan recursos audiovisuales para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en sus estudiantes. Estos son el booktuber, el cine (trailers y películas), el cortometraje, el documental y la publicidad. Su función en el aula es variada: Marta, quien declara utilizarlos todos los días, los emplea para motivar la contextualización de la lectura, puesto que, para ella son un complemento de la clase; Estefanía indica que la finalidad es principalmente la motivación a la lectura, la escritura y la oralidad; Alejandro señala que los videos en sus clases contribuyen a desarrollar habilidades superiores, competencias y contextualizar las lecturas a desarrollar. Finalmente, Rodrigo los implementa para introducir contenidos teóricos y generar un contraste entre video y texto. Se evidencia que mientras en los liceos, las profesoras Marta y Estefanía declaran que la función de los recursos audiovisuales es motivar la lectura literaria (domiciliaria y de aula), los docentes que trabajan en colegios particulares, Alejandro y Rodrigo, indican que a través de ellos desarrollan habilidades y tratan contenidos conceptuales y temáticos ligados a la literatura en el aula.

3.3. Visión sobre los estudiantes en relación al uso de los recursos audiovisuales en educación literaria

Los cuatro entrevistados coinciden en que sus estudiantes tienen una relación y actitud positiva con esta estrategia para desarrollar la competencia lecto-literaria. Sin embargo, en este tema, al igual que en el anterior, se manifiesta una diferencia entre las docentes que se desempeñan en liceos con los profesores que trabajan en colegios particulares. En caso de ambas profesoras se destacan y hacen énfasis solo en aspectos

positivos, siendo un factor clave la motivación que despierta este recurso en sus estudiantes; sirva como ejemplo Marta quien señala que el formato video: “es atrayente para los niños” y les ayuda a recordar las temáticas abordadas en la clase y Estefanía dice que los recursos audiovisuales, por ejemplo, el booktrailer: “es un buen recurso motivante”.

Los docentes de colegios particulares, en cambio, si bien es cierto que a lo largo de la entrevista mencionaron actividades específicas donde sus estudiantes reaccionaron positivamente al recurso, indican que para sus alumnos estos no son necesarios e incluso, en el caso de Alejandro, los educandos prefieren dedicarle tiempo a actividades de lectura concretas, con énfasis en los resultados, que los preparen para la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) y no siempre obtiene la actitud esperada de ellos, él dice que: “hay estudiantes que ya no quieren actividades prácticas, quieren prepararse para una evaluación”, y Rodrigo cuenta que sus estudiantes poseen los conocimientos para editar videos y disfrutan de esta actividad. Sin embargo, estos recursos no son fundamentales para el desarrollo de la competencia lecto-literaria: “me di cuenta que las niñas si yo les pasaba un texto lo iban a leer igual, como que no necesitaban incentivar la lectura”.

3.4. Limitaciones en la implementación de recursos audiovisuales en el aula

Los entrevistados, por unanimidad, coinciden en afirmar que en sus establecimientos educativos existen limitaciones, principalmente estructurales, tecnológicas y contextuales. Solo Alejandro cuenta con todos los recursos tecnológicos necesarios, pero no está exento de limitaciones: las competencias tecnológicas de sus estudiantes, su carga académica y la cantidad de estudiantes en el aula: “estamos hablando de 46 estudiantes por clase, se vuelve un poco dificultoso que todos vayan en la misma trayectoria de análisis”. Marta, Estefanía y Renato, en cambio, indican que en sus establecimientos existe una conexión a internet deficiente; Marta es quien más limitaciones menciona: “no todas las salas tienen el proyector (...) altavoces, el control para cambiar las diapositivas, todas esas cosas son de uno, desde el pendrive”; Estefanía, a la carencia de un buen sistema de audio e iluminación agrega el prejuicio: “cuando uno ve un recurso audiovisual que es muy largo se piensa que uno está perdiendo el tiempo”. Renato menciona proyectores que no funcionan adecuadamente y salas muy iluminadas.

