

Los protagonistas de este libro, son profesores de inglés que en tres años consecutivos fueron parte de un proyecto de pasantía de aprendizaje intercultural en Nueva Zelanda. Provenientes de localidades como Curacautín, Curarrehue, Freire, Lautaro, Lonquimay, Pucón, Radal, Temuco, Victoria y Villarrica, entrelazan sus historias a través de la reflexión de su quehacer y el convencimiento de que el aprendizaje del inglés permitirá a los estudiantes ampliar sus posibilidades de desarrollo en el siglo XXI. Escrito en diálogo con académicos de CITSE-UCSH sus voces narran la experiencia vivida, ahondan en los aprendizajes construidos y en cómo esta experiencia les ha permitido impulsar transformaciones en la forma de concebir y desarrollar la labor de la enseñanza del inglés en sus propias comunidades educativas.

“Una muy buena experiencia para descubrir un mundo lleno de posibilidades y oportunidades”.
(Docente pasante, Cohorte 2017)

“Esta fue una buena experiencia, personal y profesional. Volví a Chile con una mirada diferente”.
(Docente pasante, Cohorte 2019)

“Pude descubrir nuevas formas de asociar el inglés a la realidad de mis estudiantes”.
(Docente pasante, Cohorte 2018)

“Ví cómo es posible avanzar hacia un plurilingüismo que les abra posibilidades nuevas a los jóvenes de la región”.
(Docente pasante, Cohorte 2019)

Puentes sobre el Pacífico Sur

Aprendizajes de docentes de inglés de la Araucanía en Nueva Zelanda

| Carolina Cuéllar (coordinadora)



Puentes sobre el Pacífico Sur
Aprendizajes de docentes de inglés de la Araucanía
en Nueva Zelanda

Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa
Universidad Católica Silva Henríquez CITSE-UCSH

Comité editorial:

Carolina Cuéllar, Catalina Cuenca,
Carmen Cecilia Díaz, Juan Pablo Queupil.

Coordinación general del proyecto:

Carolina Cuéllar

Dirección editorial: Carmen Cecilia Díaz

Producción: Catalina Cuenca

Diseño y diagramación: Mercedes Lincoñir

Impreso en Chile: Gráfica Andes

Inscripción Derecho de autor N° 2022-A-3867

ISBN: 978-956-341-102-7

En la presente publicación se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminador. Sin embargo, con el fin de facilitar la lectura y comprensión del texto y evitar la saturación gráfica, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida. Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Santiago de Chile, mayo 2022.

© Todos los derechos reservados

Puentes sobre el Pacífico Sur

Aprendizajes de docentes de inglés de la Araucanía en Nueva Zelanda



ÍNDICE

Presentación Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa Universidad Católica Silva Henríquez (CITSE-UCSH)	6
---	----------

Presentación Ministerio de Educación	9
---	----------

Presentación Universidad de Waikato	11
--	-----------

César Barría Morales La importancia de situar el aprendizaje	14
<i>Por Olga Cuadros</i>	

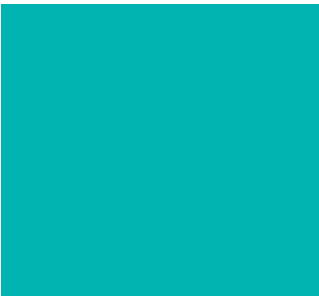
Deyanira Cañuñir Llanquimán De Radal a Waikato: una historia de compromiso docente	26
<i>Por María Angélica Guzmán</i>	

Daniela López Gajardo Mejor clima, mejores aprendizajes	40
<i>Por Sofía Alvarado</i>	

Madelaine Quezada Sanhueza El juego como aliado para aprender y enseñar	50
<i>Por Carolina Cuéllar</i>	

Constanza Riquelme Barra El poder de un buen ambiente	60
<i>Por Maribel Calderón</i>	

Tábata Canales Riquelme y Mónica Spuler Inostroza	
Dos miradas para reimaginar las clases	72
<i>Por Juan Pablo Queupil</i>	
Álvaro Barriga Fernández	
Integración curricular inglés-mapudungun	82
<i>Por Catalina Cuenca</i>	
Sandra Villegas Delgado	
Hacia un plurilingüismo con sello artístico	94
<i>Por Simona Mayo</i>	
Pamela Muñoz Salazar	
Self-study: autonomía estudiantil y acompañamiento docente	106
<i>Por María Paz Faúndez</i>	
Jocelyn Vega Quirquitripay	
Que el We Tripantu sea en Chile lo que el Haka es en Nueva Zelanda	118
<i>Por Gustavo González</i>	



Presentación

Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa

Universidad Católica Silva Henríquez (CITSE-UCSH)

El Océano Pacífico es un vasto espacio que separa diversas latitudes, aunque también es un puente de conexión entre culturas. Aotearoa es la denominación maorí para Nueva Zelanda; y Wallmapu, el nombre del territorio mapuche, que ancestralmente ocupa gran parte del centro-sur de Chile, en particular de la Región de la Araucanía. Ambos contextos se han entrelazado a través de una pasantía para docentes de inglés de establecimientos públicos, quienes durante tres años han viajado desde diversas comunas de esta región a la Universidad de Waikato, ubicada en la isla norte de Nueva Zelanda. La iniciativa tiene por objeto renovar metodologías de enseñanza del idioma e interactuar con profesores de un país que, al igual que ellos, enseñan a estudiantes en contexto de interculturalidad.

Esta oportunidad de desarrollo profesional ha sido liderada por el Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, del Ministerio de Educación y realizada en colaboración con el Instituto de Aprendizaje Profesional de la Universidad de Waikato, en el marco del apoyo entregado por el Gobierno Regional de la Araucanía.

De vuelta en Chile y a fin de favorecer la transferencia de aprendizajes logrados durante esta experiencia, los 60 docentes han sido acompañados por académicos del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Dicho acompañamiento, ha puesto foco en desarrollar procesos pedagógicos reflexivos, fortalecer el liderazgo docente e impulsar la innovación pedagógica.

El proyecto editorial que se encuentra en sus manos es parte de este trabajo de acompañamiento. Escrito por académicos de CITSE-UCSH, el libro reúne los relatos de once docentes cuya reflexión respecto a la experiencia vivida, ahonda en los aprendizajes construidos a partir de la pasantía, y en cómo estos han impulsado transformaciones en la forma de concebir y desarrollar la labor de la enseñanza del inglés en

sus propias comunidades educativas. Es así como, los protagonistas de este libro, provenientes de localidades como Curacautín, Curarrehue, Freire, Lautaro, Lonquimay, Pucón, Radal, Temuco, Victoria y Villarrica, entretienen sus historias a través de la reflexión en torno a su quehacer y el convencimiento de que el aprendizaje del inglés permitirá a los estudiantes ampliar sus posibilidades de desarrollo en el siglo XXI.

Lo primero que evidencian sus relatos es que se trata de profesores y profesoras que no trabajan solos, sino que, pese a las distancias geográficas, forman parte de una activa red de docentes de inglés de la Araucanía. Desde allí comparten el trabajar en contextos educativos municipales e interculturales, mayormente rurales, e inmersos —o con vínculos estrechos— con comunidades mapuche. Asimismo, resalta la profunda pasión y motivación por su profesión, lo que los impulsa a seguir aprendiendo con espíritu de superación profesional y humana.

Tras asistir a encuentros académicos en la Universidad de Waikato, compartir en casas de familias neozelandesas y visitar escuelas donde se aprende en maorí e inglés, los docentes observaron la diferencia de tamaño en los cursos, así como los énfasis del currículum neozelandés que, al ser menos extenso que el chileno, deja amplio espacio para la creatividad de docentes y estudiantes.

Destacan lo grato del ambiente de la sala de clases neozelandesa, especialmente en lo relativo a la autonomía y libertad que gozan los alumnos. Asimismo, subrayan la visión del rol del docente, que deja de ser un profesor normativo —que sabe y dicta contenidos— para convertirse en un guía que facilita y acompaña el itinerario formativo de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, impulsando el trabajo colaborativo, la autonomía e innovación y un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, pese a las diversas necesidades socioculturales y económicas de sus establecimientos en Chile, las metodologías y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje profundizadas en Nueva Zelanda, han sido clave para su desempeño docente. Si bien la pandemia Covid-19 les ha obligado a rehacer planes para transferir lo aprendido al interior de sus salas de clase, cada docente ha intentado implementar innovaciones que recogen lo visto y aprendido en la pasantía.

El ser testigos de otras posibilidades de desarrollo educativo, junto a la conversación constante entre colegas y la motivación a seguir profundizando y mejorando, son claramente motores de cambio que benefician a sus comunidades educativas. Más allá del uso de tecnologías, que ha requerido la continuidad de aprendizajes durante la pandemia, los relatos de los profesores destacan su incorporación como herramientas útiles para renovar la dinámica de sus clases. La necesidad de generar nuevos

ambientes y estrategias los ha llevado a preguntarse cómo empoderar más a los estudiantes e incentivar en ellos la indagación crítica y la autonomía visualizada en Nueva Zelanda.

Como CITSE estamos seguros de que estas experiencias auguran importantes posibilidades para mejorar las trayectorias educativas de miles de niños, niñas y jóvenes en relación con la enseñanza del inglés. Con el estudiante y sus comunidades al centro, innovando en metodologías y contenidos de cara al siglo XXI, los docentes que han participado de este intercambio atravesando el Océano Pacífico muestran la relevancia de convertirse en agentes de cambio educativo. Sin lugar a duda, sus narraciones son una contribución para impulsar una visión renovada y situada para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, pertinentes tanto para el sistema educativo nacional como internacional; ejemplos de lo que se puede lograr cuando se abren oportunidades como las expresadas en cada capítulo.

Carolina Cuéllar

Académica Investigadora CITSE-UCSH

Directora Proyecto Acompañamiento

Pedagógico a Docentes de Inglés

Región de la Araucanía

Presentación

Ministerio de Educación

El Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, perteneciente a la División de Educación General (DEG), fue creado en el año 2003 con el objetivo de mejorar el nivel de inglés de todos los estudiantes entre 5° Básico y 4° Medio, a través de la definición de estándares de aprendizaje, así como la capacitación y apoyo a los docentes en el aula. En sus casi veinte años de existencia, se han implementado una serie de iniciativas de desarrollo profesional, dando énfasis al trabajo colaborativo mediante la creación de Redes de Docentes de Inglés, que, a la fecha, suman más de doscientas y se encuentran activas en todas las regiones del país. La Araucanía es una de las que se ha destacado por la cobertura de estas redes y por las altas tasas de participación de sus docentes de inglés en las iniciativas de desarrollo profesional que impulsa el programa.

Adicionalmente, la Región de la Araucanía marcó un importante hito al ser la primera que presentó un proyecto al Gobierno Regional que apunta a contribuir al mejoramiento de las metodologías y prácticas de aula de los docentes de inglés, para que los estudiantes de la región alcancen los objetivos de aprendizaje de la asignatura. La aprobación de este proyecto se tradujo en una importante inversión para financiar un programa de pasantías internacionales en un país de habla inglesa, para un total de 60 docentes de inglés de establecimientos educacionales municipales y de administración delegada.

Para el programa de pasantías internacionales de la Araucanía, el Programa Inglés Abre Puertas colaboró con la identificación de instituciones internacionales que pudieran ofrecer un programa de actividades que estuviera en sintonía con el contexto cultural y educativo de la región. Con el apoyo de la Embajada de Nueva Zelanda se hizo un llamado abierto a distintas universidades de ese país para que presentaran propuestas, entre las cuales se escogió a la Universidad de Waikato.

Las pasantías se han enfocado en las siguientes áreas de desarrollo:

- Fortalecimiento y actualización de metodologías para la enseñanza del inglés como idioma extranjero.
- Desarrollo y consolidación de habilidades comunicativas en inglés.
- Habilidades para el diseño de proyectos de mejoramiento educativo.
- Desarrollo de conocimiento sobre el sistema educativo y currículum nacional de Nueva Zelanda.

A la fecha ha participado un total de 60 docentes, en tres grupos, que realizaron su programa de pasantía en Waikato en 2017, 2018 y 2019, en los cuales se dio énfasis especial a aspectos relacionados con la cultura maorí e interculturalidad, permitiendo a los docentes establecer paralelos con sus propios contextos educativos en la Araucanía. La gran mayoría de los participantes valoró de forma muy positiva cómo esta experiencia los inspiró a despertar en sus estudiantes una valoración positiva de su propia cultura, como una forma de aumentar su motivación por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Cabe destacar que en el desarrollo de este proyecto se sumó al Centro de Investigación para la Transformación Socieducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), como un aliado para potenciar el impacto de esta experiencia, mediante la implementación de acciones de preparación y seguimiento a los proyectos que los docentes diseñaron en Waikato como parte de su programa de pasantía. Gracias a este trabajo colaborativo con la UCSH, hoy estamos muy contentos de presentar este libro, que da cuenta de diez historias que constituyen una muestra representativa del impacto que este programa de pasantías ha tenido en sus prácticas de aula y en sus respectivos contextos educativos, además de los lazos de amistad que se formaron entre comunidades a ambas orillas del Océano Pacífico.

Daniela Eroles

Jefa División de Educación General (DEG)
Ministerio de Educación

Presentación

Universidad de Waikato

Me siento encantada de haber sido invitada a contribuir a este libro que explora las experiencias de 11 de los 60 maravillosos docentes chilenos que desde el año 2017 han participado del programa de pasantías del Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, en la Universidad de Waikato (Aotearoa, Nueva Zelanda). Si bien el propósito de este libro es narrar sus experiencias y el impacto de éstas en su enseñanza, debo reconocer que mi involucramiento como coordinadora y facilitadora del programa para dos de las tres cohortes participantes fue una experiencia transformadora, profesional y personalmente.

La naturaleza colaborativa e intercultural de esta alianza de aprendizaje profesional ha sido clave. A través de los años en que la Universidad de Waikato ha acogido a estos profesores, el foco de la experiencia ha transitado desde un énfasis en el desarrollo y consolidación de la fluidez del inglés y de su conocimiento y entendimiento de metodologías de enseñanza del inglés, hacia un programa de desarrollo profesional mucho más comprensivo e integrado, que reconoce la importancia de apoyar a los docentes para liderar los procesos de cambio pedagógico dentro de sus redes y escuelas.

Fundada en 1964, la Universidad de Waikato es una institución donde un 20% de sus 13.500 estudiantes provienen de más de 80 países. La oportunidad de trabajar en conjunto con el Ministerio de Educación de Chile, es un ejemplo de los beneficios mutuos de una colaboración internacional permanente.

La participación del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), como institución colaboradora en el área de desarrollo profesional, ha sido un componente esencial del programa. Su contribución constante desde su experticia local, situada en el contexto de la labor pedagógica, ha sido esencial para asegurar que el impacto de la experiencia de pasantía de los docentes en Aotearoa continúe y progrese en

el tiempo. El desarrollo de relaciones profesionales, intercambio de ideas y conocimiento ha sido enriquecedor a nivel profesional y personal. El enfoque de esta relación de colaboración sin duda que podrá fortalecer y promover oportunidades de desarrollo profesional en el futuro.

El contenido específico de la pasantía desarrollado en diálogo con el Coordinador Nacional del PIAP y adaptado constantemente a las necesidades de los participantes, se estructuró para entregar una experiencia de desarrollo profesional intensiva durante 4 semanas, entretrejiendo componentes como el *Whakawhānaungatanga*, concepto del mundo maorí, para conocer a otros, construir relaciones y crear una comunidad de aprendizaje en un ambiente contextualizado en la historia de Nueva Zelanda, su currículum y procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo se realizaron talleres para interiorizar las experiencias de aprendizaje de los participantes y las implicancias en su práctica pedagógica, hubo oportunidades para implementar proyectos de innovación, desarrollando soluciones a distintos “desafíos”, visitas para observar prácticas en escuelas neozelandesas y actualizar metodologías, así como oportunidades casuales para practicar inglés incluyendo interacción con familias anfitrionas y experiencias culturales que vinculan el contenido del programa al mundo maorí y la educación indígena.

Las oportunidades de desarrollo profesional una vez terminada la pasantía, han sido importantes para el programa en general. Tuve el privilegio de trabajar con el segundo grupo de profesores pasantes unos meses después de su regreso a Chile. Mi aproximación a este apoyo se basó en la creencia de que es más factible sostener los cambios en la práctica si estos se llevan a cabo como una respuesta a la cultura y el contexto real. El desarrollo de capacidades de liderazgo fue un resultado clave del seguimiento a la pasantía, vinculando este proceso con sus contextos y reflexionando sobre las aspiraciones y necesidades de estudiantes reales.

El patrimonio bicultural de Aotearoa y el compromiso a la defensa de los principios de nuestro documento fundacional, *Te Tiriti ō Waitangi*, fue parte integral de la experiencia. Los docentes reconocieron el valor que le damos a nuestra cultura indígena, pero también a nuestra diversidad cultural. A pesar de las diferencias entre las “formas de vida” de Nueva Zelanda y Chile, la pasantía nos permitió celebrar también similitudes y conexiones. Asimismo, la retroalimentación de cada docente destacó la importancia de participar en la vida escolar neozelandesa, observando procesos, interactuando con estudiantes y docentes y practicando las metodologías de enseñanza recientemente adquiridas, a través de micro sesiones de enseñanza de español como lengua extranjera.

El explorar el aprendizaje como una aproximación a la reflexión sobre la enseñanza permitió que los profesores reconocieran la necesidad de enfatizar la construcción de relaciones positivas con sus estudiantes: escuchar y conversar con ellos interesándose en quienes son, de dónde vienen y qué traen consigo; crear espacios de aprendizaje cálidos, seguros y motivantes; dar a los estudiantes tiempo para pensar sobre su aprendizaje, dialogar entre ellos y usar herramientas digitales.

El tiempo y espacio que tuvieron para reflexionar sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, fue muy valorado por los pasantes. También la importancia del trabajo colaborativo con sus colegas, compartiendo y desafiando positivamente sus prácticas, evidenciando un sentimiento renovación para continuar con el cambio e improvisar cuando fuera necesario.

Los académicos notaron una mejora en la seguridad y habilidades orales y de escucha de los docentes pasantes, quienes afrontaron admirablemente el convivir con nuestra forma de hablar rápida y con “un acento extraño y desconocido”. Asimismo, participaron en varias experiencias de aprendizaje del inglés que les entregaron modelos de técnicas, estrategias y aproximaciones fácilmente adaptables a sus contextos.

A pesar de los desafíos que han enfrentado para poder implementar cambios en su práctica pedagógica, los docentes han mantenido su optimismo y compromiso. Y es que en el corazón de este programa se encuentran docentes extremadamente dedicados, trabajadores y apasionados, que están muy comprometidos con “hacer las cosas mejor” para sus estudiantes y sus escuelas.

Pip Newick

Académica Instituto de Aprendizaje Profesional
Coordinadora y Facilitadora Programa Pasantía
Universidad de Waikato

César Barría Morales

La importancia de situar el aprendizaje

Presentar los contenidos de un modo tal que sean cercanos a la realidad de los estudiantes es una meta que el profesor César Barría se esfuerza en alcanzar en el Liceo Lonquimay, de la provincia de Malleco. Eso, dice, les ayuda a explicar el mundo cotidiano que los rodea y a disfrutar con lo que están aprendiendo. Su idea de innovación pasa principalmente por conectar diversas realidades, tal como lo vio durante su pasantía en Nueva Zelanda, y en su trabajo diario ya lo está logrando.

Por Olga Cuadros*

“Si mencionas la palabra ‘metro’ a un estudiante de un liceo rural del sur de Chile, lo más probable es que piense en un metro de leña para vender, que es algo cotidiano aquí”, comienza diciendo el profesor César Barría. “Nadie aquí va a pensar a la primera en el Metro como medio de transporte, simplemente porque la mayoría de los estudiantes nunca ha estado en Santiago, no se han transportado en Metro, o nunca lo han visto directamente”. De ahí la importancia de enseñar los contenidos haciéndolos más cercanos a su realidad.

La ventaja de esto no es solo facilitar la comprensión de un contenido, sino que “abre la oportunidad de engancharlos para hacer que el aprendizaje les ayude a explicar el mundo cotidiano que los rodea. De esta manera, llegar a los estudiantes con contenidos planificados, contextualizados y cercanos, hace que disfruten más el

proceso de aprendizaje, se divierten más y experimentan más emociones positivas que los involucran en lo que están aprendiendo”. Este es el corazón de la práctica pedagógica de César Barría, profesor de Inglés del Liceo Lonquimay, ubicado en la provincia de Malleco, en la Región de la Araucanía. Se trata de una forma de

trabajo que comparte con otros docentes y que incorporó a su quehacer diario tras la pasantía en Nueva Zelanda.

“Cuando visitamos escuelas, lo primero que vi fue la gran cercanía que tenían profesores y alumnos. Creo que observar eso fue lo más significativo”.

Intercambio entre pares

Para implementar esta práctica, cada semana el profesor Barría planifica sus clases compartiendo con otros docentes de inglés una serie de interrogantes sobre el tipo de actividades por desarrollar. Este intercambio de ideas es un acto colaborativo habitual en el liceo en el que enseña hace cinco años. ¿Con qué estrategias plantear la enseñanza del inglés a los estudiantes para que puedan comprender fácilmente, incorporando objetos de aprendizaje reconocibles para ellos, que los desafíen, pero, al mismo tiempo, estén a su alcance? ¿Qué actividades es posible planificar que motiven a los estudiantes y no los aburran con la presentación de un contenido siempre de la misma manera? Estas preguntas reflejan el esfuerzo de los docentes por incorporar en la enseñanza elementos propios de la cultura local, que reconocen como importantes para el alumnado y constituyen una base sólida sobre la cual estructurar un conjunto de logros de aprendizajes esperados. Para llegar a ello, apelan a una reflexión

permanente, revisando sus propias experiencias: lo que han hecho bien y aquello que no ha sido exitoso, a fin de mejorar continuamente sus procesos de enseñanza.

Esta acción colaborativa de César Barría no tiene que ver solo con disposiciones personales para trabajar coordinadamente con sus colegas de inglés, sino que se ha nutrido, en lo profesional, de los aprendizajes que ha ido incorporando a lo largo de su trayectoria docente. Durante este proceso formativo, conocer otras culturas, prácticas y formas de enseñanza ha fortalecido su vocación pedagógica y desarrollo profesional.

Además de su formación como profesor de Inglés y licenciado en Educación, ha realizado diplomados y cursos de certificación en Inglaterra. Conocer otros países, realidades y culturas ha moldeado su interés por hacer del aprendizaje algo entretenido, juzgando por su propia experiencia. Y en ese proceso destaca, en particular, la experiencia de vinculación con el Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, que surgió como una oportunidad cuando se desempeñaba en el rol de coordinador de la Red de Docentes de Inglés de su zona y que le permitió realizar una pasantía en Nueva Zelanda.

Rumbo a Waikato

“Aunque no tenía mucho conocimiento del tema, ingresé al Programa. Ahí me orientaron bastante, me invitaban a las actividades, a las capacitaciones, y ahí me empezó a interesar el Programa, porque coincidía con cosas que a mí ya me gustaba organizar en el Liceo. Por ejemplo, actividades, festivales y eso, y me quedó gustando. Me llamaban la atención esas actividades extraprogramáticas de Inglés, que igual motivaban bastante a los chicos. El inglés al final es algo que sé bien, y, con lo que estudié, he podido conocer a muchas personas y lugares. Con el inglés pude conocer Nueva Zelanda, donde jamás en la vida pensé viajar; también conocí Inglaterra. He compartido con otras personas de culturas muy diversas, y comunicarme en otro idioma igual ha sido bastante significativo en mi vida”.

La experiencia de su visita a la Universidad de Waikato significó la posibilidad de darle mayor sentido a elementos pedagógicos que el profesor siempre había reconocido como importantes, pero no estaban intencionados desde su práctica docente. Entre ellos, las emociones positivas que generan cercanía en el aula y promueven la motivación hacia el aprendizaje, la relevancia del ambiente cultural de la escuela para potenciar el compromiso estudiantil

y el aporte del uso de tecnología facilitadora del aprendizaje. La observación de prácticas centradas en el estudiante, realizada durante la visita a escuelas colaboradoras del programa de formación de la Universidad de Waikato, reforzó las convicciones que César ya tenía como docente respecto a la importancia central de la motivación estudiantil a partir del desarrollo de actividades que promuevan el sentido de involucramiento y disfrute con el aprendizaje, tomando en cuenta sus condiciones y recursos personales y culturales: “Nos llevaron a algunos colegios a observar. Y lo primero que vi fue la cercanía que tenían profesores y alumnos. Era una relación estrecha, sustentada por lo maorí. Yo creo que observar eso fue lo más significativo”.

Si bien en su lugar de trabajo la cultura mapuche está presente, no es tan central como la maorí en esas escuelas. En Lonquimay, varios estudiantes participan del taller intercultural donde se hacen reflexiones sobre la cosmovisión mapuche y se aprovecha el espacio para hacer actividades fuera del aula. Por ejemplo, se celebran los días importantes del pueblo mapuche, se plantan *pewenes* (arau-carias) y se hacen ceremonias que conectan con las tradiciones mapuche, pero, a pesar de eso, falta aún más para aprovechar lo cultural en el aprendizaje de todos los días.

Desde que volvió de Nueva Zelanda, César ha tratado de buscar esa relación cercana con los estudiantes, agregando el manejo de tecnología, que también vio cómo se implementaba: “Ellos usaban diferentes plataformas para eso. Aquí, en cambio, no se ha podido hacer del todo por diversos factores, pero tengo esperanzas en que se pueda avanzar”.

La importancia del vínculo con los estudiantes percibida en la pasantía en Waikato interactúa con la disposición hacia la docencia, que releva en el profesor Barría una característica interpersonal importante, en la medida en que se describe a sí mismo como simpático. No el más simpático de los profesores, pero sí uno con la intención permanente de ser cercano con sus estudiantes y flexible con sus requerimientos: “Trato de hacer mi trabajo lo mejor posible por el bien de los alumnos y trato de adaptarme bastante. Yo soy de los que piensa que uno tiene que adaptarse a los alumnos, no los alumnos al profesor. Si al final todos tienen distinto ritmo de aprendizaje, maneras de aprender, entonces uno tiene que acomodarse”. Para que alguien pueda aprender, “hay que estar cuidándolo, manteniendo los ojos puestos en que disfrute, pero no se distraiga, que vea en el juego una herramienta de aprendizaje y no un escape”, señala César.

Su preocupación por vincular el contexto de la cultura mapuche y la situación vital de sus alumnos para propiciar el aprendizaje del inglés está arraigada a su vocación docente y a su curiosidad por conocer otras culturas, pues, aunque tuvo la oportunidad de estudiar otras carreras, a diferencia de sus hermanos mayores, eligió la pedagogía por gusto:

“Siempre pensé en estudiar otra cosa, pero de repente conocí la Pedagogía en Inglés; me di cuenta de que me gustaba el inglés y que no había considerado las ventajas de eso. Que podía viajar y que podía conocer distintas culturas. ¿Me arriesgo al inglés o no?, me dije, y decidí tomar el desafío, y hasta el día de hoy no me arrepiento. Siempre me gustó la pedagogía, enseñar. Me gustaba, por ejemplo, exponer en clases, eso siempre me gustó”.

“Trato de ir buscando actividades que permitan sacar a flote un contenido, opinión o ejemplo que llame la atención, apoyado con tecnología”.

Esta confluencia de elementos pedagógicos y socioemocionales, integrados en su práctica docente a través de los hitos de formación del profesor Barría, se materializan en la planificación de actividades caracterizadas por una aproximación situada, en las que el aprendizaje está basado en el hacer y el conocimiento del contexto. Para el profesor, este tipo de actividades situadas culturalmente fortalece la autonomía estudiantil y da sentido al aprendizaje, apelando a la capacidad de construir significados y relacionarlos de manera más auténtica con lo que tienen a mano y es familiar, lo que ven día a día, lo que sienten y reconocen cercano.

Esto es lo que ha hecho cuando, por ejemplo, para abordar los conceptos de dirección y ubicación en inglés, con uno de los grupos del área Técnico-Profesional de la especialidad de Turismo, potencia esta experiencia con una salida a terreno: “Los chicos son, por decirlo de alguna manera, más de montaña. Están un poco más alejados de la tecnología, pero son más amantes de la naturaleza, entonces tratamos de hacer actividades en las que podamos salir bastante a terreno, de repente hacer las clases al aire libre. Por ejemplo, que guíen a una persona extranjera, a alguien que venga por el PIAP. Este tipo de actividades permite a los estudiantes parar en algún lugar y hacer su presentación. Es bastante interesante. La última vez fuimos al volcán Lonquimay, alcanzamos a llegar a un cráter que quedaba más o menos cerca. Todos estábamos cansados, pero al final llegamos. Fue una experiencia bastante potente, la recuerdo con mucho cariño, fue uno de los mejores terrenos a los que hemos salido”.



El uso de elementos culturales y situacionales del entorno cercano al estudiante, con el añadido de un componente lúdico, destaca como estrategia pedagógica promotora de motivación y compromiso con el aprendizaje. La vinculación didáctica entre el juego y el aprendizaje es una manera en que el profesor fomenta la capacidad cognitiva de sus estudiantes, promoviendo una disposición emocional positiva hacia lo que se aprende a fin de lograr una experiencia única. Jugar con el conocimiento, manipularlo, hacerlo divertido y accesible enraíza de manera profunda las conexiones de sentido y propósito que el profesor quiere promover, fomentando la participación y vinculación de los estudiantes con su proceso de aprendizaje: “Todas estas actividades se hacen especialmente para el *We Tripantu* (nuevo ciclo, año nuevo). Una vez hicimos juegos y actividades que les gustaban a los estudiantes para que expusieran sobre esta celebración en inglés, español y *mapudungun*. Entonces un grupo se dedicó a hacer calendarios, otro hizo juegos, otro hizo una maqueta, otro un herbario con todas las hierbas medicinales, y salieron trabajos súper buenos. Un grupo hizo una baraja de cartas como las españolas, pero con símbolos mapuche: estaba el kultrún, los números con diferentes ilustraciones”.

