

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2022 / Volumen 16 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Universidad
Central





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

EDITORAS INVITADAS PRESENTE NÚMERO

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Fiorella Zecchetto

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Clauquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760.
inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 16 N° 1
Mayo - Octubre 2022

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial. Recoger las Voces de los y las Estudiantes para Favorecer la Inclusión	11
--	----

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

Sección temática

Presentación. Los Desafíos de la Educación Inclusiva en Entornos Virtuales de Aprendizaje en el Marco de la Pandemia Covid-19	17
--	----

Sylvia Contreras Salinas y Fiorella Zecchetto

Emergencia Sanitaria por Covid -19 y Educación Superior Inclusiva: Experiencia de Estudiantes Universitarios con Discapacidad	21
--	----

Michelle Lapierre, Daniel Rodríguez Marconi y Martín Hernández Osses

Gestión de la Heterogeneidad del Alumnado durante el Confinamiento Ocasionado por la Pandemia Covid-19: Reflexiones de Docentes en Formación	41
---	----

Aida Sanabuja Ribés, Sara Buils, Lucía Sánchez-Tarazaga y Paola Ruiz-Bernardo

Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua: ¿Barreras y Oportunidades para la Enseñanza?	59
---	----

María Alejandra Domínguez

Educación Inclusiva de la Primera Infancia en Tiempos de Pandemia Covid-19: Percepciones de las Familias	75
---	----

Rosa Roa González, Nidia Quiroga González y Alexis Araya Cortés

Sección libre

Producción Escrita en Estudiantes Sordos de Secundaria. Un Estudio a Partir de una Perspectiva Bilingüe y un Enfoque Didáctico Basado en el Proceso de Escritura	93
---	----

Paulina Cortés Villarroel y Tatiana Cisternas León

Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar?	113
---	-----

Carola Román y Natasha Uribe

Creencias y Concepciones sobre Co-Docencia con Profesores de Educación Diferencial Manifestadas por Futuros Profesores de Matemáticas	131
--	-----

Rocío Díaz, Antonieta Droguett, Camila Huentecura, Millaray Muñoz y Juan Luis Piñeiro

**El Potencial Educativo: Analizando las Prácticas de Escuelas
Públicas Chilenas desde la Inclusión**

149

Giselle Melo-Letelier, Gerardo Godoy-Echiburú y Dominique Manghi

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

Recoger las Voces de los y las Estudiantes para Favorecer la Inclusión

Gathering Student Voices to Promote Inclusion

Cynthia Duk ^{1,*}, F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Autónoma de Madrid, España

En los últimos años, “la voz del alumnado” se ha ido posicionando en la investigación, ganando visibilidad en las publicaciones científicas en el campo educativo en general, y en particular, en el área de la educación inclusiva.

En parte, podríamos atribuir la consideración de las voces al impacto que ha tenido en las políticas sociales y educativas la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, al reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, consagrando el derecho a la participación, a expresar libremente sus opiniones, a estar informados y a la libertad de pensamiento, entre muchos otros... Para Voltarelli (2018), pensar en participación es pensar en un derecho fundamental de la ciudadanía, que concibe a los niños y niñas como sujetos activos y protagonistas en la construcción y determinación de sus propias vidas. Según la autora, en una Sudamérica marcada por las desigualdades sociales y un modelo adultocentrista y paternalista, la lucha por la participación en la infancia “es una lucha contra la discriminación, la segregación social, la subordinación, entre otros elementos que configuran y limitan la posibilidad de la participación de los niños y niñas en la sociedad” (Voltarelli, 2018, p. 746). En este sentido, participar parte de la premisa que todos los niños y niñas sean bien tratados, de modo que se sientan acogidos, seguros y valorados en las interrelaciones que construyen con sus iguales y los adultos, generando espacios de diálogo que les permitan el intercambio de posiciones y opiniones, escuchar y ser escuchados, sin temores a plantear sus puntos de vista y a defenderlos, participando en las decisiones que afectan sus vidas. Esto, por decir lo menos, implica superar las concepciones profundamente arraigadas en nuestras sociedades y, por cierto, también en los espacios educativos, donde la sumisión y opresión a las expresiones de los niños y niñas son pan de cada día, lo cual exige dejar atrás las relaciones de subordinación y dependencia que se han dado históricamente, reconstruyendo las relaciones impuestas por la perspectiva adultocentrista.

Más específicamente, la participación en la vida escolar ofrece la oportunidad de identificar los intereses, expectativas y demandas de los y las estudiantes, de contribuir al desarrollo de la iniciativa, la autonomía, la autoestima y asumir responsabilidades compartidas, frente al aprendizaje y hacia una convivencia basada en los valores del respeto mutuo, la solidaridad y colaboración con los demás. En otras palabras, ofrece la oportunidad de aprender a vivir en comunidad.

CÓMO CITAR:

Duk, C. y Murillo, F. J. (2022). Editorial. Recoger las voces de los y las estudiantes para favorecer la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 11-13.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100011>

*Contacto: cduk@ucentral.cl

ISSN: 0718-7378

rinace.net/rlei

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la participación es considerada un elemento constitutivo de la misma y una condición esencial para aprender y relacionarse. En este marco, la voz de los estudiantes ha despertado especial interés, en particular en lo que se conoce como investigación inclusiva y participativa. Dentro de esta corriente, encontramos interesantes trabajos de investigación orientados al desarrollo de procesos de inclusión a nivel de las escuelas y la comunidad. En esta línea, destacamos los trabajos de Susinos, Parrilla, Ainscow y Messieu, por nombrar algunos. Así, considerar las voces de los y las estudiantes, es una corriente de investigación-acción que asume el reconocimiento del derecho de todo estudiante a tener una participación activa en la vida escolar y en las decisiones que se toman, entendida como factor clave para la mejora escolar desde una perspectiva inclusiva.

Pero dejemos las cosas claras: no toda experiencia o estrategia desarrollada bajo el paraguas de la voz de los estudiantes da cuenta de una práctica inclusiva; o, dicho de otro modo, bajo bien intencionadas experiencias que formalmente buscan favorecer la participación de los niños y niñas se esconden en realidad transformaciones en las que persisten estructuras escolares que legitiman la verticalidad en las relaciones pedagógicas y donde los estudiantes suelen jugar un rol de espectadores o receptores.

Desde una mirada inclusiva, recoger las voces de los y las estudiantes adquiere todo su sentido en tanto su intencionalidad está puesta en rescatar su visión personal sobre la realidad educativa, permitiendo a los docentes obtener miradas diversas y enriquecidas sobre los procesos educativos y como cada estudiante los vive, aportando elementos sustantivos para la reflexión y cambio en las prácticas pedagógicas a la luz de sus puntos de vista y de aquellos aspectos que pueden pasar desapercibidos a los ojos del profesorado.

En este sentido, recoger y escuchar sus voces constituye un punto de partida para recopilar información valiosa con el fin de obtener una comprensión más completa y profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ayude a los docentes a cambiar su percepción sobre los estudiantes y su aprendizaje. Ello implica una actitud permanente de apertura y escucha docente que se concreta en un amplio repertorio de oportunidades que estimule a los estudiantes a expresarse con libertad en un clima de confianza y garantice la consideración de las voces de todo el alumnado, y no solo las voces hegemónicas o más representadas en el grupo. Asegurar la expresión y participación de todos y todas, presupone entonces, prestar particular atención a las voces de los grupos minoritarios o estudiantes más vulnerables a la exclusión y marginación.

Como señalan Sañudo y Susinos (2018),

la escucha docente requiere atender tanto a las palabras y discursos como a los silencios, comportamientos o cualquier manifestación del alumnado, que comunica sobre su estado emocional, pensamientos o vivencias. Consideramos, por lo tanto, que se puede hablar de una disposición del profesorado, que no sólo consulta al alumnado, sino que mantiene una actitud de compromiso en la interacción cotidiana que da cabida a las manifestaciones y aportaciones de todo el alumnado. (p 90)

En este contexto, se han descrito variadas estrategias útiles para recabar las voces, atendiendo a su diversidad. Algunos ejemplos son: entrevistas y cuestionarios, el uso técnicas visuales y foto elicitación, el análisis de clases videadas, de episodios críticos, la reflexión individual y colectiva sobre estrategias de aprendizaje y de evaluación empleadas, participación en el diseño curricular. Asimismo, en el último tiempo, han surgido prometedoras experiencias educativas que incorporan a los propios estudiantes

como coinvestigadores, asumiendo así mayores niveles de participación y responsabilización respecto de sus procesos de aprendizaje (Ainscow y Messiou, 2017)

Concluyendo, la inclusión reclama la construcción de comunidades participativas donde todas las voces sean escuchadas e igualmente valoradas y se reconozcan las oportunidades que ofrece el dialogo intergeneracional para favorecer las relaciones, la comprensión mutua y el aprendizaje entre niños, niñas y adultos.

Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Sañudo, M. y Susinos, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela?, ¿quién escucha? Preguntas pertinentes desde la práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 74-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100006>
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Los Desafíos de la Educación Inclusiva en Entornos Virtuales de Aprendizaje en el Marco de la Pandemia Covid-19

The Challenges of Inclusive Education in Virtual Learning Environments in the Framework of the Covid-19 Pandemic

Sylvia Contreras Salinas ^{1,*}, Fiorella Zecchetto ²

¹ Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

Problematizando y adoptando una permanente vigilancia de los sentidos y significados de una educación inclusiva, se propuso este monográfico como espacio para dar cuenta de los desafíos políticos, éticos y pedagógicos de construir una educación virtual que proponga espacios y tiempos que permitan cimentar una relación educativa comprendida como una experiencia subjetiva, auténtica y de cuidado, que cobre sentido en la vida de los participantes. A partir de aquí, surge la pregunta sobre cómo se han materializado los principios de la educación inclusiva en tiempos de pandemia, considerando que el ensamblaje vínculo-presencia es un eje central y que, tanto la participación como la cooperación son motores del aprendizaje en una relación educativa. Dichos supuestos adoptan un giro al considerar las narrativas que se han ido construyendo con el regreso a la “presencialidad”. Discursos simbólicos-materiales que intentan plasmar una realidad en que se dan una serie de manifestaciones de violencia física, verbal y sexual, en que se concluye que algo no anda bien en la escuela, a pesar que algunos plantean que durante la virtualidad se desarrollaron medidas para fortalecer la convivencia escolar y para favorecer el aprendizaje o sentido de comunidad.

Lo anterior nos lleva a afirmar que el acto educativo se materializa en una serie de dispositivos simbólicos-materiales que permiten/no permiten vivencias de exposición al otro, a los otros, a lo otro, abriendo la posibilidad de afectar y ser afectado. Al decir de Cavarero (2019), la condición humana de la reconocibilidad, conlleva a una exposición permanente de la propia singularidad, mientras que para Butler (2017), la vulnerabilidad representa una manera de abrirse al mundo. De ahí que parezca pertinente interrogarse si el contexto de educación virtual que configuró la pandemia del Covid-19, permitió vivenciar la condición de reconocibilidad o vulnerabilidad, al no poner en escena un cuerpo, ni los afectos y efectos que esa exposición provocaba.

Si damos crédito a las narrativas actuales sobre “que algo no anda bien” en el regreso a la “presencialidad”, inevitablemente debemos problematizar lo que ocurrió durante el periodo de educación virtual. Si lo hacemos, parece prudente pensar que las acciones desarrolladas en la modalidad virtual, fueron más bien una pseudo-exposición de los cuerpos en la pantalla y no lograron configurar un vínculo entre los actores involucrados en la relación educativa.

CÓMO CITAR:

Contreras-Salinas, S. y Zecchetto, F. (2022). Presentación. Los desafíos de la educación inclusiva en entornos virtuales de aprendizaje en el marco de la pandemia Covid-19. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 17-20.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100017>

*Contacto: sylvia.contreras.s@usach.cl

ISSN: 0718-7378

rinace.net/rlei

Esto lleva a pensar que es en el espacio escolar donde esa exposición se manifiesta de forma expresa y más contundente, en otras palabras, posibilita “ponerse en una relación”, en que además de exponerse cabe también la posibilidad de desarme. Es decir, un abrirse al mundo implica exponerse a determinadas producciones a través del cuerpo, en cuya superficie se inscriben una serie de mandatos y regulaciones.

En esta línea, los desafíos que se enuncian respecto a la presencialidad, postpandemia y postvirtualidad, nos llevan indiscutiblemente a la condición que la acción educativa es una acción corporal, “que acontece entre los cuerpos o contra los cuerpos”, que implica pensar el espacio escolar como un campo en disputa por las corporalidades, los espacios y las palabras que serán posibles y vivibles en ese espacio (flores, 2018). Dichas acciones justifican que los discursos pedagógicos revisiten las iniciativas educativas del disciplinamiento y regulación de estos cuerpos, mismos que en el espacio de virtualidad escaparon a los mecanismos de control, produciéndose un recreo tanto para aquellos sobre los que se actúa como de aquellos que actúan, que podría estar siendo pensado como causa de la crisis de convivencia en la escuela. Lo anterior podría traer aparejado la activación de nuevos mecanismos de control que lejos de mitigar, exacerben la segregación, regulación e intervención terapéutica de los estudiantes, en post de la formación de un “ciudadano digital”.

Todo lo anterior, cobra relevancia cuando ponemos el acento en que proponer una educación inclusiva, amerita una sensibilidad particular por el cuerpo. Pues pensar en inclusión es pensar en presencia, como testimonialidad de existencia corporal y situada. Un elemento que en las discusiones en torno al acto educativo queda invisibilizado, en pausa, para pensar en acciones educativas que prescindan de ella o, mejor dicho, del cuidado de ella.

En esta línea, los artículos que componen este número ponen en evidencia desde diversos enfoques los desafíos a los que se enfrenta la materialización de una educación inclusiva, en que la presencia y participación en el acto educativo se ve mayormente afectada en una modalidad de educación virtual. En el primer artículo, sus autores Michelle Lapierre Acevedo y Daniel Rodríguez Marconi, ponen atención a las experiencias de personas con discapacidad y como la virtualidad entrecruzada con la pandemia tuvo efectos/afectos en su estabilidad emocional, salud mental y física, fruto de la pseudo-presencialidad, que nos interpela a interrogarnos si lo urgente es “recibir una educación inclusiva” o es más bien, generar una acción educativa corporal, de exponerse al otro o exponerse a estar en relación.

El segundo artículo titulado “Gestión de la heterogeneidad del alumnado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19: reflexiones de docentes en formación”, de Aida Sanahuja Ribés y otrxs, nos permite profundizar en los desafíos de los futuros y actuales docentes para distanciarse de las prácticas encarnadas y regulatorias de las escuelas, donde la acción educativa no responde a una norma cuyo eje son los cuerpos y sus relaciones, y por tanto, la atención a la diversidad no logra abordarse de forma adecuada. Recomendando, volver a principios simples, como la solidaridad para posibilitar la interacción, es decir “estar en relación”.

En la misma línea de la formación docente, María Alejandra Domínguez, incursiona en los significados de un grupo de docentes acerca de si el contexto de pandemia produjo modificaciones en lo que entienden/asumen/significan como Educación inclusiva y sobre el desarrollo de estrategias didáctica. Ella señala entre sus conclusiones que, desde la creatividad y la audacia del docente, es posible generar espacios de presencia y participación en la acción educativa.

El monográfico cierra con una investigación que aborda los desafíos de la educación inclusiva desde las experiencias de familias de un centro de primera infancia. Rosa Roa González, Nidia Quiroga González y Alexis Araya reconocen que los efectos/afectos de la educación remota es vivido de múltiples maneras, concluyendo que es necesario seguir indagando acerca de las barreras que enfrentan las iniciativas educativas virtuales que se sustentan en la inclusión.