Estas limitaciones llevan a los docentes a tomar medidas que exigen invertir más tiempo en la preparación de la clase, como descargar los videos, probar antes si los aparatos tecnológicos de la clase funcionan, solicitar previamente un cambio de sala, planificar una actividad en caso de que el recurso falle, escoger videos más cortos o incluso prescindir de ellos cuando no es posible proyectarlos correctamente haciendo un cambio en la planificación de las actividades e inclusive utilizar recursos propios para mejorar las condiciones de la sala de clases.

3.5. Valoración sobre la enseñanza de la literatura en las Bases Curriculares chilenas, desde séptimo a cuarto medio (1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato en España)

Los docentes coinciden en que revisan las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura para la definición de contenidos y objetivos de aprendizaje. Sin embargo, de ellas solo seleccionan determinados aspectos que en los distintos niveles resultan de utilidad puesto que los docentes critican tanto los antiguos lineamientos para tercero y cuarto medio (2009), como el planteamiento ministerial desde séptimo a

segundo medio (2015). En primer lugar, estos no incluyen estrategias definidas para el trabajo de la literatura en el aula, sobre esto Marta indica: “antes uno miraba el currículum como más que nada para guiar el contenido, pero no el tema, no se enfoca el currículum a como uno debiese ver el tema de la literatura” y Alejandro añade que: “el uso de la literatura era bien instrumental, tenía... no sé si poco protagonismo, pero siento yo que carecía de como que no concretaba”.

En segundo lugar, los docentes critican que no exista una relación explícita entre recursos audiovisuales y competencia lecto-literaria. Por ejemplo, Estefanía indica que: “podría incorporarlo mucho más creo que ni siquiera el currículum del MINEDUC o el currículum chileno se ha preocupado de este recurso”; Rodrigo señala: “no colocan tampoco... como una cineteca o como una bibliografía de cine o videografía. No sé, así que diría que no me ayuda mucho, pero sí que lo leo para tener una idea”.

En cuanto a las nuevas Bases Curriculares para tercero y cuarto medio, ambos docentes que realizan clases en esos niveles Alejandro y Rodrigo, se muestran a favor de los lineamientos, sobre ellos y señalan: “siento yo que más que funcionales es una visión más integradora, si tuviese que definirla conceptualmente ahora bien en la práctica creo que depende mucho de la ejecución que uno haga” y “Son puras habilidades y son poquitos objetivos de aprendizaje puede ser un aporte (...) más que el programa como la posibilidad que el programa trae”.

4. DISCUSIÓN

En este subapartado solo se expondrán aquellos resultados cualitativos que pueden ser relacionados con los planteamientos de otros autores o resultados de estudios previos. Sin embargo, producto de la escasez de investigaciones en Chile que aborden los recursos audiovisuales en el ámbito de la educación literaria, las creencias del profesorado y la falta de datos respecto al nivel tecnológico de los colegios y la formación del profesorado, se considerarán para su contraste tanto datos de investigaciones nacionales como internacionales.

Los docentes entrevistados coinciden por unanimidad en que su formación de pregrado fue insuficiente en las áreas de didáctica de la literatura y recursos audiovisuales porque carecía de conocimientos prácticos y en que los recursos audiovisuales no son abordados adecuadamente en las Bases Curriculares, aun cuando en palabras de Jover (2022) es responsabilidad de la Administración educativa apostar por la formación docente en las didácticas específicas y refuerza la idea ya propuesta por Cambra y Fons (2006), Skott (2009), y Fives y Buehl (2012), pues en estos docentes las creencias actúan como un filtro para la actuación didáctica.

En cuanto a la actitud de los estudiantes frente a la utilización de recursos audiovisuales en clase, según los relatos de los docentes entrevistados, esta cambia. Mientras que para estudiantes de séptimo a segundo medio (primero a cuarto de secundaria) son una motivación, los de tercero y cuarto medio (primero y segundo de bachillerato) manifiestan cierto rechazo hacia las clases que los emplean pues no son considerados o recursos necesarios para las actividades o habilidades a desarrollar en el aula. Si bien es cierto que pueden existir factores socioculturales que condicionan esta actitud. Cabe mencionar que “el hecho de sentarse frente a una pantalla y mirar es un acto que pone en marcha diferentes procesos mentales y emocionales” (Ambrós y Breu, 2007, p. 25) y, por lo tanto, toda producción audiovisual necesita de educación para ser llevada al aula.