La introducción de elementos propios de la cultura de la zona en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, que generen flujo, diversión y movimiento es algo habitual para el profesor, aun cuando se presenten obstáculos. Entre ellos, el clima: “Por ejemplo, el otro día estábamos trabajando las direcciones con los alumnos y, para eso, íbamos a salir. Y bueno, ese día estaba lloviendo, pero al final organizamos los puestos como si fueran cuadras, y los hicimos



caminar, indicando *walk straight, stop, turn right, turn left, the corner*. Lo que hicimos fue ir trabajando con ellos este vocabulario a través del movimiento, con una representación de su zona. A lo mejor el gran desafío es cómo ir creando actividades que sean así, innovadoras para los chicos. Al final, por el tema del contexto, tratamos de sacarle el máximo provecho al tiempo que estamos con los estudiantes. Hay que practicar mucho e integrar mucha dinámica y mucho juego también para que los alumnos no se aburran”.

Para Barría, la innovación implica un cambio significativo en la implementación de estrategias dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios atañen no solo a la dimensión pedagógica, didáctica y tecnológica, sino, más importante aún, a la personal. Su idea de innovación pasa principalmente por un cambio en las personas y su manera de comprender y utilizar los materiales, los contenidos y métodos utilizados para promover el aprendizaje, aportando una nueva comprensión de valor de estos. Es decir, ser capaz de aprender creando, reconfigurando, desaprendiendo y reaprendiendo, conectando lo viejo y lo nuevo, tal como lo vio en su visita a Waikato.

Las estrategias pedagógicas de César Barría apelan a una reconfiguración estructural de las actividades pedagógicas bajo un enfoque de novedad para los estudiantes, buscando que, a partir de los conocimientos que ya tienen asimilados, desarrollen nuevos aprendizajes vinculados a la lengua inglesa. Esto hace de lo familiar

“Trabajando las direcciones con los alumnos íbamos a salir. Y como estaba lloviendo, al final organizamos los puestos como si fueran cuerdas”.

la base sobre la cual se implementan nuevas prácticas de aprendizaje. Los elementos “conocidos” tienen que ver con una visión de mixtura cultural, incorporando la idiosincrasia del pueblo mapuche. De acuerdo con las características del establecimiento en el que trabaja el profesor, más del 80% de los estudiantes pertenecen a dicha comunidad. Esta amplia distribución étnica-cultural tensiona la práctica de enseñanza del inglés, considerando el ánimo plurilingüístico del liceo donde trabaja el profesor. Sin embargo, en este caso particular, los elementos propios de la cultura mapuche

“Siempre trato de contextualizar las cosas. En las keywords, donde aparecía el concepto de pan, en vez de ponerles una imagen de pan de molde, que nadie come acá, les puse una hallulla”.

se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en un rol que pareciera estar orientado a la facilitación de aspectos socioculturales de referencia para el conocimiento y la ampliación del vocabulario: “En los dos últimos años se han

implementado talleres interculturales, de hecho, igual tenemos hablantes de *mapudungun* que están trabajando como encargados del aspecto intercultural del Liceo. Y, con respecto a mi asignatura, la verdad es que con los colegas de inglés nos juntamos y tomamos elementos culturales mapuche. Por ejemplo, un relato mapuche que está en *mapudungun* traducido al español, y nosotros desde ahí lo traducimos al inglés e hicimos actividades de comprensión de lectura. También trabajamos en esa misma guía con vocabulario, por ejemplo, de animales. *Trewa* es perro, *kapura* es cabra, *ñarki* es gato. Palabras que para los chicos que sabían *mapudungun* facilitaron el trabajo. Si bien era desafiante, la guía no era imposible de desarrollar en los tres idiomas. De todas maneras, yo sé que se podría hacer más, por lo menos en la asignatura en la que enseño, para acercar un poco más la cultura mapuche. Siempre se puede hacer más”.

La cultura se encarna en los objetos de uso cotidiano. Esta forma de representar con imágenes conocidas los conceptos abstractos del vocabulario en inglés es parte de la focalización cultural y situada que el profesor Barría intenciona en su proceso de enseñanza: “En realidad, trato de contextualizar siempre las cosas. Por ejemplo, el otro día tenía una clase y estábamos trabajando con un audio que se llama *The shopping list*. Se trata de una pareja que tiene que comprar unas cosas en el supermercado para un picnic. Entonces, para ejemplificar con imágenes, yo en lugar de poner un supermercado normal, de cualquier lado, les puse una foto de un supermercado de

aquí, de Lonquimay. Los chicos se sorprendieron. En las *keywords*, por ejemplo, aparecía el concepto de jugo. ¿Entonces qué hice yo?, les pongo la imagen de unas cajas de jugos, que ellos conocen. O donde aparecía el concepto de pan, en vez de ponerles una imagen de pan de molde, que nadie come acá, les puse una hallulla. Entonces los chiquillos se rieron y exclamaron ‘¡Ah, una hallulla!’. Entonces, *what does bread means?*, *bread means* hallulla, y como eso les causa un poco de gracia, no se les olvida”. A su juicio, el uso del inglés debe llevarse a la práctica en la vida cotidiana. Usarlo con lo que ven todos los días facilita que el idioma extranjero se haga parte integral del diario vivir.

Su interés se materializa en el vínculo que existe entre la motivación —como proceso esencial de vinculación del estudiante— con la introducción de tecnologías educativas que favorezcan este proceso motivacional. Aunque las apuestas del docente van en este sentido, esta vinculación no siempre es exitosa, debido principalmente a limitaciones en el uso de las tecnologías por temas de conectividad o disponibilidad de equipos dentro de la comunidad educativa. Al respecto, el profesor relata algunos ejemplos: “Trato de ir buscando siempre una actividad o algo que permita sacar a flote algún contenido para discutir, una opinión divertida o un ejemplo bien contextualizado. He intentado trabajar en estos aspectos con el apoyo de algunas tecnologías. En años anteriores intentamos usar *Kahoot!*, porque se podía instalar en los celulares personales, pero acá, por la conectividad limitada del Liceo, una gran cantidad de dispositivos conectados satura la red. Y costaba que funcionara bien la aplicación. Igual lo intentamos con *Kahoot!*, y con una que se llama *ClassDojo*, que permite ir guardando el nombre y los resultados de los estudiantes cuando se hacen ejercicios y concursos. Estas aplicaciones convierten los teléfonos celulares personales en tecleras, entonces en la pantalla aparece una pregunta con alternativas, y tienes que apretar la opción correcta. La persona que más rápido aprieta el botón, sale calificada en un *ranking*. Entonces los chicos igual se apuraban y, como son bastantes, el listado de resultados iba variando harto, y era bien entretenido para ellos, pero no se puede implementar de manera sistemática”.

Estas prácticas son particularmente necesarias en la enseñanza de la lengua inglesa, que muchos ven como un área curricular difícil o poco motivante: “Los chicos vienen con el prejuicio de que el inglés es difícil, que no van a entender. Entonces hay que generar situaciones en las que podemos romper con eso, y no sentir



que fallamos como profesores, haciendo necesario pensar en una actividad motivadora, que los haga sentir bien y pueda ser exitosa”.

Esto, dice, es particularmente relevante en el contexto de la educación rural, en la que es prioritario promover modelos y experiencias educativas positivas. Muchos de los alumnos del establecimiento son de origen rural y tienen condiciones familiares complejas: “Son estudiantes que muchas veces prefieren estar en el colegio, porque allí se sienten mejor y no hay tantos problemas como en sus hogares. Eso se vio reflejado en la pandemia, cuando íbamos a terreno y veíamos las condiciones materiales en que muchos de ellos vivían”.

Conexión con la realidad de los estudiantes

La lectura y reconocimiento docente de las necesidades sociales, emocionales y de contexto de los estudiantes es el punto bisagra que ha permitido a Barría hacer la conexión entre la realidad estudiantil y el interés docente por establecer un clima positivo en sus clases. Particularmente sensible a estas condiciones, explica: “Siempre estoy tratando de hacer actividades que los muevan; no solamente la lectura de un texto, que quizás va a motivar solo al alumno que está interesado, pero no va a enganchar al que no está en las mejores condiciones de receptividad, al que tal vez no le gusta la asignatura”.

De esta manera, César Barría ha logrado conectar las dimensiones culturales, emocionales y pedagógicas del aprendizaje del inglés, buscando motivar y encantar a sus estudiantes para generar



una práctica productiva y no reproductiva, al mismo tiempo que él mismo ha logrado motivarse, encantarse y engancharse una y otra vez con una enseñanza culturalmente situada del inglés, tanto o más que sus propios alumnos y alumnas.

Deyanira Cañuñir Llanquimán

De Radal a Waikato: una historia de compromiso docente

Superando diversas adversidades, Deyanira Cañuñir se tituló como profesora de inglés en Temuco y desde 2017 trabaja en la Escuela Municipal La Esperanza de Radal. En 2019 viajó a Waikato, experiencia que reafirmó en ella una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en los estudiantes con sus habilidades y sueños. En los proyectos interdisciplinarios encontró la metodología más adecuada para lograrlo, motivando a otros docentes a involucrarse e incentivando el uso de tecnología.

Por María Angélica Guzmán*



Toda su vida escolar y universitaria transcurrió en hogares estudiantiles. Primero en el sector rural de Villarrica, donde cursó su Educación Básica, en Educación Media cuando se mudó a la ciudad y luego, en Temuco, durante su formación universitaria. Sin embargo, lejos de considerar esta situación como una desventaja, Deyanira Cañuñir Llanquimán ve en ello una experiencia única; un impulso que le permitió fortalecer su autonomía, responsabilidad y autoaprendizaje. Esos han sido factores clave para llegar a ser una mujer y profesional comprometida con el aprendizaje y bienestar de cada uno de sus estudiantes en la Escuela La Esperanza de Radal.

Ubicada en la zona cordillerana de la comuna de Freire, esta escuela a la que Deyanira llegó en 2018 acoge una matrícula de poco más de 200 estudiantes de Educación Básica en un entorno muy parecido al de su infancia. Nacida en un sector rural, criada por sus abuelos maternos que cursaron hasta 3° Básico, desde pequeña Deyanira se vio enfrentada a una vida severa. Estudiando en régimen de internado, debió aprender a ser independiente, pero

siempre se sintió protegida. Fue esa experiencia la que la inspiró a seguir perfeccionándose en favor de alumnos en Radal. Para llegar a su escuela, Deyanira viaja en bus alrededor de 45 minutos de ida y otros 45 de vuelta, pero no le parece un sacrificio: “Vale la pena el viaje diario, porque llego a un

“Lo aprendido en Nueva Zelanda me hizo ver que no era tan disparatado lo que había estado haciendo en clases, a pesar de más de una queja porque había ruido en mi sala y pensaban que no tenía manejo de grupo”.

ambiente muy agradable con niños súper sanos, niños buenos, con esa armonía que entrega la ruralidad”.

En Radal trabaja de Pre Kinder a 8° Básico y en cada uno de los niveles se preocupa de fortalecer diversas actividades de aprendizaje. Adicionalmente, tiene una jefatura de curso lo que le permite conocer más de cerca a sus estudiantes. La escuela es sencilla, pequeña y con baja conectividad. Para trabajar en distintas plataformas Deyanira usa su teléfono y comparte señal con sus estudiantes. Dada la limitación de recursos, diariamente carga su mochila con computador, parlantes, cables HDMI y VGA e, incluso, el control del proyector que tiene cada sala, pero lo hace con gusto, pues siente que sin esos materiales sus clases no serían tan provechosas.

“Me gustan las tecnologías, porque los niños y niñas pueden aprender de distintas formas. En una misma clase, por ejemplo, puedo apuntar a diferentes estilos de aprendizaje simultáneamen-

te; puedo orientarme a los visuales, kinestésicos, auditivos, a todos, en realidad”. Dice que su participación en la red PIAP le permitió profundizar en la relación entre herramientas digitales y aprendizaje, lo que incrementó en Waikato.

Experiencia vital y nuevo lenguaje

Su aproximación al inglés comenzó en 5° Básico con un profesor muy dinámico, aunque discriminador con el pueblo mapuche, del que ella es parte. En 6° Básico, una nueva profesora le permitió conocer una gran variedad de materiales didácticos. A partir de ese momento se comenzó a encantar con el inglés y también con la docencia: “Era una profesora fabulosa; estricta pero muy respetuosa de todos los niños. Ella dio un giro a la forma de funcionar de la escuela, pues incluso los castigos físicos, bastante habituales en la época, se terminaron gracias a ella y a su esposo, también profesor de la escuela”.

Poco a poco Deyanira empezó a destacar en gramática y su facilidad para la pronunciación en inglés. Esto sumado a que siempre estaba enseñándole a los compañeros que les costaba más, mostró desde pequeña una vocación en ciernes. En 2005 egresó del Liceo Politécnico Villarrica (ex C-40) con el título de Técnico Nivel Medio Asistente de Párvulos, pero a la universidad no ingresó inmediatamente. En el intertanto, aprovechó de trabajar y reunir algo de dinero.

Beneficiaria de la beca indígena para solventar el arancel, una vez en la Universidad Católica de Temuco su nivel idiomático distaba mucho del de sus compañeros. Pero la perseverancia pudo más y también el apoyo de la jefa de carrera quien, al constatar la diferencia en las habilidades de ingreso, “se la jugó por nivelarnos y puso a estudiantes de último año a hacernos ayudantías. Fue fantástico cómo ella creyó en nosotros y nos dio una oportunidad”. A pesar del apoyo, Deyanira dudaba poder seguir avanzando en la carrera, porque su dominio de la comunicación oral era bajo. En los primeros semestres de universidad sus calificaciones fueron las mínimas para aprobar, pero siguió esforzándose. En tercer año, tuvo la posibilidad de postular al programa *Work & Travel* y viajar por tres meses a New Hampshire en Estados Unidos, gracias al apoyo de una profesora.

Esta experiencia vital es la que le ha permitido comprometerse con el ejercicio docente y su preocupación por el clima de aula, promoviendo relaciones de respeto y equidad. La preocupación por la situación de cada estudiante y la motivación en el proceso



de aprendizaje es central: “Mi prioridad es que todos aprendan; siempre busco un ‘detallito’ para que se interesen en la clase, así todos avanzan”.

Hoy, al mirar hacia atrás, reconoce que “he sido muy bendecida en esta vida”. Por eso, suele decir a sus alumnos que, “aunque el ambiente familiar sea adverso, lo principal es creer en las propias capacidades y confiar en que sus profesores están pendientes de ayudarlos”.

Fortalezas de estar en red

En cuanto se tituló en la universidad, conoció al coordinador regional de inglés de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de la Araucanía, a quien hace un especial reconocimiento por su apoyo constante para fortalecer al profesorado de la región. También al Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, que en 2013 la invitó a su primer *Winter Retreat*, en Valdivia: “Ahí me encanté con el uso de esas prácticas, dinámicas y muy motivadoras para los niños, los *ice breaker*”. Al año siguiente participó de un *Summer Town* y se inscribió en otras actividades de colaboración y aprendizaje docente: “Es que el profesor de inglés que no está en una red está muy aislado”, dice, destacando su pertenencia a la Red de Inglés Cautín Norte-Sur, donde supo de la posibilidad de realizar una estadía en la Universidad de Waikato. La alternativa de volver a viajar a un país de habla inglesa era para ella un paso obligatorio para consolidar sus habilidades lingüísticas, enriquecida además por el conocimiento cultural de un país considerado referente mundial en interculturalidad.



El camino para ser aceptada en la pasantía no fue del todo fácil. La primera vez que lo intentó no cumplía con las condiciones de contrato requeridas, ya que tenía menos horas de las solicitadas. Al año siguiente las exigencias cambiaron, pero tampoco logró cumplir con la jornada solicitada. Finalmente, fue aceptada en una tercera oportunidad, pero esta vez tuvo dificultades familiares, ya que tenía una hija de 1 año 9 meses. Entonces, si bien en un principio pensó viajar en familia, al final su esposo pidió vacaciones y se quedó a cargo de la pequeña, para que pudiera aprovechar mejor las oportunidades de la pasantía. Eso le dio tranquilidad, pero echó mucho de menos a su familia.

“Mi prioridad es que todos aprendan; siempre busco un ‘detallito’ para que se interesen en la clase, así todos avanzan”.

Inmersión intercultural

En cuanto llegaron a Waikato, la persona que coordinaba el programa les preguntó quiénes se identificaban como mapuche. Deyanira y tres profesores más respondieron que sí. Entonces la encargada focalizó las pasantías en el contexto de una escuela intercultural maorí, que tenía primaria y secundaria.

La experiencia en la escuela intercultural maorí fue ayudándola a responder esas preguntas nacidas ya años antes de viajar a Nueva Zelanda, tanto por su historia personal como por haber trabajado en la Escuela Intercultural Trañi-Trañi, en Temuco. Allí los niños egresaban con un nivel de identidad cultural muy alto, orgullosos de su pueblo: “En la escuela los estudiantes participaban, orgullosos, de la

cultura originaria, pero también se mostraban dispuestos a aprender inglés. Encontré espectacular lograr una articulación entre la gramática del inglés y el *mapudungun*. Por ejemplo, identificando similitudes en la pronunciación, de sonidos como “r” y “θ” (th), que podemos encontrar en ambos. De esta manera los estudiantes estaban aprendiendo una tercera lengua, el inglés, y, a diferencia de lo que se pudiese pensar, esto no interfería en el aprendizaje del *mapudungun* o el castellano. Al contrario, las tres lenguas se complementaban perfectamente. Esta experiencia previa la hizo interesarse en conocer el trabajo neozelandés y lo aprendido superó sus expectativas.

Las visitas a una escuela intercultural, escogida por los responsables de la pasantía fue clave. A casi dos horas de la universidad de Waikato, lo primero que le llamó la atención a Deyanira fue que todos se comunicaban en maorí, mostrando la relevancia que le daban a la lengua. Lo segundo, fue “la libertad con que se expresaban los niños y niñas, muchos de los cuales estaban descalzos en el patio o en sala mostrando que estaban felices”.

En este escuela conocieron a una profesora que desarrolló un documento basado en cuatro pilares relacionados con la cultura maorí: 1) El río cercano a su localidad, que representaba el área del cuidado del medioambiente; 2) La Villa Maorí, que representaba la unidad y respeto del pueblo; 3) La universidad maorí, que tiene como propósito preparar y empoderar a las nuevas generaciones para ocupar espacios de poder; y, 4) El cementerio, donde están los *Kini Tanga* (reyes) fallecidos y todos sus antepasados que lucharon por el reconocimiento del pueblo maorí en Nueva Zelanda, recordando siempre la historia para no olvidar lo sucedido y seguir construyendo una nueva realidad.

Con un currículum propio para fortalecer la identidad personal y cultural y el dominio del *Te reo maorí* (lengua nativa), la escuela también prepara a los estudiantes para rendir los exámenes nacionales a fin de que puedan insertarse exitosamente en el ambiente no maorí. Para ello los profesores trabajan todo en equipo y los grupos de estudiantes no se organizan por edad, sino por nivel de escolaridad. “Por ejemplo, forman grupos de cien estudiantes y todos trabajan Lenguaje, pero se diversifica la enseñanza: vimos cómo un grupo estaba aprendiendo la escritura maorí, desde el proceso de unir sílabas, hasta armar una oración, dependiendo del nivel de cada estudiante. Otros trabajaban la oralidad, pues ya eran capaces de leer, escribir y producir textos”, explica Deyanira, destacando cómo se centraban en las necesidades del estudiante. Ese

modo de trabajar lo considera muy contextualizado y práctico ya que todo lo que aprenden teóricamente lo llevan de alguna manera a la realidad.

Fuera de la sala de clases destaca que el sistema de vida y trabajo está diseñado para fortalecer a la familia, por lo que las jornadas laborales y de estudio son mucho más cortas que en Chile: “Es un país que finaliza el comercio, por ejemplo, a las cinco de la tarde, para que todos puedan disfrutar del momento más importante del día para ellos, la cena”.

Admira la forma en que las culturas, maorí y no maorí, se fusionaron en una sola, que hoy identifica a todos: “Allá ambos idiomas son oficiales y el tercero es la lengua de señas. ¿Por qué no se puede hacer algo similar en Chile y que se reconozca oficialmente el *mapudungun* además del español? Si hay tantas personas cuya primera lengua es el *mapudungun*, ¿cómo no darle la importancia debida?”.

Aprendizaje, similitudes y diferencias

Al reflexionar respecto de los aprendizajes profesionales que desarrolló en su pasantía, destaca: “En lo metodológico, que trabajaran con Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), porque se focalizan más en las habilidades que en contenidos. Con ello logran cohesionar asignaturas, construyendo propuestas curriculares pertinentes al contexto”. Respecto a la gestión escolar, destaca que se fomenta que las decisiones docentes sean en equipo, favoreciendo el trabajo colaborativo. Revisando en retrospectiva lo vivido en esa escuela rural de Nueva Zelanda, agrega: “Un elemento central que tenían incorporado en su propuesta curricular era la participación directa en la cultura local. Por ello, los estudiantes salían del establecimiento insertándose en quehaceres y prácticas cotidianas de la comunidad. Eso ocurrió, por ejemplo, con el grupo de *kapa haka*, que estuvo una semana, en un templo maorí llamado *Marae*, integrándose a las ceremonias religiosas y culturales, además de observar las actividades de los ancianos de la comunidad”.

Adicionalmente, Deyanira pudo participar en una actividad, en la que los jóvenes se preparaban para una competencia regional de canto y danza; vio cómo los profesores se organizaban con sus estudiantes y fue parte de una salida a terreno: “Dormimos uno al lado del otro, comimos juntos y los chilenos cocinamos sopaipillas con pebre en un ambiente muy agradable. La experiencia la encontré súper fortalecedora del clima escolar, con una relación más natural y respetuosa”.

De esta manera Deyanira dice haber podido incorporar muchos más aprendizajes de los que inicialmente pensaba al viajar a Nueva Zelanda: Creía que el foco central estaría en la inmersión lingüística, “pero cuando llegamos allá, la profesora nos hizo un *test* a través de una presentación oral para evaluar nuestro nivel de inglés y concluyó que como era bueno, no enseñaría algo repetido y se focalizó en fortalecer nuestro uso de plataformas tecnológicas. Encontré fabuloso que, aunque ella tenía un programa previo, se adaptó a nuestras necesidades y gracias a eso, conocimos nuevas aplicaciones para la enseñanza del inglés. Todo lo que aprendimos fue muy útil”.

En el esfuerzo de sintetizar lo más significativo de la pasantía, Deyanira alude a un rasgo característico que constató en la formación de niños y jóvenes neozelandeses y destaca en su propia vivencia escolar: el desarrollo de la autonomía. “Desde muy chiquitos, los niños y niñas son muy autónomos. En Chile en cambio, nos cuesta mucho abrir esos espacios, porque siempre estamos dando instrucciones. En el sistema neozelandés, en cambio ellos saben lo que necesitan para su clase, por ende, se preparan solos. Y si, por ejemplo, un niño no está a gusto en la forma cómo la actividad se está desarrollando, puede proponer una alternativa y eso es válido también”. Lo mismo ocurre en la universidad. De hecho, cuando ella y su grupo llegaron, estaban muy pendientes de la estructura que daría la académica a las actividades de la pasantía, pero ella siempre privilegió el conocerse y generar conversaciones que provocaran reflexión y conciencia del aprendizaje. “Siempre se vio muy relajada y la clase era un espacio educativo humanizado. Ojalá un día lleguemos a eso, porque nosotros tenemos una instrucción muy jerárquica y militarizada”.

Respecto de las diferencias entre las realidades chilena y la neozelandesa, la profesora destaca que “se trabaja de otra forma desde el modo en que se sientan los niños en la sala”. Por ejemplo, es común la existencia de asistentes de aula en todos los niveles, lo que es un gran apoyo pues cada docente tiene como mínimo tres o cuatro personas con quienes discutir temas pedagógicos. “Acá, en cambio, estamos muy aislados, nos falta más intercambio educativo entre colegas”. Esta situación la atribuye al modo como está diseñado el sistema escolar en Chile, y destaca que han iniciado un cambio en la Escuela para poder compartir estrategias y experiencias.

Otra diferencia entre la realidad regional y lo observado en Nueva Zelanda, es la breve extensión de su currículum escolar. “No tiene más de 45 páginas y cada docente tiene libertad para adaptar

la propuesta curricular de manera pertinente. Por ello el proceso de aprendizaje es más contextualizado y significativo”.

En ese sentido, aunque reconoce que los profesores neozelandeses realizan una ardua labor, destaca que la jornada laboral es bastante más corta: “los niños entran a las nueve de la mañana y salen a las tres, el profesor se queda en la escuela hasta las cinco y ocupa ese tiempo para avanzar. La cultura laboral se organiza de tal forma que hay espacio para la vida familiar. Es tan claro esto que, por ejemplo, un día que con otro chileno compramos un *sandwich* y lo fuimos comiendo caminando en la calle, toda la gente nos miraba extrañada. Allí se dan el tiempo de comer sentados, cuidando la calidad de vida, en familia. En resumen, tenemos muchas diferencias educativas, curriculares y culturales, ¿y por qué no adoptarlas para nosotros?”.

Transferencia e innovación a distancia

Intentar traer a Radal algunas de las lecciones aprendidas en Nueva Zelanda ha sido un desafío importante. Al comienzo, Deyanira estaba muy motivada para desarrollarlas durante el año 2020, cuando la pandemia interrumpió abruptamente el proceso. Sin embargo, transcurridas las primeras semanas de educación remota, la entonces directora del establecimiento le pidió realizar una presentación de la pasantía para compartir lo que había aprendido en Waikato: “Hice una síntesis de la experiencia y mis colegas quedaron encantados, especialmente por el énfasis en el desarrollo de habilidades más que en contenidos. Esto, además, era muy pertinente a nuestra escuela, porque queríamos desarrollar metodología ABP, lo que podía articularse muy bien con ese foco”.

Durante la pandemia, dado que la conexión a internet no era buena como para hacer clases virtuales, se decidió trabajar uniendo objetivos de aprendizaje y aplicando la metodología de proyectos para facilitar el trabajo de los estudiantes. En su caso, trabajó con Lenguaje, Arte, Tecnología, Música y Matemática. El año 2020 se hicieron tres proyectos y gracias al uso de las tecnologías avanzaron muy bien, pese a que no todos conocían algunas herramientas digitales, pero cuenta que “gracias a la pasantía le sacamos mucho más provecho a esta situación de compartir como también de enseñar lo que sabíamos”. Entre otras cosas, Deyanira apoyó en la utilización de *Google Drive*, les mostró *Kahoot!* y otras plataformas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo docente.

El proceso de preparación para aplicar el ABP en la escuela fue muy sistemático y participativo. El primer paso fue hacer un

“Con el trabajo en proyectos los estudiantes saben cómo serán evaluados desde el comienzo y se les explica qué habilidades van a desarrollar”.

levantamiento de las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes, porque el método responde a eso. Después hubo que llevar todo esto al papel, porque los sostenedores piden que todo esto quede escrito formalmente. Lo que siguió fue elaborar la planificación general de lo que harían con cada curso y qué profesores iban a participar.

La coyuntura sanitaria hizo que la metodología de proyectos tomara mucha fuerza en la región: Mantuvieron sus reuniones semanales, haciéndolas vía Zoom, en un trabajo largo y paulatino, “logrando consolidar un plan que identificara con qué énfasis abordarían la propuesta para que fuese coherente con el proyecto educativo y con la realidad institucional”.

Tras un largo proceso el trabajo se consolidó en septiembre de 2020, la falta de acceso a internet de muchos alumnos, obligó al equipo de profesores a buscar distintas estrategias para trabajar a distancia, como se pudiese, optimizando las posibilidades a su alcance y buscando alternativas. En eso pasaron gran parte del año, hasta que lograron llegar a un ABP que sí dio resultados y motivó tanto a los estudiantes como a los profesores. Eso fue un cambio radical, pues al comienzo de la pandemia costaba que los estudiantes se conectaran o respondieran las llamadas. “El ABP simplificó la tarea, porque trabajamos en equipo, y aun cuando hubo que planificar casi lo mismo que antes, fue más sencillo por la colaboración de todos. Para eso nos conectábamos a una hora determinada y en un Google Docs realizamos las planificaciones, de manera ordenada y colaborativa”.

Si bien desarrollar una propuesta metodológica nueva es ya un desafío para cualquier escuela, efectuar ese proceso en pandemia y en una escuela rural de la Región de la Araucanía es doblemente más complejo. Evaluando lo realizado, Deyanira resume: “Lo que más rescato del 2020, es el trabajo colaborativo entre docentes, el desarrollo de habilidades en los estudiantes y el involucrar a las familias, trabajando codo a codo con ellos para sacar adelante el año de nuestros estudiantes”. Este involucramiento fue una ganancia, ya que hasta entonces la mayoría de los padres y madres estaban muy desconectados de la Escuela: “En esta etapa se les convocó a participar, se les explicó cuál era el apoyo que se necesitaba y hubo una muy buena respuesta. En inglés renunciamos a algunos contenidos curriculares, pero la ganancia estuvo en desarrollar habilidades auditivas y de comunicación oral”.

Respecto de las dificultades evaluadas en el período, Deyanira señala que lo más complejo fue la elaboración y envío de videos a las casas, con mini presentaciones para sus estudiantes: “Me costó hartito crearlos, simplificar contenidos y enviarlos. En algunos momentos también trabajé a través de audios y les pedía que me enviaran sus trabajos de la misma forma”. La iniciativa tuvo buena recepción en los alumnos; les resultaba más entretenido grabar un video o un audio que estar completando guías todo el tiempo”. Al final, dice, fue muy enriquecedor ver a niños de 1° a 8° Básico haciendo su producción en inglés: “Dentro de la sala de clases ellos son un poco tímidos y no se atreven a participar, pero de esta forma, como estaban en sus casas, con alguien de confianza, sí lograron dar este paso en la producción”.