Todas estas contribuciones vienen a decir que, generar espacios virtuales de aprendizaje, de relaciones y de afectación no se aborda intentado trasladar prácticas que se configuran en un espacio escolar determinado, ya que todo espacio es singular en la medida que se configura en el momento en que dos o más personas y objetos entran en una acción recíproca, en que las materialidades de esos lugares hacen posible una singular interacción y significado. Bajo esta premisa, no se trata de significar la inclusión, especialmente la presencia y participación encarnada de la misma forma en que se hace en espacios no virtuales. Siendo evidente que pensar la educación inclusiva sensible a las corporeidades, es asumir que requiere de un giro epistemológico y ético para hablar auténticamente de prácticas inclusivas en una educación virtual, como espacio que estimule la constitución de ciertas acciones y relaciones sociales, incidiendo fuertemente en la estructuración y reproducción de la vida social. Instancias que, humildemente, aún no logramos concebir.

Finalmente, este número incluye cuatro artículos en la sección de temas libres. El primero corresponde a la contribución de Paulina Cortés Villarroel y Tatiana Cisternas, que releva la importancia de abordar la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos mediante situaciones comunicativas auténticas, con el propósito de asegurar una mejor trayectoria educativa. Aportando en la perspectiva de desarrollar acciones educativas culturalmente sustentables. El segundo artículo, titulado “Representaciones sociales docentes sobre la evaluación educativa en Chile, ¿Aporte o barrera para el proceso de inclusión escolar?” nos lleva a reconocer que el avance hacia una evaluación que aporte a la inclusión sugiere generar procesos de desaprendizaje y sabotaje al ensamblaje evaluación-instrumento de poder y control. El tercer artículo, titulado “Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas”, que da cuenta de las tensiones que generaría la co-docencia y la necesidad que en la formación inicial docente de promover prácticas pedagógicas que promuevan el trabajo colaborativo. Cerramos el número con la contribución de Giselle Melo-Letelier, Gerardo Godoy-Echiburú y Dominique Manghi, que a partir de una indagación etnográfica nos ofrecen elementos que permitirían repensar la inclusión desde la complejidad educativa.

Referencias

- Butler, J. (2018). *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. Paradiso Editores.
- Cavareto, A. (2019). Inclinaciones desequilibradas. *Papeles del CEIC*, 2, 10-11.
<https://doi.org/10.1387/pceic.20878>
- Flores, V. (2018). los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación. *Revista Estudios del ISHiR*, 21(8), art 3.

Breve CV de las autoras

Sylvia Contreras Salinas

Doctora en Pedagogía de la Diversidad sociocultural; Educadora diferencial y Socióloga. Académica del Departamento de educación. Universidad de Santiago. Investigadora responsable de proyectos (Fondecyt, Dicyt y Vime). Jefa de proyectos de asesoría Fundación CREA-Equidad y Agencia de la Calidad en Chile. Sus líneas de investigación intersectan infancias, género, sexualidades y educación. Actualmente dirige un proyecto I+D titulado “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo”, financiado por la Agencia nacional de investigación y desarrollo, Chile. Sus últimas publicaciones dan cuenta de investigaciones asociadas a la construcción de masculinidades en los discursos de estudiantes migrantes en Chile. Revista Itinerarios. La interpelación de las corporeidades a la normatividad en escenarios escolares. *Childhood & Philosophy*, por último, mencionar el artículo que aborda los factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile, en *Perfiles Educativos*. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Fiorella Zecchetto Arata

Licenciada en Literatura y Lingüística Hispánicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Educación Inclusiva por la Universidad de Glasgow, Escocia. Es docente de postgrado del Magíster en Educación Inclusiva y coordinadora de programas de formación continua en Fundación Hineni y en el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Ha participado en el diseño y ejercido docencia en programas de perfeccionamiento docente en el área de la inclusión educativa en diversas casas de estudio. En investigación, sus áreas de interés son las concepciones y actitudes del profesorado respecto de la diversidad y la inclusión, la diversificación curricular, la participación estudiantil en el contexto escolar y el desarrollo profesional para la atención a la diversidad. Email: flowering@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3023-3011>

Emergencia Sanitaria por Covid-19 y Educación Superior Inclusiva: Experiencia de Estudiantes Universitarios con Discapacidad

COVID-19 Health Emergency and Inclusive Higher Education: Experience of College Students with Disabilities

Michelle Lapierre ^{1,*}, Daniel Rodríguez Marconi ¹ y Martín Hernández Osses ²

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad Autónoma de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Discapacidad
Educación superior
Pandemia
Inclusión
Emergencia

RESUMEN:

Las difíciles condiciones en que la educación a distancia se llevó a cabo durante la pandemia por Covid-19 en Chile, pudo haber puesto en riesgo la aplicación de prácticas inclusivas en la educación superior. El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de los estudiantes de educación superior con discapacidad sobre la educación superior inclusiva recibida durante la pandemia por Covid-19 en Chile. El método fue un estudio cuantitativo no experimental transversal, de tipo descriptivo. Se aplicó una encuesta y los datos se analizaron con estadística descriptiva. En los resultados se destaca que los estudiantes han presentado una salud mental deteriorada, que han recibido un buen apoyo institucional en inclusión, no así por parte de sus docentes. Las metodologías de enseñanza y evaluación sincrónicas son mal evaluadas y la experiencia con ellas ha sido deficiente. Se concluye que, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, la educación a distancia de emergencia ha puesto a la inclusión en una posición secundaria. Si bien esto es comprensible, no es recomendable, pues sus efectos pueden ser muy perjudiciales para los estudiantes con discapacidad. A pesar de las dificultades y apoyo heterogéneo que han recibido los estudiantes, la educación a distancia presenta potencial para considerarse inclusiva y puede resultar en una contribución al desafío de la inclusión en la educación superior.

KEYWORDS:

Disability
Higher education
Pandemic
Inclusion
Emergency

ABSTRACT:

The difficult conditions under which distance education took place during the Covid-19 pandemic in Chile may have jeopardized the implementation of inclusive practices in higher education. The objective of this research was to know the perception of higher education students with disabilities on inclusive higher education received during the Covid-19 pandemic in Chile. The method was a descriptive, non-experimental, cross-sectional, quantitative study. A survey was administered and the data were analyzed with descriptive statistics. The results highlight that students have presented a deteriorated mental health, that they have received good institutional support in inclusion, but not from their teachers. Synchronous teaching and evaluation methodologies are poorly evaluated and the experience with them has been deficient. It is concluded that according to the perception of the students, emergency distance education has put inclusion in a secondary position. While this is understandable, it is not recommended, as its effects can be very detrimental to students with disabilities. Despite the difficulties and heterogeneous support students have received, distance education has the potential to be considered inclusive and may result in a contribution to the challenge of inclusion in higher education.

CÓMO CITAR:

Lapierre, M., Rodríguez Marconi, D. y Hernández Osses, M. (2022). Emergencia sanitaria por Covid-19 y Educación superior inclusiva: Experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 21-40.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100021>

1. Introducción

La educación superior inclusiva es un proceso que puede ser comprendido desde distintos enfoques. Tradicionalmente se ha pensado como un proceso que se desarrolla dentro de los espacios de educación superior y que integra a toda la comunidad educativa en pos de realizar los ajustes razonables, accesibilidades y apoyos personalizados orientados a la equiparación de oportunidades para que los estudiantes puedan formarse profesionalmente. Sin embargo, la educación superior inclusiva tiene muchas otras aristas desde las cuales observarla, de acuerdo a los planteamientos filosóficos, epistemológicos, ético-políticos y de sentido de justicia desde el cual se enuncie la inclusión (Lapierre et al., 2019).

En cuanto a la inclusión superior aplicada a las discapacidades, existe consenso desde el derecho internacional y las convenciones globales sobre la importancia de que las personas con discapacidad estén en la educación superior y sobre la necesidad de generar políticas públicas que lo aseguren (Naciones Unidas, 1993; OMS, 2011). Sin embargo, la realidad nos ha mostrado lo muy difícil que ha sido y lo muy lejos que estamos aún de lograrlo.

De acuerdo a lo anterior, en Chile solo el 9% de las personas con discapacidad alcanzan los estudios superiores, en comparación con el 20% de la población general (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016). Esta brecha en el acceso puede explicarse por distintas razones, pero las más relevantes tienen relación con el lugar que ocupa la discapacidad en la sociedad, la cual se encuentra vinculada principalmente con el campo de la salud y la rehabilitación, tanto por parte de las políticas públicas como por parte de la sociedad civil, en cuyo imaginario la discapacidad se encuentra patologizada, medicalizada y sujeta a rehabilitación/normalización (Vallejos, 2009). La incorporación del modelo social ha sido relevante en esta lucha, sin embargo, sus implicancias siguen siendo mayormente académicas que políticas (Ferrante, 2014; Palacios, 2008).

Considerando este complejo panorama en relación a la educación superior inclusiva, la reciente pandemia por Covid-19 ha puesto la situación aún más difícil, debido a que las instituciones se vieron forzadas a modificar la modalidad educativa hacia la educación a distancia. La mayoría de las investigaciones coincide en que la educación a distancia actual es más bien educación remota de emergencia (Kolak et al., 2021; Parada y Rodríguez, 2021; Pedró, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021), en la cual cada institución tuvo que encontrar respuesta a un problema inmediato (Bozkurt y Sharma, 2020) a través del uso de tecnologías y recursos más apropiados en muy poco tiempo. Esto añade otras dificultades, dado que en contextos de emergencias siempre existen prioridades contextuales relacionadas con la sobrevivencia, los servicios básicos y el acceso a garantías de orden y control, por sobre otras como la inclusión. Ya en el año 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas señalaba que “las situaciones de conflicto armado, las emergencias humanitarias y los desastres naturales tienen un efecto desproporcionado en el derecho a la educación inclusiva” (Naciones Unidas, 2016, p. 6). En este escenario, creemos que la educación superior inclusiva ha enfrentado desafíos importantes para mantenerse dentro de la educación a distancia de emergencia, y que estos desafíos los ha enfrentado la institución, los/las docentes y sobre todo, los/las estudiantes.

Actualmente, no se han publicado en Chile estudios que hayan medido la inclusión en la educación a distancia que se ha impartido en las instituciones de educación superior durante la pandemia por Covid-19, desde la percepción de los estudiantes universitarios con discapacidad.

La educación a distancia no debe carecer de procesos inclusivos, sin embargo, las difíciles condiciones en que se ha levantado la educación de emergencia hace prever que las prácticas inclusivas no han sido priorizadas, pues lo urgente no deja siempre espacio para lo importante. A través de esta investigación nos preguntamos si la emergencia sanitaria tiene un lugar para la educación superior inclusiva.

2. Revisión de literatura

En el 2016, el Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica reconocía que “un componente frecuentemente olvidado en los análisis sobre equidad en la educación superior es el relativo a políticas y mecanismos eficaces para la inclusión de personas con discapacidad” (Brunner y Miranda, 2016, p. 125). Además de ser un grupo olvidado en las grandes discusiones políticas sobre educación superior, cuando es tratada se suele reducir a discusiones sobre el acceso al sistema educativo y el diseño accesible de los espacios arquitectónicos. Si bien estos elementos son relevantes, no aseguran una educación inclusiva.

En el año 2019 un estudio reveló que existía un crecimiento de iniciativas inclusivas en las universidades chilenas, sin embargo, esto no siempre se traducía en políticas estructurales y a largo plazo (González et al., 2019).

La educación superior inclusiva enfocada en la discapacidad se está convirtiendo en un área de gran interés para la educación superior en Chile, lo cual ha quedado demostrado en los recientes documentos de orientación técnica y estratégica que han emergido desde la División de Educación Superior en los últimos años con respecto a la inclusión de grupos minorizados en las instituciones de educación superior en Chile, así como también en los dos últimos proyectos que ha llevado a cabo a nivel nacional el GOP-CINDA, con muestras de envergadura, pero previo a la pandemia. Las instituciones de educación superior en Chile están creando progresivamente políticas internas para apoyar la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, creando centros especializados, seminarios de capacitación a la comunidad académica y levantando organizaciones de estudiantes con discapacidad.

Definir lo que comprendemos por educación superior inclusiva es complejo, pues el concepto mismo de inclusión se encuentra desde hace muchos años en severos cuestionamientos por parte de los académicos, las instituciones y los movimientos de personas con discapacidad (Henaó, 2018). Por ello, para esta investigación sostenemos que la educación inclusiva es proyecto ético (Allan, 2018), y como tal, debe cumplir una serie de atributos que reflejan procesos de justicia y derechos en las relaciones sociales entre la sociedad civil y el estado. Estos atributos no se enfocan únicamente en grupos específicos, sino que comprenden la inclusión como una acción de toda la institución y un derecho transversal. Sobre esto,

las IES que adoptan un enfoque inclusivo se adscriben a un nuevo paradigma que exige transitar desde una mirada del sujeto ‘estudiante’ al sujeto ‘persona’. Lo anterior implica avanzar desde la construcción curricular como eje articulador de la labor formativa, hacia la construcción de experiencias estudiantiles, que involucran, además del currículo, los espacios de aprendizaje, de ocio y de participación en la vida universitaria y los servicios estudiantiles, impactando en su calidad de vida, en general. (Lapierre et al., 2019, p. 55)

Así, entendemos que la discapacidad no puede ser un tema único cuando hablamos de educación superior inclusiva para los estudiantes en situación de discapacidad.

De acuerdo a esto, consideramos que la inclusión aborda aspectos muy diversos en las instituciones de educación superior, y debe valorar la diversidad de los estudiantes y el

rol central que tienen las propias instituciones educativas en nuestras sociedades. Las políticas inclusivas en las instituciones superior no pueden implementarse sin considerar las inequidades históricas e interseccionales (Fajardo, 2017), la precariedad del sujeto de la discapacidad en Latinoamérica (Ferrante, 2015; Maldonado, 2021) y las dificultades para su participación plena como ciudadano de derecho pleno. Así, la universidad inclusiva no debe reducirse únicamente a disminuir brechas de acceso, levantar apoyo técnico especializado y crear aulas accesibles, sino que debe ser un espacio se construya una cultura institucional donde participen todos los miembros de la comunidad educativa, generando espacio donde realmente se formen profesionales y personas preparadas para aportar a la justicia social y se viva una experiencia universitaria inclusiva que supere el avance en la malla curricular (Lapierre et al., 2019).

La actual situación sanitaria ha sido un ejemplo (lamentable) de cómo puede afectarse la comunidad educativa transversalmente por una situación particular y ha desafiado enormemente las políticas y luchas por la equidad, el reconocimiento, la inclusión y la justicia. Este estudio espera poder recoger la experiencia de los estudiantes sobre la educación inclusiva desde este planteamiento complejo de inclusión sobre el que se ha hecho mención.

3. Método

El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes de educación superior con discapacidad sobre la educación superior inclusiva recibida durante la pandemia por Covid-19 en Chile.

El estudio se adscribe al enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo (Hurtado y Toro, 2001). El muestreo fue no probabilístico y voluntario (Ruíz-Olabuénaga, 2012). Los criterios de inclusión correspondieron a: a) Estudiantes de educación superior, que presenten una discapacidad de cualquier tipo; b) Estudiantes que recibieron clases a distancia en cualquier momento del periodo de confinamiento en Chile por Covid-19, comprendido entre Marzo 2020 y Junio 2021.