5. CONCLUSIONES

Los docentes de Lengua y Literatura que participaron en esta investigación emplean recursos audiovisuales en sus clases de literatura, sin embargo, estos recursos no se encuentran contemplados en los lineamientos ministeriales presentes en las Bases Curriculares chilenas, ni en los Planes y Programas de Estudio desde séptimo a cuarto medio. Sí existen un número reducido de sugerencias en los Textos del Estudiante de los diferentes niveles, donde principalmente se muestra una asociación entre adaptaciones cinematográficas y las obras literarias en que están basadas. Asimismo, una crítica en la que coinciden los docentes entrevistados es que las Bases Curriculares no entregan estrategias concretas y específicas sobre cómo abordar la literatura en el aula. Por lo tanto, las estrategias didácticas narradas por los docentes y presentadas en los fragmentos seleccionados para el análisis temático son fruto de sus propias Creencias, Representaciones, Saberes, la creatividad y la necesidad de innovar en el aula para potenciar las habilidades y aprendizajes en sus estudiantes.

El rol que los docentes entrevistados le atribuyen a los recursos audiovisuales en las clases de literatura es variado. Sin embargo, existe una diferencia clara en el objetivo que cumplen en las propuestas didácticas de profesores que trabajan en establecimientos municipales con aquellas de quienes se desempeñan en colegios particulares. Mientras que para los primeros la finalidad es motivar y contextualizar la lectura, en los segundos introducen contenidos teóricos y contribuyen al desarrollo de habilidades de los estudiantes. Esta diferencia acontece también en la actitud que manifiestan los estudiantes en el aula, las docentes de establecimientos municipales destacan actitudes positivas del estudiantado cuando participan de actividades que involucran videos. En cambio, los profesores que trabajan en colegios particulares indican que para sus estudiantes estos recursos son prescindibles e incluso manifiestan cierto desagrado o desinterés ante su utilización.

Las diferencias en la función que los recursos audiovisuales cumplen en la sala de clases y la visión que los estudiantes tienen sobre la utilización de estos en educación literaria puede deberse a dos factores: el primero de ellos es la diferencia en los niveles que tienen a cargo cada uno de ellos. Marcela habla de sus estudiantes de séptimo y octavo, Marta de primero y segundo medio, mientras que Alejandro y Rodrigo se refieren a alumnos de tercero y cuarto medio, diferencia etaria que podría indicar que estos últimos tienen mayor interés en prepararse para la evaluación estandarizada PSU, es decir, tienen una visión instrumental de la asignatura y hábitos lectores ya desarrollados. Por ende, realizan una lectura voluntaria que no requiere de incentivos, mientras que los primeros aún no alcanzan dicho nivel.

El segundo factor vendría condicionado por el contexto sociocultural de los estudiantes. Mientras que las primeras instituciones educativas son gratuitas y su alumnado supera el 60 % de vulnerabilidad, es decir, gran parte de sus estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos bajos de la población, los dos últimos son centros educativos pagados donde asisten, principalmente, estudiantes del estrato medio-alto. Sin embargo, estas afirmaciones requieren de futuras investigaciones con una muestra mucho más amplia para poder arrojar un poco más de luz al tema.

Los docentes en Chile se enfrentan a obstáculos estructurales y tecnológicos que dificultan la utilización de recursos audiovisuales en el aula, lo que los obliga a ejecutar un esfuerzo adicional pues, además de la planificación habitual se requiere de mayor tiempo para descargar el material (incluso fuera de su jornada laboral cuando la conexión



a internet es deficiente), la utilización de su propio notebook en la sala de clases, altavoces costeados por ellos, pendrives y en algunos casos se debe solicitar con antelación acciones como trasladar a los estudiantes a una sala que cumpla con los requisitos necesarios.