Proyectos integradores

La evaluación del trabajo de ABP resultó muy positiva, tanto para los profesores como para los estudiantes de la escuela: “Fue muy motivador el proceso, a todos les gustó. La colega que tenía a cargo los cursos iniciales nos contaba que los niños estaban encantados haciendo el proyecto y muy comprometidos con la presentación del producto final. En los cursos superiores fue más sencillo trabajar, por los niveles de autonomía que tenían los alumnos y por su manejo digital, pero la motivación fue difícil; en cambio, los chiquitos tenían todas las ganas y, si bien les faltaba el conocimiento tecnológico, estaba la mamá o al papá apoyando. Las familias quedaron fascinadas porque les simplificó el trabajo en cuanto a la cantidad de tareas a desarrollar y, además, porque el concentrarse en la creación de un producto final que sintetiza todo lo aprendido, si bien es demandante en tiempo, es muy atractivo”.

La experiencia de Deyanira es elocuente: “Yo trabajé directamente con 6° Básico; el ABP estuvo focalizado en las fiestas patrias. Ellos tuvieron que buscar en su familia alguna receta que se hubiera heredado de la abuela o bisabuela, e investigar de su origen y preparación. Así los niños averiguaron qué ingredientes y materiales necesitaban, el proceso de elaboración y, al final, participaron en la preparación”. Gracias a esto y a sus familias, los alumnos de Deyanira conocieron costumbres de su contexto inmediato, valoraron el patrimonio familiar, fortalecieron vínculos con sus parientes, desarrollaron la oralidad y muchos aprendizajes más: “Tal vez eso fue lo mejor, aprendizajes integrales y sencillos para ellos, que los motivaron a ‘aprender haciendo’, tal como lo explicita la meto-

dología”. Como producto final, los estudiantes debían evidenciar el proceso desarrollado a través de la tecnología. Para ello, presentaron su receta en español e inglés y resumieron la entrevista realizada. La idea era enviar un video con todo el material y, en caso de que tuviesen problemas, podían hacer un audio. “Esto, que se ve simple, pero fue un proceso de investigación muy completo, que duró tres semanas y aprendieron mucho”.

El trabajo de ABP se desarrolló de manera interdisciplinaria, permitiendo la colaboración de docentes de diferentes áreas. Además, incorporó como eje transversal el uso de herramientas digitales fortaleciendo la autonomía de los estudiantes. Deyanira trabajó con Lenguaje, Historia, Educación Física, Tecnología y *Mapudungun* en un esfuerzo interdisciplinario que permitió fortalecer diversos aprendizajes, y que a los profesores les abrió un espacio de colaboración importante. También se realizó un ABP asociado al eclipse del 14 de diciembre de 2020, cuyo producto final fue una maqueta del sistema solar que reflejara el fenómeno astronómico ocurrido en la zona, explicando el trabajo en inglés. “Las colegas lograron hacer una charla con un profesor intercultural para toda la escuela. Los niños se motivaron, ya que era un tema contextualizado y con pertinencia cultural mapuche también”. Este proyecto fue especialmente valioso para la comunidad escolar, porque favoreció el diálogo entre el conocimiento científico y el cultural originario abriendo conversaciones respecto al sentido que históricamente el pueblo mapuche ha dado a estos fenómenos.

Destacando lo logrado con esta metodología, Deyanira comenta el valor que tuvo para los estudiantes conocer lo que se iba a evaluar al final: “Esto no era una práctica instaurada en nuestra escuela, sino que se evaluaba con una prueba escrita o algo así y les decíamos de una semana para otra lo que iba a entrar en esa evaluación. Ahora, en cambio, los estudiantes sabían cómo serían evaluados desde el comienzo, conocían el instructivo paso a paso de lo que iban a trabajar durante el proyecto y se les explicaba qué habilidades estaban desarrollando”.

Otro aspecto que está presente de manera transversal en su práctica pedagógica es la búsqueda de espacios de fortalecimiento de la autonomía estudiantil. Este imperativo que la guía y surge de su propia historia personal, se percibe muy claramente en los criterios utilizados para conducir su ejercicio docente. Por ejemplo, al narrar el desarrollo del ABP: “Les dábamos la posibilidad de elegir la mejor forma de presentar su trabajo: al que le costaba el tema oral, desarrollarlo de manera escrita; si no podía hablar frente a

una cámara, que lo hiciera con un audio, pero siempre considerando sus fortalezas”.

Al realizar la evaluación global de su pasantía en la Universidad de Waikato, la profesora reconoce que, en términos idiomáticos, desarrolló “especialmente la comprensión auditiva, porque ellos tienen un acento distinto, entonces me vi obligada a integrar un nuevo acento y comunicarme en inglés todo el día”. En lo pedagógico, destaca muchas lecciones, pero releva la necesidad de ser más flexible en la enseñanza. “En Chile los profesores estamos acostumbrados a pedir, pero no nos ponemos en el lugar del estudiante y comprender que, a lo mejor, no puede cumplir con la exigencia o prefiere realizar la labor de otra manera. En ese sentido, mi postura docente se flexibilizó”.

En cuanto a las relaciones profesionales, advierte el peligro de encerrarse y caer en el individualismo: “La fortaleza que tenemos como profesores de inglés es que podemos estar en una red como PIAP. Si no hay reflexión con alguien más, entonces uno termina por endiosarse y creer que lo que hace es perfecto”. Destaca el poder compartir hoy con sus pares de la escuela, pues siempre tuvo la convicción de que lo que aprendería no debía quedar solo para ella y sus clases, sino que había que compartirlo para generar un cambio de mentalidad en la escuela.

Lo aprendido en Nueva Zelanda le hizo ver que no era tan disparatado lo que había estado haciendo en sus clases, a pesar de que algunas veces le llegó más de una queja “porque había ruido en la sala y pensaban que yo no tenía manejo de grupo”. A partir de lo vivido en Waikato, tuvo argumentos para afirmar que es posible jugar y aprender inglés al mismo tiempo y al ver los resultados de aprendizaje se convenció aún más: “A los niños hay que hacerles ‘queiebres’ en algunos momentos de la clase, dejarlos moverse, conversar; no todo el tiempo pueden estar recibiendo información”.

Convencida de la importancia de este cambio de mirada, valora que exista otra forma de hacer clases, menos autoritaria y preocupada de la realidad emocional del estudiante y de darle más protagonismo en su proceso de aprendizaje. “No sé en cuántos años más lo lograremos totalmente, pero los profesores tenemos la responsabilidad de cambiar de mentalidad, de fortalecer la dimensión valórica y emocional”. Con la pandemia, dice, quedó en evidencia entender “que lo emocional tiene un rol tan importante en el aprendizaje como desarrollar habilidades específicas en una asignatura”.

Daniela López Gajardo

Mejor clima, mejores aprendizajes

Desde que comenzó a ejercer la docencia, hace menos de una década, Daniela López intuía la necesidad de modificar algunas dinámicas de la estructura de las clases. Pero fue la experiencia vivida en Nueva Zelanda la que la hizo ver la urgencia de cambiar metodologías. Allí observó cómo un ambiente menos rígido y centrado en las necesidades de los estudiantes, mejoraba notablemente el clima y los aprendizajes. La experiencia la ha hecho intentar cambios desde sus clases de inglés en el Complejo Educacional Juan Schleyer de la comuna de Freire, renovando estrategias, a distancia y presencialmente.

Por Sofía Alvarado*



Desde pequeña, Daniela Alejandra López Gajardo, hoy de 31 años, descubrió que quería ser profesora de Inglés. Fue exactamente en 5° Básico, luego de su primera experiencia con el idioma. La inspiración la recibió de su profesora de Educación Básica, a quien recuerda, “divertida e innovadora. Ella incorporaba juegos a las clases y pensaba en los intereses de sus estudiantes dando tareas como, por ejemplo, disertaciones sobre sus cantantes o actores favoritos”. A Daniela le llamaba la atención el acento y pronunciación de las palabras y trataba de entender qué decían las canciones en inglés, así como las películas y series estadounidenses.

“En Nueva Zelanda me entusiasmó mucho ver que el ambiente en la sala de clases ayudaba a que los niños se interesaran en la clase; era mucho más amigable y con ritmos de trabajo más flexibles”.

Todos estos elementos despertaron su curiosidad por conocer este lenguaje distinto al castellano y la llevaron a convertirse en docente. Egresada de la Universidad Católica de Temuco, tiene un magíster en Educación y lleva ocho años trabajando en modalidad diurna y nocturna en el Liceo Juan Schleyer de la comuna de Freire. Este tiempo, dice,

ha sido un viaje de experiencias personales y profesionales que solo han ratificado en ella lo mucho que le gusta ser profesora y lo feliz que se siente aportando a una comuna ubicada a 28 kilómetros de la capital regional, Temuco.

Con una bien dotada infraestructura, el Liceo posee una planta docente de 46 profesores, y un equipo multidisciplinario de profesionales especializados para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, en consonancia con el objetivo de inclusión a que alude su Proyecto Educativo Institucional, PEI.

Aventura de aprendizaje

Fruto de su constante interés y curiosidad por poder mejorar sus prácticas pedagógicas, a poco de titularse, Daniela se incorporó al Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, a través del cual supo de la pasantía a Nueva Zelanda. Tras informarse del programa, no dudó en postular como parte de la tercera cohorte de profesores de inglés que viajó a ese país. Lo que más le entusiasmaba era conocer la cultura maorí y la posibilidad de observar y enseñar en el aula: “¡Sí! ¡Estaría *in situ* en una sala neozelandesa”, se dijo cuando le avisaron que había sido aceptada. Le entusiasmaba mucho poder observar

clases para ver cómo trabajaban los profesores, cómo interactuaban con los niños y niñas y qué materias trataban. “Entonces la oportunidad la encontré única” y, sin pensarlo dos veces, partió.

La experiencia la describe como “una verdadera aventura de aprendizaje” y el poder visitar salas de clases presenciales, un auténtico “broche de oro”. Cuenta que con colegas de otros establecimientos de la región tuvieron la posibilidad de conversar mucho sobre sus prácticas tras asistir a escuelas neozelandesas y estar en el aula con los estudiantes de ese país. “Eso fue muy potente”, dice, contenta de haber tenido la posibilidad de vivir esta experiencia prácticamente al inicio de su carrera.

Con apenas seis años de ejercicio profesional en la Región de la Araucanía, al iniciar la aventura en 2019, Daniela llevaba en su mochila el peso de una experiencia de enseñanza, con la tradicional aula que ordena a los estudiantes en filas que miran hacia un pizarrón. Allí está el docente entregando los contenidos de un extenso currículum, con poco espacio para el diálogo y la innovación, frente a estudiantes obligados a escuchar en un rol pasivo de receptores de información. Llevaba también consigo la experiencia de tener estudiantes con baja motivación para el aprendizaje del idioma y con algunas dificultades para poder terminar sus estudios secundarios. Sentía que había mucho que hacer para buscar nuevas estrategias que refrescaran el trabajo en el aula. “Por eso para mí fue muy importante participar en la pasantía, porque me dio herramientas muy concretas para hacer cambios”.

Antes de partir, la profesora ya estaba buscando ampliar conocimientos con nuevas formas de enseñanza, intentando dejar atrás un sistema tradicional de hacer clases. Para ello, cursó un magíster en Educación en la Universidad Católica de Temuco, en el que, dice, estudió buenas teorías, pero pocos ejemplos o prácticas contextualizadas que le ayudaran a comprender lo que necesitaba cambiar en sus clases y que no le hacía sentido respecto del modelo de enseñanza chileno: “De hecho, estudié el magíster porque quería encontrar respuestas para poder hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje mejor, más agradable”. Sin embargo, pese a que encontró algunas respuestas, mucha teoría y estrategias para desarrollar habilidades, “no era eso exactamente lo que necesitaba. Me aportó desde el punto de la didáctica, de cómo podría hacer otras cosas, pero no lograba lo que yo quería, que era cambiar la forma de enseñanza en el aula”. Y aunque en ese momento no lograba entender todavía qué era realmente lo que se necesitaba para modificar la dinámica de la sala de clases, al partir a Nueva Zelanda tenía claro que se enfocaría

en buscar prácticas que le permitieran mejorar su labor pedagógica y así enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes y de su entorno profesional. La experiencia superó sus expectativas, entregándole nuevas visiones.

Cambio de mirada

Cuando llegó al Berkley Normal Middle School, ubicado en Hillcrest, Hamilton, Nueva Zelanda, una escuela subsidiada por el Estado, se encontró con espacios cómodos para los estudiantes y un ambiente relajado. Las salas de clases estaban alfombradas y los estudiantes descalzos; tenían cojines para ponerlos en el piso y podían sentarse o recostarse si así lo deseaban y la pizarra era una pantalla interactiva. En cuanto a la distribución de los asientos, estos no eran en filas, sino que el mobiliario consistía en mesas ubicadas de forma dispersa, lo que permitía a los docentes llevar un rol distinto al que ella venía ejerciendo en Chile. El papel del docente era de un guía para el aprendizaje y estaba centrado en las características y necesidades de los alumnos. La estructura de trabajo estaba organizada en ‘estaciones’ en las que cada grupo de estudiantes desarrollaba una actividad diferente. Unos investigaban en sus computadores mientras que otros avanzaban creando un producto de lo que sería la presentación final de un proyecto, otros leían libros. Era una clase bastante libre y relajada, cada estudiante avanzaba a su ritmo mientras el profesor monitoreaba y daba retroalimentación a un grupo de estudiantes que no habían alcanzado el nivel en la tarea asignada en la clase anterior. Allí se encendió una chispa que la hizo corroborar muchas de sus intuiciones. Daniela explica que al iniciar una clase “el profesor daba las instrucciones en general y los estudiantes, obviamente, ya conocían la dinámica de trabajo. Por eso, algunos estaban en un sector de la sala leyendo en un ambiente distendido, porque no había problema de sentarse en el piso si se quería, afirmarse en la ventana o como les fuera más cómodo. En otro sector de la sala era posible ver chicos investigando en los computadores. También había otros que estaban comenzando a investigar, buscando información”.

En ese ambiente de aula, quien ejercía el rol docente estaba muy atento y monitoreaba la clase: “Sabía, por ejemplo, qué alumnos no habían alcanzado el nivel o a quiénes les había costado más desarrollar alguna actividad. Cada cierto tiempo, indicando la pantalla interactiva, el profesor les decía: ‘Ya chicos, miren esta parte’ y revisaba los ejercicios; reforzaba contenidos y les entre-

gaba retroalimentación. También había proyectos donde ellos creaban y planteaban ideas. Después, en una fecha específica, los estudiantes tenían que presentar lo que ellos habían creado como parte de un proyecto a todo el colegio. Eso se impulsaba mucho. Los talleres también. Se impartía teatro, clases muy creativas y todo el aprendizaje estaba siempre centrado en el estudiante. Entonces yo sentía que los niños lo estaban pasando bien, aprendían y estaban felices”.

Sorprendida con el nuevo escenario observado, Daniela se dio cuenta de que esa era la respuesta que estaba buscando para la mejora de su práctica pedagógica, intervenir en el ambiente de aula: “Me di cuenta de que lo que se necesita para generar cambios en Chile pasa en gran parte porque en la sala de clases el ambiente sea distinto y los ritmos de trabajo más flexibles”. En Nueva Zelanda la entusiasmo mucho ver cómo ese ambiente más amigable ayudaba a que los niños se interesaran en la clase y se diera una interacción mucho más rica. Los distintos momentos de la clase podían notarse pero de manera entretenida, “era todo super relajado”.

Tras volver a Chile, Daniela pensó mucho en qué iniciativas podía comenzar a hacer. A nivel del aula, el desafío implicaba una organización distinta de los asientos y la creación de un ambiente propicio para facilitar el tránsito de la enseñanza tradicional hacia una centrada en el estudiante. Y hoy, aunque todavía no lo logra del todo, insiste en ello motivando a sus colegas, consciente de que el proceso va a tomar tiempo. Sin embargo, considera que asumir este nuevo enfoque es muy necesario para lograr una mejor interacción profesor-estudiante más acorde a la realidad actual.

Considerando lo anterior, la profesora ha comenzado a generar sucesivas transformaciones en la organización de la disposición de la sala y la forma de relacionarse con los niños y niñas, convencida de que lo observado en las escuelas en Hamilton es clave para la mejora del aprendizaje de sus estudiantes en Chile.

Para Daniela crear un ambiente propicio para el aprendizaje, se ha transformado en su gran desafío, debiendo enfrentar no pocas dificultades, dado lo rígido del sistema imperante. Sabe por ejemplo, que “si al final del día no se dejan en filas los asientos, se considera como un desorden de la sala, no como una organización alternativa”.

“Creo que si queremos cambiar realmente el modo de enseñar, hay que poner la evaluación al servicio del aprendizaje para que el estudiante visualice su propio progreso”.

Pese a ello Daniela no se ha detenido en su afán de crear un mejor clima para el aprendizaje en la sala de clases. Y, poco a poco, ha ido proponiendo distintas experiencias a sus alumnos: sentarse en grupos, leer y cantar juntos, dialogar en duplas e intercambiar actividades que les permitan desarrollar su creatividad.

Foco en los estudiantes

Un aspecto central observado en la pasantía que Daniela quisiera replicar en el liceo de Freire es el enfoque centrado en el estudiante: “Esto es fundamental, porque respeta los ritmos de aprendizaje de cada persona, releva el valor de la retroalimentación constante y la evaluación de procesos”, acompañando así los avances y logros de cada alumno.

En ese sentido, considera urgente abandonar un sistema de enseñanza del idioma inglés cercano a una metodología conductista, en que los docentes tienen el conocimiento y lo transmiten como información a sus alumnos, quienes deben incorporarlo. En un sistema enfocado en el estudiante como el que visualizó en Nueva Zelanda, en cambio, el docente guía a los alumnos para que de manera activa, autónoma y reflexiva construyan su aprendizaje. Porque, explica Daniela, “cuando un sistema educacional no está centrado en el estudiante, el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta impositivo, aburrido y no logra despertar la motivación en la mayor parte de los alumnos, con lo que se pierde una gran oportunidad”.

Desde un enfoque constructivista, en cambio, en que el rol docente es de guía, “el profesor, al planificar su clase, tiene en consideración las características y necesidades del grupo curso, creando actividades diversificadas y desafiantes para los estudiantes”. En el caso de Nueva Zelanda, explica, el docente dispone además de un currículum flexible, que le permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un marco de contenidos acotados, enfocados en el desarrollo de habilidades, considerando el bienestar de la persona: “Esta didáctica permite que el estudiante cree, piense, opine, reflexione y busque soluciones. Por eso, el sistema educativo neozelandés, que es considerado uno de los mejores del mundo, pone foco en hacer pensar y descubrir a los estudiantes, lo que definitivamente es contrario a lo que sucede en la mayor parte de nuestro sistema educacional chileno”.

Inesperada oportunidad

La llegada de la pandemia no ha dejado sin impactar al Liceo Juan Schleyer, obligando a una reestructuración de la enseñanza en diversos ámbitos: metodología, conectividad, recursos pedagógicos, y aspectos emocionales, entre otros. En ese sentido, ha sido un factor movilizador de la práctica de Daniela, pese a que en un inicio el escenario fue complejo debido a la poca conexión que se tenía con los estudiantes y, posteriormente, por las dificultades que traían consigo los aforos y cuidados sanitarios al reencontrarse en la presencialidad.

Sin embargo, la situación generada por el Covid-19 que impulsó, por un lado, la priorización del currículum y, por otro, la elaboración de proyectos interdisciplinarios, ha resultado también una inesperada oportunidad. Daniela visibiliza así este impacto, a pesar de las brechas que paralelamente ha abierto. Destaca, por ejemplo, cómo en medio de las cuarentenas, junto a otros docentes, lograron implementar proyectos interdisciplinarios que respondieron a los intereses y necesidades de los estudiantes, pese a lo complejo del contexto.

A pesar de que algunos de sus colegas referían que esta instancia implicaba más trabajo, Daniela destaca positivamente poder trabajar de forma diferente e implementar algunos de los elementos observados en Hamilton: “Ha sido muy positivo, pudimos trabajar de manera colaborativa entre asignaturas; lo vi como algo enriquecedor, porque se fusionaron las asignaturas más afines en pos del objetivo de aprendizaje. Además, me gustó mucho el proceso de evaluación, porque cada estudiante podía autoevaluarse y constatar cómo había avanzado en lo conceptual. Además, se complementa con lo que uno como profesora advierte en el proceso, y de esa suma de porcentajes resulta la calificación. Fue así como este cambio impulsó la incorporación de rúbricas y autoevaluaciones de los estudiantes. Esta transformación, entonces, no es solo en la modalidad de enseñanza, sino también en la evaluación”.

De regreso al modo presencial, en un escenario que no ha dejado de ser difícil, la docente ha retomado paulatinamente sus nuevas ideas para la organización del aula, generando un ambiente de mayor comodidad para sus estudiantes e impulsando la socialización, ya que después de un periodo de aislamiento como el vivido, necesitaban compartir.



Nuevas formas para trabajar y evaluar

Con el retorno a la presencialidad, la docente ha podido implementar paulatinamente la intervención en el ambiente de la clase, diseñando diferentes actividades para sus estudiantes. A raíz de esto, dice: “He observado que los estudiantes se han ido adaptando de a poco a la nueva forma de trabajo y organización del aula, ya sea grupal, en círculo, en U, en forma de pasillo o en la distribución que los haga sentir más cómodos, conforme también al objetivo de la clase. Esto ha ido generando un involucramiento mayor. De esta forma, el ambiente de aula cambia, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje, volviéndolo más armónico”. Esto ha impactado en la motivación de sus alumnos al implicarse más en las distintas actividades.

Daniela no solo ha innovado en la forma de llevar la clase, sino también en el modo de acompañar el aprendizaje. Para ello se dio cuenta que es imposible hacerlo sin cambiar la forma en que se evalúa, que es muy punitiva. Por eso, subraya, “si queremos transformar realmente el modo de enseñar, debemos poner la evaluación al servicio del aprendizaje para que el estudiante visualice su propio progreso”. En ese sentido agrega, “la evaluación es lo primero que tenemos que repensar; debemos ponerla de verdad al servicio del aprendizaje, incorporando distintas miradas en el proceso evaluativo: la de los estudiantes en la autoevaluación, la de los pares en la coevaluación y la del docente a través de la rúbrica. La rúbrica es la reina del proceso de aprendizaje, ya que le permite al estudiante visualizar su propio progreso”.



Consciente de que el idioma es un factor importante para abrir oportunidades a sus estudiantes, destaca el apoyo recibido por el Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, “ya que me permite intercambiar experiencias con otros profesores de localidades cercanas y generar proyectos intercomunales que promuevan el aprendizaje del idioma inglés”. Hacia adelante, uno de sus sueños es poder viajar al extranjero con un grupo de estudiantes, convencida del aporte que una experiencia como esa puede significar en la trayectoria vital de un joven que se está formando.

Profesional en constante cuestionamiento y formación, Daniela se considera a sí misma como una profesora “que trata de tener paciencia y de innovar constantemente”. Dinámica y abierta a seguir aprendiendo siempre, ni su corta experiencia docente ni las dificultades de la pandemia o la falta de algunos insumos le han disminuido el ánimo para superarse. Porque cada vez que un estudiante le señala que la clase estuvo buena y que aprendió, siente un reinicio. Esos son los impulsos que la llevan a seguir adelante. A través de ellos se vuelve a encender en ella esa llama que tuvo su primera chispa en Nueva Zelanda.

Madelaine Quezada Sanhueza

El juego como aliado para aprender y enseñar

Fiel al sello intercultural de su escuela, la profesora Madelaine Quezada busca articular el aprendizaje del inglés con la cultura mapuche en la que se insertan los niños y niñas de la Escuela Villa Carolina, en Temuco. Convencida de que el conocimiento de este idioma, además del castellano y el mapudungun, les abrirá —igual que a ella— innumerables posibilidades de desarrollo personal y laboral, la experiencia vivida en Nueva Zelanda le mostró cómo lograrlo.

Por Carolina Cuéllar*



De niña soñaba con viajar y conocer lugares más allá de los límites de Curacautín, donde nació y cursó su Enseñanza Básica y Media. Por eso, a la hora de egresar de 4° Medio en el Liceo Politécnico de su ciudad, Madelaine Quezada optó por Pedagogía en Inglés convencida de que, además de darle una profesión, el idioma sería una herramienta clave para salir al mundo. “Siempre me ha gustado viajar, hacer *trekking*, moverme”, dice. Por eso llegar la universidad fue una aventura que la entusiasmó.

Estudió en la Universidad Católica de Temuco a donde partía diariamente a las seis de la mañana desde la casa familiar, para recorrer alrededor de 90 kilómetros: “En invierno se ponía un poco difícil el camino, porque cuando nevaba quedábamos varados”, recuerda hoy desde la sala de computación de la escuela donde trabaja, en la calle Boyeco, sector Pedro de Valdivia, en la capital de la Región de la Araucanía.

“Con la ayuda de la tecnología se crea un ambiente de juego que contribuye a generar un clima de aprendizaje más relajado”.

Pero ni el trayecto, ni la necesidad de nivelación inicial en el idioma fueron un problema para que Madelaine lograra titularse. Y, aunque al comienzo no podía seguir bien todas las clases, cuenta que “a los pocos meses empecé a entender todo lo que hablaban los profesores, que era completamente en inglés”. Fue así que perseveró en su sueño y egresó en 2015 como profesora de inglés y la primera profesional universitaria de su familia.

Al principio le costó encontrar trabajo, pero apenas vio un aviso por la red social de la Universidad, no dudó en contactarse con la Escuela Villa Carolina, donde se desempeña hasta hoy. Fundada en 1970 como Escuela Fiscal N°24, en un barrio de la parte noroccidental de Temuco, que nació de una toma de terreno, por esos años, la escuela tenía una matrícula de poco más de cien estudiantes, un director y tres profesores. Traspasada en 1981 a la administración municipal, fue rebautizada como Villa Carolina y hoy recibe a niños y niñas desde Pre Kinder hasta 8° Básico. Su proyecto educativo subraya la interculturalidad como eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias mapuche.

Conscientes de la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia de los alumnos a sus comunidades de origen, Villa Carolina “fue una de las primeras escuelas de Temuco que empezó a impartir la asignatura de Lengua Indígena, desde muy chicos”, cuenta Madelaine. Tiempo después, el inglés también se incorporó al itinerario formativo del

establecimiento, apostando a que a futuro será una herramienta importante para los estudiantes, “tal como ha sido para mí”, reflexiona la profesora.

Oralidad y autoestima académica

El primer tiempo en el establecimiento, Madelaine se abocó a apoyar las actividades orales, dentro y fuera de la sala de clases. La existencia de un coordinador regional de inglés que organizaba muchas actividades como el Festival de la Voz, el campeonato de *Mini City*, entre otras, impulsó a Madelaine, con apoyo de su jefatura, a inscribir a los estudiantes en muchos de esos encuentros. Sabía que para desarrollar la oralidad en un idioma extranjero era necesario también reforzar la confianza en sí mismos. Por eso, acompañó a sus alumnos a distintas instancias como los *Spelling Bee*, donde alcanzaron varios buenos lugares, reforzando la autoestima académica de los niños y niñas. El logro no era menor, especialmente si se considera el contexto socioeconómico de la comunidad escolar, caracterizada por familias donde la baja escolaridad y las precariedades económicas que muchas de ellas enfrentan son un elemento común, sumando un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del 85%.

Buscando incentivar más el aprendizaje del idioma, Madelaine se enteró que el Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, organizaba una pasantía en Nueva Zelanda y se entusiasmó de inmediato. Sabía que ir a un país anglo es una de las muchas posibilidades que tienen los profesores de inglés, pero ir con una beca a un lugar como la Universidad de Waikato donde, además de reforzar el idioma se actualizaría en didáctica y aprendería de la realidad intercultural que sabía podía tener similitudes con su región, era más de lo que podría haber imaginado. Una vez allá no paró de sorprenderse.

Transferencia de aprendizajes

El viaje a Nueva Zelanda tuvo una importante influencia en su metodología de clases. De lo que más le llamó la atención destaca la relación entre profesores y estudiantes, la ambientación de las salas y el uso de diversas plataformas tecnológicas que dialogan muy bien con los intereses del alumnado. Entusiasmada con lo aprendido durante la pasantía en la Universidad de Waikato y con lo observado en las visitas a escuelas neozelandesas, decidió hacer cambios en su forma de trabajo. Entre ellos, el uso intensivo de tecnología, lo que



le ha permitido entusiasmar a muchos estudiantes que no tenían mayor interés en la asignatura y sostener los aprendizajes durante la pandemia, tanto en modalidad *online* como híbrida. Su relato es elocuente: “Fui en el primer grupo que partió a las pasantías a Waikato, y la experiencia fue *full* tecnológica. Conocimos diversos programas y vimos cómo los implementaban en el aula. Por ejemplo, pudimos observar cómo trabajaban con *Classroom Management* para el manejo de la sala de clases o la aplicación de diversos programas como *Quizlet* y *ClassDojo*, que nos ayudaron mucho. Pero no fue solo eso, sino ver en la práctica otras formas de relacionarse con el estudiantado”.

De vuelta en Chile, en ningún minuto ha dejado de esforzarse por compartir con sus estudiantes lo vivido durante ese inolvidable mes que viajó a Nueva Zelanda: “Les hablo mucho del viaje, les muestro imágenes de lo que vi y aprendí. Creo que es atractivo para ellos conocer otras realidades, aunque sea a través de imágenes y experiencias de otros. Esto sobrepasa la clase de inglés, es parte de la cultura”.