Para la *recolección de datos* se utilizó un instrumento de tipo cuestionario/encuesta. Se escogió este método debido a que las encuestas descriptivas tienen el propósito de “obtener información que permita caracterizar un objeto de estudio en función de diversos atributos” (Vivanco, 2005, p. 15). López Romo (1998) la señala como uno de los métodos de recolección más relevantes para hacer análisis social, con múltiples beneficios para instituciones académicas. El instrumento (encuesta) fue elaborada por el equipo de investigadores. Para validar el constructo (Hernández et al., 2010), el equipo se basó en la definición y características de la educación superior inclusiva que propone el grupo de universidades chilenas GOP-CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2019) y en las recomendaciones y propuestas de expertos internacionales sobre la educación inclusiva a distancia para estudiantes universitarios con discapacidad durante el periodo de pandemia (Peña y Brogna, 2021; Pérez-Castro, 2021). Para la validez de contenido (Hernández et al., 2010), el instrumento fue sometido a la evaluación de tres expertos, quienes realizaron sugerencias sobre su propósito y se realizó una primera corrección al instrumento. Posteriormente, fue aplicada como pre-test a un grupo piloto de 10 estudiantes que cumplían los criterios de inclusión para conformar la muestra, con el fin de evaluar la asequibilidad del instrumento y efectuar un análisis inicial de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), detallando sus resultados en el Cuadro 1. Con esto, se obtuvo la versión final de la encuesta, con 25 preguntas. Las dimensiones de la encuesta aplicada y su descripción se señalan en el Cuadro 2.

Cuadro 1*Fiabilidad de la encuesta (prueba Alfa de Cronbach)*

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Elementos	Fiabilidad
Situación de salud	0,739	5	Aceptable
Apoyo institucional al estudiante	0,702	4	Aceptable
Educación a distancia	0,812	9	Buena
Conclusiones del estudiante	0,856	7	Buena

Cuadro 2*Dimensiones de la encuesta*

Dimensión	Definición	Categorías encuestadas
Situación de salud	Se refiere a la condición de salud del estudiante en relación a la enfermedad Covid-19.	Salud y bienestar general Contagio Covid-19 Vacunación Sensaciones/emociones negativas Sensaciones/emociones positivas
Apoyo institucional al estudiante	Se refiere a la ayuda y apoyo que los estudiantes recibieron y requirieron durante el periodo de educación a distancia	Apoyo institucional Apoyo docente Dificultad en uso de plataformas Necesidad de ayuda percibida
Educación a distancia	Se refiere a los aspectos técnicos con los que se llevó a cabo la educación a distancia y las estrategias de enseñanza/aprendizaje experimentadas.	Plataforma utilizada Uso de ayudas técnicas Tipo de internet Rendimiento de internet Dominio tecnológico previo Dominio tecnológico posterior Estrategias de enseñanza teórica Estrategias de enseñanza práctica Estrategias de evaluación
Conclusiones del estudiante	Se refiere a la evaluación global que el estudiante hace sobre el periodo de educación a distancia en relación a la inclusión percibida	Idoneidad de la plataforma Grado de inclusividad de las clases a distancia Beneficios de las clases a distancia Preferencia de la modalidad de clases pos pandemia Problemas enfrentados durante el periodo de educación a distancia Aprendizajes no logrados Evaluación general de la experiencia

Para esta investigación se realizó un *análisis de datos* cuantitativo, el cual nos permite analizar las variables de estudio a través de estadística descriptiva, principalmente con medidas de frecuencia, mediante el software de acceso libre *Infostat*.

Se respetaron los *aspectos éticos* para investigaciones en seres humanos según la declaración de Helsinki (Mazanti, 2011). Dentro de lo más relevante se consideró la participación voluntaria e informada, el resguardo de los datos personales y las identidades de los participantes. Cada participante firmó el consentimiento informado en formato digital al inicio del llenado de la encuesta. Además, fueron informados que podían retirarse del estudio en el momento que lo estimasen.

A continuación, se presenta la caracterización de la *muestra* en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Caracterización de la muestra

Característica	Muestra
N	90
Edad	26,6 años (promedio)
Género	86,7% femenino 13,3% masculino
Tipos de discapacidad	40% física 40% sensorial 6,7% mental cognitiva 6,7% mental psiquiátrica 6,7% más de una
Curso	33% primer año 20% segundo año 20% quinto año 13,4% educación continua/posgrado 6,7% tercer año 6,7% segundo año
Carreras	60% salud 13,3% humanidades 13,3% ciencias sociales 6,7% ingeniería y tecnología 6,7% educación
Roles	53,3% principalmente estudiante, y en segundo lugar trabajador o dueño/a de casa y crianza 26,7% solamente estudiante 13,3% estudiante, trabajador y dueño/a de casa y crianza en la misma proporción 6,7% principalmente dueño/a de casa y crianza, y en segundo lugar estudiante

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación:

4.1. Dimensión 1: Situación de salud.

Figura 1

Salud y bienestar general

■ Mi salud estuvo igual que siempre ■ Mi salud mejoró ■ Mi salud empeoró

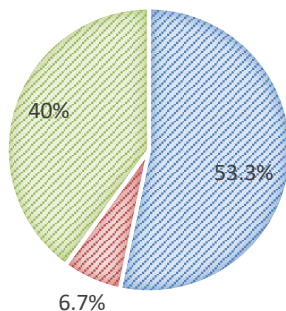


Figura 2

Estudiantes con Covid-19

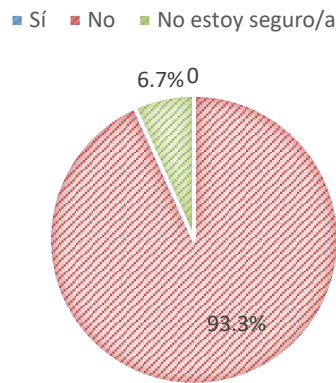
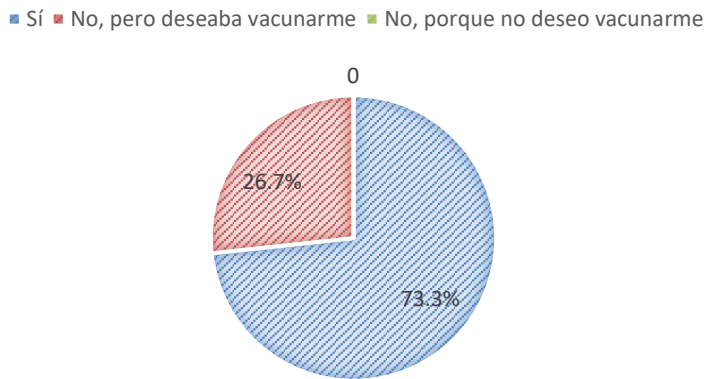


Figura 3

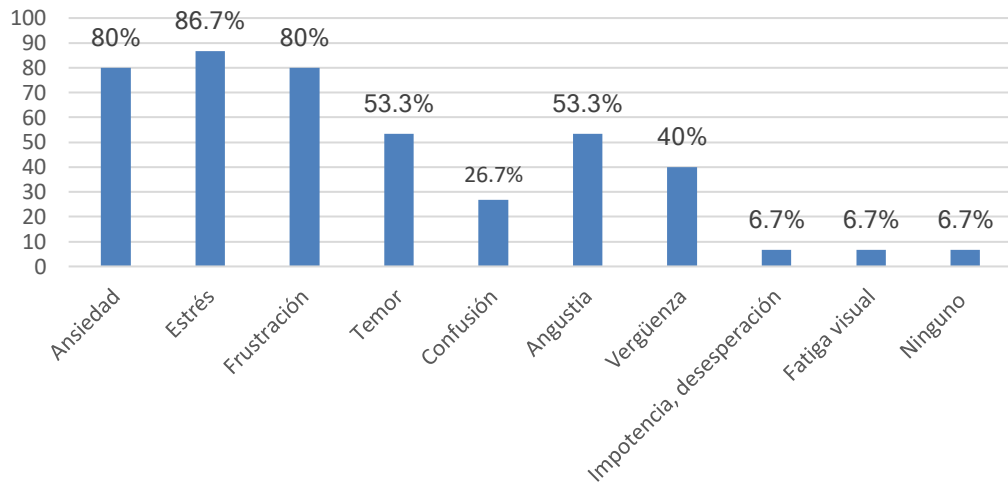
Estudiantes vacunados contra Covid-19



En cuanto a la situación de salud, el 53,5% consideró que su salud se mantuvo igual durante que la pandemia que como estaba antes de ella, mientras que el 40% consideró que su salud empeoró (Figura 1). El 93,3% señala no haber tenido Covid-19 durante este tiempo (Figura 2), y el 73,3% indica haberse vacunado (Figura 3).

Figura 4

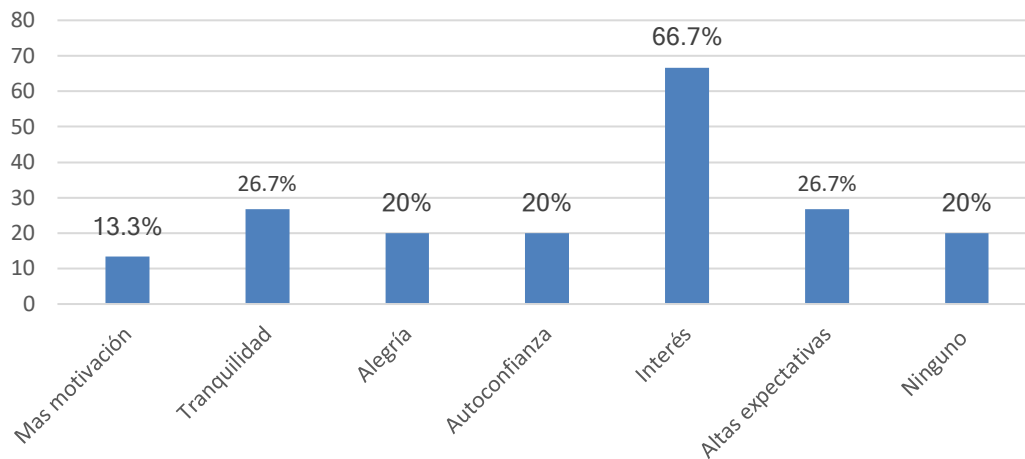
Sensaciones/emociones negativas experimentadas por tener clases online



En cuanto a las sensaciones y emociones negativas producto de la experiencia de clases online durante la pandemia, el 86,7% de ellos indicó presentar estrés, 80% frustración, 80% ansiedad, 53,3% temor, 53,3% angustia y 40% vergüenza.

Figura 5

Sensaciones/ emociones positivas experimentados por tener clases online

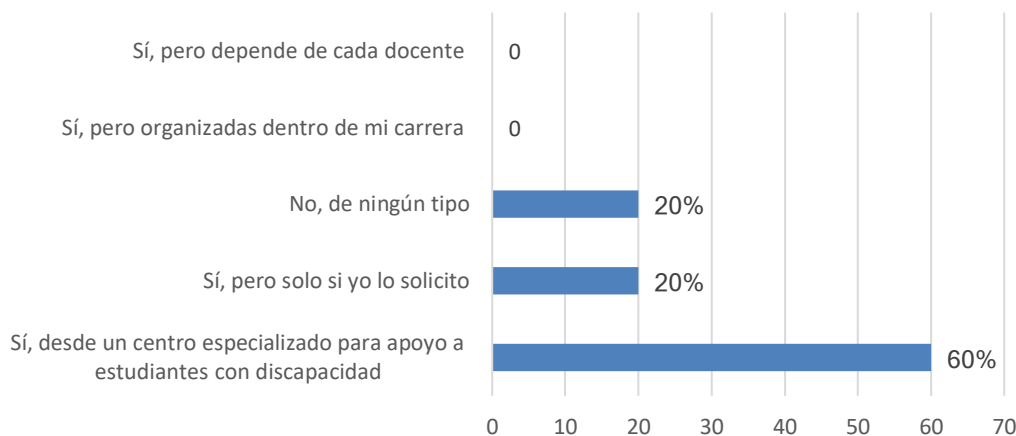


En cuanto a las sensaciones y emociones positivas producto de la experiencia de clases online durante la pandemia, el 66,7% presentó interés, el 26,7% altas expectativas y 26,7% tranquilidad; un 20% de los estudiantes señaló no experimentar ninguna sensación o emoción positiva.

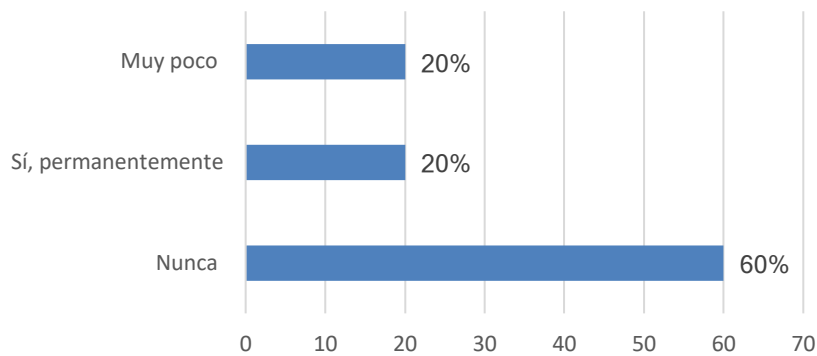
4.2. Dimensión 2: Apoyo institucional al estudiante

Figura 6

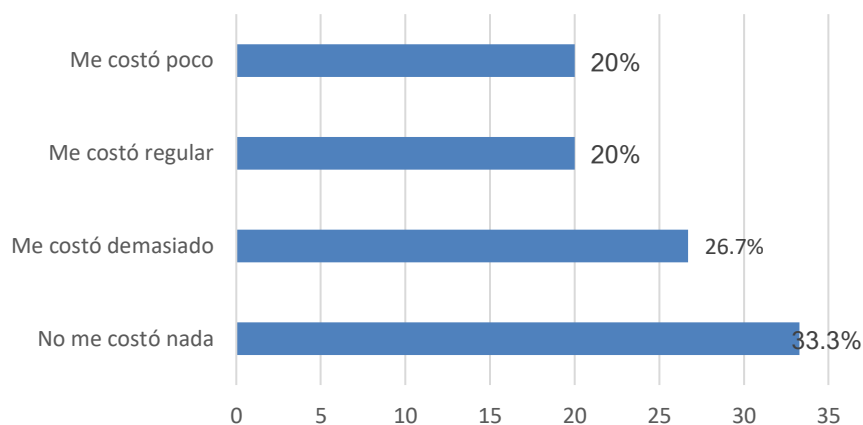
Apoyo en educación inclusiva recibida durante la educación a distancia



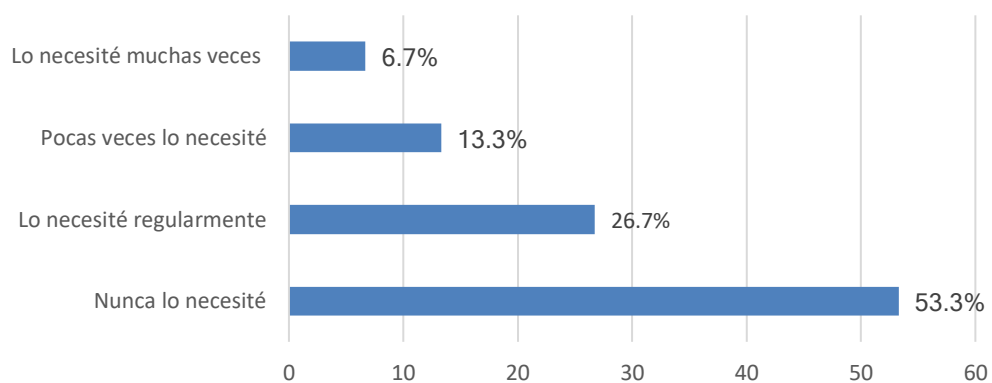
En relación al apoyo institucional recibido y necesitado, 60% de los estudiantes indicó haber recibido apoyo especializado durante este tiempo por parte de algún centro dentro de la institución específico para estos fines; 20% recibió apoyo luego de haberlo solicitado y no por iniciativa de la institución; 20% no recibió apoyo nunca.

Figura 7*Apoyo de los docentes*

En cuanto al apoyo desde los docentes, el 60% señala nunca haber recibido apoyo de los docentes, el 20% indica que lo recibió permanentemente y el 20% que el apoyo recibido de forma espontánea de parte de ellos fue muy poco.