Los cuatro profesores coinciden en que su formación de pregrado fue insuficiente en las áreas de didáctica de la literatura y recursos audiovisuales, pues careció de saberes prácticos y aunque manifiestan que en la labor docente han adquirido conocimientos estos obedecen a prácticas autodidactas y apoyo entre pares. Esto evidencia que existe una formación inicial docente que se encuentra descontextualizada y no está en línea con el contexto educativo actual, las necesidades formativas de los estudiantes y el avance de las TIC. En consecuencia, a la luz de los datos obtenidos, debiera ser revisada y actualizada para cumplir con las necesidades formativas de los futuros educadores.

Chile es un país que carece de investigaciones, estudios y publicaciones sobre esta temática. Esta investigación constituye un primer aporte en la descripción del uso de recursos audiovisuales en educación literaria. Resulta también un aporte inicial al conocimiento del contexto educativo en el que se desempeñan los docentes y la descripción de las creencias, representaciones y saberes que sustentan sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a las limitaciones y mejoras posibles, en un estudio posterior sería conveniente ampliar la muestra de quienes participantes en las entrevistas y plantearlas como una conversación presencial con la finalidad de eliminar la distancia física y que estas sean prácticas reales y no solo prácticas declaradas de investigación etnográfica. Asimismo, incluir también entrevistas a los estudiantes para conocer su visión en primera persona y efectuar observación de clases con la finalidad de realizar una triangulación de datos que permita un conocimiento más específico de la temática investigada. Igualmente es posible ampliar el estudio de creencias a través de la profundización en el análisis discursivo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Constanza Suazo Muñoz (Conceptualización, tratamiento de datos, análisis formal, investigación, redacción borrador original) y Alba Ambrós-Pallarés (Metodología supervisión, redacción- revisión y edición).

FINANCIACIÓN: Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Subdirección de Capital Humano, Beca de Magister en el Extranjero para Profesionales de la Educación/ 2019-77200044.

AGRADECIMIENTOS : A los docentes que desinteresadamente accedieron a participar en esta investigación para compartir sus experiencias y reflexiones sobre pedagogía, recursos audiovisuales y literatura.

* Los autores han informado a los participantes de la investigación y ellos han dado el consentimiento de participar en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrós, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Graó.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledgeing in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp.161-172). Graó.
- Cambra, M. y Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida. En A. Camps (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas* (pp.243-262). Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot., I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. Capítulo 9* (pp. 275-292). La Muralla.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: Bakhtinian view. En AM. Barcelos y P. Kalaja (Eds.), *New approaches to research on beliefs about SLA* (pp.131-151). Kluwer Publishers.
- Fives, H. y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K.R Harris, S. Graham y T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp.471-499). <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *International Online Language Conference 2012*, 3, 190-203. <https://bit.ly/39T0iGQ>
- Jover, G. (2022). Leer a los clásicos en la escuela. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3On8sX8>
- Lucca, I. y Berríos, R. (2009). *La investigación cualitativa: fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. <https://bit.ly/3bt28yT>
- MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. <https://bit.ly/3nnBWBj>
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Institut d'Estudis Catalans.
- Pérez, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d' Educació Infantil de la Universitat de Barcelona*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp, 51-87). La Muralla.
- Schutz, A. (1973). *Collected papers i: the problem of social reality. The Hague, the Netherlands*. Martinus Nijhoff.



- Skott, J. (2009). Contextualising the notion of belief enactment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(1), 27-46. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9093-9>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.
- Suazo, C., y Ambrós, A. (2022). Investigación exploratoria del uso de recursos audiovisuales para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en las aulas chilenas. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho, y J. I. Rivas (Eds.), *Multimodalidad y Didáctica de las Literaturas*. Graó. (En prensa).
- Tuckett, A.G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: a researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19, 75-87.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.