Y es lo que Madelaine intenta transmitir a los estudiantes, porque en muchas de sus historias ella se siente reflejada: “Siempre le cuento a los niños que gracias al inglés he podido viajar y comunicarme con personas de distintos países, porque este idioma ha sido la vía de conexión con mucha gente. También les digo que sabiendo inglés pueden navegar mejor en internet, ver películas y enterarse primero de muchas novedades que se publican en esa lengua y después en castellano”. Aun así, dice, hay quienes no se entusiasman, y por eso debe ingeniárselas para idear distintas estrategias que los



motiven a aprender. “Enseñar una tercera lengua cuando se tienen muchos problemas en la casa, cuando a veces hay hambre, frío y sueño, es muy complejo”, señala. Sin embargo, “hemos ido logrando muchos avances. En esto el juego y la tecnología han sido importantes aliados”.

Los años 2018 y 2019 Madelaine se dedicó a planificar cómo transferir a la realidad de su escuela todo lo aprendido en Nueva Zelanda. Para ello, el uso intensivo de la tecnología como apoyo metodológico era clave. Decidida a implementarlo, ha tenido que enfrentar más de un desafío. Pero sigue adelante.

“En clases muchas veces les muestro imágenes de lo que vi y aprendí en Nueva Zelanda. Creo que es atractivo para los niños conocer otras realidades. Eso sobrepasa las clases de inglés, es parte de la cultura”.

Transfiriendo aprendizajes

El primer incentivo para trabajar con tecnología lo tuvo gracias a lecturas y conversaciones en su formación de pregrado y con ese impulso llegó a la Escuela. Sin embargo, no sería hasta su viaje a Nueva Zelanda cuando esta joven profesora logró ver en la práctica cómo se podían integrar las tecnologías para lograr objetivos de aprendizaje y modificar la dinámica de una clase.

Recordando sus primeras experiencias como profesora, Madelaine señala que antes de incorporar activamente la tecnología, los estudiantes eran bien disruptivos en la sala y poco interesados en sus clases. Con la incorporación de *tablets* la dinámica comenzó a cambiar. A ello se sumó una serie de “incentivos lúdicos”, como dar

puntuación para la realización de actividades: “Es bien impresionante el cambio, ahora todos quieren participar. Les gusta mucho eso de identificarse, por ejemplo, con un monstruo que les asigna *ClassDojo*, y lo pasan tan bien que tuvimos un 8° Básico vuelto loco participando”. En ese sentido, indica que con la ayuda de la tecnología se crea un ambiente de juego que “contribuye a generar un clima de aprendizaje más favorecedor, más relajado”.

Sin embargo, aunque considera que la tecnología es un aliado poderoso, su uso debe ser intencionado pedagógicamente. En otras palabras, dice, “la tecnología requiere contar con la mediación docente y orientarse a responder a los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr en cada asignatura”.

Por ejemplo, entre las plataformas que conoció en Nueva Zelanda está *Quizlet*, que “se inicia con una especie de memorice que permite practicar el vocabulario a través de diferentes preguntas. Y luego ayuda a trabajar la escritura. Ahí se supone que los chicos, con todo lo que ya han trabajado, no deberían equivocarse y el juego final es en red”.

El resultado ha sido estimulante, ya que “casi no existe quien no quiera involucrarse. Ha sido un cambio muy grande en comparación con lo que pasaba antes, cuando la mayoría del curso se quejaba de que las actividades que les proponía eran fomes, difíciles o aburridas”. Ahora, en cambio, la profesora introduce contenidos similares a los de antes, pero de otra manera, atendiendo más el interés de los alumnos, a pesar de las limitaciones de conectividad. “Hay juegos como *Gravity*, por ejemplo, que gustaron mucho, pero el problema es que no corre en todas las *tablets*. Esas son limitaciones que nos ocurren frecuentemente por lo que hay que estar siempre buscando soluciones”, cuenta Madelaine.

Pese a ello, la profesora es optimista: “cuando pudimos usarlo nadie dejó de hacer la tarea, estaban todos super emocionados. Un día había una niña que es muy buena estudiante, pero que no le gusta mucho leer; se me acercó y me dijo: ‘Aprendí mucho más de lo que aprendí en todas las otras clases’”.

Venciendo resistencias

Gracias a las innovaciones metodológicas y a diversas conversaciones con colegas de inglés, como también de otras disciplinas, hoy Madelaine ha podido vencer muchas de las resistencias iniciales de sus alumnos. Para concretar algunos cambios, suplió su corta experiencia docente echando mano a toda su creatividad y capacidad de gestión para contar con los insumos adecuados que le permitieran

ocupar diversas plataformas con los estudiantes. También ambientó la sala con elementos que reforzaban vocabulario, frases y situaciones motivadoras, tal como lo vio en Nueva Zelanda.

En los últimos dos años, el cierre de los colegios debido a la pandemia obligó a Madelaine, como a la mayoría de los docentes del país, a reenfocar sus clases. Por ejemplo, suspender algunas estrategias, como los trabajos en grupo. Sin embargo, el haber avanzado previamente en incorporar aplicaciones tecnológicas en sus clases terminó ayudando a dar continuidad a los aprendizajes de sus estudiantes, pese a que nuevamente —esta vez desde las casas de los alumnos— la conectividad a ratos se volvió crítica.

El segundo semestre de 2021, al retomar las clases en sistema híbrido, una nueva readecuación metodológica fue asunto obligado. Y en ese escenario el uso de las *tablets* ha sido “toda una travesía”, explica: “Como el laboratorio ya no se puede ocupar de la misma manera que antes, tenía que avisar con anterioridad al encargado de informática para que tuviera preparados los equipos, porque si no, obviamente, no resultaba. Pero si él falta, bajar la maleta con las *tablets* es bien complicado”. Sobre todo, cuando clase a clase la profesora se mueve por el colegio llevando su computador personal, un iPad y otros materiales.

Por otra parte, a diferencia de lo que vio en Nueva Zelanda, en su escuela usar las plataformas tecnológicas en clases no es algo instantáneo; hay limitaciones de infraestructura y la conexión a internet suele ser inestable. Anécdotas al respecto tiene muchas. “Un día, por ejemplo, a un 8° Básico le facilitaron un módem porque así funcionaba mejor internet, pero entonces había que instalarle la clave a cada una de las *tablets*. Como estas no se habían ocupado durante mucho tiempo, *Google Chrome* estaba desconfigurado, había que actualizar el navegador y los alumnos terminaron usando internet de sus celulares”.

El problema es que usar minutos del propio internet no es opción cuando los recursos económicos de las familias de los estudiantes son escasos: “Algunos viven en campamentos o en zonas rurales sin conexión, y especialmente los más pequeños simplemente han perdido clases y vamos a tener que hacernos cargo de eso”, explica esta profesora que, con menos de diez años de ejercicio docente, ya tiene a su haber una robusta experiencia y más de un logro profesional importante.

El desarrollo pedagógico vivido por Madelaine no podría entenderse sin su entorno laboral: “El apoyo directivo y el trabajo en equipo con otros docentes ha sido muy importante”. Esto, dice, hace que la

cotidianidad de la escuela sea muy dinámica y se comparta en un muy buen ambiente, en una verdadera comunidad de aprendizaje.

Esta comunidad es una instancia de colaboración muy activa entre pares, que en su escuela fue impulsada por un fondo de apoyo de una empresa privada: “Aquí siempre estamos aprendiendo juntos, compartiendo prácticas y participando en distintas iniciativas innovadoras”, cuenta Madelaine. También lo es el constante apoyo de la jefatura del colegio, del Departamento de Administración de Educación Municipal, DAEM, así como del Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, con el que propuso mantener conexión al iniciar su trabajo en la escuela.

Durante la pandemia, la plataforma fue también de gran ayuda, pese a que la mala conectividad de algunos estudiantes generaba ausencias: “Los que tenían internet no tenían problemas para participar desde la casa, les entusiasmaba y aprendían. El problema es que varios quedaron fuera, y hay un rezago pedagógico que vimos fuerte en el segundo semestre de 2021”. Y aunque durante las clases híbridas se intentaron remediales en todas las asignaturas, las brechas están. Para 2022, Madelaine espera poder tener clases presenciales y retomar la práctica del *speaking* en cada una de ellas. Eso, dice, es clave para aprender un idioma.

La motivación lograda a través de la tecnología permitió un nivel de participación muy alto, pero eso no es todo: “Hacemos guías, escuchamos canciones, vemos videos. Hay que ir variando para lograr resultados en la totalidad de las habilidades que se necesita desarrollar”.

Reflexión sobre la práctica

Al final de cada clase, la profesora invita a un ejercicio de metacognición para que los niños tomen consciencia de la importancia de lo que están aprendiendo. Dice Madelaine: “Al explorar plataformas educativas en internet, ahora, además de pasar un rato entretenido, se dan cuenta de que muchas cosas en la red están dichas en inglés y que, por lo tanto, es útil aprenderlo”.

Además de dar gran importancia a la oralidad en el aprendizaje del inglés, se preocupa mucho de desarrollar la habilidad de escritura, porque, comenta, “en lo personal me encanta la gramática y siento que es algo que a los chicos les cuesta mucho; lo ven como muy estructurado y no les hace mucho sentido. Por eso, al ver que les cuesta y que es una de las mayores fallas que hemos tenido en la Escuela, trato de reforzarlo y para eso también ha ayudado la tecnología”.

Una inesperada visita desde Inglaterra resultó, sin buscarlo, un importante refuerzo para las clases de Madelaine en 2021. Se trata de una niña de 8° Básico, hija de chilenos que nació en Inglaterra, y que, tras venir a conocer Chile con su familia, se fueron quedando durante la pandemia: “Ella fue un apoyo, ya que al tener la misma edad que sus compañeros, les mostraba el inglés como algo natural y entretenido”.

Buscando reflexionar sobre su práctica docente, hace unos meses Madelaine le preguntó a la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica de la Escuela si veía mejoras en su desempeño como profesora después de la pasantía: “Yo tenía mis ideas, pero quería saber si se reflejaban también en la Escuela”, cuenta, satisfecha con el comentario de la jefa de UTP: “Ella, obviamente, me dijo que el tema de la tecnología era importante, pero también me comentó que me veía entre los docentes con mayor apertura al trabajo intercultural, porque siempre estoy tratando de generar vínculos con la cultura mapuche”. Oír eso la alegró mucho, porque, como también lo vio en Nueva Zelanda, “siempre intento preparar algo en relación con una leyenda mapuche, por ejemplo, o hacer una actividad en relación con alguna celebración tradicional, y constantemente hablamos de cultura mapuche. Además, hay una unidad en 8° Básico que adicionalmente es un incentivo, y en 7°, otra, que habla de deporte y ahí conversamos del juego del palín”.

A su juicio, y aludiendo al PIAP, cuya existencia destaca por las posibilidades que entrega para trabajar en red, Madelaine está convencida de que el inglés realmente ‘abre puertas’: “En lo personal, creo que si no supiera inglés no me atrevería a ir a muchas partes a las que he ido o a conversar con algunas personas. Veo que para las nuevas generaciones el inglés será cada vez más importante para trabajar o seguir aprendiendo”. Y agrega: “Hoy las relaciones interpersonales están muy globalizadas. Migraciones, trabajos internacionales o visitas turísticas hacen que a veces la única lengua en común sea el inglés. Por eso, para cumplir expectativas personales y de crecimiento profesional, puede ser importante aprenderlo. Esto no se contrapone a manejar el *mapudungun* como parte de la identidad de la población originaria de nuestra región, por tanto, aquí nuestros estudiantes tienen la posibilidad de ser plurilingües”.

“Aprender un idioma como el inglés no se opone al aprendizaje del mapudungun, sino que abre más posibilidades a los estudiantes que tienen la posibilidad de ser plurilingües”.

Constanza Riquelme Barra

El poder de un buen ambiente

Desarrollar un ambiente educativo que acoja y haga sentir bien a los niños y niñas concentra los esfuerzos de la profesora Constanza Riquelme. En Nueva Zelanda vio los frutos que esto producía y cómo ello, sumado a la utilización pedagógica de la tecnología, potenciaba los aprendizajes. Inaugurando la asignatura en la pequeña Escuela Alejo Tascón de Manzanar ya ha comenzado a generar cambio en el clima de las clases, desde su doble función de profesora de aula y encargada del Plan de Mejoramiento Educativo.

Por Maribel Calderón*



“Yo vengo de una familia en la que mi generación de primos son todos profesores. Nosotros podríamos perfectamente abrir una escuela y tendríamos profesores de todo, porque somos todos profes. Y a mí siempre me gustó la pedagogía. Me sentía muy cómoda enseñando”.

Marcada por la influencia familiar, hace cuatro años, recién titulada como profesora de inglés, se presentó al DAEM de Curacautín solicitando una oportunidad laboral. Una vez aceptada, comenzó su primer trabajo en la Escuela Alejo Tascón en la localidad de Manzanar, con un contrato de 12 horas.

La Escuela se ubica a 15 kilómetros de Curacautín, así es que no era poco lo que tenía que viajar todos los días, cuenta Constanza: “Al principio me iba con mi jefe, porque yo no tenía auto, pero después de que aprendí a manejar, me iba sola”. Constanza fue, oficialmente,

la primera profesora de inglés de esa escuela. Previamente, otra docente realizaba talleres, pero sin tener formación en la lengua. Por ello, los apoderados solicitaron incorporar a un especialista en el idioma para comenzar a impartir la asignatura, al menos desde 5° a 8° Básico.

“Me impactó ver cómo los docentes neozelandeses preparaban el terreno para que los niños aprendieran. Y eso es algo que yo trato de replicar siempre con mis alumnos”.

Dadas las pocas horas que tenía asignadas en la Escuela, le fijaron algunas de trabajo en otro establecimiento. Estuvo así un breve tiempo, porque le incomodaba no sentir pertenencia a ninguna de las escuelas. Trasladándose constantemente de un establecimiento a otro, poco se enteraba de las actividades y de la dinámica de cada una de ellas: “No sabía bien si era o no parte, me sentía una profe flotante y no me gustaba ese sentimiento”. Constanza quería estar en las actividades, estar en la reunión de profesores, saber qué cosas venían, y no podía, porque estaba en dos escuelas a la vez: “Había días en que no tenía horario en Manzanar, pero iba igual para poder compartir”.

La recompensa a su interés y empeño de integración vendría pronto, cuando le encomendaron nuevas responsabilidades que le permitieron instalarse a horario completo en la Escuela Alejo Tascón con un nuevo cargo: Encargada del Plan de Mejoramiento Educativo (PME): “Esto tiene que ver con la gestión de recursos a fin de optimizar su aprovechamiento en bien de los niños”, explica. Dice que al trabajar en escuelas rurales los recursos y beneficios a veces solo llegan a las ciudades más grandes, como hasta Curacautín, “y se olvida que en los sectores rurales también hay niños”.

Posibilidades de cambio

Sus nuevas obligaciones llenan de interés y motivación a Constanza, ampliando sus posibilidades de influencia en el desarrollo de sus estudiantes, ahora no solo como docente de asignatura, sino con una perspectiva más amplia respecto a la generación de recursos para potenciar aprendizajes: Trabajando en equipo con el director, como no hay una Unidad Técnico Pedagógica (UTP), ha debido asumir algunas de esas funciones. “El Proyecto de Mejoramiento Educativo, PME, me ha ayudado harto a involucrarme con colegas que son jefes de UTP de otras escuelas, por lo que he aprendido mucho. En lo profesional, ha sido bastante enriquecedor para mí. Me interesa mucho esta área. De hecho, en mis planes está poder tener a futuro un rol de UTP, ojalá en la Escuela, y si no en otra, para poder influir un poquito más en este proceso, porque creo que es importante la labor que se realiza, y, obviamente, sin dejar de lado también algunos cursos para poder seguir enseñando inglés”.

Está consciente de que es desde la jefatura técnica-pedagógica donde es más posible lograr un cambio en las salas de clases, “porque como docente uno queda fuera de esas cosas”.

En cuanto a la enseñanza del inglés, la describe como un golpe de realidad inicial, entre la formación recibida por la universidad y el contexto real de enseñar idiomas en una escuela rural que nunca había tenido un profesor de inglés: “Cuando yo llegué, mis niños no sabían absolutamente nada, ni los números del 1 al 10. Entonces, obviamente, tuve que ajustar todo, ir enseñándoles desde lo básico, modificar todo lo que tenía planificado para ellos y desde ahí ir hacia adelante”.

Paralelamente, se unió a una red de profesores de inglés de la comuna, con quienes comenzó a compartir experiencias y diseñar actividades como, por ejemplo, “El día del inglés”. De esa red, un primer grupo se postuló al programa de pasantía cuyo requisito esencial era obtener nivel B2 en su certificación de nivel del idioma. Lamentablemente, Constanza tenía un nivel superior (C1), por lo que quedaba fuera de aquella oportunidad. Sin embargo, luego se permitió postular con ese nivel: “Postulé con el objetivo de conocer la realidad de la educación en un país más desarrollado”.

Una vez en Waikato, la realidad superó con creces las expectativas, haciéndole revisar y cuestionar cómo ella realizaba su docencia, qué tan pedagógicas eran sus clases. Esto le permitió ir ampliando las perspectivas respecto a las posibilidades que un establecimiento tiene para generar desarrollo en sus estudiantes y

en sus docentes: “Fue un mundo totalmente diferente, me impactó tanto la realidad, que me cuestioné muchas cosas que hacía en mi clase o que hacíamos con los colegas”.

Tres aspectos le resultan particularmente relevantes: recursos y tecnología al servicio de la enseñanza, la creación de ambientes acogedores para el aprendizaje y el cuidado por el bienestar docente.

Respecto a los recursos disponibles, destaca la disponibilidad de materiales para que cada estudiante pudiera trabajar de forma autónoma e interesada: “Las aulas eran tan didácticas, uno entraba y todo era recursos, todo, todo. O sea, los niños necesitaban buscar algo, ahí tenían la *tablet*, un computador, un montón de libros en la sala; se notaba que ellos tenían todo dispuesto para que los niños ocuparan los recursos”.

Sentirse bien

Sobre los ambientes de aprendizaje, Constanza plantea que, además del espacio físico y disponibilidad de recursos educativos, observó aspectos asociados a la comodidad de los estudiantes, como, por ejemplo, su forma de vestir, la posibilidad de estar descalzos durante las clases y elegir los recursos para aproximarse a los saberes. Todo ello generaba un espacio que hacía evidente cómo trabajaban con interés, y pudo visualizar, además, la organización multinivel en el aula: “Me llamó mucho la atención ver que estudiantes de diferentes edades participaban de la misma clase. Los mayores eran monitores de sus compañeros más pequeños y ayudaban mucho en el desarrollo de las actividades, colaborando con el profesor para explicar y monitorear los avances de los más pequeños basándose en sus conocimientos y llegando de una forma muy amigable a sus compañeros”. Afirma que, consultados los niños sobre cómo se sentían con este tipo de actividades, afirmaron que se sentían bien, “ya que podían tener la oportunidad de reforzar lo que ya sabían y aprender cómo enseñar”.

En esa línea, la profesora subraya lo simple que parecía como todo fluía: “Los docentes trataban siempre de que el objetivo fuera que los niños se sintieran como en casa y que aprendieran a su ritmo y de la forma en que ellos quisieran”. Para ello, favorecían la elaboración de preguntas y una presencia activa, por lo que los estudiantes se sentían confiados para intentar cosas y participar permanentemente, explica: “Los niños que observamos eran de diferentes edades, pudimos verlos a todos juntos en un gran salón desarrollando actividades de diferentes asignaturas, eran muy res-



petuosos y se mostraron curiosos por conocer sobre nuestra cultura y muy orgullosos de mostrarnos la suya. Ellos hablaban solo maorí, sin embargo, utilizaban inglés para que nosotras pudiéramos comprender lo que estaban diciendo, pero en su contexto natural ellos utilizaban solo maorí. Eran muy participativos e integraban a todos sus compañeros, se notaba que sabían cómo trabajar en equipo y se tenían mucho afecto”.

Bienestar docente

A nivel de convivencia y clima interno, un factor destacado por la profesora es la figura del director, quien, dice, “tenía mucho cuidado con la salud mental de sus profesores. Me decía: ‘a mí me sirve un profesor que esté feliz. Si el profesor no está feliz, los niños tampoco lo van a estar’”. En su rol de gestión, este aspecto emerge como una demanda posible de cubrir para su organización, y le da sentido a la tarea que Constanza realiza, además de la docencia: “Yo creo que, de toda la experiencia, lo que más me traje fue el buen trato; ellos eran como una familia. De hecho, en su sala de profesores decía ‘familia’ en maorí y ellos ahí compartían sus desayunos. Iban al gimnasio todos juntos como una actividad de bienestar docente. Después de clase se juntaban, jugaban básquetbol, todos compartían. Entonces tenían siempre esa buena relación, se cuidaban mucho y siempre estaban pendientes de si había alguien estresado o si había alguien con algún problema, cosas que acá no se ven tanto”. Por eso dice, “no cambiaría por nada mi escuela; me siento muy, muy cómoda donde estoy”.

A partir de ello, visualiza amplias posibilidades para poder recrear ese buen clima de trabajo en su escuela, porque es pequeña, se conocen todos, comparten sus inquietudes y problemas. Reconoce que no resulta tan sencillo adaptar las prácticas de bienestar al trabajo docente, dada la carga y organización del sistema educativo chileno: “Inmersos en una rutina demasiado agobiante a veces, con horarios extensos, llegas a la casa y tienes que revisar pruebas en desmedro de la vida personal”. En Waikato, en cambio “los profesores tenían muy marcado su espacio, compartían juntos. Trataban de apoyarse lo más posible para no andar sobrecargados”.

Dado que el bienestar docente tiene una consecuencia directa en el ambiente que se genera en las aulas, por eso, para Constanza se ha vuelto un factor clave para el aprendizaje. Al respecto, desde su experiencia en la pasantía, comenta: “Nunca vi, por ejemplo, un profesor enojado, porque a veces uno escucha que un profe está levantando mucho la voz y eso suele deberse a que seguramente está agobiado y nadie le preguntó: ‘Oye, colega, ¿te sientes bien? o ¿te pasa algo?’ Puede que esté sobrecargado de la misma pega o de asuntos familiares, pero nadie se entera”. Allá, el ambiente distendido impresionó a Constanza porque “en el fondo, además de las estrategias y el uso de los recursos, que es algo que yo quiero implementar en la Escuela, me impactó el tema de cómo ellos se trataban y cómo eso facilitaba la relación con los niños. Conocían mucho a sus estudiantes y los niños eran felices en la escuela”.

En su escuela, están tratando de hacer algo parecido, a fin de generar un ambiente más propicio para el aprendizaje y se ha ido avanzando. Por ejemplo, con la asignación de una sala especialmente para la asignatura de inglés: “Antes, no había sala, yo llegaba y tenía que hacer clases así, donde les tocaba a los chiquillos. Ahora, en cambio, tenemos una sala que podemos ambientar para la enseñanza del idioma y antes de la pandemia la tenía llena de recursos por todos lados para que los chiquillos pudieran trabajar”. Hoy, si bien por la pandemia todos los materiales que estaban pegados en las paredes de la sala de inglés tuvieron que ser retirados, la docente espera poder volver a instalar otros que, incorporando la tecnología, puedan motivar y facilitar el aprendizaje de la asignatura en un ambiente acogedor: “La idea era, por ejemplo, crear un espacio donde los chiquillos pudieran sentarse más cómodos, con unos *puf* que había solicitado para que ellos pudieran tener lecturas ahí o sentarse cuando quisieran. O sea, crear un aula que fuera cómoda como una casa, para que se sintieran partícipes, motivados y cómodos dentro de ese ambiente de aprendizaje y pudieran elegir las cosas que querían

aprender. Eso, obviamente, nos iba a llevar a nosotros a flexibilizar mucho más la forma en que estábamos enseñando. Preguntarles, por ejemplo: ‘¿De qué forma quieren realizar un trabajo?’ o una vez explicado un objetivo, decirles: ‘¿Cómo te gustaría desarrollarlo o llevarlo a cabo?’. Esa era la idea principal para que los estudiantes dejaran de preguntarnos por todo, ya que eran muy dependientes de nosotros como profes: “Tía, ¿qué hago aquí?; profe, ¿cómo hago esto? No sé hacer esto”. Para Constanza es importante el desarrollo de la autonomía en el aula, que los niños puedan sentirse en confianza de buscar o tratar de encontrar las respuestas por ellos mismos o con sus compañeros: “Que tengan un rol más activo durante las clases, para no solo sentarse y recibir lo que yo les estoy explicando, sino que también sean parte, que elijan los temas”.

“Desde que volvimos de las clases online ha sido lo más parecido a estar en Nueva Zelanda; los niños están mucho más relajados, porque los profes hemos tratado de quitar presión, de no agobiarlos”.

Para la docente, estos espacios de acogida y comodidad permitirían favorecer el desarrollo de confianza y un sentido de autonomía en los estudiantes, motivándolos a elegir e involucrarse con la tarea: “Cuando volví, les mostré hartos a los chiquillos todo lo que viví y ellos se sorprendían tanto como yo. Les hablé de la cultura, de cómo era la gente de Nueva Zelanda y ellos no lo podían creer. Imagina una clase en que la profe te diga: ‘Elige tú el texto que quieres trabajar’; no están acostumbrados a eso”. Para la docente, en las clases tradicionales, los estudiantes están acostumbrados a recibir y recibir, entonces hoy espera que los estudiantes se motiven, se interesen, cuestionen más: “En mi sala, por ejemplo, les hago preguntas para que se cuestionen, por qué estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo con esto, porque igual los chiquillos eran muy pasivos, muy, muy pasivos. Antes, los estudiantes no se cuestionaban por qué yo estaba enseñándoles algo específico, lo recibían no más. Ahora no. Entonces les hago algunas preguntas tales como ¿por qué creen que estamos aprendiendo una determinada cosa o para qué les va a servir? Ahí le van encontrando el sentido e importancia del contenido y lo trabajan de mejor manera para que sea un aprendizaje significativo, de lo contrario, es solo contenido, que después se les va a olvidar”.

Uso pedagógico de la tecnología

Si algo positivo ha provocado la pandemia, Constanza no duda en destacar el desarrollo exponencial del uso de tecnología para las

actividades pedagógicas. Anteriormente, cuenta, los computadores de escritorio disponibles en la escuela no contaban con conexión a internet. Lo mismo ocurría con las *tablets*. Recién en 2021 se obtuvo internet para la Escuela, cuando no había estudiantes que pudieran aprovecharla. Por la necesidad de poder continuar con las clases, se logró entregar teléfonos celulares a los estudiantes, lo que hoy, de regreso a la presencialidad, cambia la dinámica y permite su uso pedagógico: “La idea es que lo usen como un recurso de aprendizaje. De repente igual los más grandes lo usan para cualquier cosa, pero en mis clases ha sido un apoyo”.

Incorporar la tecnología a sus clases de inglés le permitió mantener un vínculo con sus estudiantes a pesar de la distancia, la dificultad para conectarse y el escaso tiempo disponible para las sesiones. Es así como comenzó a incorporar plataformas *online* que seguramente continuarán su uso en el futuro: “Pude trabajar con algunos programas que fueron de mucha ayuda como el *Quizlet*, el *Quizizz*, *Kahoot!*. Entonces creo que una vez que se conecten de nuevo en la escuela va a ser súper bueno para que podamos trabajar al interior del aula”.

En esa línea, considera que en su rol de gestión tiene mayores posibilidades de incidir en la generación de ambientes favorecedores de aprendizaje a nivel general: “Eso es lo que yo pretendo, poder gestionar, entregarles al menos un recurso tecnológico para que los alumnos tengan la posibilidad de investigar algo, utilizándolos, para que el aprendizaje se les haga más fácil y se motiven más. También para crear aulas tan interactivas como las que había allá”.

Es así es que ya ha planteado propuestas y proyectos que favorezcan el enriquecimiento tecnológico de la Escuela, lo que no ha estado exento de dificultades: “El proyecto que elaboramos en Nueva Zelanda lo entregamos nosotros al Departamento de Educación, al jefe DAEM, y lo discutimos, le mostramos los objetivos, qué buscaba y qué recursos necesitábamos. Por ejemplo, dije que necesitaba una pizarra interactiva, cosa que jamás se ha visto en la Escuela. Imagínate a un niño de 3° o 4° Básico con una pizarra interactiva, súper motivado”.

El efecto pandemia

En marzo de 2020 los planes de la Escuela cambiaron abruptamente, “los recursos se destinaron a cosas, como conectividad para los niños, así como para enfrentar todos los desafíos que fueron surgiendo”. Es así como el proyecto de espacios más acogedores quedó

en espera: “Sigo teniendo la idea de que se pueden crear clases como las que había allá, o sea, los profesores, la calidad de los profesores obviamente era excelente, pero nosotros también tenemos profesores que son muy buenos. Como escuela estamos tratando de solicitar *tablets* para que los chicos las puedan usar dentro del aula, porque ahora ya tenemos internet. Así, de a poquito, se ha ido mejorando en medio de la pandemia”.

Asimismo, la crisis sanitaria ha permitido hacer emerger con mayor fuerza la idea de ese “ambiente acogedor” que Constanza percibió en su pasantía. Para ella, en este regreso paulatino a las aulas, la Escuela se parece un poquito más a como era allá: “Antes era todo muy cuadrado acá; los niños estaban todos los días con su uniforme, en cambio, ahora van con la ropa con que ellos se sienten más cómodos y eso es algo que ya les da un toquecito de libertad que yo veía en Nueva Zelanda, logrando una predisposición diferente”. Otro aspecto que ha ayudado a esta sensación de mayor tranquilidad en el establecimiento es la duración de las jornadas y la diversificación de actividades: “Ha cambiado el horario, con media jornada no los veo tan cansados como antes, cuando salían a las cuatro de la tarde con clases de una hora y media, y recreos de 10 minutos. Ahora los recreos son más largos y la jornada más corta. También tenemos más actividades recreativas donde los niños salen, están en contacto con la naturaleza, tienen aprendizajes mucho más integrales. Entonces, la modalidad que hemos tenido desde que volvimos de las clases *online* ha sido lo más parecido a estar en Nueva Zelanda, y los niños están mucho más relajados, porque los profes hemos tratado de quitarles presión, de no agobiarlos. Tratamos de reducir la cantidad de evaluaciones o calificaciones en este caso, para que tampoco estén pensando todo el tiempo en las notas y se dediquen a disfrutar el estar en la escuela de vuelta. Así que me gusta cómo se está llevando a cabo y, obviamente, con más recursos para las clases. Los chicos van a poder recibir tal vez lo que no han recibido en años”.