Figura 8*Dificultad para aprender el uso de plataformas virtuales*

En cuanto al aprendizaje del uso de las plataformas digitales, el 46,7% indica que le costó demasiado y regular, mientras que el 53,3% señala que no le costó nada o poco.

Figura 9*Necesidad de ayuda en casa/trabajo para usar las plataformas virtuales*

En relación a la ayuda necesitada en casa, el 66.6% indicó no haber necesitado nunca ayuda en ese contexto o muy pocas veces, mientras que el 33.4% que lo necesita regularmente y muchas veces

4.3. Dimensión 3: Educación a distancia

4.3.1. Aspectos técnicos

La mayoría de los estudiantes (50%) usa plataforma Zoom en sus instituciones y se comunica con los docentes principalmente por correo electrónico. El 30,8% usa alguna ayuda técnica para conectarse a clases online, siendo en su mayoría para discapacidades sensoriales. El 85,7% dispone de Wifi en casa para conectarse. Sobre esta, solo el 46,7% la considera estable y el 50% la considera suficiente para todas las actividades digitales que demanda la universidad.

En cuanto a su manejo de tecnología previo a la pandemia, el 66,6% lo consideraba regular o malo, y actualmente el 46,7% lo considera regular o malo.

4.3.2. Metodología de enseñanza a distancia

Cuadro 4

Valoración de las estrategias de enseñanza teórica a distancia

Estrategia de enseñanza teórica a distancia	Posición
Leer archivos de texto para estudiar (guías, libros, artículos, etc.)	1
Revisar el PPT de la clase	2
Video llamadas para tutorías individuales o grupo pequeño	3
Revisar videos de fuentes externas (ej. Videos de Youtube)	4
Revisar clases en video pre-grabadas por los docente	5
Videokonferencias a todos el curso	6

En cuanto a las metodologías de enseñanza teórica, la estrategia mejor evaluada en cuanto a la experiencia online fueron las asincrónicas (ver videos grabados, leer textos, etc.), pero las videollamadas sincrónicas de tutorías individuales o de grupos pequeños fueron muy bien valoradas también. Las videoconferencias al curso completo fueron las peor evaluadas en cuanto a la experiencia.

Cuadro 5

Valoración de las estrategias de enseñanza práctica a distancia

Estrategia de enseñanza práctica a distancia	Posición
Trabajos grupales fuera del horario de clase	1
Hacer cuestionarios o tareas en plataforma	2
Participar en foros en plataforma	3
Actividades prácticas/terreno en formato virtual	4
Trabajos grupales en horario de clase	5

En cuanto a las metodologías de enseñanza práctica, las estrategias mejor evaluadas fueron los trabajos grupales fuera de horario de clases, así como hacer cuestionarios/tareas en plataforma; y la peor evaluada fueron los trabajos grupales en horario de clases.

Cuadro 6

Valoración de las estrategias de evaluación a distancia

Estrategia de evaluación a distancia	Posición
Pruebas/exámenes online fuera del horario de clases, con tiempo prolongado (al menos medio día completo)	1
Trabajos con envío de archivos	2
Pruebas/exámenes online fuera del horario de clases, con tiempo acotado (no mayor a dos horas)	3
Evaluación de pares	4
Autoevaluación	5
Evaluación corta durante la clase	6
Exposiciones/presentaciones online	7
Pruebas/exámenes online durante el horario de clases	8

En cuanto a las metodologías de evaluación, las estrategias mejor evaluadas fueron las pruebas online fuera de horario de clases y con un rango amplio de tiempo para responder (superior a medio día completo), el envío de trabajos subiendo archivos a plataforma y la evaluación de pares. Las peores evaluadas fueron las pruebas online en horario de clases y las exposición orales online.

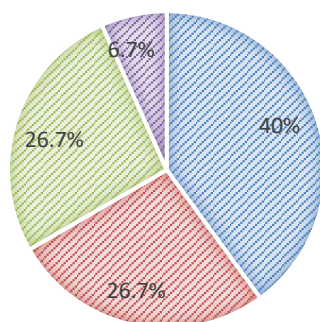
En cuanto a la participación en otras actividades de formación integral en la Universidad durante este tiempo, el 53,3% no participó en ninguna. Del resto de estudiantes, el 13,3% participó en cursos de idiomas y el 13,3% en actividades de reflexión, meditación o autoayuda.

4.4. Dimensión 4: Conclusiones del estudiante

Figura 10

Idoneidad de las plataformas virtuales para los estudiantes con discapacidad

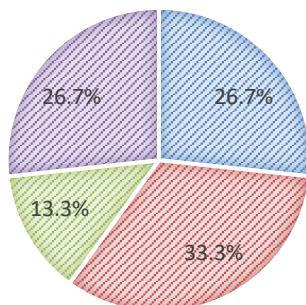
■ Muy apropiadas ■ Medianamente apropiadas ■ Poco apropiadas ■ Nada apropiadas



En relación a si las plataformas que usa la universidad son apropiadas para personas con discapacidad, el 66,7% considera que son apropiadas o muy apropiada, mientras que el 33,3% las considera poco o nada apropiadas.

Figura 11*Grado de inclusividad de las clases a distancia durante la pandemia*

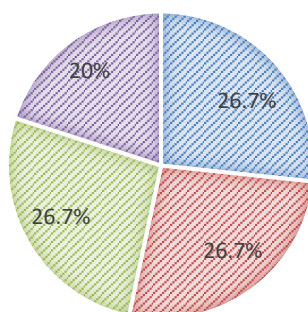
- Muy inclusivas
- Medianamente inclusivas
- Poco inclusivas
- Nada inclusivas



Respecto a calificar si sus clases online durante la pandemia fueron inclusivas, el 40% las considera nada o poco inclusivas, mientras que el 60% las considera inclusivas o muy inclusivas.

Figura 12*Grado de beneficio de las clases a distancia para estudiantes con discapacidad*

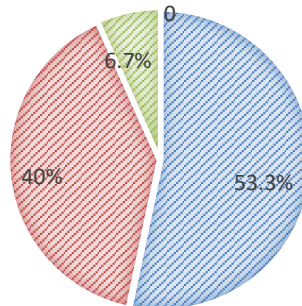
- Muy beneficioso
- Medianamente beneficioso
- Poco beneficioso
- Nada beneficioso



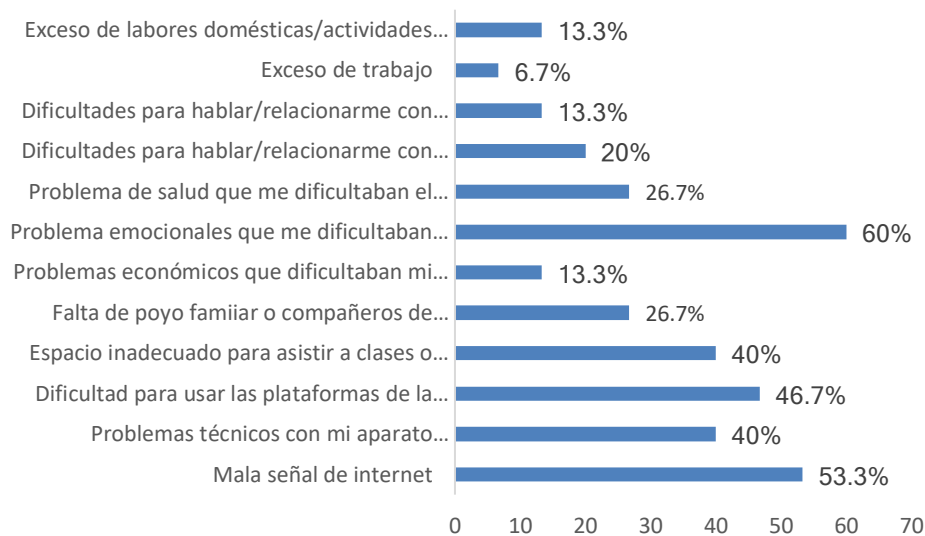
En cuanto a lo beneficioso que resulta para el estudiante el formato de clases online considerando su discapacidad, el 53,4% las evalúa como beneficiosas o muy beneficiosas.

Figura 13*Formato ideal de clases después de la emergencia sanitaria*

- Formato presencial
- Predominio presencial, con algunas clases a distancia
- Predominio a distancia, con algunas clases presenciales
- Formato a distancia



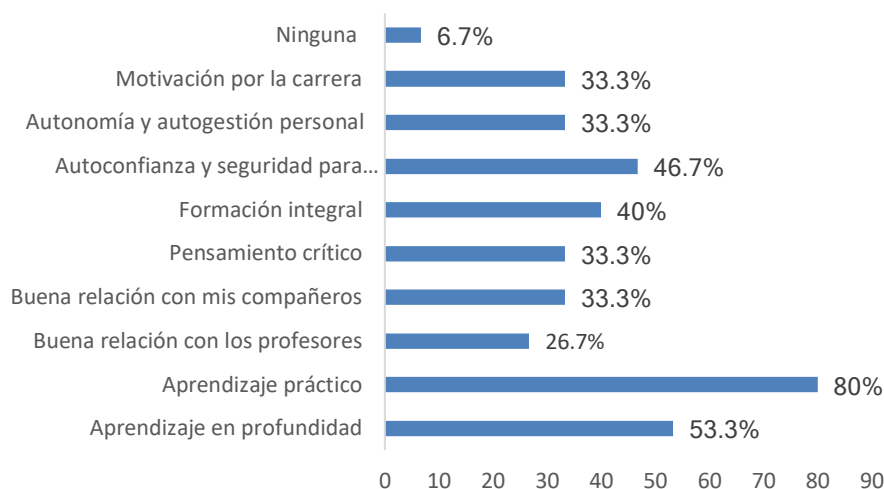
Ante la pregunta de cómo le gustaría que fueran las clases después de la pandemia, el 53,3% señala que le gustaría volver al formato presencial anterior, y el 40% señala que le gustaría un formato principalmente presencial, pero con un porcentaje de clases online.

Figura 14*Problemas que experimentaron los estudiantes con discapacidad en su educación a distancia*

En cuanto a las dificultades que se presentaron durante el periodo de clases online, el 60% tuvo problemas emocionales que le dificultaban el estudio, el 53,3% problemas con la mala señal de internet, el 40% problemas con el espacio físico en su casa y el 40% problemas con su equipo tecnológico, y el 26,7% problemas con familia o compañeros de vivienda que no apoyaban el proceso.

Figura 15

Aprendizajes/competencias que no pudo lograr en la educación a distancia

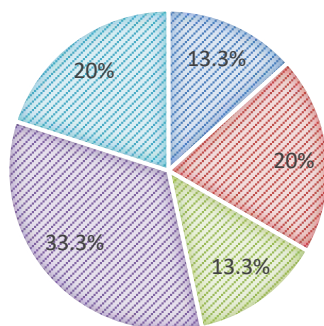


En cuanto a los aprendizajes o competencias que considera que no pudo lograr en la experiencia online, el 80% señala el aprendizaje práctico, el 53,3% el aprendizaje en profundidad, el 46,7% la autoconfianza y seguridad para opinar y hablar y el 40% una formación integral.

Figura 16

Evaluación general de la experiencia de educación a distancia

- Mucho mejor que mi experiencia con clases presenciales
- Algo mejor que mi experiencia con clases presenciales
- Igual que mi experiencia con clases presenciales
- Algo peor que mi experiencia con clases presenciales
- Mucho peor que mi experiencia con clases presenciales



En términos generales, el 53,3% consideró la experiencia online peor que sus clases presenciales previas y el 33% la considera mejor que sus clases presenciales previas.

5. Discusión y conclusión

Algunas de las conclusiones más relevantes de este estudio hacen referencia a la presencia numerosa de sensaciones y emociones negativas experimentadas durante el proceso de las clases online, tales como estrés, frustración, ansiedad, angustia, etc., las cuales pueden impactar la estabilidad emocional, la salud mental y la salud física de los estudiantes, así como también su desempeño estudiantil y experiencia universitaria.

Sobre esto, revisiones documentales han dado cuenta de que los estudiantes universitarios en general son una población vulnerable en cuanto a su salud mental, y que la pandemia los expone aún más a la aparición de síntomas, reacciones y emociones relacionadas (Asún et al., 2021; Cobo-Rendón et al., 2020), y por lo tanto para quienes de ellos tienen discapacidad puede ser aún mayor.

En cuanto al apoyo recibido, un alto porcentaje de los estudiantes recibió apoyo de centros especializados dentro de su universidad, lo cual es una realidad muy importante que revela las luchas que se han dado dentro y fuera de las instituciones para contar con este apoyo. Sin embargo, un porcentaje muy bajo de los estudiantes considera a sus profesores como un apoyo en este proceso, lo cual es ciertamente una realidad que representa un gran desafío. Los procesos inclusivos suelen considerar a los docentes como actor fundamental, sin embargo, es posible que las metodologías para su involucramiento no estén siendo las adecuadas o que no estén considerando todos los aspectos necesarios para apoyarles y a la vez guiarles (Valassina et al., 2019). Varios autores han descrito los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en clases presenciales (Hopkins, 2011; Kimball et al., 2017; Moriña et al., 2014), no obstante, las clases que se realizan en línea tienden a aumentar más las dificultades que experimentan los estudiantes con discapacidad, disminuyendo los apoyos personalizados por parte de los docentes y el tiempo disponible para aprender (Pérez-Castro, 2021). Adicionalmente, los docentes también han enfrentado dificultades para ajustarse a la demanda tecnológica que requiere la educación a distancia, debido al manejo tecnológico, la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral (Galvis et al., 2021).

En relación a los aspectos técnicos, prácticamente todos los estudiantes cuentan con sistema Wifi en sus domicilios, sin embargo, esta no es estable y para un número importante de ellos ha representado uno de los principales problemas en esta experiencia. Este aspecto, si bien ha intentado ser subsanado por las universidades y las empresas de telefonía, vemos que es una problemática todavía muy presente a la cual se debe atender no solo para mejorar, sino también para realizar ajustes razonables de las metodologías en razón de cómo esto impacta el diseño accesible de las plataformas. Estas dificultades técnicas se pueden ver incrementadas por el acceso a contenidos desde un Smartphone en vez de un computador, lo que aumenta las barreras para acceder al contenido de las clases (Pérez-Castro, 2021).

En cuanto al nivel de manejo de tecnologías antes y después de la pandemia, esta demuestra no haber cambiado mucho, a pesar de tener más de un año de experiencias en las clases online. Esto puede deberse al aprendizaje automático de funciones muy selectivas del uso de la tecnología, que impiden que el estudiante se sienta confiado ante sus habilidades tecnológicas. Un estudio de gran magnitud realizado en México sobre afinidad tecnológica en estudiantes universitarios concluyó que la diversidad propia del estudiantado en las instituciones de educación superior demanda a estas muy diversas estrategias para el aprendizaje de la TICs y la ofimática, para las cuales pueden no estar preparadas (Casilla et al., 2016). Reconociendo a los estudiantes con discapacidad como parte de esa comunidad diversa, son relevantes las estrategias que puedan acortar las brechas digitales e incorporar la tecnología cada vez más en la inclusión educativa de una forma funcional y aplicada.

En relación a las metodologías de enseñanza y evaluación, es claro que la experiencia en metodologías sincrónicas ha sido mal evaluada por los estudiantes que componen la muestra, tanto para enseñanza como para evaluación, mientras que las asincrónicas, tanto individuales como grupales son preferidas por los estudiantes. Además, se evidencia la necesidad de metodologías flexibles en tiempo, espacio, formatos y métodos, atendiendo el perfil y la realidad de los estudiantes. Los ajustes razonables se

vuelven fundamentales para este caso, con la finalidad de promover estrategias asincrónicas diversas y que hagan real el aprendizaje. Así mismo, se plantea el desafío de considerar estrategias sincrónicas más flexibles, motivantes e inclusivas. La educación a distancia no es un fenómeno nuevo ni ha nacido en esta pandemia, por el contrario, existen experiencias de su uso en Latinoamérica desde hace muchas décadas, y esa historia puede resultar de gran valor (Gagliardi, 2020). En Argentina, incluso, se ha estudiado con anterioridad a la pandemia la experiencia de educación a distancia en personas con discapacidad, con muy buenos resultados y satisfacción (Camún et al., 2019). Estas experiencias previas nos abren puertas a la posibilidad de una educación a distancia inclusiva en una sociedad latinoamericana y chilena pos pandemia (Pérez, 2020).

Es preocupante que la mayoría de los estudiantes no realicen otras actividades de formación integral en la institución. Sobre esto, es comprensible que la implementación de la educación a distancia de emergencia haya puesto estas actividades en un lugar más atrás en las prioridades, sin embargo, estas son fundamentales para complementar el desempeño, mantener la salud mental y tener una mejor experiencia universitaria, lo cual contribuye muchísimo a alcanzar la inclusión educativa (Letelier, 2019). Como discute Bozkurt y Sharma (2020), durante los momentos de crisis, lo que se enseña es tan relevante como los sentimientos asociados a esos aprendizajes, motivando el uso de estrategias educativas que busquen la empatía y centradas en el apoyo emocional.

En cuanto a las conclusiones del estudiante después de todo este proceso vivido y viviéndose, en general la evaluación de las clases online resulta buena y un porcentaje considerable de ellos sugieren su mantención en formato híbrido. Si bien no todos ellos recibieron apoyo para la inclusión, si consideran que el formato online tiene ventajas y características para considerarse inclusivo. Estos elementos representan desafíos para la comunidad educativa completa, en pos de llevar la inclusión en educación superior a un nivel que integre formatos híbridos, aprenda de esta experiencia y construya nuevos mecanismos de forma participativa con los estudiantes.

Con esta investigación, nos hemos propuesto el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes de educación superior con discapacidad sobre la educación superior inclusiva recibida durante la pandemia por Covid-19 en Chile. Hasta ahora no se han publicado en Chile estudios que hayan medido la inclusión en la educación a distancia que se ha impartido en las instituciones de educación superior desde la percepción de los estudiantes en situación de discapacidad, por lo que los resultados estadísticos iniciales resultan un aporte respecto a este campo.

La educación a distancia de emergencia y la educación *e-learning* no deben carecer de procesos inclusivos, sino todo lo contrario. Los organismos internacionales han señalado que la ausencia de accesibilidad en la educación a distancia de emergencia no solo retrasa el progreso educativo de las personas con discapacidad, sino que compromete el derecho a la educación inclusiva que estos tienen durante el estado de emergencia y que los estados deben prever (Martín Blanco, 2020). Las difíciles condiciones de vida de la población con discapacidad en Chile (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016) hacen cada vez más necesario el considerarles en cada política que se esté instalando o cada desafío que la educación superior esté enfrentando, y la perspectiva inclusiva debe considerar perspectivas amplias y complejas que integren elementos como la situación emocional, socioeconómica y de participación social de los estudiantes con discapacidad, así como las intersecciones posibles. La educación de emergencia ha demostrado que las desigualdades ya presentes en los grupos en desventaja social se mantuvieron y acrecentaron en el campo educativo, por lo que

aprender de esta experiencia es fundamental para resguardar derechos y equidad (Anderson et al., 2021).

Uno de los aspectos donde más desigualdades se han identificado es en la accesibilidad tecnológica (Organización de Estados Americanos, 2021; Meresman y Ullman, 2020; Pérez-Castro, 2021; Anderson et al., 2021), sin embargo, existen numerosas características del formato online que pueden ser aprovechadas si son bien pensadas para ser accesibles universalmente y constituir una buena experiencia universitaria desde una perspectiva de derechos. En Latinoamérica se han registrado buenas prácticas emergentes que vieron en las tecnologías una oportunidad para mejorar la educación a distancia recibida por las personas con discapacidad durante la pandemia (UNESCO, 2021). Estas prácticas consideraron un esfuerzo conjunto entre estado, docentes, privados y estudiantes, y en estos casos, la tecnología se transformó en un aliado importante para crear entornos de aprendizajes inclusivos. Estas experiencias pueden enriquecer nuestra percepción sobre la importancia de la accesibilidad digital para los estudiantes universitarios con discapacidad y las posibilidades que la tecnología les puede brindar, tal como ha sido señalado por quienes compusieron esta muestra.

Los resultados de este estudio podrán proveer a las instituciones de educación superior chilenas de datos iniciales para conocer la experiencia que vivieron sus estudiantes y comprender cómo percibieron la educación a distancia. Ello permitirá comprender de mejor manera la incorporación de prácticas inclusivas en la educación a distancia, considerando que aunque el confinamiento ha terminado, la experiencia de una educación a distancia parcial se ha instalado en algunas instituciones y su incorporación como una alternativa posible en la educación actual y futura está en pleno debate.

Agradecimientos

Este artículo ha sido financiado por ANID-PFCHA/Doctorado Nacional 2019-21191201

Referencias

- Allan, J. (2018). Inclusion as an ethical project. En S. Tremain (Ed.), *Foucault and the government of disability* (pp. 281-297). University of Michigan Press.
- Anderson, L., Martínez, G. y Londoño, D. (2022). Covid-19: Las TIC y la ruptura del velo de la desigualdad social en la Educación. *Revista Investigaciones ULCB*, 9(1), 117-124. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.010>
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R. y Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64423>
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA.
- Camún, A., Fernández, M. E., Gaviglio, A. y Pérez, A. V. (2019). Discapacidad y educación universitaria: Experiencias, narraciones, indagaciones. En A. Yarza de los Ríos, L. M. Sosa y B. Pérez (Comps.), *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina* (pp. 157-182). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws.9>
- Casilla, M. A., Ramírez, A. y Ortega, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 151-175.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019). *Educación superior inclusiva*. CINDA.

- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Cronbach, L. J. (1951). Coeficiente alfa y la estructura interna de las pruebas. *Psychometrik*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 31-55.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la convención: ¿Postal del pasado? *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 151-176. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i68.2956>
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Questión*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- Galvis, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, P., Chaves, V., Carreño, L. y Vera, V. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- González, M., Muñoz, Z., Ampuero, N., Loncomilla, L., Núñez, F., Poblete, A. y Mamani, A. (2019). Estado del arte de la inclusión en educación superior en las universidades del grupo operativo CINDA. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 69-102). CINDA.
- Henao, A. (2018). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad. Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Ediciones Universidad Central.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Hurtado, I. y Toro, G. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme.
- Kimball, E., Friedensen, R. y Silva E. (2017). Engaging disability: Trajectories of involvement for college students with disabilities. En E. Kim y K. Aquino (Ed.), *Disability and diversity in higher education* (pp. 61-74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644004-5>
- Kolak, A., Markic, I., Horvat, Z., Klemencic, M. y Stojanac, M. (2021). When the parent becomes the teacher--attitudes on distance learning in the time of corona-teaching from parents' perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(1), 85-94.
- Lapierre, M., Ugüeno, A., Solar, F., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). CINDA.
- Letelier, M. (2019). Conclusiones y proyecciones. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 173-179). CINDA.
- López Romo, H. (1998). La metodología de la encuesta. En Luis Jesús Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-74). Logman.
- Maldonado, J. (2021). La condición precaria del sujeto con discapacidad. En P. M. Danel, B. Pérez y A. Yarza de los Ríos (Comp.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 101-126). CLACSO.

- Martín Blanco, J. (2020). El impacto de la pandemia de la Covid19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 71-92.
- Meresman, S. y Ullman, H. (2020). *Covid-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. CEPAL.
- Moriña, A., Perera, V. y Melero, N. (2014). Conclusiones de la investigación. En A. Moriña (Ed.), *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad* (pp. 235-254). 3ciencias.
- Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI.
- Parada, F. M. y Rodríguez, F. N. (2021). Percepción de la educación a distancia de emergencia en año de Covid-19 en carreras de Auditoría en universidades chilenas. *Revista de Investigación Aplicada en Ciencias Empresariales*, 10(1), 55-73.
<https://doi.org/10.22370/riace.2021.10.1.2977>
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Peña, C. y Brogna, P. (2021). Educación superior, Covid-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*, 8(3), 342-355.
- Pérez, S. (2020). Desafíos para una educación post-pandemia. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 7(2), 1-12.
- Pérez-Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 470-495. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.420>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Deusto.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: Posibilidades y barreras. *Revistas Saberes Educativos*, 6, 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio nacional de la discapacidad en Chile*. SENADIS.
- UNESCO. (2021). *Covid-19, Educación basada en la tecnología y discapacidad: El caso de Colombia. Prácticas emergentes en el aprendizaje digital inclusivo para estudiantes en condiciones de discapacidades*. UNESCO.
- Valassina, F., Letelier, P., Letelier, M., Angulo, J., Faúndez, F., Sepúlveda, E. y Valverde, M. (2019). Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las sociedades chilenas. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 103-171). CINDA.
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En A. Rosato y M. Angelino (Eds.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 63-77). Novaduc.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Editorial Universitaria, S.A.

Breve CV de la/los autora/es

Michelle Lapierre

Doctora en Estudios Interculturales, Universidad Católica de Temuco, Chile. Magister en Salud Pública Comunitaria, Universidad de La Frontera, Chile. Terapeuta Ocupacional, Universidad de Chile. Integrante Grupo de Trabajo-CLACSO Estudios críticos sobre discapacidad; Integrante Núcleo de Estudios Críticos sobre Discapacidad, Diversidades y Disidencias Funcionales, Universidad de Chile; Integrante del Grupo permanente de Estudios Críticos en Dis-capacidad en Latinoamérica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Integrante Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos, Universidad Católica de Temuco; Investigadora GOP-CINDA para sus dos proyectos de educación superior inclusiva en Chile. Asistente de investigación Convención Constituyente de Chile para Comisión de Derechos Humanos, coordinadora reporte Audiencias Discapacidades. Integrante Comité Editorial Revista ContextO. Sus líneas de investigación son: estudios críticos sobre discapacidad; educación superior inclusiva; capacitismos, discapacidad en pueblos indígenas; activismos de la discapacidad. Email: lapierre.michelle@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1318-207X>

Daniel Rodríguez Marconi

Doctorante en Tecnologías para la Salud y el Bienestar, Universidad Politécnica de Valencia, España. Magister en Comunicación Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Fonoaudiólogo, Universidad de Talca. Académico de Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco. Sus líneas de investigación son: tecnologías y realidad virtual para la rehabilitación. Email: daniel.rm.s@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2370-6543>

Martín Hernández Osses

Doctor en Metodología de la Investigación, Atlantic International University, U.S.A; Magister en Planificación y Gestión Educacional, Universidad Diego Portales, Chile. Profesor de Estado con especialidad en Educación Física, Universidad de la Frontera, Chile. Líneas de investigación: educación inclusiva, educación superior, metodología de la investigación. Cuenta con más de 15 años de experiencia en docencia universitaria presencial y virtual, específicamente en el área de la metodología de la investigación y manejo de datos por medio de programas de análisis cuantitativos y cualitativos. Email: martinhernandez6@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1450-8206>

Gestión de la Heterogeneidad del Alumnado durante el Confinamiento Ocasionado por la Pandemia Covid-19: Reflexiones de Docentes en Formación

Management of Students' Heterogeneity during the Lockdown Caused by Covid-19 Pandemic: Trainee Teachers' Reflections

Aida Sanahuja Ribés *, Sara Buils, Lucía Sánchez-Tarazaga y Paola Ruiz-Bernardo

Universitat Jaume I, España

DESCRIPTORES:

Igualdad de
oportunidades
Docentes en prácticas
Enseñanza a distancia
Enseñanza primaria
Educación preescolar

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es conocer cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado en la docencia virtual en las aulas de infantil y primaria durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19 en España (marzo-mayo 2020). Se ha utilizado una metodología de investigación cualitativa centrada en el análisis documental a través del análisis de las reflexiones de los estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España). Para ello se ha seguido un muestreo no probabilístico intencional combinado con bola de nieve. Se han analizado un total de 39 memorias de prácticas. Los resultados se presentan en tres bloques: 1) Acceso y preparación tecnológica (competencia digital); 2) Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual (flexibilización del currículo, la disponibilidad de contenidos y recursos digitales, los apoyos educativos para el aprendizaje en casa y la evaluación/ supervisión) y 3) Interacciones en la educación a distancia (componente emocional, sentido de pertenencia, comunicación con las familias). Para finalizar, se aborda una serie de conclusiones en torno a la formación docente.

KEYWORDS:

Equal opportunity
Probationary teacher
Distance study
Primary education
Pre-school education

ABSTRACT:

This article aims at knowing how students' heterogeneity has been managed when teaching preschool and primary school students online during the lockdown caused by the pandemic Covid-19 in Spain (March-May 2020). A qualitative research methodology has been used, focused on documentary analysis, through the analysis of the reflections of the students of the bachelor's degree in preschool and primary education at the University Jaume I (Castellón de la Plana, Spain). For this purpose, a non-probability and incidental sampling method has been used, combined with the snowball method. A total of 39 internships reports have been analyzed. The results are presented in three sections: 1) Technological access and training (digital competence); 2) Pedagogical adaptation to online teaching (curriculum flexibility, availability of content and digital resources, educational support for learning at home and assessment/supervision), and 3) E-learning interactions (emotional component, sense of belonging, communication with families). Finally, a series of conclusions regarding teacher training are addressed.

CÓMO CITAR:

Sanahuja Ribés, A., Buils, S., Sánchez-Tarazaga, L. y Ruiz-Bernardo, P. (2022). Gestión de la heterogeneidad del alumnado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19: Reflexiones de docentes en formación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 41-58.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100041>

1. Introducción

El 14 de marzo de 2020 se decretó el estado de alarma en España, lo que derivó en el confinamiento domiciliario y, por consiguiente, el cierre de todas las instituciones educativas. Ante esta situación nos preguntamos, ¿la educación inclusiva es un derecho amenazado por la pandemia ocasionada por la Covid-19? Estudios recientes apuntan que esta crisis ha acrecentado las desigualdades sociales y educativas teniendo más consecuencias negativas en las personas más vulnerables (Cáceres-Muñoz et al., 2020). Hasta 1500 millones de estudiantes de todo el mundo sufrieron la paralización de su educación presencial, y más de 168 millones de estudiantes perdieron cerca de un año de escolarización (UNICEF, 2021), habiendo hasta uno de cada tres que no pudo acceder a las clases online (ONU, 2020a). Bajo esa difícil situación, es necesario replantear la educación para progresar hacia una educación más inclusiva (ONU, 2020b), que garantice el derecho a la educación de calidad, a la igualdad de oportunidades, que atienda adecuadamente a la diversidad y elimine barreras para el aprendizaje (Hodges et al., 2020; Marchesi et al., 2021). Así lo recoge el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2030. Sin embargo, tras la pandemia se hace necesario el impulso de todos ellos (Negrín-Medina, 2021).

El objetivo de este artículo es conocer cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado en la docencia virtual en las aulas de infantil y primaria, durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19 (marzo-mayo 2020), a través del análisis de las memorias de practicum de los estudiantes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España).

1.1. Acceso y preparación tecnológica para superar las barreras en la docencia virtual

Se han acelerado los procesos de transformación educativa mediante la incorporación, creación y reflexión de recursos digitales con repercusiones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2020). Durante el confinamiento, el papel de las tecnologías digitales (TD) fueron imprescindibles para continuar con la vida laboral, académica y social y juegan ahora un papel esencial en el aprendizaje del alumnado (Area y Adell, 2021; Cifuentes-Faura, 2020).