El vínculo también involucra el trabajo con las familias. Especialmente en pandemia, la necesidad de saber de su entorno familiar y dar apoyo se volvió aún más clave: “Acá nosotros todos nos conocemos, sabemos sus nombres, conocemos su entorno familiar. Tratamos de intervenir hartito con las familias. Durante la pandemia igual se fortaleció ese vínculo con los apoderados. Entonces estamos muy conectados, siempre hablando. Ellos nos comentan qué dramas tienen por ahí los chicos y tratamos de ir siempre motivándolos a que participen”.

La Escuela Alejo Tascón es una escuela pequeña, lo que, según la docente, facilita la creación de un sentido de comunidad, especialmente ahora que reabre las puertas a sus estudiantes: “Desde que volvimos, lo principal es que los chiquillos estén bien y que se sientan seguros y tranquilos. Creo que todos tenemos esa idea de que la escuela es la segunda casa y que deben sentirse cómodos acá. Tenemos que entregarles ese ambiente positivo, seguro, rico, con cariño, porque son poquitos, entonces alcanza y sobra”.

Asimismo, reconocer que la tecnología será un actor presente en las dinámicas de aula es una conversación que han tenido como equipo docente: “Hay cosas que tenemos que seguir compartiendo y tratar de acomodar ahora que ya volvimos a clases presenciales para que sean parte de nuestra rutina y que los chicos lo sientan así, porque también nos tocó ver que los niños vienen muy tecnológicos en cuanto a sus preferencias, porque estuvieron mucho tiempo en las pantallas, y ahora solo quieren pantallas, solo quieren estar conectados, solo quieren jugar. Entonces nosotros también tenemos que utilizar eso como una oportunidad de aprendizaje. No podemos decir: ‘guarde su teléfono, no haga eso’, si ya los niños están familiarizados con esto; tenemos que tratar de usarlo a nuestro favor. Eso es lo que en realidad se busca y lo que yo en realidad también quisiera implementar en mis aulas, que ellos usen la tecnología a su favor para aprender inglés”.

Entre los desafíos que Constanza proyecta, específicamente para la enseñanza del inglés, hay uno relacionado con el currículum y la poca presencia que la enseñanza de un segundo idioma tiene, considerando, además, que ella es la única profesora de idioma en su escuela. Es así como hoy en día, y sumados los efectos de la docencia en pandemia, la enseñanza del inglés sigue siendo una tarea muy desafiante: “Hasta el día de hoy tengo estudiantes, por ejemplo, de 8° Básico, que eran los primeros que yo tuve cuando llegaron, y ahora, con los dos años de pandemia, les ha costado un montón recuperarse de eso”. Durante este tiempo, solo tenía la posibilidad de conectarse con ellos una hora a la semana, y la práctica en estos casi dos años fue muy limitada: “El tiempo que tenían los chicos en inglés era mucho menor a otras asignaturas, por ejemplo, la profesora de Lenguaje seguía viendo a los niños tres veces a la semana, mientras que yo una o máximo dos, cuando las actividades que tenemos programadas, que son justamente recreativas, me lo permiten. Entonces ese es un tema que todavía sigue siendo un desafío, que como escuela no hemos podido nivelar”.

Hacia adelante, aunque sabe que las horas de inglés en el currículum escolar de los niños seguirán teniendo una proporción menor, sabe que no será la única dificultad para el aprendizaje: “A esto se suma en nuestra escuela una predisposición temerosa con la asignatura; llegan con la idea de que es complicado y eso es lo que yo trato de que no pase, trato de generar instancias para conocernos, de hacer cosas divertidas para que ellos se sientan cómodos y luego ir interactuando y generando aprendizajes”.

Constanza reflexiona respecto a lo que cambió con la experiencia de la pasantía: primero, el impacto por los recursos; segundo, la forma en que los docentes preparaban el espacio para la enseñanza y el aprendizaje; y tercero, cómo se relacionaban con sus estudiantes y los hacían sentir acogidos y en confianza para hablar e involucrarse con las actividades: “En Nueva Zelanda me impactó ver cómo los docentes llegaban a preparar el terreno para que los niños se sintieran acogidos y aprendieran. Eso es algo que yo trato de replicar siempre. Jamás los he tratado por su apellido, trato de crear un vínculo, de darles la confianza para que ellos hablen, para que conversen y, si en algún momento quieren aprender de alguna cierta manera o implementar algo, que tengan la confianza de decírmelo. Incluso, durante la pandemia, tuvieron la libertad de decirme: “Tía, vi una plataforma y la puede utilizar”. Así mismo, cuenta que no sabía utilizar algunas herramientas que tenían como *Zoom* o *Google Meet*, porque no las había usado antes, y los chiquillos le descubrieron ciertas cosas que íbamos compartiendo. Entonces el tema es valorar que los niños también tienen mucho conocimiento que nosotros a veces no manejamos, eso nos ha ayudado a formar una relación muy cercana, y creo que es lo principal para que los estudiantes puedan aprender un segundo idioma o cualquier tipo de asignatura”.

El esfuerzo de muchos profesores por crear situaciones valiosas para sus estudiantes, pese a las circunstancias experimentadas en los últimos dos años por la pandemia, se reafirma como una motivación clave para su trabajo docente: “Creo que los chiquillos merecen lo mejor. Este tiempo ha sido difícil, pero creo que en un par de años más vamos a tener la posibilidad de que ellos tengan inglés en su currículum desde 1º a 8º Básico y, ojalá, con un poquito más de horas semanales. Soy optimista”.

Tábata Canales Riquelme y Mónica Spuler Inostroza

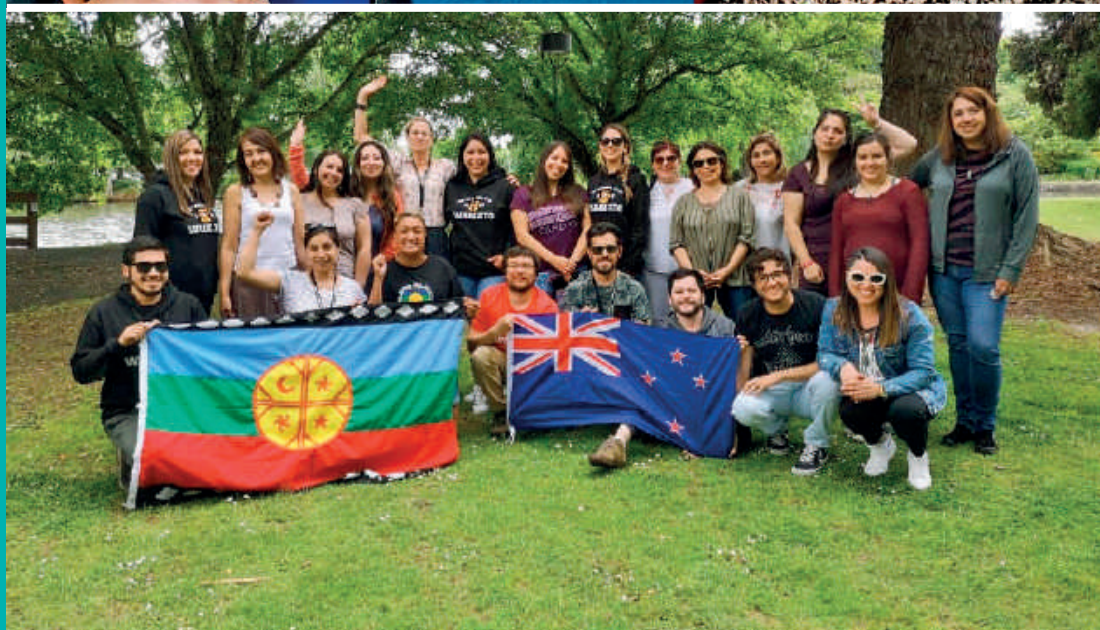
Dos miradas para reimaginar las clases

Complementando visiones aparentemente distintas respecto a la enseñanza del inglés, Tábata Canales y Mónica Spuler buscan implementar nuevas estrategias didácticas en sus clases. Minuciosas y detallistas, viajaron juntas en el primer grupo que fue a Nueva Zelanda, donde las entusiasmó ver estudiantes autónomos y conscientes de sus aprendizajes. La experiencia les mostró también una poderosa visión intercultural, aprendizaje que de vuelta a la ciudad de Victoria intentan replicar en el Liceo Bicentenario Manuel Montt.

Por Juan Pablo Queupil*



PUENTES SOBRE EL PACÍFICO SUR. APRENDIZAJES DE DOCENTES DE INGLÉS DE LA ARAUCANÍA EN NUEVA ZELANDA



En la zona norte de la IX Región, más específicamente en la provincia de Malleco, se encuentra la comuna de Victoria. Conocida como la puerta de entrada a la Araucanía Andina, su nombre evoca el triunfo de la naturaleza y también los logros de dos profesoras de inglés, Tábata Canales y Mónica Spuler. Con distintos métodos, pero complementando sus miradas para la enseñanza del idioma, ambas trabajan en el Liceo Bicentenario Politécnico Manuel Montt, donde se conocieron en el año 2018. El Liceo tiene una matrícula que bordea los mil estudiantes en Enseñanza Media, en las modalidades Humanista-Científico y Técnico-Profesional. Fundado en 1964, la comunidad educativa acoge alrededor de un 50% de estudiantes de origen mapuche y aproximadamente un 45% del total de la matrícula proviene de sectores rurales, donde la mayoría de los padres, madres y apoderados declara tener como máximo nueve años de escolaridad.

En ese contexto, uno de los mayores desafíos para el trabajo de Mónica y Tábata ha sido mostrar que existe otro idioma, además del castellano y el *mapudungun*, pese a que, algunos apoderados que viven en el campo a veces les dicen: “¿Para qué van a aprender otro idioma? Si ellos con las manzanas no van a hablar en inglés”, cuenta Tábata.

Enseñar un idioma extranjero, cuando al mismo tiempo se trabaja en el rescate del *mapudungun* sin pasar a llevar la cultura mapuche, fuertemente arraigada en la localidad, es un reto para las profesoras. Con esfuerzo, tacto y minuciosidad ambas redoblan esfuerzos para hacer ver que, más allá de una exigencia ministerial para los liceos y escuelas del país, el inglés es también una herramienta importante para las trayectorias de vida de los estudiantes. En ese escenario, las profesoras enfrentan constantemente un desafío multitarea, pues, además de motivar con su asignatura, deben estar atentas al bienestar integral de sus estudiantes, muchos de los cuales presentan serias dificultades familiares: “Aparte de ser profesora, me siento también como psicóloga, socióloga e, incluso, como doctora de los alumnos”, señala Mónica, reconociendo que el contexto le ha servido para conocer mejor a sus estudiantes. Y eso, aunque suele recargar el trabajo diario, “me hace sentir bien, ya que se logran cosas enfocando la enseñanza desde cada alumno”.

Particularidades del establecimiento educativo

El carácter de “Bicentenario” que tiene el Liceo se basa —de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación— en

cinco principios de excelencia: altas expectativas, foco en la sala de clases, nivelación de aprendizajes y re enseñanza; libertad y autonomía y fuerte liderazgo directivo.

Tábata destaca que “tenemos un laboratorio maravilloso, donde trabajamos con plataformas, tenemos pantallas interactivas, una sala de gamificación que es sumamente entretenida, y está este *boom* de los videojuegos. Entonces, a través de los videojuegos, los estudiantes van desarrollando actividades y eso también es súper interesante para ellos, porque no es una clase típica con todos sentados, sino que están ahí en la pantalla haciendo, peleando o desarrollando una misión”. Cada una de esas misiones se basa en alguna estructura gramatical o en el vocabulario que los alumnos tendrán que usar, o crean una historia en inglés de acuerdo a lo que están viendo.

Para mejorar las estrategias didácticas, Mónica cuenta que “constantemente nos dan las facilidades para que podamos incursionar en el uso de tecnologías con capacitaciones”. Así, si alguien sabe más que otro de tecnologías, el trabajo colaborativo se hace presente.

Con la llegada del Covid-19 y el consiguiente paso a nivel nacional y mundial de las clases presenciales a modalidad *online*, el aumento del ausentismo fue ostensible. Esto provocó un escenario complejo, tanto para Mónica y Tábata como para sus colegas, quienes trataron de resguardar la calidad de las clases al tiempo de motivar la asistencia a estas, tema que se convirtió en un indicador de interés para seguir aprendiendo por parte de los estudiantes y que, cuando era bajo, producía frustración. En ese sentido, y reforzando lo requerido para abordar la coyuntura producida por la pandemia, la colaboración entre profesores se ha instalado como un elemento clave. Así, este trabajo colectivo se ha ido convirtiendo en fuente de conocimientos relevantes para el quehacer y la práctica pedagógica.

Un tema inquietante producido por la pandemia es que los docentes del Liceo, en general, tuvieron dos años sin conocer presencialmente a sus nuevos estudiantes de Enseñanza Media. Y fue en este contexto en el que Mónica y Tábata apelaron a la experiencia vivida en Waikato, complementando sus saberes y poniendo en obra experiencia e innovación.

Lo aprendido en Waikato complementa hoy el trabajo de ambas profesoras. Una conoció nuevas plataformas tecnológicas modernizando su quehacer; la otra observó los beneficios de clases más reflexivas y menos rígidas.

Trayectorias disímiles, visiones complementarias

Tábata ya conocía Nueva Zelanda antes de asistir a la pasantía. Durante su adolescencia, al considerarse “pésima en inglés” y querer inicialmente otra carrera, tuvo la oportunidad de poder conectarse con el “desarrollo del idioma y verbalizarlo” a través de un profesor de Fiji. Luego viajó a Nueva Zelanda con el apoyo de sus padres, donde terminó de convencerse de que quería enseñar y ser profesora de inglés.

Desde entonces, comenzó a diferenciar sus métodos de enseñanza utilizando bromas como rompehielo en sus clases, además de enfatizar más el habla por sobre la gramática para fomentar la interacción constante con los estudiantes: “Poco a poco me di cuenta de que en realidad soy buena enseñando. Quizás tengo métodos un poco diferentes, porque me gusta el sarcasmo en la sala, me gusta estar ahí todo el rato, buscándole ‘el lado’ a los chiquillos para que ellos hablen. A mí me gusta conversar, entonces siempre estoy tratando de que ellos traten de comunicarse de cualquier forma, porque, aunque la gramática es importante, cuando uno está afuera eso es lo que menos importa”, explica Tábata.

Mónica, por su parte, tiene una visión distinta. Hija de una profesora de Educación Básica, a quien vio esforzarse para brindar a sus estudiantes hasta los materiales necesarios para trabajar en clases, se declara “más tradicional”. Estudió Pedagogía en inglés en Temuco, tras un breve paso por Santiago donde estudió Turismo, pero como la capital literalmente la “mareó” volvió a la IX Región. Hoy se considera una profesora “de pizarrón, amiga del lápiz, del papel y de la gramática estricta del inglés”, idioma que siempre le ha gustado: “Empecé a ocupar el computador y el parlante hace muy poco tiempo. Para mí la escritura y la gramática son fundamentales. Hay estudiantes que no saben escribir o han inventado un nuevo idioma con símbolos y cosas. Y eso no sirve. Soy una profesora a la que le gusta mucho hacer escribir a los jóvenes, y que los chicos sepan leer bien en inglés”, cuenta.

De estos dos mundos, aparentemente opuestos, ha surgido un complemento de fortalezas, mayormente basado en los conocimientos y habilidades que emergieron de la pasantía. Así, por un lado, Tábata observó atentamente *in situ* las diferentes herramientas tecnológicas que apoyaban el proceso educativo en Nueva Zelanda, las que luego ha ido aplicando en su Liceo. Mónica, por su parte, sin ser muy amiga de la tecnología —hasta cierto punto, la pasó mal usando plataformas que no manejaba—, observó clases menos rígidas que le llamaron la atención, adaptando algunas de

sus prácticas. De esta manera se abrió un mundo de posibilidades, coinciden: “Vimos cómo hacer para que la clase fuera más activa y se reflexionara más, ya que observamos que así se aprendía mucho en un ambiente agradable”.

En Nueva Zelanda, cuenta Tábata, “nadie te decía ‘mira, existen estas estrategias’ para la clase, sino que tú tenías que lograr entender y conectar para poder desarrollar algún tipo de estrategia que, además, debía ser variada, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Eso era algo nuevo para mí, porque acá nosotros no tenemos la posibilidad de tener distintas actividades para todos los alumnos, de acuerdo a sus intereses. Allí, en cambio, se dan el tiempo para decir ‘este niño necesita este tipo de cosas, y este otro, estas otras’. Y le dan lo que cada uno necesita, tratando de conectar a través de la música, de reflexiones, más que con el contenido en sí. Era un buscar más allá, ver cómo te sientes frente a una situación, y eso me pareció súper entretenido, porque experimentamos que las clases no necesariamente tienen que entregar solo un contenido, sino que pueden haber otras cosas que también te van a ayudar con el idioma y te van a llevar a que finalmente logres el objetivo”.

De vuelta a la ciudad de Victoria, ambas docentes reconocen que, si bien aprendieron el uso de nuevas herramientas tecnológicas, así como formas de llegar mejor a los estudiantes, la inédita crisis sanitaria que se está viviendo les ha impedido transferir todo lo bien que hubieran querido el manejo de algunas plataformas que ayudan a un mejor aprendizaje.

Al respecto, Mónica señala que ha faltado capacitación para los estudiantes en algunas plataformas y, en algunos casos, contar con mejor conexión: “Ellos manejan el WhatsApp y cosas básicas de internet, pero no plataformas y aplicaciones que sirven para aprender un idioma o cualquier otra asignatura. Esa es la diferencia que vimos en los colegios en los que estuvimos en Nueva Zelanda, donde sí las conocían”, complementa Tábata.

En Nueva Zelanda, cuenta Tábata, “los niños tienen un nivel de autonomía espléndida, en las clases saben lo que tienen que hacer, piden los permisos correspondientes, están más *updated* con todo lo que sucede a nivel tecnológico. Allí toman sus cosas y no necesitan tanto la instrucción, saben qué hacer”. Así, a diferencia de su anterior paso por Nueva Zelanda, durante la pasantía la lógica era aprender y empaparse de lo que sucede allí en términos pedagógicos y conocer aspectos que podría visualizar y desarrollar para sus clases en el Liceo, en especial, respecto a empoderar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre esto, Tábata destaca: “Me llamó mucho la atención ver cómo los estudiantes hacen tantas actividades y no necesitan esto de tener guías, de que les hagan todo, de que estén como llevándolos de la mano, porque acá nosotros no estamos pudiendo hacer eso, que es tan fácil como darle una responsabilidad que es total y absolutamente de cada alumno”.

Interculturalidad, tecnología y reflexión

Otro de los aspectos que las docentes visualizaron con fuerza durante la pasantía fue el rol de la cultura maorí, que se respeta y está presente transversalmente en Nueva Zelanda, en contraste con lo que ha sucedido respecto del pueblo mapuche en Chile. Mónica señala: “Cuando uno habla de Nueva Zelanda, lo primero que se te

“En Nueva Zelanda los niños tienen un nivel de autonomía espléndida, en las clases saben lo que tienen que hacer, piden los permisos correspondientes, están más updated con todo lo que sucede a nivel tecnológico”.

viene a la cabeza es maorí. Por eso, al iniciar la pasantía, me interesaba saber qué tan involucrada estaba esta cultura en el pueblo neozelandés y apenas llegué me di cuenta de que hay un respeto maravilloso entre unos y otros”.

Al visitar contextos interculturales como el de Waikato, fue prácticamente natural para las docentes hacer un contraste con Chile, específicamente con la Región de la Araucanía, donde trabajan ambas profesoras. Si bien son países diferentes en muchas cosas, llama la atención cómo estos aspectos socioculturales plantean una serie de inquietudes y desafíos similares a la práctica educativa nacional en contextos interculturales. Y cómo también evidencia posibilidades para poder construir otras formas de convivencia.

Fueron estos aprendizajes los que motivaron a ambas profesoras a replantear y reimaginar sus clases en virtud de los elementos que lograron destacar de su pasantía. Y, por sobre todo, autodesafiarse respecto a que sí es posible lograr una transformación positiva: “¿Por qué nosotros no podemos llegar a esa horizontalidad del respeto de las culturas?”, se preguntaba Mónica. Y entonces “eso me motivó a saber cómo se manejaba la relación de estos dos pueblos, porque se ve una comunión maravillosa”.

A la visión intercultural, la experiencia de la pasantía sumó el fomento de la reflexión como eje articulador del proceso educativo. Tomando nota de lo asimilado en Waikato, las profesoras advirtieron cómo el centro de la clase va más allá de los contenidos, ya que

recurre a un enfoque holístico más global e integral. Tábata profundiza en esta idea: “Al conectarte con los estudiantes, sentirte bien, poder conversar quizás de cosas *random* en inglés, de repente uno no se da ni cuenta y está haciendo una actividad reflexiva”. Conversando al respecto, cuenta que durante la pandemia ha aplicado muchas actividades que aprendió a desarrollar en Nueva Zelanda: “Preguntando, por ejemplo, cómo se siente o cómo viviría usted después de la pandemia, utilizando distintos tiempos verbales. Ahí todo el mundo responde, porque puede decir algo más allá del contenido que está aplicando. Entonces se exploya, se conecta con la emoción que está sintiendo”.

En términos prácticos, para Mónica la experiencia fue un cambio sideral, pues al ser bastante estricta en su quehacer pedagógico comenzó, literalmente, a relajarse, potenciando la empatía con el estudiantado. En ese contexto, ha ido desarrollando actividades no tan estructuradas como solía hacer antes, en ambientes más agradables, los cuales permiten aprender perdiendo el temor a equivocarse. Al respecto, enfatiza que este último periodo ha sido bastante más ameno, “porque incorporamos esas ideas que vimos en la pasantía” y en su práctica cotidiana promueve que los niños dibujen, que piensen por sí mismos: “Yo soy súper, súper estricta, pero me di cuenta de que quizás debía soltar un poco más. Y, como nos enseñaron, vimos que no necesitamos tener esta carga de estar encima del estudiante; nos dimos cuenta de que un error no es malo, sino una posibilidad que tienes para aprender. Y ahí uno aprovecha también para retroalimentarse. Entonces, creo que también desarrollamos bastante empatía”.

Desafío y oportunidad

Llegada la pandemia, Tábata y Mónica visualizaron que el buscar no focalizarse en los tradicionales esquemas estructurados de clases, sino en actividades más lúdicas, a través de dispositivos electrónicos, podría ser un modo para dar una mejor continuidad al aprendizaje del inglés.

Por otra parte, ya que durante la pasantía profundizaron en el uso de TIC, esto pasó de ser un gran desafío a una mayor oportunidad durante la pandemia. Sin embargo, si bien el manejo tecnológico dio un gran sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje, el hecho de que gran parte de los estudiantes vivan en zonas alejadas, sin conexión a internet, obligó, paralelamente, a enviar el material físico a esos hogares. Adicionalmente, se apeló a diversas aplicaciones y

herramientas comunicacionales digitales para estar disponibles a las consultas de los estudiantes, y así dar continuidad al proceso educativo y a la enseñanza del inglés por parte de las docentes: “Muchos estudiantes viven lejos y en las comunidades no les llega señal. Entonces siempre, siempre, se tuvo el material físico, que se iba a dejar directo a la casa y entonces los alumnos tenían el material, las clases y el contacto, porque nosotros estábamos casi 24/7, hasta el día de hoy, respondiendo mensajes de dudas, consultas a través de WhatsApp o llamados. Hemos hecho de todo”, explica Mónica.

Con los estudiantes que sí pudieron conectarse, al estar con clases *online*, era mucho más fácil poder trabajar en varias de las plataformas que las profesoras habían conocido en Nueva Zelanda e incursionar un poco más en estas aplicaciones: “Los estudiantes que lograron conectarse y se mantuvieron y fueron constantes, se dieron cuenta de que el inglés no es nada difícil, no es nada aburrido. A mí me decían: ‘Yo pensé que esto era mucho más difícil’. Ahora, dicen, están más concentrados, porque es un trabajo más personalizado”.

El gran esfuerzo que Mónica y Tábata han desplegado en estos meses en pandemia encuentra sustento en los inicios que ambas tuvieron con el aprendizaje del idioma inglés, y que ahora como profesoras han ido rescatando de su propia trayectoria, sumado a lo aprendido en la pasantía en Waikato. Esto, y la constante colaboración entre ambas, les ha permitido enfrentar mejor las adversidades al tener que enseñar en un contexto de pandemia y de ausentismo derivados de esta emergencia sociosanitaria.

Colaboración clave

Los aspectos explicados por Mónica y Tábata se plantean y desarrollan en términos colaborativos, a través de un trabajo en dupla incluso en la misma sala de clases, considerando y complementando las experiencias en la pasantía de ambas docentes, así como sus propias fortalezas, conocimientos y habilidades. Esto potencia aún más su desempeño, produciendo una sinergia fructífera en pos de innovar y progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para sus estudiantes. En esto, no es menor el espíritu colaborativo y de apoyo del Liceo: “Tenemos todas las facilidades, desde el equipo directivo hacia abajo. El apoyo no es solo a nosotras, sino que a todos los colegas, en todas las asignaturas; es un trabajo generalizado”, enfatiza Mónica.

Adicionalmente, en el caso de la enseñanza del inglés, destacan el apoyo de la red de inglés de la región, la cual permite conectarse y

colaborar con otras escuelas y colegas para intercambiar experiencias y prácticas, últimamente de manera *online*, así como avances y oportunidades compartidas con otras realidades que se asimilan en términos contextuales: “A través de la red de inglés podemos contar con ayuda si es que la necesitamos y hacer un trabajo en conjunto. Nosotras estamos muy activas en ese sentido, si necesitamos apoyo de algún material o consultarle algo a un colega, lo podemos hacer a través del WhatsApp de la red, y también estamos a disposición de otros si podemos colaborar. En la pandemia hemos tenido reuniones por Zoom y el apoyo de la red siempre está”, explica Tábata.

Proyectando el futuro: desafíos y oportunidades

Hacia adelante, el escenario post pandemia plantea la posibilidad de aplicar diversos proyectos e iniciativas, aunque hay conciencia de que lo primero es conocer presencialmente a los alumnos, pues estas iniciativas son para, con y por el estudiantado. De hecho, se reconoce que ahora hay una influencia de la cultura asiática (K-Pop, mangas, etc.) en los jóvenes del establecimiento, y quizás, relacionado con aquello, a un grupo mayor de estos les empieza a gustar y llamar la atención el idioma inglés.

“Creo que esta nueva generación de primeros y segundos medios que van a llegar van a ser más abiertos al idioma”, señala Tábata, porque a través del *boom* de la tecnología y de los juegos hoy los estudiantes conocen más palabras en inglés, aunque sean palabras sueltas. “A partir de eso podemos agregar más fácilmente estructura”, agrega Mónica, coincidiendo en que el vocabulario es primordial: “Manejando vocabulario uno puede hacer de todo”, subraya Tábata. “Si uno puede hablar, aunque sea como Tarzán, habla. Y eso creo que es más importante; el poder comunicarse y ver que el inglés es una herramienta que les va a servir para desarrollar su futuro. Y aunque no se tenga una situación económica buena, hay becas y formas de salir del país, de aprender de otras realidades, solamente con el idioma”.

Así, a pesar de las muchas frustraciones que se viven a causa de la pandemia, y considerando la formación de una nueva generación de estudiantes variada y diversa que vendrá con nuevos bríos, el futuro se ve prometedor para estas docentes y su establecimiento respecto a la enseñanza del inglés. Con ese espíritu buscan seguir profundizando en las herramientas y buenas prácticas adquiridas en su pasantía en Waikato, así como continuar promoviendo la colaboración y reflexión en este proceso para cosechar los frutos de un trabajo mancomunado.

Álvaro Barriga Fernández

Integración curricular inglés-mapudungun

La reflexión sobre los puntos de encuentro de las lenguas es la base sobre la cual Álvaro ha articulado la enseñanza como un espacio de desarrollo identitario y cultural para sus estudiantes. Entusiasta e innovador, Barriga ha logrado vencer prejuicios y enganchar a los jóvenes del Liceo Bicentenario Politécnico de Lautaro en un inédito aprendizaje intercultural. La experiencia vivida en Waikato le ha ayudado a trabajar, junto a otros docentes del Liceo, en lograr que cada estudiante pueda desplegar plenamente sus talentos y ser un aporte para la región.

Por Catalina Cuenca*



Son las 10:00 de la mañana de un día miércoles y el profesor Álvaro Barriga está comenzando su clase de inglés con el 3° Medio de Enfermería, una de las cinco especialidades técnicas que ofrece el Liceo Bicentenario Politécnico Ema Espinoza Correa de Lautaro. En la pizarra se proyecta el texto que van a trabajar ese día. Es sobre el sistema circulatorio. Paralelamente, el profesor saluda a la clase y un estudiante escribe algunas notas en la pizarra: palabras y frases en *mapudungun*. Momentos más tarde, ese mismo estudiante dice: “No está en mis planes aprender inglés. Así que no lo tomo en cuenta porque prefiero recuperar mi *mapudungun* a hablar *huinca* de otro lado. Ojalá fuera optativo elegir entre *mapudungun* e inglés, porque yo estoy aquí perdiendo el tiempo”. Frente a lo inusual de la situación, a la salida el profesor comenta que “dentro de la clase los estudiantes

“Mi opción en clases es tratar de generar un ambiente cómodo en el que los estudiantes se sientan tranquilos y bajen los filtros afectivos para que puedan comprender lo que está ocurriendo”.

tienen total libertad para poder usar la pizarra, conversar con los compañeros y tratar de homologar su cultura con lo que estamos viendo”. Y frente al caso de un estudiante como éste, señala: “No lo fuerzo a aprender inglés, porque no le interesa y sería contraproducente. Sí sabe un par de cosas, tampoco es que esté del todo ignorante, pero no le interesa”. Pa-

radójicamente, ese alumno fue uno de los que más activamente participó de la clase ese día.