Atendiendo a la recopilación de respuestas educativas mediante las TD, propuesta por Area y Adell (2021), la enseñanza presencial se transformó en una improvisada mediación educativa que se nutrió de encuentros virtuales síncronos, como videoconferencias, tanto entre el profesorado para coordinar actuaciones, medidas y orientar procesos evaluativos, como con el alumnado y sus familias para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje; y asíncronos, como es el caso de los entornos virtuales y plataformas *Learning Management System* (LMS) donde se crean aulas virtuales. También se crearon webs para recopilar y facilitar recursos, se difundió el uso de apps y programas para crear contenido digital académico y se organizaron formaciones online para el profesorado sobre el uso de las TD. A este respecto, cabe señalar que uno de los métodos eficaces para aumentar la motivación del estudiantado, necesaria para continuar el estudio durante las clases a distancia (Cifuentes-Faura, 2020; Fernández Batanero, 2013), ha sido a través de la gamificación educativa mediante TD, la cual alienta su *engagement* y su curiosidad por aprender (Thomas y Rogers, 2020), ya que se redujo drásticamente la motivación académica, sobre todo, entre los más jóvenes (Serrano Díaz et al., 2022; Zaccoletti et al., 2020). A pesar de dichas respuestas,

algunos autores reportan que se produjo una evidencia de inadaptación tecnológica institucional, a nivel de dispositivos y a nivel competencial. Se puso en evidencia una falta de competencia digital docente (Cabero-Almenara, 2020; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020), provocando así la llamada brecha digital entre los hogares más desfavorecidos carentes de instrumentos y conocimientos digitales (Cabrera et al., 2020; Serrano-Díaz, 2022; Valero-Cedeño et al., 2020). La capacidad pedagógica de transformar la docencia presencial en online, con una metodología apropiada y atractiva que permitiera responder a las necesidades del alumnado, supuso multiplicar todos los esfuerzos por parte de los agentes educativos (Luengo y Manso, 2020; Segura Moreno, 2020).

Por consiguiente, para atender a las necesidades del estudiantado en la docencia online, no sólo es suficiente manejar el uso de las TIC, sino que se debería promover un modelo holístico de la competencia digital docente, desde una perspectiva sistémica, que incluya los siguientes componentes, atendiendo al Modelo de Competencia Integral en el Mundo Digital o *DT Framework*:

Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes; Experto en contenidos pedagógicos digitales; Práctico reflexivo aumentado; Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos; Sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social; Capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante (Castañeda et al., 2021, p.3)

1.2. Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual

Ha sido esencial atender a aspectos socioeducativos para desarrollar prácticas inclusivas durante la Covid19. El apoyo educativo ha sido y es necesario para el desarrollo integral adecuado del alumnado y para atender a la diversidad de situaciones y características personales, sociales, académicas y culturales (Valero-Cedeño et al., 2020).

Algunas de las recomendaciones que aportan Luengo y Manso (2020), para hacerle frente a las carencias socioeducativas son: facilitar planes de apoyo y asesoramiento, priorizar competencias y contenidos claves procedimentales, compartir experiencias, renovar las metodologías y prácticas evaluativas del currículo, promover el valor de la educación y motivar acuerdos interinstitucionales. De esta manera, un aprendizaje a distancia con estrategias eficaces está condicionado por los siguientes factores (UNESCO, 2020a): la preparación tecnológica, siendo las instituciones educativas las principales responsables (Yusuf y Ahmad, 2020); la disponibilidad del contenido, siendo varios países los que flexibilizaron la fuente documental con tal de paliar la brecha digital, otorgando los recursos necesarios, como tabletas, ordenadores, conexión a internet, etc., incluida España (Area y Adell, 2021; Drane et al., 2020; Negrín-Medina, 2021); el apoyo educativo para dar continuidad al aprendizaje en casa; y la evaluación y supervisión.

Los principales obstáculos que ha tenido la educación para atender a la heterogeneidad del alumnado se pueden sintetizar en: retos tecnológicos, pedagógicos y sociales. Los primeros hacen referencia a las dificultades derivadas del acceso y uso de dispositivos tecnológicos. Los pedagógicos incluyen: i) la carencia competencial digital docente, así como la formación y orientación a docentes y alumnado, ii) la necesidad de transformar el formato del contenido tradicional por uno interactivo multimedia para captar y motivar al estudiantado, y iii) la carencia retroalimentativa y evaluativa del estudiantado (Ferri et al., 2020).

Los retos sociales hacen referencia a la inadecuación de un entorno físico de aprendizaje en el hogar (Ruiz, 2020) y del apoyo académico familiar, especialmente en familias con menos recursos y formación (Cabrera, 2020). Para superarlos, sería aconsejable proveer de recursos digitales más accesibles, ofrecer diversidad de medios, utilizar tecnologías inteligentes, realizar planes de formación para mejorar las habilidades tecnológicas del profesorado (Cifuentes-Faura, 2020) y estudiantes, así como promover estrategias comunicativas y evaluativas mediante la creación de un grupo online, fomentando así una ciber-interacción más “humana” (Ferri et al., 2020).

Todo el profesorado ha tenido que sortear estas barreras, siendo especialmente retador para el alumnado que desempeñaba sus prácticas en centros escolares. Para hacer frente a los retos, ha sido primordial la flexibilización del currículo y la enseñanza (Herrada y Figueredo, 2021; Izquierdo y Pinto, 2021; Luengo y Manso, 2020), habiendo surgido una “crisis curricular” (Negrín-Medina, 2021) como consecuencia de su carácter puramente academicista lejano de la pragmática real. Por ello, se debe partir de la priorización de contenidos hecha en el confinamiento para ajustar el currículo a la realidad, atendiendo al carácter digital, volátil e incierto de la sociedad actual (Elizondo, 2020; Moreno-Rodríguez, 2020), influenciando profundamente a la transformación educativa (Gisbert y Lázaro, 2020; Montoya, 2020; Negrín-Medina, 2021). Dicha flexibilidad es necesaria para una educación individualizada y de calidad, mediante el aprendizaje por competencias, incidiendo en la autonomía del estudiantado, con el fin de contribuir a su desarrollo personal y social (Villa, 2020). Asimismo, ha sido conveniente adoptar un enfoque de evaluación orientada al aprendizaje, partiendo de los resultados de aprendizaje para conocer el grado de adquisición, a través de evidencias y diversos métodos de evaluación (García-Peñalvo et al., 2020; Otero-Mayer et al., 2020).

1.3. La interacción en la educación online: Un factor clave para el bienestar psicológico

La interacción personal ha sido un claro obstáculo a la hora de mantener la docencia a distancia, afectando no sólo a la calidad educativa (Bernard et al., 2009), sino también a la salud mental del estudiantado (Fernández-Rodrigo, 2020), por lo que ha sido imprescindible utilizar estrategias comunicativas adecuadas que faciliten la interacción con el alumnado y entre los iguales (Ferri et al., 2020). Proporcionar apoyo y estabilidad emocional ha sido tan necesario como atender a la desigualdad tecnológica y sociocultural (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020), ya que el confinamiento ha provocado un aumento de la afectividad negativa, conllevando a malestar emocional, ansiedad y síntomas depresivos (Sánchez Álvarez et al., 2020). Por otro lado, aunque las TD han servido de medio para desarrollar las habilidades emocionales y sociales, potenciando la interacción social a distancia (Corps, 2020), el aumento en la exposición a pantallas acarrea problemas físicos y psicológicos (Erades y Morales, 2020).

Debido a la desaparición repentina de las interacciones sociales, se ha visto afectado el sentido de pertenencia a un grupo, es decir, “el deseo social de estar conectado con otro ser humano y ser y sentirse aceptado por el grupo” (Echeita, 2020, p. 10). Se necesita experimentar relaciones significativas con el resto, compartiendo sentimientos y pensamientos, fomentando así la aceptación, el respeto, el reconocimiento y la comprensión mutua; por lo que es un factor indispensable, como seres sociales, que debe cuidarse y potenciarse para construir así comunidades resilientes (Echeita, 2020; Rivero Espinosa, 2020; Ruiz-Bejarano et al., 2021).

Durante el confinamiento, el rol de las familias ha sido esencial en el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, sobre todo, en los niños de educación infantil (Otero-

Mayer et al., 2020). Cabe decir que, a pesar de los desafíos, en general, tanto las familias como los docentes han valorado positivamente la actuación que cada uno de ellos ha llevado a cabo durante la crisis (Luengo y Manso, 2020). Aunque otros estudios señalan que a las familias les fue muy difícil adaptarse a la educación a distancia (Serrano-Díaz et al., 2022) y que casi la mitad sufrieron la dificultad de adaptación a la docencia online debido a la carencia de recursos, de conocimientos y a problemas organizativos, siendo así una condición imprescindible la comunicación entre escuela y familia (Fernández et al., 2021). Durante la pandemia se ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar conjuntamente para atender las necesidades sobrevenidas, diseñando estrategias adecuadas desde los dos ámbitos de actuación: familia y escuela (Hurtado-Talavera, 2020), lo cual facilita la superación de barreras educativas y sociales derivadas de la pandemia (Serrano-Díaz et al., 2022). De hecho, la escuela inclusiva únicamente tiene cabida si es construida en colaboración con toda la comunidad educativa (UNESCO, 2020b), por medio de una participación responsable y una interdependencia positiva para la construcción de una comunidad solidaria (Marchesi et al., 2021).

2. Método

El diseño metodológico de esta investigación es el propio de un estudio comprensivo descriptivo de carácter cualitativo (Fernández-Navas y Postigo-Fuentes, 2020; Jorrín-Abellán et al., 2021). Este trabajo forma parte de una investigación más amplia centrada en comprender los aprendizajes que han realizado los estudiantes de magisterio durante sus prácticas en confinamiento (Sánchez-Tarazaga et al., 2021).

Participantes

Se parte de una población compuesta por el estudiantado de tercero y cuarto curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España), que ha realizado la asignatura de Practicum durante el confinamiento por la Covid-19. La muestra está formada por 39 estudiantes que han facilitado sus memorias (Cuadro 1). Se espera que el estudiantado realice en la memoria una autoevaluación, reflexión y análisis personal de la experiencia de prácticas externas en confinamiento (Gregori et al., 2015), de manera que su análisis ayude a resolver las preguntas planteadas en esta investigación. Para su obtención se ha seguido un muestreo intencional combinado con bola de nieve.

Cuadro 1

Memorias analizadas por tipo de asignatura y especialidad.

Memorias de Practicum de Grado de Magisterio: 39			
Practicum I: 22		Practicum II: 17	
Infantil: 10	Primaria: 12	Infantil: 9	Primaria: 8

Procedimiento y análisis de datos

Para recoger las memorias se ha enviado un correo electrónico a los estudiantes que han realizado el Practicum durante el curso académico 2019/2020, informando de los objetivos del proyecto e invitando a rellenar un formulario Google donde compartir la memoria de las prácticas. En el mismo también se ha solicitado el consentimiento informado para utilizar las respuestas en esta investigación (Sales et al., 2019). Se ha realizado un análisis de contenido de tipo semántico (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009) y se ha seguido una lógica de razonamiento deductivo-inductivo. Para identificar su procedencia y conservar el anonimato se ha empleado un sistema de

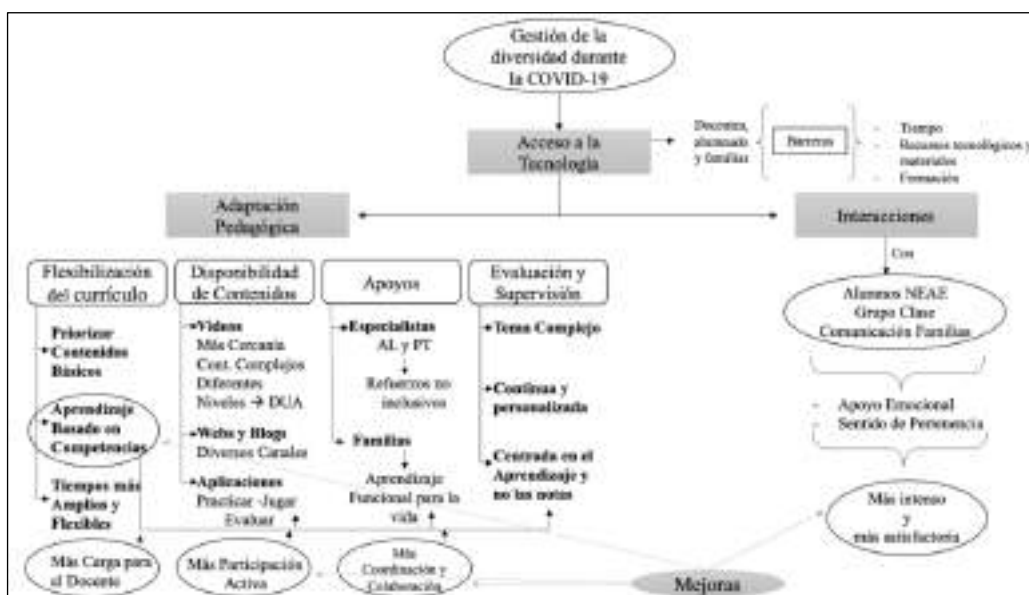
códigos formado por una letra I o P (Infantil o Primaria), junto con un 1 o 2 (Practicum I o II), seguido de un guion bajo con otro número que identifica cada uno de los participantes en este estudio. Por ejemplo: P2_06, memoria del alumno 06 del Grado de Primaria del Practicum II.

3. Resultados

Para dar respuesta al objetivo de este estudio se presentan las categorías que nos ilustran cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19 desde la visión de los futuros docentes. Se presentan tres dimensiones: 1) Acceso y preparación tecnológica, 2) Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual, y 3) Interacciones en la educación a distancia (Figura 1).

Figura 1

Mapa conceptual



3.1. Acceso y preparación tecnológica

Tras el cierre de las escuelas, a causa del confinamiento por la Covid-19, el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, el acceso a recursos telemáticos y la competencia digital de los implicados resultaron elementos inevitables para adaptarse a la enseñanza virtual.

Las nuevas tecnologías digitales han salvado la actividad docente y han permitido seguir el proceso del alumnado durante el confinamiento. [I1_02]

Los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente para dar una respuesta educativa ante esta nueva situación de enseñanza a distancia, no exenta de dificultades.

Hemos tenido que lidiar con muchísimos problemas tecnológicos que en un principio no sabíamos resolver. Todo esto me ha demostrado que el ser humano tiene una capacidad de adaptación a la adversidad. [P2_08]

Esta nueva situación también afectó al alumnado y sus familias, poniendo de manifiesto la falta de igualdad de oportunidades existentes ante el acceso a recursos tecnológicos. “Las fichas no las hemos usado, ya que algunas familias no contaban con

impresoras” [I2_02]. “[...] algunos alumnos y alumnas disponen de todos los recursos digitales, mientras que otros ni siquiera disponen de ordenador o internet” [P2_08].

Ante esta situación, las escuelas, intentaron dotar de los recursos necesarios para que todo el alumnado pudiera continuar con la educación a distancia.

El director del centro se puso en contacto con las familias con menos recursos para ayudarlas, proporcionándoles tanto recursos académicos como digitales y tecnológicos. [P1_04]

El tiempo ha sido otra barrera reseñada. “Muchas familias han tenido que seguir trabajando y no han tenido suficiente tiempo para dedicarle a los hijos” [I1_05].

La falta de formación por parte de algunas familias también se convirtió en una barrera para el aprendizaje. “Hay niños y niñas que no pueden recibir ayuda de sus padres, no por falta de tiempo, sino por falta de conocimientos” [I2_03].

3.2. Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual

Esta segunda dimensión aglutina los elementos que se han adaptado durante la enseñanza virtual para promover el aprendizaje desde casa. Se concreta en la flexibilización del currículo, la disponibilidad de contenidos y recursos digitales, los apoyos educativos para el aprendizaje en casa y la evaluación y supervisión.

3.2.1. Flexibilización del currículo

En las memorias de prácticas analizadas se detecta que, en la mayoría de los casos, los docentes se han centrado en priorizar y seleccionar los contenidos básicos que debe trabajar el alumnado.

La educación telemática se ha basado en impartir aquellos contenidos esenciales que deben conocer para que el año que viene, estén lo mejor preparados posible. [P2_02]

Se ha fomentado un aprendizaje basado en competencias. “Priorizando las competencias básicas más relevantes” [P2_03]. Asimismo, se han promovido las actividades de ampliación y refuerzo de contenidos previamente trabajados en el aula y estableciendo tiempos amplios y flexibles. “La flexibilización de tiempos para enviar las tareas, centrándose más en repasar contenidos que en avanzar materia” [P2_04].

En cierta manera podemos afirmar que esta nueva situación permitió flexibilizar el currículo y dar una respuesta más personalizada a las necesidades del alumnado. Sin embargo, este cambio generó una elevada carga de trabajo para el profesorado.

La educación a distancia y personalizada implica aumentar el número de horas de trabajo al doble de lo que hacíamos habitualmente. He hecho muchas más horas de las que habría hecho presencialmente, ya que cuesta mucho más organizarse y atender a todos los estudiantes. [P2_08]

3.2.2. Disponibilidad de contenidos y recursos digitales

Los docentes, con el propósito de cubrir las diferentes necesidades del alumnado, elaboraron diferentes materiales para trabajar durante el confinamiento.

Mediante el envío de actividades, juegos online, aplicaciones móviles, videos, cortometrajes, y videos propios, el profesorado tiene que intentar en la medida de lo posible que el alumnado alcance los objetivos previstos, adquiriendo nuevos conocimientos y repasando los ya obtenidos. [I2_01]

Algunos maestros optaron por hacer materiales y vídeos de elaboración propia.

Los videos y audios explicativos permiten ofrecer un mayor acercamiento humano entre profesorado y alumnado. El hecho de ver una cara conocida, a la cual están

acostumbrados a ver de manera diaria, hace que la situación sea menos extraña y entiendan que estamos ahí. [P2_08]

Los vídeos o audios han sido utilizados por el profesorado para acercar aquellos contenidos más complejos. “Los contenidos con mayor dificultad se han impartido mediante vídeos explicativos visuales, esquemáticos o incluso con manipulación de materiales” [P2_02]. También se ha ofrecido una gran variedad de actividades con diferentes niveles de ejecución. “Se hacían actividades de ampliación para los discentes con altas capacidades y actividades donde hubiera muchos niveles de ejecución” [P2_05].

Un elemento que destacar de las memorias analizadas radica en el esfuerzo que han realizado los docentes para ofrecer unas instrucciones claras del trabajo a realizar por el alumnado durante el confinamiento.

Realizar programaciones diarias y semanales garantiza el hecho de que el alumnado pueda seguir un orden y sepa la carga de trabajo que poseerá. De esta manera, podrá elaborar estrategias que le permitan organizarse. [P2_08]

Algunos docentes han utilizado sus webs o blogs para hacer llegar las tareas a sus estudiantes.

Mi supervisora de prácticas, igual que otros docentes, ha elaborado una página web para colgar semanalmente las tareas y no saturar a las familias con envíos de nuevos documentos. [P2_04]

Durante la docencia virtual se han hecho uso de numerosas aplicaciones tecnológicas, como, por ejemplo, Kahoot, Quizizz, Google Drive, Google Classroom, ClassDojo, JClic o Genially, entre otras.

Nos hemos dedicado a jugar y evaluar los Kahoot que han realizado los estudiantes sobre uno de los temas de la asignatura de naturales. De este modo podemos ver si han comprendido bien o no el tema. [P2_06]

Se han utilizado aplicaciones como el Quizizz para trabajar los contenidos que explicamos en los vídeos. [P2_01]

La plataforma que hemos utilizado para enviar las actividades ha sido Genially, que nos ha permitido crear un mapa de Estados Unidos para que el alumnado pinche cada semana en el estado en el que nos encontramos. Además, cada Estado consta de un calendario con las actividades. [P2_07]

La plataforma Google Classroom, se ha utilizado a modo de aula virtual, donde el profesor sube los archivos y contenidos que desea trabajar y los niños y niñas pueden acceder a ellos de una forma simple, para después dar respuesta a las tareas mediante las entregas virtuales, las cuales son evaluadas por el docente- [P1_05]

Pese a la virtualidad, el propósito de las propuestas se ha centrado en fomentar la participación activa del alumnado. Los niños y niñas deben mantener su mente activa y despierta durante este periodo, ya que son momentos difíciles y les ayudará a estar más calmados y tener un propósito. [P2_02]

Las actividades estaban pensadas para que el alumnado se sintiera protagonista y fuera un elemento activo durante su proceso de aprendizaje. Este hecho lo conseguimos gracias a la utilización de aplicaciones de realidad aumentada, de presentaciones interactivas y mediante propuestas donde el alumnado tenía que elaborar algún material creativo. [P2_07]

En este caso vemos también un aumento de la carga de trabajo para el docente.

Hay que añadir a esta dificultad el tiempo que se necesita para preparar actividades interactivas, vídeos y explicaciones visuales para facilitar el aprendizaje. El tiempo que se invierte al probar otras plataformas, investigar su funcionamiento, la búsqueda de ejemplos didácticos atractivos, etc. [P2_04]

3.2.3. Apoyos educativos para el aprendizaje en casa

En las memorias de prácticas analizadas se ha detectado cómo los docentes especialistas en pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje se han centrado en hacer un seguimiento al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (neae). Estas ayudas han consistido en realizar videollamadas y envío de actividades de refuerzo.

Las adaptaciones al alumnado con neae las han realizado los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Han realizado clases virtuales con el alumnado con adaptaciones curriculares significativas. [P2_04]

Para el alumnado con necesidades educativas especiales, las maestras de refuerzo se encargaron de enviarles actividades de repaso de lectoescritura adaptadas y material de matemáticas. [P2_07]

Así pues, los alumnos con algún tipo de diagnóstico no han seguido la propuesta realizada por el docente ordinario.

El alumno que tiene diagnóstico no está siguiendo nuestras clases, puesto que está asistiendo virtualmente a un grupo de refuerzo y, además, tiene clases con la maestra de pedagogía terapéutica. El resto de los niños y niñas que les cuesta un poco más, pueden realizar perfectamente el trabajo, puesto que pueden ir a su ritmo. [P2_06]

Un elemento para tener en cuenta reside en la importancia de la coordinación docente ante esta situación de docencia virtual en confinamiento. Encontramos algunos fragmentos que evidencian la buena coordinación efectuada entre el profesorado del ciclo.

La forma de participación junto a mi supervisora ha sido crear un drive para coordinarnos y crear material y actividades divertidas para los alumnos. Además, también nos hemos coordinado con la tutora del otro segundo y con el de prácticas. [P2_05]

También se evidencia el trabajo colaborativo efectuado a nivel de centro.

Esta escuela ha estado muy unida durante este tiempo celebrando una gran cantidad de reuniones, como claustros y ciclos a través de videoconferencias. [I2_07]

Sin embargo, en otros casos, no ha habido ningún tipo de coordinación entre el profesorado del ciclo, lo que ha supuesto un exceso de carga de trabajo para el alumnado y malestar en sus familias.

Al trabajar por especialidades, no se han coordinado para preparar el material que enviaban al alumnado y ha habido un exceso de tareas que han sobrepasado a algunas familias. [P2_04]

Durante el periodo de confinamiento las familias se han convertido en un pilar fundamental para sus hijos e hijas. Muy especialmente, en el alumnado de menor edad. Muchas de las actividades propuestas se han realizado en familia, lo que ha derivado en nuevos aprendizajes para todos los miembros. Fomentando un aprendizaje funcional, un aprendizaje para la vida.

Una escuela en que se aprenden cosas nuevas y aspectos básicos de la vida diaria. Una 'escuela de vida' donde no aprenden solo los niños, sino también forman parte de esta escuela los padres y madres. Por lo tanto, se tiene que aprovechar la situación para enseñar aspectos de una vida simple y sencilla, disfrutar de la convivencia, de los momentos de silencio y como consecuencia; hacer más fuerte el vínculo familiar. [I2_04]

Asimismo, dada la gran diversidad de situaciones familiares existentes el profesorado ha intentado hacer propuestas abiertas y flexibles.

[...] programar para las familias se hace más difícil. He intentado realizar un proyecto inclusivo, que no demandase demasiado de ellas para que pudiesen llevarlo a cabo sin mayores problemas. [I2_03]

3.2.4. Evaluación y supervisión

La evaluación ha sido uno de los elementos más complejos y que más debate ha suscitado durante la etapa del confinamiento.

Aunque recibas todas las tareas nunca sabes si realmente lo ha comprendido o si solo ha mecanizado, si le han dado facilidades los padres o los hermanos, no sabes si el alumno se ha esforzado o si tenía bastantes ánimos para hacerlo; por lo cual el seguimiento es subjetivo y poco transparente. [P2_04]

En el contexto de la Comunidad Valenciana (España) se aprobó la Resolución de 4 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación que hay que desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021, ante la situación de crisis ocasionada por la Covid-19. En este documento se estableció que la evaluación del tercer trimestre se basaría en valorar todo lo realizado durante los dos primeros trimestres, así como el esfuerzo y el trabajo efectuado realizado por el alumnado desde casa.

La tercera evaluación tiene carácter diagnóstico y formativo. Por esa razón, las tareas que se proponen no son evaluables, pero sí que se realiza un registro de la participación del alumnado en la entrega de las tareas. [P2_04]

Esta situación ha forzado la realización de una evaluación continua, individual y más personalizada.

La evaluación será individual y personalizada, teniendo en cuenta la situación de cada alumno, las condiciones en las cuales vive y estudia. De este modo, ningún alumno/a se verá perjudicado por la crisis del coronavirus. [P2_05]

A través del *feedback* ofrecido por los docentes se ha fomentado una evaluación centrada en el aprendizaje y no tanto en la calificación.

Las pruebas se han corregido y se le ha enviado a cada alumno un feedback para que vea lo que ha hecho bien, lo que debe repasar y volver a intentar o lo que debe estudiar mejor. Es una forma de que el alumnado repase y aprenda el tema, pero sin que el resultado les presione. [P2_02]

En el caso de la educación infantil la dificultad ha sido mayor, ya que por todos es sabido que en esta etapa la técnica utilizada para tal fin se centra en la observación directa y sistemática. Algunos docentes han buscado alternativas para hacer el seguimiento al progreso de su alumnado.

La mayoría de las actividades se evalúan mediante fotografías tomadas por los familiares y compartidas con el docente mediante correo electrónico. La otra manera de evaluar y observar el progreso del alumnado es mediante la realización de actividades por videoconferencias. [I2_09]

3.3. Interacciones en la educación a distancia

Uno de los principales actos que se ha visto interrumpido durante el confinamiento ha sido el contacto y la interacción social. Este hecho ha dificultado considerablemente la atención educativa a las necesidades del alumnado. “Es alumnado que necesita el contacto, no solo actividades adaptadas y explicaciones específicas” [P2_04].

Durante esta etapa los docentes han intentado ofrecer un apoyo emocional al alumnado y sus familias ofreciéndoles herramientas para que puedan entender, describir y gestionar lo que están sintiendo. “[...] que esta situación excepcional no afecte a la salud ni estado de ánimo de los niños y niñas. Procurar que estén ocupados y mantener su mente activa” [P2_02]. Por este motivo se han hecho esfuerzos para mantener el contacto virtual con el alumnado, a través de ellas se ha intentado fortalecer el sentido de pertenencia al grupo.

Mantener el contacto con los compañeros de clase mediante videollamadas semanales es esencial para que ellos sigan sintiéndose parte de un grupo. [P2_02]

En algunas memorias se recogen propuestas interesantes como tertulias literarias dialógicas, talleres de teatro o charlas con expertos.

Se estableció como eje conductor durante el periodo de confinamiento las tertulias con invitados. [...] En el primer taller de teatro repartimos los personajes de la obra y el actor de doblaje explicó cómo utilizar una aplicación para grabar la voz e introducir sonidos y hacer modificaciones. [P2_06]

La comunicación constante con las familias ha sido un elemento facilitador durante la docencia virtual. Se ha utilizado el correo electrónico o algunas aplicaciones como telegram o WhatsApp. Sin embargo, en algunos casos, ha sido una tarea complicada.

Costó que todos los padres se descargaran, instalaran y registraran en telegram. [...] no encontrábamos respuesta, debíamos de llamar e insistir para saber algo de ellos, al final se consiguió casi al completo. [P2_03]

Se ha detectado en algunas memorias que la relación familia-escuela durante este periodo ha sido más satisfactoria que en la docencia presencial.

4. Discusión y conclusiones

Las competencias docentes vinculadas con la atención educativa a la diversidad son un factor crucial para la calidad educativa (Fernández Batanero, 2013). Pero ¿qué sucede con la inclusión cuando el acto educativo se interrumpe y la presencialidad en las aulas se sustituye por la docencia online? En esta investigación hemos analizado cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado en la docencia virtual en las aulas de infantil y primaria a través de las reflexiones de los estudiantes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España), durante el confinamiento ocasionado por la crisis sanitaria derivada de la Covid-19.

Los principales resultados están articulados en torno a tres dimensiones, que emergen de la literatura: 1) Acceso y preparación tecnológica; 2) Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual y 3) Interacciones en la educación a distancia. A continuación, se retoma cada uno de ellos y se añade una reflexión a modo de discusión.

Con el cierre de las escuelas, el uso de las tecnologías se ha convertido en un elemento primordial para hacer posible la continuación de la enseñanza. Esto puso de manifiesto la falta de igualdad de oportunidades existentes ante el acceso a recursos digitales (brecha tecnológica) y, en muchos casos, también de conocimiento (brecha cognitiva). Como respuesta a esta situación, los docentes en formación asistieron a cómo la escuela tuvo que realizar una enorme adaptación pedagógica a la enseñanza virtual, aumentando así su nivel de carga docente. Para gestionar la diversidad, se tuvo que flexibilizar el currículo (priorización de contenidos), diseñar actividades de ampliación y refuerzo y establecer periodos de tiempo más holgados.

Asimismo, se incrementó el número de recursos digitales, especialmente para acercar los contenidos más complejos e integrando diferentes elementos para adaptarse a los diferentes niveles y las situaciones familiares. La inclusión de tecnología educativa en el proceso de enseñanza ha sido necesaria para la adaptación metodológica a la situación de pandemia (Torres Martín et al., 2021) y tratar de minimizar las diferentes brechas que ponían en juego la atención a la diversidad. Es destacable el esfuerzo de docentes especialistas por el seguimiento a alumnado con NEAE y la coordinación docente por etapa y cursos. En lo que se refiere a la evaluación, predominaba su carácter continuo y reforzando su carácter personalizado, buscando alternativas a la prueba escrita para obtener evidencias del progreso de su alumnado. Por tanto, se debía aplicar una evaluación formativa con un uso variado de métodos y técnicas, utilizando las herramientas digitales y aplicaciones institucionales, minimizando la evaluación sumativa final (García-Peñalvo et al., 2020; Losada-Sierra y Villalba Gómez, 2021).