Para motivar la clase diurna o nocturna, Álvaro Barriga, como la gran mayoría de los profesores de su Liceo, se esfuerza por integrar a cada estudiante, para que tenga oportunidades de desarrollo futuro, a partir de lo que cada uno es y no de lo que se espera de ellos: “Que lleguen a ser tremendos profesionales, preparados; tienen que ser lo que quieren ser, lo que sueñan. Tenemos muchos colegas que se rompen el lomo para poder lograr eso”.

Una gran cantidad de estudiantes, sobre todo del campo, son los primeros de sus familias que van a llegar a terminar 4° Medio. Por tanto, sienten la presión, cuenta Álvaro, aclarando que, sobre todo cuando son los mayores, también sienten “el orgullo de ser un buen ejemplo para sus hermanos”. En general, se trata de jóvenes esforzados y resilientes, que tratan de superarse poco a poco: “En el Liceo hemos logrado hacer que los chicos tengan sueños, tengan esperanzas, tengan opciones”.

Enseñar para aprender, aprender para enseñar

Transmitir a otros la motivación por aprender —que fue lo que a él lo llevó a estudiar Pedagogía—, es para Álvaro el sentido profundo de su trabajo: “Siempre me gustó enseñar, porque me gusta aprender. Sabía que enseñando iba a tener la posibilidad de estar siempre aprendiendo”. Fue así que al egresar de Enseñanza Media postuló a varias pedagogías, pero el gusto por el idioma lo llevó finalmente a convertirse en profesor de inglés. Su trabajo en aula lo describe como de “trato informal y cercano con los estudiantes”. Por eso, aunque realiza una minuciosa planificación de cada clase para focalizar el objetivo y contar con los materiales adecuados, a la hora de encontrarse con los estudiantes no le gusta adoptar un estilo muy formal de aula, porque, dice, “tienen que sentirse cómodos, eso es esencial”. Cuenta que muchos jóvenes sufren con el inglés; no les gusta. Sin embargo, pese a las resistencias, Álvaro Barriga no se da por vencido. Su opción es tratar de generar un ambiente en que sus clases “sean lo más agradables posibles y estos jóvenes se sientan tranquilos y puedan aprender”.

Con ese objetivo, explica, “trato de que los chicos saquen por contexto mucho de lo que les hablo o muestro en inglés, aunque tampoco le hago asco a que usen traductor, porque aprenden a utilizarlo. Entonces, logro que aprendan tanto castellano como inglés, por ejemplo”.

Interculturalidad y especialidades

El Liceo Bicentenario Politécnico entrega preparación técnica en las áreas de Asistente de Párvulos, Técnico en Enfermería, Electricidad, Mueblería y Terminaciones en Madera, y en Administración con mención en Recursos Humanos. Con sello intercultural y de calidad Técnico-Profesional, enfocan su trabajo en la integración intercultural, el desarrollo identitario y la formación de especialidad de sus estudiantes. Con ese objetivo, explica Álvaro, “el afán de todo el personal del Liceo es integrar a cada uno de los estudiantes y que todos tengan las mismas oportunidades”.

A ello se debe que, cuando Álvaro viajó a la pasantía a Nueva Zelanda, uno de los aspectos en que, más puso atención fue en el alto nivel de integración de la cultura maorí en el diario vivir de las islas neozelandesas, especialmente en sus instituciones educativas: “En todos los colegios a los que fuimos nos recibieron con algo maorí. Y eso nos dio a entender que la cultura maorí es parte



del diario vivir en los colegios. En uno nos presentaron danzas, en otro, juegos, como una muestra de integración y reconocimiento que todavía está pendiente en Chile”. Al respecto, Álvaro adelanta algunos de sus sueños por lograr: “Algo que me gustaría poder hacer en el Liceo, por ejemplo, es un *choique*, el *choique purrun*, que es un baile típico que se hace en los *guillatunes*. También me gustaría que los estudiantes pudieran preparar un *epew* en *mapudungun*”. Para lograrlo, cree que debiera haber un grupo especial que se ocupe de esto en el establecimiento, y para eso se requiere tiempo y preparación. De hecho, la principal razón por la que Álvaro decidió participar en la pasantía fue para observar cómo los neozelandeses llevaban a cabo la integración curricular, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y, especialmente, cómo llevaban a cabo la integración de la cultura maorí dentro de la sala de clases: “Algo que nos llamó la atención de Waikato fue el hecho de que la cultura maorí es parte del diario vivir: en el espacio público, en las calles y también en los colegios y universidades. No es algo que se queda solamente en el discurso, como ocurre en Chile. Allá sí ocurre. Y eso es lo que quería ver de primera mano”. Su objetivo se cumplió plenamente, ya que, cuenta, “vimos que realmente la cultura maorí se vive y se respira, y al visitar los colegios entendimos que no es solo la cultura maorí lo que se integra, sino que en los colegios se integra todo”.

Inglés técnico en contexto

Con la experiencia de Waikato, más sus propias lecturas y vivencias en Lautaro, para Álvaro la enseñanza del inglés va de la



mano con generar oportunidades para que los estudiantes estén más conscientes de la cultura que los rodea. Por esta razón, se ha esforzado en incorporar espacios de diálogo sobre temas relevantes en la cotidianidad de sus estudiantes, elementos de la cultura mapuche y la enseñanza del *mapudungun* en su clase de inglés: “Cada vez que hablo con los chicos trato de trabajar tanto en inglés como en español y *mapudungun*, para que puedan tener equivalencia”. Para eso está aprendiendo más del idioma mapuche, que es algo que no hacía antes, y en sus clases deja espacio para motivar a los jóvenes para que indaguen en sus comunidades sobre sus tradiciones y ceremonias.

El esfuerzo le ha traído trabajo extra: tiempo para investigar sobre la cultura mapuche, intentar conocer más de la vida de sus estudiantes e incluso aprender *mapudungun* con una familia que vive en la zona: “Tomé un curso chiquitito, donde logré aprender una parte básica, que es el *chalin*: presentarse, preguntar cómo está la familia, cómo están los demás, dar tu nombre, conocer un poquito de vocabulario. Y eso con personas de aquí del sector, que estaban impartiendo ese curso a su misma familia y me integraron”.

Además de esto, el profesor también ha tenido que enfrentarse a los efectos de la estigmatización de la cultura y la lengua mapuche en la motivación de sus alumnos por aprender más al respecto: “No quiero decir que se avergüenzan de su cultura”, explica, pero no se sienten cómodos hablando de ella y, al parecer, menos en un tercer idioma. “Al principio son muy reticentes a participar, no solo porque es inglés, sino porque en realidad sienten que no tienen por qué hablar de su cultura, no saben o pretenden no saber. Pero cuando

les preguntas directamente me dicen: ‘Ah no, sí sabía’ y te agregan más cosas”.

La desconfianza para referirse públicamente a su espacio privado tiene entre los estudiantes algunos matices. Están los que prefieren no hablar por temor a ser discriminados, como históricamente ha ocurrido en la zona; también aquellos que ignoran las características de su cultura de origen porque en sus casas se ha preferido asumir la cultura chilena. Pero están también aquellos que se sienten orgullosos de conversar sobre sus raíces y apoyan la enseñanza del profesor en clase.

Este trabajo de articulación intercultural ha requerido que el profesor considere no solo los conocimientos y niveles de progreso del alumnado en inglés, sino que logre motivar también su reflexión en relación con su reconocimiento identitario. Esto es algo que complejiza un poco los procesos de aprendizaje cotidianos, pero, dice, vale la pena: “Cuando tú planificas, tienes que tomar en cuenta muchos aspectos, y este es uno más que debes agregar. Ya no es solamente ocuparse de los conocimientos, intereses, niveles o dónde están dentro del mapa de progreso. Ahora, adicionalmente, debes identificar cuáles de estos estudiantes son los que saben *mapudungun*, cómo puedes hacer que ellos participen para que sus demás compañeros puedan aprender de ellos. Esto complejiza un poco el proceso, y no es algo que se pueda hacer todo el tiempo, pero tratamos de implementarlo lo más seguido posible”.

Similitudes lingüísticas

En efecto, para Álvaro la enseñanza de la lengua no se puede desligar de la enseñanza de la cultura. Por consiguiente, se ha propuesto la tarea de integrar esto a su enseñanza, con el fin de que los estudiantes se puedan sentir orgullosos de su ascendencia, de la misma forma en que ocurre en Nueva Zelanda donde “el maorí es orgulloso de ser maorí y de seguir sus tradiciones, y que eso se vea”. Esto también es compartido por otros colegas en el Liceo, los educadores del Programa de Integración Escolar, PIE, y el director, lo que ha permitido realizar una serie de acciones conjuntas para enfrentar el desafío de impulsar una enseñanza intercultural a nivel institucional. Por ejemplo, y gracias a una iniciativa impulsada en conjunto por estudiantes y profesores, hace cuatro años que el Liceo cuenta con un *rehue*, creado por los estudiantes, que es utilizado por ellos mismos para preparar la ceremonia del *We Tripantu*. Este *rehue*, que actualmente está en proceso de renovación para

corregir un error inicial en su orientación, es de especial valor para el Liceo, ya que fue creado por los propios estudiantes de la especialidad de Madera para honrar con ello sus raíces y tradiciones.

Incluir el uso de una lengua materna o familiar para los estudiantes, dependiendo de su contexto, le ha permitido establecer como docente ciertas relaciones que facilitan el aprendizaje del inglés mediante similitudes lingüísticas. Por ejemplo, Álvaro realiza comparaciones de pronunciación o presencia de fonemas similares entre el inglés y el *mapudungun* que no se encuentran en el español. Esto le ha servido para que estudiantes que en general no participaban en clases hayan comenzado a interesarse: “Al ver que hay *mapudungun*, porque en la casa lo escuchan, se les hace más fácil aprender inglés y empiezo a hacer las comparaciones”. Reflexionando con sus estudiantes sobre las cualidades del lenguaje, les hace ver que en realidad “el inglés no es tan distinto al *mapudungun*”. Al respecto, cuenta que suele hacer la comparación “de que la sexta vocal del *mapudungun* tiene una vocal que no se dice en castellano, que no se conoce, pero que se parece mucho a la *schwa*, que es una vocal del inglés que tampoco se utiliza en el castellano”. A esto los estudiantes reaccionan positivamente, ya que les despierta la curiosidad por aprender el idioma desde los puntos de encuentro con el *mapudungun* que no identifican en el español. Entonces, dice, generalmente enganchan: “Cuando hago comparaciones fonéticas, ellos empiezan a abrir los ojos y a darse cuenta de que en realidad no es tan complicado como pensaban. Por eso integrar *mapudungun* dentro de la asignatura me ha beneficiado a mí y a los estudiantes”.

“El inglés no es tan distinto al mapudungun. En clases siempre hago la comparación de que la sexta vocal del mapudungun no se dice en castellano, pero se parece mucho a la schwa, que es una vocal del inglés que tampoco utiliza el castellano”.

Equilibrio técnico e intercultural

Paralelamente, como parte de la enseñanza del inglés con propósitos específicos en las especialidades de Enfermería y Administración, el trabajo de Álvaro le ha obligado a reconocer que su quehacer, en un contexto de formación Técnico-Profesional, es un recurso laboral futuro y, por tanto, debe encontrar un equilibrio entre enseñar el uso de la lengua vinculada a una especialidad técnica específica e involucrar el contexto cultural mapuche. El desafío no es menor, pero, a la vez, presenta una oportunidad para motivar el

aprendizaje del *mapudungun* entre esos estudiantes, que no se sienten interpelados o cómodos con la discusión cultural, pero sí les interesa desarrollar su conocimiento sobre sus áreas de especialidad: “Sobre todo en las especialidades de Enfermería y Párvulos, la mayoría ve el inglés como un potente recurso laboral futuro”. Por ello explica que, si bien tal vez no les interesan ciertos temas culturales, sí les interesará su trabajo en el futuro, “entonces ven el lenguaje y el vocabulario como una herramienta que van a poder utilizar una vez que estén en el mundo laboral”.

La vinculación con las experiencias cotidianas y el desarrollo identitario y personal de los estudiantes es fundamental en la enseñanza de Álvaro, quien guía sus estrategias en base a sus convicciones sobre la reivindicación de la cultura mapuche contextualizada a los intereses y motivaciones de sus estudiantes.

El esfuerzo de Álvaro es altamente valorado. Entre los estudiantes de Enfermería, por ejemplo, se han ido dando cuenta de que aprender inglés y *mapudungun* al mismo tiempo, así como las culturas detrás de ambas lenguas, les entrega herramientas para poder comunicarse con sus futuros pacientes: “Si llega un extranjero, por ejemplo, uno tiene que saber qué y cómo preguntar para atenderlo o si llega alguien que hable en *mapudungun* y no entendemos lo que dice, no vamos a saber cómo ayudarlo”. Por esta razón, Barriga planifica sus clases para que los estudiantes puedan aprender vocabulario en inglés y *mapudungun* sobre los temas a tratar, y genera instancias de diálogo en las que puedan conversar sobre las diferencias entre la medicina occidental y el *Lawen*, medicina mapuche.

Integración curricular

“La pasantía me abrió los ojos a la integración curricular. El gran conocimiento que me traje es cómo hacerla”, dice orgulloso. El aprendizaje se debe a que pudo visitar escuelas donde observó cómo se llevaba a cabo la articulación de asignaturas dentro de los colegios, el enfoque que este sistema le da a los intereses de sus estudiantes y la autogestión de su enseñanza: “En los establecimientos de Nueva Zelanda los profesores de las distintas áreas de enseñanza se coordinaban, poniendo su trabajo y los objetivos de sus asignaturas a disposición de los estudiantes. Cada profesor que iba a estar involucrado en el proyecto alineaba sus objetivos y eso era algo que yo no tenía claro en un principio y que, gracias a este viaje, logré comprender”. Álvaro recuerda muy especialmente un proyecto de reciclaje, cuyo objetivo era hacer maceteros como

un producto reciclado. “Para llegar a esos maceteros había todo un proceso previo donde confluían asignaturas como Lenguaje, para poder hacer adecuadamente un discurso que explicara lo que estaban haciendo; Matemática, para hacer los cálculos de cuáles eran los porcentajes de beneficio que iban a lograr, cuánto iban a reducir la contaminación. Ciencias, porque tenían que hablar de la contaminación y de cómo evitarla, y también se integraba Historia, porque debían abordar las consecuencias históricas de la contaminación”. De esta manera, una cosa tan simple como hacer un macetero reciclado se convertía en todo un desafiante proyecto, explica el profesor.

Las características del sistema y la configuración de las escuelas en Nueva Zelanda permitían fomentar un trabajo autónomo entre los estudiantes, donde cada uno organizaba su tiempo sobre la base de su nivel de avance y de las tareas del día supervisadas por un profesor guía: “Muchos colegios no tienen salas asignadas al curso o no tienen salas *per se*. Había, por ejemplo, un pasillo gigante donde se encontraban esquinas que tenían nombre. Entonces los estudiantes iban ahí en la mañana y tenían lo que se llama *Homeroom*, que es una especie de consejo de curso u orientación de 45 minutos. Eso ocurría a diario; conversaban de lo que se hacía en el día, se proyectaba el trabajo y después los estudiantes eran libres el resto de la jornada. Los profesores iban y venían y los estudiantes estaban trabajando”.

Gracias a estas instancias, cada estudiante podía ir a su propio ritmo y adecuar la realización de sus proyectos y tareas como mejor se alineara con sus formas de aprendizaje. En este contexto, Álvaro cuenta que el colegio pasaba a ser un espacio de aprendizaje abierto, donde “tenías un 1º, un 2º y un 3º Medio que estaba trabajando en la biblioteca, en un taller, en el pasillo o en los mesones a distintas velocidades”. Esa es la gracia de esto, destaca: alumnos artífices de sus procesos de aprendizaje y docentes brindando apoyo a este trabajo autónomo.

Lo visualizado en la pasantía llevó a Álvaro a querer instaurar ciertas prácticas de integración en su sala de clases con la expectativa de —eventualmente— implementarlo en el Liceo, como trabajo colaborativo entre docentes para explorar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), a pesar de las dificultades que esto tiene en el contexto chileno: “Poder implementar ese sistema es algo que cambia todo. Y eso es muy difícil de lograr acá, porque es un cambio radical. Como profesor, lo único que puedo hacer es aportar mi granito de arena, hacer el comentario, presionar tal vez a los que están un po-

quito más arriba, para que ellos presionen a su vez más arriba y, de poco a poco, ir haciendo la transformación”.

Con esto, Barriga se refiere a la disposición física de los espacios, a la articulación de disciplinas y al rol que juega la enseñanza de la lengua y la cultura en estos procesos. A nivel de docentes, asegura que los profesores no están preparados para ese tipo de trabajo y que los expertos en Aprendizaje Basado en Proyectos, son muy pocos. “Los demás estamos recién en pañales. Algunos tal vez entiendan un poquito más que los otros, pero estamos todos en la base”.

Adicionalmente, la pandemia puso un freno al primer intento de incorporar el ABP en la cotidianidad del Liceo. Y la idea de integrar la enseñanza del inglés en algunas asignaturas generales —como Matemática, Ciencias, Historia y otras— no pudo ser implementada a cabalidad. Sin embargo, los intentos de fomentar el trabajo articulado en el establecimiento sí dieron frutos entre asignaturas de lengua, en la forma de una propuesta de enseñanza conjunta del inglés y el *mapudungun* que Álvaro realizará con el profesor de *mapudungun* del Liceo, Caupolicán Millalén, en los niveles de 7° y 8° Básico. Para ello, tuvo que solicitar al director que lo cambiara a esos niveles, petición que fue aceptada para que ambos docentes pudieran trabajar de forma integrada durante el año escolar 2022.

Proyecto de *epew* trilingües

Este esfuerzo por generar un trabajo articulado en el Liceo actualmente también se observa en un proyecto conjunto entre los profesores de los departamentos de Lenguaje y *Mapudungun*, en base a *epew*, palabra usada para referirse a relatos de la cultura mapuche similares a las fábulas, que recogen historias transmitidas de forma oral. A través de este proyecto, los estudiantes del Liceo fueron invitados a recopilar *epew* entre sus comunidades y familias en un formato de concurso similar al de “Santiago en 100 palabras”. Para esto, generaron dos categorías: una para estudiantes que habitan en *lof*, que narran historias de los sectores en los que viven, y otra categoría para estudiantes que residen en la ciudad, que relatan historias heredadas por sus familias. Durante el año 2022 los profesores esperan poder sumar el Área de Inglés a este trabajo articulado, para que los estudiantes generen una compilación trilingüe de estos *epew* —español, inglés y *mapudungun*— a modo de un libro que recoja estos relatos para crear un registro cultural.

Este trabajo está inspirado en un proyecto de la profesora Susan Barfield y el profesor Álvaro Osses, realizado en 2019 y plasmado en el libro infantil *El Copihue*, que incluye ilustraciones de niños de las escuelas de la zona: “La idea sería trabajar textos tal como una experiencia que se hizo en Purén, donde un colegio hizo un libro de cuentos de la zona, en inglés, *mapudungun* y castellano. Nuestra idea es hacer algo parecido para el Liceo”.

La articulación de asignaturas para poder comunicarse en lo cotidiano y, a la vez, difundir su cultura, experiencias y vivencias entre sus comunidades, es para Álvaro un objetivo fundamental. Y fue esa reflexión la que lo decidió emprender el viaje a Nueva Zelanda, pues quería ver cómo integraban ellos no solo las asignaturas, sino la cultura dentro de su sistema de enseñanza. “El currículum neozelandés es integrado y trabajan en base a proyectos. Entonces todo forma parte de todo. Eso me motivó a ir”. La experiencia ha inspirado con fuerza su actual trabajo. Y hoy muchos estudiantes reconocen su esfuerzo y compromiso. En sus clases, señalan algunos alumnos, “no es solo aprender inglés, sino que integra mucho lo que es el *mapudungun*”. Respecto a la dinámica al interior de la sala, un alumno asegura que “las clases con el profe Álvaro son súper buenas: sabe explicar, cómo llegar y se preocupa de que uno vaya entendiendo”. Asimismo, destacan que “si uno no entiende puede explicar cinco o diez veces. Y si es muy complicado para uno, te hace un ejercicio con lo mismo, pero mucho más fácil, para que puedas llegar al resultado que él estaba esperando”.

De esta manera, Álvaro ha logrado aproximar la enseñanza de una lengua extranjera desde miradas que son relevantes para el contexto de sus estudiantes. La reflexión sobre los puntos de encuentro de las lenguas es la base sobre la cual Álvaro ha articulado la enseñanza de dos lenguas como un espacio de desarrollo identitario y cultural de sus estudiantes. Así, el inglés se presenta como una forma de llevar su mensaje personal más allá de cualquier frontera: “El proceso de integrar la cultura mapuche a las clases de inglés cuesta. Pero, al mismo tiempo, es muy satisfactorio. Si bien los resultados no se dan de un día para otro, cuando el esfuerzo se hace a nivel de comunidad, los cambios se notan”. En ese sentido, cuenta que la comunidad completa del Liceo está haciendo un esfuerzo de articulación, por el sello que han logrado implementar. Y, como de a poco ya se empiezan a ver algunos pequeños resultados, Álvaro no duda: “es muy *rewarding*”.

Sandra Villegas Delgado

Hacia un plurilingüismo con sello artístico

En un ambiente educativo donde la música y la danza se entrecruzan con la pintura y la poesía, en un territorio mayoritariamente de población mapuche, la profesora Sandra Villegas genera diálogos creativos entre las distintas disciplinas artísticas de sus estudiantes y la trilogía de lenguas, castellano —mapudungun— inglés, que busca potenciar. Convencida del aporte que el plurilingüismo puede traer a las nuevas generaciones, impulsa el aprendizaje del inglés a través de los intereses y expresiones de quienes integran el Liceo Bicentenario de Excelencia Artística Alexander Graham Bell de Villarrica.

Por Simona Mayo*



¿Qué puede tener en común la realidad de un liceo de Villarrica en la Región de la Araucanía en Chile, con una escuela de la ciudad de Hamilton, en la isla norte de Nueva Zelanda? La experiencia de la profesora de inglés Sandra Jacqueline Villegas Delgado, tras su viaje a Aotearoa, nombre maorí para la actual Nueva Zelanda y su regreso a Wallmapu, en la actual Novena Región, fue un importante aprendizaje para responder a esta y otras preguntas. La experiencia vivida, le permitió ver que entre los pueblos indígenas y primeras naciones, tanto del hemisferio sur como del norte, existen múltiples puntos en común en sus narrativas de tradición oral, en las resistencias anticoloniales y en los relatos de reconstrucción identitaria desde sus particularidades y contextos.

Por ello, aunque el océano separa el territorio mapuche del territorio maorí, la ruta de Sandra muestra que es posible encontrar puntos de diálogo intercultural, tanto en sus modos de

“Me marcó mucho ver cómo se valora la cultura y participación del pueblo maorí y son tomados en cuenta en todos los ámbitos de la vida nacional”.

ver el mundo, como en sus luchas contemporáneas e históricas. Así, por ejemplo, mientras el pueblo mapuche celebra el *Wiñol Tripantü* (regreso del sol), en el solsticio de invierno, al otro lado del Pacífico el pueblo maorí realiza el *matariki*

para “bienvenir” el nuevo ciclo del sol. El cuidado de la naturaleza, la escucha a los mayores y el profundo respeto por los ancestros evidencian también pensamientos comunes. Pero hay más.

Llitungeiñ/Let's begin

Sandra vive en *Nāncul mapu*, a pocos minutos de la ciudad y el lago Villarrica (Mallolafken). Oriunda de la ciudad de Valdivia, se formó como docente de inglés, fascinada con el lenguaje extranjero y “el entusiasmo y amor por la enseñanza”, de su profesora. Su ejemplo, la llevó a estudiar pedagogía con el mismo cariño que hoy plasma en sus clases y en la relación con sus estudiantes en el Liceo Bicentenario de Excelencia Artística Alexander Graham Bell de la comuna de Villarrica.

Emplazado desde sus inicios en el sector céntrico de la ciudad, el actual Liceo Bicentenario es un lugar lleno de musicalidades, danza, ecos de teatro, tonalidades de cantos y expresiones artísticas en todas sus formas. Tal vez por eso al hablar del Liceo y de sus estudiantes, Sandra responde con alegría trasladando la conversación

a ese espacio querido donde abundan las sensibilidades y otras maneras de concebir la formación de los estudiantes.

“Cuando llegué al colegio, iba por los corredores me llenaba de magia, maravillada al escuchar un violín en una sala o estar en el patio y oír a alguien que estaba tocando violoncelo. Son cosas que se dan en nuestra comunidad educativa y por eso nuestros estudiantes tienen una sensibilidad diferente, son artistas”.

Fundado hace 115 años como Escuela Superior de Hombres N°4 y rebautizado un siglo después, el liceo pasó a formar parte de los seis Bicentenarios Artísticos de Chile, recibiendo niños y niñas de Pre Kinder a 4° Medio. “El ambiente es muy cálido y familiar. Es bonito ver a los hijos e hijas, sus papás o los abuelos que también fueron alumnos aquí”. Asimismo, destaca una relación fraternal entre los docentes, con quienes trabaja colaborativamente y se apoyan en tiempos complejos, como ha sido la pandemia. Esto es primordial para Sandra, quien agradece poder estar en un espacio cálido, solidario y cercano entre profesores, estudiantes, directivos, administrativos, auxiliares, familias y apoderados.

From Wallmapu to Aotearoa

Apasionada por lo que hace, Sandra posee una sensibilidad profunda por lo artístico y cultural, lo que la ha llevado a generar una fuerte conexión con su comunidad socioeducativa. A Nueva Zelanda viajó en 2017, como parte de la primera cohorte del Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, cumpliendo el sueño de continuar su formación docente desde una perspectiva intercultural y bilingüe.

Todavía sorprendida de haber podido ser parte de la experiencia de la pasantía, ha utilizado esta oportunidad para abrir nuevos caminos a sus estudiantes: “Les digo que los sueños se cumplen, porque yo, teniendo mis años de experiencia, pensé que por tener más edad no podría ir a esta pasantía, pero fue muy gratificante haber sido incluida. Entonces les digo, imagínense, yo sigo desarrollándome como docente y tengo actividades motivantes para seguir”.

Su llegada a la ciudad de Hamilton, en la isla norte de Nueva Zelanda, y luego a la Universidad de Waikato, significó para ella conocer un nuevo paradigma sociocultural y educativo. Es así que, gracias a la pasantía, pudo aprender otras metodologías de enseñanza de segundas lenguas, diversas formas de trabajo en aulas bilingües y el uso pedagógico de tecnologías. Pero lo que caló más hondo en su quehacer educativo fue poder observar de cerca los métodos de enseñanza de comunidades maorí.

Conocer esta experiencia intercultural significó un hito en la práctica docente de Sandra quien destaca el haber podido ver cómo la sociedad, y en particular la escuela neozelandesa, ha desarrollado un enfoque intercultural que integra la filosofía, la historia, el pensamiento, el arte contemporáneo, la cultura y la lengua maorí en los procesos de enseñanza.

Asimismo, observó que el pueblo maorí tiene una presencia y una participación real en los distintos ámbitos de desarrollo de la vida del país como primera nación. También le llamó la atención que al visitar géiseres, volcanes o parques, por la significación que tienen esos monumentos naturales para la cultura maorí, en cada visita se hacía alusión a su historia y tradición.

“Me marcó mucho la participación del pueblo maorí que en Nueva Zelanda son tomados en cuenta en los distintos ámbitos de la vida nacional”, afirma Sandra, recordando cómo a la llegada del grupo de chilenos a distintas escuelas, fueron recibidos con diversas ceremonias de bienvenida: “En una nos pidieron quitarnos el calzado, caminando en fila, hombres primero, mujeres después”. En otra escuela los niños y niñas maorí les cantaron. “La primera vez que los escuchamos cantar, todos lloramos y nos emocionamos profundamente. No sabíamos por qué estábamos llorando; yo empecé a llorar y miré al resto de mis colegas y ellos también estaban llorando. Fue hermoso”.

La emoción que narra refleja a su vez sus preocupaciones como profesora en el territorio de una comunidad amplia de estudiantes mapuche en los que percibe una identidad silenciada y, sin embargo, latente. En sus palabras manifiesta la urgencia de potenciar esas identidades desde un trabajo que articule las lenguas inglesa y mapuche con el lenguaje del arte. En ese sentido, su reacción al canto de los niños en maorí fue probablemente un cruce entre sus deseos de fortalecer las raíces de sus *chillkatufe* (estudiantes) y la sorpresa de ver cómo eso es posible.

Así, el relato de Sandra da cuenta de la repercusión que tuvo en ella y en sus compañeros de pasantía, el haber apreciado un modelo de sociedad donde existe una forma diferente de vincularse entre las comunidades indígenas, preexistentes y el actual pueblo neozelandés. Si bien, todavía persisten diversas problemáticas sociopolíticas, el pueblo maorí ha logrado una alta participación e incidencia en el desarrollo del país, a diferencia de la realidad que se ve en América Latina. Por eso, ya en Waikato, nuevas ideas empezaron a correr desafiantes en Sandra, respecto a todo lo que podía adaptar y realizar al volver a Chile. Desde su sala de clases

siguió preguntándose cómo hacer para que lo mapuche tuviese un impacto similar al maorí: qué hacer para revalorizar la lengua, la cultura y la historia; cómo fortalecer la autoestima en relación con la identidad de sus estudiantes.

La ruta de Aotearoa

Con muchas preguntas y una caja de herramientas, experiencias y reflexiones, Sandra retornó al Wallmapu entusiasmada por poder poner en práctica todo lo aprendido, no solo en sus clases, sino en la de otros docentes. Tres elementos marcaron muy especialmente su pasantía profesional en Aotearoa: en primer lugar, el acercamiento al uso de TICs aplicadas a la enseñanza de las culturas y lenguas inglesa y maorí; en segundo lugar, el trabajo histórico, identitario, cultural y lingüístico con el pueblo maorí en las escuelas; y, en tercer lugar, el desarrollo de escuelas bilingües inglés-maorí. A continuación, se detallan estos tres aprendizajes y su aplicación al contexto chileno-mapuche.

■ Tecnología y enseñanza plurilingüe

En Hamilton, Sandra conoció una amplia gama de plataformas aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas y otro tipo de contenidos, como, por ejemplo, *Kahoot!*, *Quizlet*, *Ed Puzzle* y *ClassDojo*. Esta temática, a la que Sandra se abocó desde un primer momento, fue además el tema escogido para su proyecto de trabajo, requisito para su estancia en la Universidad de Waikato.

Al volver a Villarrica, a finales de 2017, comenzó a ver el mejor modo de innovar en su aula con herramientas que fueran más llamativas y motivantes para sus estudiantes.

Y como en ese momento Sandra era la coordinadora de la Red de Inglés de la Comuna de Villarrica, esto le facilitó la articulación con docentes de distintas escuelas, por lo que puso a disposición de esta red todo lo que ella había aprendido respecto del uso de TICs. “Siempre he tratado de compartir con la comunidad mi aprendizaje en todos los aspectos, ser muy abierta con lo que aprendí durante la pasantía —explica Sandra—. Y aunque hubo colegas que no la entendieron al principio, ahora muchos me cuentan que lo han puesto en práctica y les ha dado muchos resultados para lograr aprendizajes significativos y una retroalimentación inmediata”.



Con la llegada de la pandemia, en un contexto impensado de crisis sociosanitaria, Sandra puso a disposición su aprendizaje no solo en su escuela, sino que entre colegas de otros espacios educativos. El uso de TICs ha sido clave para motivar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés, presentando ejercicios innovadores para aprender y practicar el idioma, por medio de juegos y actividades dinámicas: “A muchos alumnos no les gustaba el idioma inglés y hoy en día cuando los veo conectados antes de empezar las clases —porque siempre me conecto antes— les he preguntado ¿por qué se conectan tan temprano? ‘porque me encanta inglés’ me contestan. Ahora les gusta, porque es más cercana; siempre hay juegos que utilizo para hacer metacognición y porque te dan aviso de cuánto aprendieron los niños”.

El cambio experimentado muestra cómo, una asignatura que antes les parecía lejana o tediosa a los alumnos, se tornó motivadora gracias a cómo la profesora ha modificado sus clases a través de las herramientas adquiridas en su pasantía. La implementación progresiva de estas plataformas digitales, primero en el aula presencial y luego virtual, ha permitido que los estudiantes pudieran salir de la rutina y, de este modo, encontrar una motivación para conectarse a la clase de inglés.

▪ Fortalecimiento identitario

En relación a cómo desarrollar su labor docente en el aula integrando la cultura, la identidad y la lengua de los estudiantes, Sandra ha buscado replicar actividades y ejercicios que vio en



Nueva Zelanda, para trabajar con la memoria oral familiar de sus estudiantes mapuche. De tal forma, propuso a sus alumnos y alumnas un primer ejercicio donde, cuenta, “tenían que preguntarle a sus abuelos, papás y mamás, algo con respecto a sus raíces. Como les costó mucho y no lo hacían, decidimos que buscaran un personaje de la historia mapuche”.

Luego, junto a otros docentes, buscaron promover una instancia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), específicamente de investigación-acción participativa, en que no solo los estudiantes eran los protagonistas, sino que también se hacía partícipe a las familias y comunidades en un ejercicio que implicaba indagar en sus orígenes e historias. Por otro lado, la actividad contemplaba el eventual surgimiento de elementos del arte verbal mapuche, en específico el *nütram* y el *nütramkan* o relato y conversación mapuche, respectivamente. La instancia de *nütram* es generalmente un espacio de relatos pasados, donde participan distintas generaciones en el diálogo. A su vez, es un espacio de comunicación oral que permite que emerjan otros recursos de la tradición oral como los *epew* (cuentos), el *piam* (relatos fundacionales), *ngülam* (consejos), *üll* (cantos) y *konew* (adivinanzas), entre otros.

Sandra esperaba encontrar entusiasmo en sus estudiantes, le motivaba la idea de que ellos fueran agentes activos en esta primera actividad de reconstrucción identitaria e histórica, pero si bien al-

“Cantar y dramatizar, motiva mucho a los jóvenes; se desinhiben al hablar a través de un personaje; se dan cuenta que pueden reproducir la fonética y les encanta”.

gunos cumplieron con lo propuesto, “a otros les cuesta todavía decir ‘sí mi abuelo tiene ascendencia mapuche, o mi abuela es mapuche’; les cuesta eso”.

Ante este tipo de situaciones, ha seguido revisando estrategias tanto de la experiencia de la pasantía, como de indagación propia. Sabe que para los alumnos no siempre es fácil evidenciar su identidad mapuche, puesto que conoce de historias de estigmatización por esta causa.

Fueron estas inquietudes las que se encauzaron en el siguiente proyecto titulado *Revalorización cultural en el contexto escolar a través de un relato, obra o texto histórico* en el que Sandra participó junto a un equipo de colegas de su escuela. Este proyecto, en proceso de planificación, será ejecutado en conjunto con la Euskal Herriko Unibertsitate (Universidad del País Vasco) que colabora con escuelas de la Región de la Araucanía.

▪ Hacia una trilogía de lenguas

El proyecto de revalorización que levantará Sandra y un equipo del Liceo tiene relación con otro de sus aprendizajes en Nueva Zelanda: el desarrollo de aulas plurilingües. A diferencia de la realidad monolingüe y monocultural de las escuelas chilenas, el contexto neozelandés muestra no solo la presencia del inglés y el maorí, sino que también da cuenta del uso de otras lenguas que la migración ha fortalecido, como es el caso de los idiomas chino y japonés. Con esa inspiración, la profesora se propuso como objetivo trabajar relatos que los estudiantes ilustrarán y luego narrarán a través de una *trilogía de lenguas* (inglés-español-mapudungun). Este nuevo proyecto, surgido a partir de ejercicios previos, busca que, a través del arte, que es el sello del Liceo y la trilogía de lenguas, sus alumnos y alumnas puedan abordar relatos que contribuyan al fortalecimiento y revalorización de su identidad.

De este modo, la trilogía de lenguas y el contenido cultural significativo de los textos, permitiría, por un lado, el desarrollo de habilidades comunicativas en tres lenguas y en distintos niveles de comprensión y, por otro, habilitar un trabajo con contenido cultural y lingüístico relevante. Y, de manera implícita, también familiar para los estudiantes.

Utilizando la metodología de proyectos, los estudiantes recopilarán relatos, historias o experiencias mapuche que quieran compartir y trabajar por medio de distintas expresiones artísticas como la pintura, la danza y el teatro, según su preferencia. Una de

las ideas que se han propuesto en el equipo de Sandra es finalizar el proyecto con una obra de teatro, además de producir en inglés un *making off* del proceso del proyecto de inicio a fin.

De esta manera, a través del trabajo en proyectos, Sandra ha ido progresivamente introduciendo la cultura y la lengua mapuche en una relación horizontal con las lenguas castellana e inglesa. En este proceso además ha ido desbaratando prejuicios de los propios estudiantes sobre su origen, generando así otra impresión de la lengua y la cultura mapuche a través del contraste con la realidad de países como Nueva Zelanda.

El quehacer educativo de Sandra gira en torno a lo intercultural, desde antes incluso de su pasantía, pero se vio fortalecida con la experiencia de su estancia en Nueva Zelanda. De esta manera, la profesora hace dialogar las culturas de otros países, que se caracterizan por su diversidad cultural, con la realidad chilena y en específico con el contexto de Wallmapu.

Como docente de inglés, Sandra está constantemente reflexionando respecto a cómo acercar las raíces de los estudiantes a sus intereses, fortaleciendo su autoestima mostrándole cómo se desenvuelven otros pueblos indígenas en países como Nueva Zelanda. Así motiva el aprendizaje del inglés para ir y conocer otros territorios y culturas. También los entusiasma a aprender *mapudungun* para que puedan compartir los saberes de su comunidad como lo hacen los maorí y los impulsa a romper prejuicios, abrazando tanto su propia cultura como otras que ella les presenta en clases.

Así, los estudiantes de Sandra aprenden comunicándose, actuando, jugando, cantando y conociendo su cultura y otras culturas: “hoy me doy cuenta de que lo que hago en todo mi quehacer, es revalorizar a nuestro pueblo a través de distintas instancias y actividades, para que ellos se den cuenta de su importancia sobre todo en nuestra zona lacustre”.

De su ‘propia cosecha’

En ese sentido, y como afirma la expresión popular, Sandra agregó de su ‘propia cosecha’ a todo lo aprendido en Aatearoa: juntó su experiencia en Nueva Zelanda, con las herramientas y reflexiones que estas le entregaron, sus propias motivaciones culturales, la trilogía de lenguas y el sello artístico de su escuela. El arte siempre ha estado presente en las reflexiones de Sandra y en su quehacer tanto antes como después de su estancia en Nueva Zelanda. Así, al



regreso de su pasantía, Sandra dio un paso donde fortaleció la trilogía de lenguas con el sello de su escuela.

“Como profesoras no estamos formadas para hacer clases donde el eje central sean las artes, que acá en el Liceo se desarrolla como asignatura, como si fuera cualquier otra, porque a eso se le da énfasis. Ahora colocamos también la revalorización de la cultura mapuche, a través de las artes, a través del fuego, figuras de piedra, todo como centrado en eso, la danza”.

Muchas de las iniciativas que Sandra tiene en mente están a la espera de la presencialidad y el retorno a las aulas, pero ya es posible ver cómo ella va entrelazando lenguajes y cómo intenta avanzar para construir un enfoque intercultural y plurilingüe, pero también inter y transdisciplinar, acogiendo especialmente el sello artístico del Liceo. En el corazón de Sandra el arte está muy presente y eso también se traduce en motivación para su quehacer como docente de inglés: “La verdad es que siempre he tenido esa veta artística, me encanta la música, disfruto cantar, me gusta bailar. O sea, yo he actuado mucho también en el colegio, en el liceo y en la universidad”.

Desde este enfoque, ha implementado diversas actividades con los estudiantes que implicaron, la dramatización, el canto y la tecnología. “Cantar y dramatizar los motiva mucho; se desinhiben al hablar a través de un personaje y se dan cuenta que pueden reproducir la fonética y les encanta”.

Los estudiantes ven en la dramatización una oportunidad de desdoblarse, de perder los miedos y hablar desde otras voces y en otras lenguas. Esto ha cambiado su percepción del aprendizaje del



inglés, ya que adquirir esta lengua dejó de significar estar sentados en sus bancas repitiendo y traduciendo desde una gramática que no comprenden. Sandra acercó la gramática del inglés a una gramática que sus estudiantes sí conocen, la del arte, y los instó a cantar y actuar en esta lengua: “Se interesan más por la asignatura cuando es contextualizada. Al hacer comprensión lectora, trato de que sean cosas que ellos tengan interés, cosas entretenidas de artistas, les hago hacer mucho trabajo comunicativo, fonético y escrito para que pierdan el temor a equivocarse”.

En relación con los cambios observados y que se encaminan a ser transformaciones importantes en su Liceo, asegura haber “ido notando que ellos logran identificarse como personas que tienen alguna ascendencia mapuche; que lo van comentando más abiertamente. Antes como que había un temor a que se burlara alguien o que los miraran mal”.

Adicionalmente, Sandra reconoce que, desde su lugar, ha fortalecido una empatía muy sincera por el lugar que le corresponde a este pueblo en la sociedad y en la historia del país. Todo esto fuertemente ayudado por lo que pudo conocer en Nueva Zelanda y su propio camino previo.

La experiencia vivida en Aotearoa la ha marcado a ella y a sus estudiantes, porque ese aprendizaje individual se volvió colectivo al regresar a Villarrica. Es así como hoy para Sandra, la enseñanza de la trilogía de lenguas y de culturas en su conjunto, son la verdadera puerta a otros mundos, más que aprender una sola lengua. En esa línea, la capacidad de articular un aprendizaje intercultural, plurilingüe, multimedial y artístico ha sido el principal aprendizaje de Sandra en Nueva Zelanda y en esto radica el potencial que tiene su quehacer pedagógico. Dice con alegría: “Vibro con mis alumnos, siento una fuerte conexión con ellos [...] me ven como una persona cercana y eso provoca la fluidez necesaria para obtener mejores resultados en el aprendizaje del idioma”.

Pamela Muñoz Salazar

Self-study: autonomía estudiantil y acompañamiento docente

Muchas de sus intuiciones pedagógicas se confirmaron al observar clases en las escuelas que visitó durante la pasantía en Nueva Zelanda y experimentar ella misma el self-study en la Universidad de Waikato. Allí, la profesora Pamela Muñoz aprendió a fomentar un equilibrio entre la autonomía de los estudiantes y el apoyo docente, práctica que de vuelta a Chile sigue intentando implementar en sus clases del Liceo Bicentenario de Hotelería y Turismo de Pucón, convencida de su efectividad en el logro de aprendizajes significativos.

Por **María Paz Faúndez***



Si alguien le hubiese dicho cuando era estudiante que un día sería profesora de inglés, Pamela Muñoz no lo habría creído. Esto, porque cuando estaba en el colegio ella y el idioma inglés no tuvieron la mejor relación: “Nunca me fue bien en inglés, ni cuando era chiquitita, ni en el colegio, ni en el liceo” señala con una sonrisa. Pese a esto, en los últimos años de su trayectoria escolar llegó a la conclusión de que saber este idioma era útil e ingresó a la Universidad de Santiago de Chile (USACH), para obtener el título de profesora de Estado con especialidad en inglés. Si bien la docencia le parecía algo lejano, poco a poco personas y lugares la empujaron hacia esta labor. Hoy, está contenta con sus decisiones y con la posibilidad de convertirse en una “mediadora de aprendizajes”, tal como concibe la docencia que imparte en el Liceo Bicentenario de Hotelería y Turismo de Pucón.

Su primera experiencia como profesora la tuvo en el mismo establecimiento en que cursó su Enseñanza Media en Santiago. Durante una visita, cuando aún no finalizaba sus estudios universitarios, quienes habían sido sus profesores la incentivaron a unirse a la planta docente. Tras acceder con inseguridad, esta se disipó al entrar a la sala de un 5° Básico donde vio —por primera vez— la mirada curiosa y ávida de aprender de sus primeros estudiantes.

Desafíos regionales

Tiempo después, cuando se radicó en Pucón con su familia, empezó a trabajar en escuelas rurales. De ellas, hasta entonces solo recordaba la Escuela Carileufu, al frente de la cual pasó varias veces de niña cuando iba al visitar los alrededores de Pucón, de donde son originarios sus padres. El ambiente acogedor de su construcción de madera que en la entrada tenía tres lápices cruzados, se grabaron en su mente. Y fue sorprendente que en su primer trabajo “me fueron a dejar porque yo no sabía qué escuela era. Me llevé una gran impacto cuando llegué a la que tenía los tres lapicitos cruzados... Fue muy lindo”.

Desde entonces, Pamela ha sido docente de inglés en distintas instituciones educativas de la Municipalidad de Pucón, tanto en escuelas rurales como urbanas. Reconoce que no todo ha sido “color de rosa”, pues a ratos se vuelve difícil para una santiaguina desenvolverse en contextos tan distintos. Sin embargo, lo destaca como una de las experiencias más enriquecedoras de su vida y no se arrepiente de la decisión de estar allí.

Hoy Pamela es profesora de inglés en 2º, 3º y 4º Medio de estudiantes de modalidad Técnico-Profesional que siguen las especialidades de Servicios de Turismo, Servicios de Hotelería y Gastronomía. Su actual liceo lo describe como un lugar con gran sentido de pertenencia y estudiantes que destacan por “tener la camiseta puesta” y se comprometen con la tarea. “Aquí no se ve la competitividad de otros lugares sino un sentido de comunidad que les permite trabajar en conjunto y generar lazos más allá de las especialidades”. Ese mismo espíritu lo destaca a nivel de profesores: “Es un grupo diverso, pero capaz de trabajar en equipo para lograr las metas que se fijan”.

“La modalidad Técnico-Profesional invita a la simulación de experiencias laborales reales en las que se necesita proactividad, que se las ingenien para solucionar problemas”.

Entre los sellos del establecimiento, destaca la sustentabilidad: “Que los chicos cuando salgan del Liceo se preocupen de trabajar y cuidar el medioambiente, las especies nativas, reciclen y reutilicen”. En definitiva, para ella se trata de participar en la formación de estudiantes que, al ingresar al mercado laboral, puedan desenvolverse de una manera respetuosa con el medioambiente, con la flora y fauna nativa de la región o del espacio laboral que elijan.

Intermediación en espacios de confianza

Al describir su práctica docente, Pamela subraya dos ideas: la primera dice relación con su rol de profesora como mediadora, guía o intermediaria del aprendizaje de los estudiantes. Esta convicción, proviene de su formación en la USACH, donde comprendió que la labor docente debe carecer de un afán protagónico o de ser los únicos poseedores del conocimiento y, en cambio, consiste en saber guiar. El segundo énfasis es el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los estudiantes. A su juicio, no basta solo con desarrollar los aprendizajes de la especialidad o el plan común, sino que hay que aprender a conocerse, para saber qué se puede hacer en autonomía y para qué se requieren apoyo.

Sobre estas dos premisas, Pamela es clara en describir su relación en el día a día con los estudiantes. Estableciendo límites claros, le parece importante que sepan que pueden encontrar en ella a una persona confiable, que sabe escuchar y acompañar. Relacionándose fuertemente desde la empatía, recuerda sus años de estudiante y dice que más de una vez sintió vergüenza por no saber comuni-

carse en inglés: “Le tenía pavor a los profesores; un miedo terrible a preguntarles qué significaba o cómo se hacía tal o cual cosa”. Por eso hoy insta a sus alumnos a plantear sus dudas: “si no entienden algo, pregúntenme en *spanglish*, en inglés, en *spanish*, como ustedes quieran, pero pregúntenme”.

Y en la línea de que los estudiantes sean protagonistas de sus aprendizajes, Pamela se sitúa con cierto grado de humildad frente a ellos cada vez que llega a un curso nuevo: “Les digo, ‘chiquillos yo sé un poquito más de inglés que ustedes, me equivoco, me cuesta, no me sé todas las palabras, tengo que andar siempre preguntando, buscando en el diccionario”.

En relación a los recursos didácticos en sus clases no recurre mucho a la tecnología, pero siempre está innovando. Entre sus estrategias, evita utilizar el español; si alguien no entiende prefiere usar muecas para no traducir. Y aunque el establecimiento no posee la mejor infraestructura, sí ha podido aprovechar las salidas a terreno en el marco de las especialidades para promover un aprendizaje aplicado al futuro laboral de sus alumnos.

La experiencia de Waikato

En sus primeros años como profesora, y en el marco de un programa de idiomas de la Municipalidad de Las Condes, en Santiago, Pamela pudo viajar por primera vez a una pasantía al extranjero, específicamente a Nueva York, durante un mes. Tiempo después, ya instalada en Pucón, se enteró de la convocatoria del Programa Inglés Abre Puertas, PIAP, para asistir a la Universidad de Waikato en Nueva Zelanda, y postuló. Confiesa que sus expectativas en un principio eran bajas: “Cuando se abrieron las bases, yo postulé con poca fe, porque éramos muchos los que postulábamos...”. Sin embargo, se arriesgó teniendo al frente un objetivo: Aprender algo nuevo, perfeccionar lo que ya tenía y aportar con eso a sus alumnos.

Muchas cosas de aquel viaje la marcaron positivamente. Una de ellas fue la posibilidad de establecer amistad con la familia que la acogió durante su estadía y con quienes estableció una relación de amistad que se ha traducido en visitas de la familia neozelandesa a Pucón, donde Pamela pudo acogerlos con el mismo cariño con el que ella fue recibida allá, estableciendo una conexión que ha perdurado en los años. También destaca el orgullo familiar que significó el haber sido seleccionada para vivir esta experiencia: “Fue una felicidad para todos, un logro de toda mi familia”.

En Waikato, lo primero que llamó la atención de Pamela fue el horario de clases que le asignaron a ella y a sus compañeros de pasantía. Este consideraba una dedicación hasta las 16:00 horas, pero solo hasta el mediodía tenían sesiones guiadas por académicos: “Nosotros quedamos perdidos en el minuto que empezamos con ese *self-study*, no había profesor en la sala y si estaba era solo por si nosotrosuviéramos alguna consulta; no dirigiendo la clase. Nos explicaron que con toda libertad podíamos estar en el patio, en la sala, irnos o hacer lo que quisiéramos, siempre y cuando después entregáramos lo que se nos había pedido”.

Esta sencilla experiencia, fue la confirmación que Pamela necesitaba de que los procesos de aprendizaje pueden desarrollarse de otra manera y de que los docentes pueden ceder espacios, que tradicionalmente han monopolizado con sus explicaciones, para que los estudiantes descubran sus propios caminos: “Nosotros teníamos que ir a la biblioteca, buscar la información, practicar en las aplicaciones o en las plataformas que nos habían enseñado, pero teníamos que hacerlo en nuestro horario y nos dejaban libres”.

La vivencia en Waikato le permitió confirmar algunas acciones que había estado desarrollando intuitivamente en Chile. Hasta entonces sentía que como profesora debía dejar que sus estudiantes fueran los protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo, había notado que esa no era una práctica común y comenzó a sentirse incómoda: “Mientras yo dejaba que los chicos trabajaran, entre comillas ‘los dejaba solos’, en cambio, los otros colegas los llevaban de la mano. Entonces me sentía como atornillando al revés”. Prontamente, Pamela comprobó que esa realidad de los establecimientos educacionales de Chile, basados en una cultura del control, en más de una ocasión la obligó a dar explicaciones: “En Santiago y luego en Pucón tuve que explicar por qué los chicos no estaban sentados o por qué lo que yo hacía no tenía la estructura que se acostumbraba en la sala”.

Confiesa que entiende la desconfianza que pudo haber provocado cuando intentó incorporar esta práctica en sus clases de inglés: “Quien observa desde afuera y no escuchó las indicaciones iniciales, claro, se lleva la impresión de que el profesor no está haciendo nada”. Y eso incomoda. Sin embargo, lo vivido en Nueva Zelanda le sirvió para confirmar que, con algunas adaptaciones, el *self-study* podía ser un espacio de crecimiento para sus estudiantes. A esto se sumó que en su Liceo había disposición a buscar nuevos caminos para el aprendizaje, por lo que Pamela sintió que podía “intentar algo nuevo, aunque fuera un poco ruidoso o desordenado”.



La formalización de esta práctica, obligó a una modificación sustancial en la forma de planificar de Pamela. En lo curricular, considera que su asignatura facilita desarrollar el *self-study*, por el carácter flexible del aprendizaje del idioma al articularse con habilidades que se desarrollan en “el hacer”. Así, cada experiencia de aprendizaje puede incorporar una variedad de conceptos y situaciones para las que se requieren habilidades comunicativas: “Dentro de la unidad de medioambiente, por ejemplo, podemos ver

“Generar espacios de estudio autónomo es un modo de mostrar a los alumnos una forma de aprender que se puede aplicar a múltiples dimensiones de sus vidas, más allá del estudio”.

tiempos verbales, vocabulario, etc. No nos enfocamos en una sola área o un objetivo específico”. Adicionalmente, el contenido conceptual responde a los requerimientos de los futuros contextos laborales, sin estar atados a unidades temáticas rígidas: “El objetivo general de la asignatura es producir textos en inglés, manejar el idioma, ya sea oral o escrito; por lo que hay

un abanico de posibilidades, tanto para el curso Idioma Extranjero Inglés del plan general, como para las especialidades”. Insiste, sin embargo, en que las potencialidades de esta práctica no se limitan al aprendizaje de idiomas.

En relación con la dimensión metodológica, Pamela destaca que el *self-study* “se puede trabajar con proyectos escritos, orales, mixtos, y representaciones, que permiten ver desde distintos puntos de vista la comunicación de los estudiantes”. La modalidad Técnico-Profesional facilita la simulación de vivencias de casos laborales reales, donde se necesita proactividad, “que los chicos se las



ingenien, que sean capaces de buscárselas y rebuscárselas para solucionar problemas, porque es lo que se requiere en el mundo real”.

Preguntarse cómo desarrollar los aprendizajes con el *self-study* como elemento distintivo significó dejar de ver la clase de inglés como un fragmento de tiempo divisible del resto de las sesiones de una unidad, debido a la complejidad de los objetivos por desarrollar. También implicó atender a la necesidad de considerar un marco temporal más amplio, para que los estudiantes pudieran llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomos en que “a los chiquillos no se les diera todo hecho” y que, comparativamente, requieren más sesiones de clases que una unidad, en la que las actividades son más breves o guiadas.

Por consiguiente, la práctica del *self-study* implicó dejar la planificación tradicional y transitar hacia una lógica de proyectos en la que cada experiencia de aprendizaje puede tomar una o dos semanas, porque “en un proyecto, estamos trabajando para un fin que puede ser un diálogo, una presentación, y se va trabajando sobre la base de lo que se necesita para cada clase y del avance de los estudiantes”. En este sentido, si bien se continúa explicitando el objetivo de aprendizaje y haciendo una síntesis de lo avanzado hasta el momento, sus sesiones de clases ya no tienen la clásica estructura de inicio-desarrollo-cierre.

Una premisa para Pamela es que la motivación es clave para que los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes. Por ello, cada proyecto lo comienza con “un *warming up*, que puede ser algún tipo de juego, conversación, sopa de letras”, usualmente enfocada en la aproximación al vocabulario o a las palabras claves que se espera

que los estudiantes incorporen en sus instancias comunicativas. Posteriormente, dialoga con los alumnos para que manifiesten sus conocimientos previos sobre la habilidad comunicativa por desarrollar. Por ejemplo, dice: “Si vamos a trabajar en la recepción de huéspedes, vemos el vocabulario y después vamos trabajando en lo que ellos saben, complementando con información o definiciones más formales”. Posterior a esta instancia, presenta la actividad central del proyecto: “Puede ser la representación de un diálogo en la recepción del hotel, en que deben usar el vocabulario y expresiones que se les presentaron para dar la bienvenida a un huésped, por ejemplo, considerando ciertas formalidades y requerimientos del contexto laboral”. Enfática en la relevancia de la claridad de las instrucciones, para ella resguardar esto no significa decir a los estudiantes “qué tienen que hacer”, sino “cuáles son los mínimos”, pero con poco nivel de detalle y sin entregar formatos específicos. Lo anterior, con el propósito de facilitar que cada estudiante tenga mayores espacios de decisión en el desarrollo de su aprendizaje. “Yo no les doy nada hecho, les doy los parámetros, la estructura básica, lo mínimo de un diálogo y ellos lo van acomodando, agregando datos y adecuándolo a lo que ellos quieren y necesitan”, explica.

En este sentido, puede haber requerimientos como palabras o expresiones claves, diálogos que se explicitan en una pauta de evaluación o rúbrica que es entregada a los estudiantes al comienzo del trabajo autónomo. Sin embargo, de ahí en adelante, son los alumnos quienes deberán tomar decisiones; por ejemplo: los compañeros con quienes trabajarán, la situación específica por representar (la recepción de una persona que viene llegando al país, o de una persona o grupo de personas que presenta algún problema). Asimismo, deberán decidir los formatos de soporte, tales como diálogos escritos, diálogos sin respaldo escrito, material de apoyo para la presentación y espacios temporales para generar y ensayar.

Pamela destaca la importancia del trabajo en grupo. A su juicio es relevante que los estudiantes sepan elegir con quienes desarrollarán las experiencias de aprendizaje: “Yo nunca asigno grupos. Ellos eligen con quienes trabajan”. Esta preferencia de Pamela se fundamenta en depositar confianza y responsabilidad en sus estudiantes, de manera que sepan juzgar el equipo de trabajo que conformarán, más allá de las potenciales afinidades o amistades que puedan tener.

En cuanto a la dimensión evaluativa, cuando comienza el periodo de *self-study* propiamente tal, Pamela considera que el trabajo grupal es un espacio propicio para el desarrollo de las habilidades

comunicativas del inglés. Y dado que las experiencias de aprendizaje que planifica están mayormente vinculadas a simulaciones del futuro contexto laboral, en esta etapa suele haber un alto nivel de interacción, negociación y ensayo por parte del estudiantado.

Durante las sesiones de *self-study*, la profesora evita intervenir en el trabajo autónomo de los estudiantes. Sin embargo, permanece observando para tener claros los avances y dificultades y estar disponible para responder consultas o solicitudes de apoyo. Para ella, la relevancia de “no intervenir” tiene que ver con que “uno se conoce mejor que nadie, entonces ellos saben qué es lo que necesitan”.

Pamela identifica un momento del periodo de trabajo autónomo en que los estudiantes se acercan a ella para una evaluación formativa que suele tener el foco de chequear que las estructuras gramaticales, el vocabulario utilizado y la pronunciación sean los correctos. Una vez que les presta apoyo, los alumnos se dedican con mayor confianza al ensayo de las presentaciones, que es el formato más utilizado, dada la pertinencia con las especialidades Técnico-Profesionales del Liceo.

De manera transversal realiza un monitoreo constante para ver los avances de los estudiantes. Para esto, no siempre interviene en las interacciones del grupo, pues, en general, es una observadora de las acciones y diálogos del curso. Sin embargo, hay momentos en que suele poner énfasis en fortalecer las estructuras gramaticales y la pronunciación que están utilizando. Finalmente, al cumplirse el plazo asignado a la tarea, los estudiantes presentan lo realizado a la profesora y al curso. Esta instancia final es un espacio tan pertinente como los previos para dar sugerencias y hacer comentarios que permitan a los estudiantes reflexionar sobre lo hecho, en vinculación con aspectos como los tiempos que requirieron, el nivel de preparación de la actividad, los roles y demandas, así como el nivel de ayuda requerida, entre otros aspectos.

Otra virtud de esta práctica, que fortalece los procesos de monitoreo y evaluación es la oportunidad de prestar un apoyo más personalizado a cada grupo: “Mientras algunos están recién pensando en qué van a hacer con el diálogo, hay otros que ya tienen avanzada la mitad o más”, señala Pamela, quien de este modo puede dosificar mejor sus apoyos.

Desafíos y aprendizajes

Para Pamela, los desafíos de esta práctica le son conocidos, pues ella misma pasó por ellos al cursar su pasantía en Waikato. Es preci-



samente este conocimiento lo que le permite posicionarse desde la empatía para comprender que, cuando se comienza a trabajar con esta práctica, algunos estudiantes pueden enfrentar mayores dificultades que otros. Desde esta claridad y vivencia, Pamela destaca cuatro desafíos.

El primero se vincula con que los estudiantes logren desarrollar la autonomía y otras habilidades involucradas en esta práctica, como el autocontrol y la autorregulación. Estas habilidades son necesarias para conformar un grupo de trabajo y gestionar sus necesidades, aunque no siempre se logra: “Había chicos que de repente se perdían un poco más o que no entregaban lo requerido y se pasaban la semana conversando”. En estos casos, realiza una conversación directa y honesta con el estudiante respecto de la situación y sus consecuencias, pero es común que unas semanas después los alumnos logren habituarse y gestionar mejor su trabajo.

Un segundo desafío se relaciona con las dificultades que se presentan al trabajar en grupos, por las tensiones que surgen entre los estudiantes, dado que unos dedican mayor tiempo o esfuerzo que otros. Pero Pamela ve estas instancias como oportunidades de aprendizaje en sí mismas, puesto que los contextos laborales y la vida en general implican un constante trabajo con otros y la capacidad de resolver diferencias: “En la vida, siempre vas a tener que interactuar con alguien, vas a tener que adecuarte a alguien y alguien se va a tener que adecuar a ti”, les dice a sus alumnos, ins-tándolos a comprender que estas vivencias escolares no son muy distintas de lo que sucederá en su vida adulta.



En tercer lugar, aparece el desafío de vencer la resistencia al cambio que puede haber en una institución educativa cuando se trata de ir en contra de una cultura del control y el rol docente como “transmisor de aprendizajes”. Por esto, Pamela reconoce que es necesario compartir sus aprendizajes y convicciones con otros docentes del Liceo, de modo que la práctica que ha desarrollado en sus clases permita que más estudiantes logren conocer sus propios procesos de aprendizaje.

Un cuarto desafío, que ha significado grandes dificultades para Pamela, ha sido la pandemia, ya que le ha impedido continuar desarrollando esta práctica con los estudiantes nuevos, del plan común y de especialidad. “Antes de la pandemia, yo daba todas las indicaciones primordiales, les explicaba cómo funcionaba y luego comenzaba el *self-study*. Eso se pierde cuando no todos se conectan a las clases y no se pueden monitorear los aprendizajes”. Volver a metodologías que hace tiempo no usaba, la terminó de convencer que las actividades que se fundan en un trabajo grupal, autónomo, desafiante y acompañado, tienen mucho mayor impacto en los estudiantes que una guía de trabajo que se completa y entrega en una hora de clase.

Volviendo a la presencialidad, está convencida de que generar espacios de estudio autónomo es una manera de mostrar a los estudiantes una forma de aprender aplicable a múltiples dimensiones de sus vidas, más allá del estudio. Esto, asegura Pamela, los prepara para proyectar un sano equilibrio entre la vida laboral y la personal.

Jocelyn Vega Quirquitripay

Que el *We Tripantu* sea en Chile lo que el *Haka* es en Nueva Zelanda

“Do something”, le dijo un estudiante en Nueva Zelanda cuando Jocelyn Vega indagaba respecto a cómo avanzar en educación intercultural en Chile, admirada de ver cómo indistintamente docentes maoríes y neozelandeses occidentales, o pākehā, son hablantes bilingües con un alto conocimiento del territorio en que se insertan. Desde entonces, la profesora quiere “hacer algo”. Sueña con generar una comunidad de aprendizaje intercultural en el Complejo Educacional Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux de Curarrehue, donde enseña inglés a estudiantes que, como ella, son mayoritariamente de origen mapuche.

Por Gustavo González*



Cuando Jocelyn Vega Quirquitripay cursaba 2° Medio en un liceo de Curarrehue, decidió estudiar pedagogía en inglés. No tenía un interés claro por la educación, ni tampoco por la disciplina. Su motivación era esencialmente práctica: estudiar algo corto, fácil que le permitiera trabajar antes de terminar la carrera, para obtener algo de dinero. En coincidencia con sus expectativas, ya en segundo año de universidad hacía clases particulares y con ello vino el gusto por la enseñanza. Tiempo después, tras la pasantía en Nueva Zelanda, terminó de encantarse con el inglés.

La carrera la cursó en la Universidad Católica de Temuco, ciudad a donde debió trasladarse y, debido a su situación económica, vivió en un hogar que ofrecía residencia gratuita para estudiantes mapuche. Ser aceptada en estos hogares no es fácil, pues siempre hay más postulantes que vacantes, pero, afortunadamente, Jocelyn

fue admitida. Los cinco años en ese hogar la marcaron profundamente. Durante ese tiempo, no solo estudió una carrera, sino que se reencontró con su identidad mapuche. De niña sabía que su abuelo hablaba *mapudungun* y que la lengua se había perdido en la familia, pero esto no era

“Nuestros niños nos necesitan para reafirmar su identidad, para sentirse seguros y desarrollar su autoestima, que al final es lo que lo que se necesita para tirar hacia arriba”.

algo que la identificara. Incluso cuando en Educación Básica tuvo clases de lengua mapuche, no mostró mayor interés en aprenderlo. Fue en el hogar de Temuco donde comprendió que lo mapuche siempre había sido parte de ella: “Mi identidad se formó de adulta cuando fui capaz de reencontrarme con mis raíces y el sentir de mi pueblo”. Este proceso no fue rápido. La primera vez que en el hogar la invitaron a una marcha por la causa mapuche se sintió obligada a ir. Pensó que era como un requisito que le imponían. Hoy ve que estaba influenciada por algunos medios de información e incluso por comentarios de su propia familia, que prácticamente asimilaba lo mapuche con “conflicto”.

A partir de la propia identidad

Conforme pasaba el tiempo en el hogar, comenzó a participar de las actividades culturales a las que la invitaban y fue en su primer *trawun*, instancia en que la comunidad se reúne para reflexionar y tomar decisiones, donde Jocelyn hizo la conexión entre la cultura mapuche y quién ella era realmente. Ese *trawun* se realizó en Pehuenco, Lonquimay, en plena cordillera, un día de invierno,

que estaba nevando. Sus compañeros del hogar andaban a caballo, y el sonido del *kultrún* no era solo lo que salía del instrumento, sino que Jocelyn sintió que eran las vibraciones de la tierra que subían de sus pies a la cabeza. Fue una sensación espiritual que nunca había experimentado antes; sintió que se reencontraba con sus raíces y que en el sentir del pueblo mapuche se reconocía a sí misma.

Mientras avanzaba en la carrera de pedagogía y vivía su proceso de identificación como mapuche, comenzó a estudiar sobre Nueva Zelanda, sin imaginar nunca una estadía allí. Admiraba lo pioneros que eran en educación intercultural y consideraba un sueño de vida conocer ese país. Al egresar volvió a Curarrehue como profesora de inglés y hace seis años trabaja en el Complejo Educacional Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux. Allí, durante el día, enseña inglés a jóvenes de Enseñanza Media, en modalidad Científico-Humanista y Técnico-Profesional. En horario vespertino, en tanto, es profesora de su disciplina en Educación para Personas Jóvenes y Adultas. En este establecimiento educacional conoció a una docente que hizo una pasantía en Nueva Zelanda gracias al Programa Inglés Abre Puertas, PIAP. Se alegró mucho por su colega quien, a su regreso, la animó a participar de la experiencia, absorbiendo y disfrutando los aprendizajes de una sociedad que toma en serio la interculturalidad.

Con esa motivación, Jocelyn postuló a la pasantía, pero la primera vez no quedó. Curiosamente, el principal requisito de postulación no coincidía con los intereses y expectativas de Jocelyn, ya que en sus comienzos el programa era mejorar el inglés y no aprender de interculturalidad educativa. Una segunda vez volvió a intentarlo con el temor de que por su estado de embarazo fuera rechazada, pero obtuvo la pasantía. Así viajó a Nueva Zelanda sabiendo que era un sueño largamente anhelado: conocer directamente la experiencia de un país que, desde Chile, parecía haber resuelto los desafíos de la interculturalidad. Fue así que, con cinco y medio meses de embarazo, tomó el avión a Nueva Zelanda.

Inmersión intercultural

Ya en el vuelo sobre el Pacífico viviría un apresto de lo que iba a encontrar y que sería uno de los aprendizajes que después más valoró de la pasantía. En el avión conoció a un niño neozelandés que regresaba a su país después de haber participado en un torneo de *rugby* en Chile. Al preguntarle su nombre, este le pareció extraño. Cuando le consultó por su origen y significado, el niño le dijo que era una palabra maorí y que estaba relacionada con el sonido de la



lluvia y la naturaleza. En su explicación, ese niño transmitía todo el orgullo que significaba para él ser maorí.

Al aterrizar en el aeropuerto de Auckland, Jocelyn advirtió que todos los letreros y símbolos estaban en maorí. Un mapa gigante daba la bienvenida al país y su título no era New Zealand como ella esperaba, sino Aotearoa, el nombre original de ese territorio en lengua maorí. De ahí en adelante su experiencia sería vivir la interculturalidad.

La pasantía consistió en capacitaciones en la Universidad de Waikato, visitas a escuelas, observaciones de clases y una serie de conversaciones con docentes y directivos escolares. De todo ello adquirió aprendizajes formales e informales sobre estrategias de enseñanza y educación intercultural. Inicialmente, el objetivo de aprendizaje central de la pasantía era mejorar el nivel de inglés, pero tras probar que el de los pasantes chilenos era más que satisfactorio, el foco cambió a estrategias didácticas para el aula, principalmente con tecnología. Valora especialmente las visitas a los establecimientos educativos, tales como la escuela básica de Pitch Grove, los que fueron especialmente importantes. A su vez, este aprendizaje le otorgó una perspectiva de análisis que le permitiría identificar las deficiencias con las cuales se comprende e implementa el currículum en Chile en un contexto intercultural.

Destaca que la concepción del currículum, la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas neozelandesas se comprende como “un todo integrado de educación con sentido intercultural”, concebido y organizado para el reconocimiento de la cultura maorí. Jocelyn observó que desde la educación inicial los niños y niñas, aprenden



la lengua originaria. Pero no solo eso, las clases en todas las asignaturas son en maorí. Asimismo, en los recreos los niños juegan y se relacionan en idioma maorí. El inglés formal en la escuela lo comienzan a enseñar en edades más avanzadas, por su uso instrumental en el campo laboral y para avanzar a la educación superior.

El sentido de la enseñanza

Cuando Jocelyn estudió y se informó de los programas curriculares en las escuelas de la ciudad de Hamilton, donde se ubica la Universidad de Waikato, analizó la centralidad que estos programas daban a los valores culturales, por sobre los contenidos disciplinares. A diferencia del marco curricular chileno, abundante en contenidos disciplinares que tensionan a profesores y estudiantes para cumplir la cobertura, lo que guía a los docentes neozelandeses es mucho más simple. Con menos páginas y objetivos de aprendizaje por asignatura, orienta a los profesores para priorizar aquellos valores y contenidos culturales que le dan sentido a la enseñanza.

A partir de ese marco, los docentes neozelandeses que Jocelyn observó organizaban y planificaban el currículo anualmente. Le llamó la atención que se organizaban en base a no más de cuatro temas o valores culturales principales durante el año, los cuales se convierten en componentes que aglutinan los contenidos de las asignaturas. Estos temas culturales son definidos por cada comunidad escolar y se formalizan en documentos similares a los proyectos educativos institucionales que existen en Chile. Por ejemplo, en uno de los colegios que visitaron, la comunidad propuso un valor que

estaba relacionado con el cuidado y reconocimiento del río Waikato. Luego los docentes definían el período del año en que tratarían el tema y planificaban actividades con contenidos de las asignaturas, vinculándolos a la temática. Así, el procedimiento de organización curricular —al principio del año escolar— consistía en que los docentes se reunían entre ellos, sin estudiantes, por un período aproximado de dos semanas.

También le sorprendió la importancia que las escuelas le dan a las comunidades y familias en las decisiones curriculares. Por ejemplo, cómo incluían a personas que tenían autoridad en la comunidad por sus saberes tradicionales: “Me llamó la atención que el sistema educacional neozelandés, incluye a personas que son sabios y que tenían conocimientos ancestrales de su cultura, para participar en los programas de estudios y en la orientación pedagógica”. Complementario con este enfoque de organización curricular, entendían la enseñanza como algo que debía conectar el contenido con la vida y la cultura de la comunidad. Esto, explica Jocelyn, genera un aprendizaje con mayor sentido para los estudiantes. Asimismo, la participación y poder de las familias en el proceso educacional se observa también en que eran ellos quienes elegían la dirección del colegio.

Después del trabajo de organización curricular que era muy riguroso y ordenado, al inicio del año, la implementación del currículum se hacía mediante una enseñanza que seguía poniendo en el centro los temas culturales y en una modalidad interdisciplinar. Por ejemplo, Jocelyn pudo observar una clase de aproximadamente ochenta estudiantes de distintos niveles, con cinco docentes distribuidos en la sala enseñando distintas asignaturas y donde el tema cultural que era el núcleo de la enseñanza.

Para Jocelyn, la relevancia de la cultura en las propuestas de enseñanza neozelandesa descansa en la idea de la dimensión humana e identitaria del aprendizaje. En relación a esto, recuerda que en Waikato le hicieron ver que el aprendizaje no consiste en dar instrucción disciplinar a un niño durante una clase, sino en entender el aprendizaje como un proceso multidimensional. También hay que preocuparse de cómo se sienten los estudiantes, de sus emociones y de que comprendan el entorno y la cultura donde están insertos: “Entender que el proceso de aprendizaje es eso, un proceso, y que no lo vas a lograr solamente en una clase”.

Esta perspectiva se complementa con el lugar protagónico que tienen los niños, niñas y jóvenes en su proceso educativo, pues permite que avancen a su ritmo en cada asignatura: “Los profesos-

res neozelandeses me contaban que si un estudiante se aburría en Lenguaje podía cambiarse a Matemática o a Historia, teniendo la libertad de moverse en la sala de una clase interdisciplinar”. Por otra parte, los niños organizaban la mayoría de sus actividades extraprogramáticas, en las que los mayores formaban a los más pequeños en competencias de *haka*. De igual forma, le sorprendió que no había reuniones de apoderados, pues los mismos estudiantes se hacían responsables de sus obligaciones y procesos escolares. Cuando alguno tenía una dificultad importante, que afectaba su rendimiento, un equipo de la comunidad educativa lo atendía directamente, y así se evitaba toda repitencia.

El valor de lo maorí

En paralelo a los aprendizajes respecto al enfoque educativo intercultural, no menos importante fue para Jocelyn entender que esto formaba parte de un fenómeno global, de una sociedad que da valor y reconocimiento a su diversidad cultural.

Un aspecto importante fue convivir en la casa de un matrimonio *pākehā*, es decir, personas no descendientes de los habitantes originarios. Ella había nacido en Inglaterra y él en Nueva Zelanda y era descendiente de colonizadores. De ellos obtuvo conocimientos que le permitieron comprender la realidad del país y, aunque, desde distintas posiciones, hay una visión compartida de respeto a la cultura originaria. Sus anfitriones le comentaron que los maoríes tienen derechos y beneficios por sobre los no maoríes, por ejemplo, que aquellos tienen “facilidades para hacer sus casas y para conseguir terrenos”. No obstante, Jocelyn siente que esos comentarios no eran hechos desde el malestar, como muchas veces escucha de chilenos que se quejan por las becas que dan a los estudiantes mapuche. Al contrario, eran opiniones basadas en el derecho reconocido hacia el pueblo originario: “de la gente *pākehā*se existe harto más respeto por la cultura originaria de lo que aquí se ve”, señala Jocelyn.

Así se dio cuenta de que cualquier neozelandés, ya sea de origen maorí o descendiente de colonos ingleses, conoce la cultura maorí, su lengua, sus ceremonias, la historia de los habitantes originarios y las características del territorio. Ello se considera patrimonio común a todos los que habitan el país. Las diferencias los unen como sociedad. En este sentido, la profesora comprendió que, si había algo que expresara cabalmente el reconocimiento de la sociedad neozelandesa por su identidad maorí y por el carácter intercultural del país, aquello era el *haka*. En el primer colegio que visitaron, don-

de había estudiantes maoríes y no maoríes, fueron recibidos con un *haka*. Para Jocelyn no es fácil transmitir todo lo que se percibe y siente al ver a los niños interpretando un *haka*: “Te juro que quedas con el corazón a mil”. Dice que, al mismo tiempo que uno siente que le brindan una afectuosa bienvenida, “te expresan con su canto, gritos y golpes que muestran orgullo de lo que son y que tienes que respetarlos porque estás en su territorio”. Para Jocelyn, el *haka* en Nueva Zelanda podría asimilarse a lo que es el fútbol en Chile por su popularidad, pero es un fenómeno mucho más enraizado en la identidad cultural, una práctica ancestral que le brinda pertenencia a todo neozelandés.

De regreso

Jocelyn volvió el 8 de noviembre de 2019 a Chile, y al día siguiente tuvo a su hija. Durante 2020 estuvo con licencias maternales y se reincorporó al Liceo en marzo de 2021. El primer semestre de ese año estuvo en modalidad virtual, con clases que presentaron muchas necesidades y desafíos, debido a la débil conectividad a internet de los estudiantes y también del Liceo. Desde el segundo semestre comenzaron las clases presenciales y, poco a poco, Jocelyn ha podido ir incorporando en sus prácticas los análisis y aprendizajes obtenidos en Nueva Zelanda.

Destaca, en primer lugar, la capacidad de análisis que adquirió para examinar las contradicciones, desafíos y maneras de enfrentar la interculturalidad educativa, según la realidad escolar chilena de la Región de la Araucanía. Al respecto, es crítica frente a la rigidez y amplitud del marco curricular chileno y cómo este perjudica la apropiación intercultural de la enseñanza en cada territorio. Considera que la cantidad excesiva de objetivos de aprendizaje por cumplir, aun cuando desde el Ministerio se ofrezca flexibilidad y priorización, son una camisa de fuerza para el docente, pues al final siempre terminan siendo exigidos a través de rendición de cuentas, ya sea a nivel institucional interno o por las pruebas estandarizadas externas.

Si bien este análisis lo intuía antes de viajar a Nueva Zelanda, después de la pasantía adquirió un modelo posible y distinto para hacer las cosas. Ahora vislumbra la potencialidad de esta manera diferente de organizar el currículum, con un sentido de relevancia cultural y menos contenidos disciplinares.

Do something

Entendiendo muy bien que no tiene campo libre para su experimentación, Jocelyn aún tiene grabada en su memoria la respuesta que le dio un estudiante de secundaria neozelandés cuando le pidió un consejo para avanzar en educación intercultural, considerando las dificultades que existen en Chile para aplicar este enfoque educativo. Él, simplemente, le contestó: ‘do something’. Siempre se puede hacer algo. Jocelyn sintió que, si un adolescente veía márgenes posibles de acción, por qué no podría hacerlo ella con otros docentes, como profesional.

Los obstáculos que observa Jocelyn para una educación intercultural en su contexto, son de variado tipo. Junto a la poca flexibilidad del marco curricular, existen propuestas de actividades de enseñanza

en los programas oficiales que vinculen cultura territorial con el currículum escolar. En relación con la política de reconocimiento del *mapudungun*, piensa que existe un abismo entre lo que se hace en Nueva Zelanda con lo maorí y la realidad chilena. Considera que no tiene sentido implementar el programa intercultural bilingüe solo hasta cuarto año de enseñanza básica. Valora las fortalezas del programa, pero al no haber continuidad, el aprendizaje se pierde cuando los niños llegan a la Enseñanza Media. También es crítica respecto al rol auxiliar que se le otorga al *kimche* o educador tradicional en el programa intercultural bilingüe: “En Chile el *kimche*, o persona sabia, que pertenece a la comunidad mapuche y domina la lengua propia, suele ser considerado como un ayudante del docente titulado en el aula, en vez de que el educador tradicional sea el centro”.

Otro obstáculo contra la educación intercultural suelen ser las propias creencias de algunos estudiantes y no es extraño encontrarse con algunos que cuestionan aprender la lengua o cultura mapuche. En general, los alumnos de Enseñanza Media son más receptivos a los temas culturales y del territorio. En cambio, en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hay una actitud distinta. En 2021, por ejemplo, les pidió hacer un calendario de plantación en inglés con plantas endémicas, incluyendo el término en inglés y en *mapudungun*, pero los estudiantes de educación vespertina cuestionaron constantemente la utilidad de esta última lengua.

“El haka en Nueva Zelanda es una práctica ancestral que le brinda pertenencia a todo neozelandés. Es una expresión de reconocimiento intercultural, no solo porque se enseña en la escuela. El haka se vive”.

Desde las prácticas docentes, Jocelyn señala que un gran obstáculo para trabajar interdisciplinariamente viene a veces de los propios docentes que se alinean con lo estructurado del marco curricular. A ello se debe que, cuando ha invitado a profesores de distintas disciplinas a trabajar en torno a unidades temáticas comunes, la respuesta en la mayoría de los casos es de silencio, porque “de repente el profesor es cuadrado y se apeg a los programas y a los contenidos que conoce”.

Otra gran dificultad de los docentes para lograr una educación verdaderamente intercultural, es la perspectiva folclorizante de la enseñanza de la cultura mapuche. Jocelyn señala que muchos profesores hacen del *We Tripantu* una actividad folclórica: “Lo incorporan en la clase proyectando el concepto de año nuevo occidental al nuevo año mapuche; disfrazan a los niños, y a veces ni siquiera saben cómo se llaman las piezas de ropa en *mapudungun*”. La experiencia en Waikato, en cambio, le permitió reforzar la mirada crítica de esta perspectiva con los ojos de una sociedad que toma en serio la diversidad cultural. Allí vio a docentes *kiwi*, o neozelandeses occidentales, comprometidos y conocedores del contexto donde estaban insertos, “que hablaban maorí al revés y al derecho”. En este sentido, Jocelyn aprendió que la educación intercultural debe asumirse con dominio y profesionalidad, algo que aún falta en el contexto escolar chileno: “No soy una mapuche *hippie*; yo soy mapuche y creo que la forma de trabajo tiene que incluir también rigurosidad, puntualidad y respeto”. Eso es lo que observó en Nueva Zelanda, una práctica de interculturalidad basada tanto en la rigurosidad como en la actitud de compromiso: “Vi personas comprometidas con lo que estaban haciendo, con ese proyecto, con esa familia, como ellos le llamaban a la comunidad”.

Según Jocelyn, el desafío de la educación intercultural va más allá de un dominio pedagógico o didáctico; también implica cambios a nivel sistémico y cultural. Por ejemplo, cambiar creencias y actitudes a favor del reconocimiento cultural, algo que la pasantía le permitió comprender con mayor lucidez. La comparación entre el *haka* y el *We Tripantu* expresa de manera simbólica la diferencia que es capaz de distinguir. Para Jocelyn, el *haka* es una expresión de reconocimiento intercultural, no solo porque se enseña en la escuela, sino porque demuestra la internalización significativa de la cultura en las creencias y costumbres de los niños. El *haka* se vive; por el contrario, la celebración del *We Tripantu* en las escuelas chilenas y en La Región de la Araucanía suele aparecer como una actividad anecdótica, superficial, carente de identidad.

A juicio de Jocelyn, con el *We Tripantu* solo se recuerda en junio que estamos en territorio mapuche, siendo que todos los meses se vive en el Wallmapu: “Nosotros, acá en el colegio, hacemos el *We Tripantu* y cuesta un mundo para que los estudiantes se pongan la ropa, cuesta un mundo que te digan *mari mari*, cuesta un mundo que se reconozcan a sí mismos como mapuche”.

El desafío para la educación intercultural

Desde que Jocelyn se reincorporó a su práctica docente el año 2021 ha intentado aplicar conocimientos adquiridos en Nueva Zelanda. Esto coincide con su proceso de autoidentificación como persona y docente mapuche. Por eso, reconoce que antes de Waikato intentaba realizar actividades de enseñanza culturalmente relevantes, pero, como ella señala, “lo hacía de manera superficial, me daba un poco de miedo el rechazo o miedo al fracaso al aplicar estas metodologías más vinculantes”. Lo que cambió después de la pasantía fue tomar conocimiento de estrategias y actividades que se aplican con eficacia: “Ahora sé que funcionan. Ahora sé que se puede”.

Con este conocimiento adquirido y su reforzada convicción de que una educación intercultural es posible, Jocelyn ha concretado algunas actividades orientadas por la educación intercultural y, sobre todo, ha reflexionado sobre desafíos y líneas de desarrollo docente en esta perspectiva.

Un primer tema que le preocupa es que sus estudiantes valoren el inglés y que le reconozcan utilidad en el contexto de la región. Jocelyn dice que ellos “siempre han visto súper distante el inglés con lo que ellos son, de hecho, siempre tienen esa perspectiva de que para qué voy a aprender inglés, si no voy a ir a otro país”. Por eso, busca “derribar ese muro que los estudiantes tienen. No sé si es autoimpuesto o es la sociedad que lo ve así, que el inglés está en un lado y que ellos, quienes son, o donde viven, es completamente distinto”. Para ello, trae a la mente lo que aprendió en la pasantía: generar una enseñanza que se conecta con las emociones de los estudiantes y que le da un sentido al aprendizaje al conectarse con la vida. Debido a esto, quiere “generar harta humanidad y mucha interacción” con sus estudiantes, entregarles conexiones de sentido entre el idioma inglés y su propio contexto cultural: “Hoy día mismo estaba en una clase hablando de *outstanding people* y preguntaba:

- ¿Hay personas que sean *power* en el mundo?
- Greta Thunberg, respondieron los chiquillos de inmediato.

- Ya, pero alguien más local, alguien que haya luchado aquí, les dije.
- Ah, la machi Francisca Linconao, respondieron”.

En las acciones que ha desarrollado es importante el trabajo conjunto con otra colega que también fue a la pasantía en Nueva Zelanda. Recientemente, desde la coordinación técnica del Liceo, les pidieron a ambas que hicieran una propuesta para implementar en el año 2022 un plan de trabajo con la Jornada Escolar Completa. Inspiradas por la modalidad de organización y planificación curricular de las escuelas en Waikato, hicieron una propuesta en la que dividieron el año en cuatro temas curriculares principales: “En marzo-abril trabajaríamos con identidad, después, en mayo-junio lo haríamos con el territorio. Entonces, ¿por qué? Porque nos calzaba junio con el *We Tripantu*, y estaba relacionado. Luego teníamos una idea que era el tema medioambiental, ¿para qué? Para pasar desde el tema del territorio hacia los problemas de agua que hubiera en la comuna y para trabajar la reforestación los últimos meses del año, habíamos dejado arte o música”.

Cuando presentaron la propuesta al resto de los docentes, les comentaron lo que hacían en Nueva Zelanda. La invitación era a trabajar estas cuatro unidades temáticas como las grandes unidades durante todo el año, organizando las asignaturas en torno a estas. Jocelyn cuenta que a sus colegas les encantó. No obstante, no está segura de que la propuesta se vaya a concretar, pues tiene claro que, para que algunas acciones que están más allá de su aula se lleven a cabo, se requieren decisiones administrativas que deben justificarse hacia fuera del colegio e implican complicaciones de gestión escolar.

Como profesora cree que una forma de responder a los desafíos de seguir implementando una enseñanza intercultural en su Liceo pasa por convocar y agrupar a sus colegas docentes en una comunidad de aprendizaje intercultural: “Eso me queda como desafío, intentar convencer al resto; abrir los ojos a la realidad donde están y lo necesario que son estos cambios. Hacerles entender que nuestros niños nos necesitan para reafirmar su identidad, para sentirse seguros y desarrollar esa autoestima, que al final es lo que lo que se necesita para tirar hacia arriba. Así que no es cosa de echarle la culpa a la infraestructura, no le voy a echar la culpa a los recursos, porque creo que igual se puede con lo que hay. Pero para crear una comunidad de aprendizaje se necesita hacer una comunidad”.





Una oportunidad que dejó huella

La pasantía fue una conjunción virtuosa entre la historia de una docente, el desarrollo de su identidad mapuche y la etapa inicial de su trayectoria profesional. Una oportunidad de aprendizaje significativa que reforzó y gatilló aprendizajes que contribuyeron a su desarrollo como docente mapuche, que aspira a una educación intercultural en la región.

Así, en la pasantía en Nueva Zelanda adquirió aprendizajes formales e informales que la llevaron a comprender la educación intercultural como un fenómeno global y sistémico, en una sociedad que valora su diversidad cultural en un marco de justicia social como reconocimiento. Estos saberes y aprendizajes le permitieron adquirir perspectivas de análisis para examinar y desafiar la realidad escolar chilena y promover acciones y sentidos hacia una verdadera educación intercultural.

Por esto, es significativo terminar con sus propias palabras: “Un sueño de vida se cumplió con esa pasantía. Conocer Nueva Zelanda para mí, desde que yo valoré lo que era el ser mapuche, sin querer me llevó a aprender acerca de países donde sí se ha logrado la educación intercultural, que son como ejemplo al final. Así que un sueño de vida cumplido”.