A pesar de dicha inclusión tecnológica, en general, las políticas e instituciones educativas carecen de preparación para la transformación metodológica que atienda a las necesidades del estudiantado, ya que muchas adaptaciones no pueden darse en la virtualización de la enseñanza, aumentando aún más la desigualdad educativa (Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021). De hecho, cabe señalar la falta de formación denunciada por parte del colectivo docente (Torres Martín et al., 2021), lo que conduce a implementar enfoques de utilización efectiva de las TIC durante el desarrollo profesional docente, con la finalidad de adaptarse de manera eficaz al progreso tecnológico en educación (Liesa et al., 2020), mediante el establecimiento de competencias digitales que incluyan habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes, tomando como eje central la educación inclusiva, con prácticas cercanas al contexto (Ferri et al., 2020).

Los resultados sobre las interacciones durante este periodo han sido otro de los grandes impactos de la pandemia en el ámbito educativo. Los docentes han tratado de cubrir este déficit social con un apoyo emocional al alumnado y la comunicación continua con sus familias. Así pues, el confinamiento ha derivado de la alteración de las relaciones interpersonales, de su vida en la escuela y de su principal componente de la infancia: el juego, lo cual dejará una “huella imborrable” en toda una generación (ONU, 2021). Ahora las instituciones deben asumir los efectos colaterales de larga duración que esto tendrá, ya que las consecuencias de la pandemia tienen un efecto regresivo en el bienestar socioemocional infantil (APA, 2021; Erades y Morales, 2020; World Bank, 2021).

Consideramos que esta investigación ha permitido visibilizar la gestión de la heterogeneidad en las aulas desde una reflexión de los docentes en formación. Pensamos que esto es positivo puesto que puede ayudar a potenciar su toma de conciencia de las brechas anunciadas y el papel de las TD. No obstante, debemos advertir de ciertas limitaciones como es el hecho de que la muestra se circunscribe a una provincia concreta en el contexto español. Por ello, sería necesario avanzar en futuras investigaciones que amplíen estos resultados a otros colectivos como el profesorado universitario y los docentes en activo.

Para finalizar, pensamos que se deberían incorporar prácticas inclusivas en la formación inicial del profesorado que les prepare para el aprendizaje sobre la práctica, e incentivar su capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión, mediante la colaboración entre docentes y la reflexión sistemática, a nivel personal, grupal y organizativo (Fernández Batanero, 2013). Como propone Meirieu (2021), es imprescindible buscar prácticas que se basen en unos principios simples, entre ellos: “una escuela donde descubrimos que la solidaridad entre los seres humanos es algo

fundamental que nos enriquece por igual a todos, una escuela que favorece la ayuda entre todos” (p.76). La respuesta educativa debe ser heterogénea, atendiendo a la variabilidad contextual (Marchesi, et al., 2021; Cifuentes-Faura, 2020). Así pues, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) puede ser una vía a potenciar en la formación (tanto inicial como permanente) ya que permite ofrecer un abanico de posibilidades para asegurar el desarrollo del potencial de todo el estudiantado (Alba-Pastor, 2019; UNESCO, 2020b), incluyendo plataformas *e-learning* que actúan de facilitadoras (Castaño y Medina, 2021; López-Bastías, 2020).

Referencias

- Alba-Pastor, C., (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55-66.
- APA. (2021, 2 de febrero). US Adults report highest stress level since early days of the covid-19 pandemic [Blog]. *News & Events*.
<https://www.apa.org/news/press/releases/2021/02/adults-stress-pandemic>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C., Tamim, R., Surkes, M. y Bethel, E. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cabrera, L., Pérez, C. N. y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Castañeda, L, Esteve-Mon, F., Adell, J. y Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: The digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Castaño, R. y Medina, S. L. (2021). Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo ante la covid-19. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp. 1623-1643). Dykinson SL.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y covid-19: La necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 115-127.
- Corps, L. (2020). *Las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díez-Gutiérrez, E. y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.4471/remie.2020.5604>
- Drane, C., Vernon, L. y O’Shea, S. (2020). *The impact of ‘learning at home’ on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the covid-19 pandemic*. Curtin University.

- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Elizondo, C. (2020). Repensar el currículo en la educación. Una oportunidad para transformar. *Aula de innovación educativa*, 295/296, 7.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la covid-19 en niños españoles: Un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por Covid-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- Fernández, M. J., Pérez, L. y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y covid-19: Dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Ferri, F., Grifoni, P. y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86-103. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grand, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 13-27. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gisbert, M. y Lázaro, J. (2020). *De las aulas a los espacios globales de aprendizaje*. Octaedro.
- Gregori, L., Ruiz-Bernardo, P. Colomer, C. y Escobedo, P. (2015). Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas. En VVAA (Comps.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas: XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: Actas* (pp.1087-1101). Andavira Editora.
- Herrada, R. y Figueredo, V. (2021). Creación de materiales didácticos manipulativos en el grado en educación infantil: Una experiencia formativa en época de confinamiento. En *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp.1289-1312). Dykinson SL.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hurtado-Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.
- Izquierdo, V. y Pinto, A. M. (2021). Estrategias pedagógicas ante la covid-19 en las instituciones de educación superior. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia. Covid 19, la transformación mundial* (pp.1179-1199). Dykson, S. L.
- Jorrín-Abellán, I., Fontana-Abad, M. y Rubi-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Liesa, M., Latorre, C., Vázquez, S. y Sierra, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability*, 12, 5339.

- López-Bastías, J. L. (2020). El diseño universal del aprendizaje en el entorno online. Un marco para la participación en la educación superior. En I. Moreno (Ed.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 65-79).
- Losada-Sierra, M. y Villalba Gómez, J. A. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Academia y Virtualidad*, 14 (1), 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.5784>
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Percepción del impacto de la Covid-19 en los profesionales de la educación social que trabajan con Menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 223-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- Meirieu, Ph. (2021). El futuro de la pedagogía. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Montoya, S. (9 de abril, 2020). Nurturing education at home in the midst of a health crisis: How SDG indicator 4.2.3 can help guide where more support is needed [Blog]. *Unesco*. <http://uis.unesco.org/en/blog/nurturing-education-home-midst-health-crisis-howsdg-indicator-4-2-3-can-help-guide-where-more>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del covid-19 sobre la educación universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Negrín-Medina, M. (2021). Del SARS-COV-2 a las grandes extinciones (incluida la sexta): Repensar la formación inicial y continua del profesorado de ciencias experimentales en tiempos de pandemia. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19 la transformación mundial* (pp.1289-1312). Dykinson SL.
- ONU. (2020a, 27 de agosto). Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>
- ONU. (2020b, 23 de junio). En educación no puede haber diferencias de ningún tipo: Todos significa todos. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/06/1476352>
- ONU. (2021, 5 de octubre). La pandemia de Covid-19 dejará una “huella imborrable” en la salud mental de niños y jóvenes. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2021/10/1497862>
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. y González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626. <https://doi.org/10.5209/rced.70918>
- Rivero Espinosa, E. (2020). El apoyo psicosocial ante la emergencia sanitaria por Covid-19. Una vía para resignificar la convivencia escolar. *Revista Multidisciplinaria de la Universidad Emiliano Zapata*, 1(1), 60-64.
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). Attention to diversity during covid-19: Legislative review of measures according to LOMCE. *Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Ruiz-Bejarano, A. M., Picazo-Gutiérrez, M. y Cotán, A. (2021). Docentes en remoto: Una investigación narrativa sobre la labor de escuelas infantiles durante el confinamiento.

- En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp.1771-1785). Dykinson SL.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Sánchez Álvarez, N., Quintana Orts, C., Mérida López, S. y Extremera, N. (2020). Salud mental en tiempos de covid-19: Profundizando en los efectos de la pandemia en España. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp.266-288). Dykinson SL.
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja, A., Ruiz-Bernardo, P., & García, M. (2021, 21 of May). *Practicum in time of Covid19: What have student-teachers learned in Spain?* [conference]. TEPE Challenges of distance teaching in teacher education and education, Ljubljana, Slovenia.
<https://www.pef.uni-lj.si/1422.html>
- Segura Moreno, I. (2020). La crisis sistémica provocada por el Covid-19 y su impacto en la universidad. *Aula de Encuentro*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.0>
- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E., y Mérida-Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por covid-19. *Comunicar*, 70. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>
- Thomas, M.S. y Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the covid-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Torres Martín, C., Acal, C., El Honrani, M. y Mingorance Estrada, A. C. (2021). Impact on the virtual learning environment due to covid-19. *Sustainability*, 13, 582-589.
<https://doi.org/10.3390/su13020582>
- UNESCO. (2020a). *Distance learning strategies in response to covid-19 school closures*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe*. UNESCO
- UNICEF. (2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la covid-19*. UNICEF.
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- World Bank. (2021). *Urgent, effective action required to quell the impact of covid-19 on education worldwide*. World Bank.
- Yusuf, B. N. M. y Ahmad, J. (2020) Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the Covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5), 205-212.
<https://doi.org/10.14738/assrj.75.8211>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., et al. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the covid-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Physiology*, 11, 592-617.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

Breve CV de las autoras

Aida Sanahuja Ribés

Doctora por la Universitat Jaume I (mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio, especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Actualmente es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I (Castellón, España). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aula inclusivas y democráticas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación acción participativa. Email: asanahuja@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Sara Buils

Doctoranda en Educación por la Universitat Jaume I. Es profesora del diploma universitario para la Ocupación y la Vida Independiente de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en la UJI. Es graduada en Magisterio de Educación Primaria con mención en excelencia académica. Ha formado parte del programa Estudia e Investiga de la UJI, recibiendo el Premio a las mejores prácticas del programa de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el curso 2020, junto al grupo de investigación Q-HEART, mediante la Beca de Colaboración del Ministerio de Educación. Ha realizado el Máster Universitario de Psicopedagogía con mención investigadora, en la Universitat Jaume I en el que ha recibido una Beca de Investigación. Pertenece al grupo de investigación IDOCE (Innovación, desarrollo y evaluación de competencias en educación) y GREAT (Grup d'Ensenyament, Aprenentatge i Tecnologia). Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, las competencias digitales, el desarrollo profesional docente y la educación inclusiva. Email: sbuils@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2322-5531>

Lucía Sánchez-Tarazaga

Doctora en Educación Secundaria por la Universitat Jaume I. Es profesora Ayudante Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Su docencia se centra en la formación inicial docente, principalmente en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria y en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria. Actualmente también es formadora de profesorado, tanto de la etapa universitaria como preuniversitaria sobre evaluación e investigación educativa. Pertenece al grupo de investigación IDOCE (Innovación, Desarrollo y Competencias en Educación) y sus líneas de investigación son la formación docente, el desarrollo profesional del profesorado, las competencias docentes y la política educativa. Email: lvicente@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

Paola Ruiz-Bernardo

Doctora en Educación por la Universitat Jaume I (2012). Licenciada en Pedagogía, por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Diploma en Magisterio de Educación Primaria (Argentina). Tiene diversos postgrados en temas relativos a la intervención social en contextos socioculturales diversos y es mediadora intercultural. Centra sus líneas de investigación en la educación intercultural e inclusiva y el contexto social escolar diverso. Desde la mirada de la Innovación educativa dirige el grupo IAR-RED centrandolo su trabajo en el aprendizaje reflexivo. Forma parte del grupo de Investigación IDOCE e investiga en distintos proyectos europeos y nacionales para mejorar los programas universitarios acercándolos a las necesidades sociales e incorporando la perspectiva inclusiva. Actualmente es profesora Contratada Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, imparte clases principalmente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster de Psicopedagogía. Email: ruizma@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-4401>

Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua: ¿Barreras y Oportunidades para la Enseñanza?

Myths about Inclusive Education and the Pandemic: An Approach in Continuous Training: Barriers and Opportunities for Teaching?

María Alejandra Domínguez *

CONICET, *EcientTec*: UNCPBA-CIC, Argentina
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva
Pandemia
Significados
Barreras
Oportunidades

RESUMEN:

El presente artículo se inserta en el campo de la formación docente continua. Se indagan los significados de un grupo de docentes acerca de si el contexto de pandemia produjo modificaciones en lo que entienden/asumen/significan como Educación inclusiva y sobre el desarrollo de estrategias didácticas. Se parte de asumir que la interrogación de la experiencia y de la trayectoria profesional a partir de la narrativa abre la posibilidad de indagar y sistematizar procesos de reelaboraciones de las estrategias docentes. Se realizó un análisis en dos dimensiones: las barreras y las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. En el estudio se identificaron posibilidades para la acción, como las oportunidades, así como culpa y falta de formación que se convierten en barreras para diseñar estrategias. Asimismo, se analizaron características de las estrategias didácticas donde la creatividad y la audacia del docente abren un camino de posibilidades para los/las estudiantes con y sin discapacidad y se identifican aproximaciones a metodologías activas, centradas en las personas que aprenden.

KEYWORDS:

Inclusive education
Pandemic
Meanings
Barriers
Opportunities

ABSTRACT:

The present article takes part in the field of continuous teacher training. We examine a group of teachers' meanings when asked about whether the context of the pandemic has generated any changes in what they understand/assume/mean regarding inclusive education and in their development of didactic strategies. We start from the basis of assuming that the questions about their experience and personal career starting from the narrative unlocks the possibility to inspect and systematize processes for reworking teaching strategies. We conducted a two-dimensional analysis: the barriers and the opportunities in teaching and learning. The study identified possibilities for action, such as opportunities as well as guilt and lack of training that become barriers when trying to design strategies. Additionally, we analyzed characteristics in didactic strategies where the teachers' *creativity* and *audacity* open a path of possibilities for the students with and without disabilities, and identified approaches to active methodologies, centered on the people who learn.

CÓMO CITAR:

Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la educación inclusiva y la pandemia: Un abordaje en la formación continua: ¿Barreras y oportunidades para la enseñanza? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 59-73.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100059>

1. Introducción

La pandemia que atravesó (atravesó) la población mundial tuvo (tiene) diferentes impactos en lo social, la economía, la salud, la educación...no hay dimensión de la sociedad que no se haya visto atrapada y tensionada. La educación representa uno de los principales procesos que sufrió abruptas interrupciones, variados desajustes y tuvo la oportunidad de reinventarse...En esta situación se asume el reto dentro de la formación docente continua, trabajar en temas de Educación inclusiva en tiempos de pandemia. Fundamentalmente se acompañó a los docentes cursantes de una Diplomatura Universitaria Superior: Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria¹ en los procesos que atravesaban a partir del ajuste de dispositivos pedagógicos que se desarrollan en el trayecto formativo. En este espacio se vienen desarrollando procesos de descripciones, narraciones y reelaboraciones, con los docentes cursantes en pos de hacer conscientes los significados asociados a determinadas experiencias. Se presenta el análisis realizado a una de las actividades en la que los docentes tenían que elegir un mito de entre tres sobre Educación inclusiva y pandemia, alojados en Twitter de la profesora e investigadora Pilar Cobeñas² (). El objetivo de la propuesta es intentar desocultar la expresión para conocer lo no dicho, lo sugerido, lo implícito (Bardin, 1986) de tal manera que se permitan repensar las estrategias didácticas y las prácticas de enseñanza.

La discusión que se presenta se enmarca en un enfoque interpretativo y tiene como objetivo la comprensión de los significados acerca de si el contexto de pandemia produjo modificaciones en lo que entienden/asumen/significan, un grupo de profesores en formación continua, como Educación inclusiva y el desarrollo de estrategias didácticas. Se asume la postura de Bruner (1997) por la cual los significados se comprenden como construcciones consensuadas entre el hombre y la cultura en la que se halla inmerso. La población está formada por 15 profesores que dictan clases de Física en la educación secundaria con formación inicial de profesor en Física, Matemática, Biología y Química.

En este estudio se procuró identificar las barreras y las oportunidades para la participación y el aprendizaje que recuperamos de Booth y Ainscow (2000) y de Cobeñas (2020). Las barreras son propias del contexto en particular de pandemia, así como se reconocen las impuestas por el sistema educativo y por las propias concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de las voces de los profesores cursantes se identifica el nuevo escenario como oportunidades diversas donde la creatividad del docente y en algunos casos su audacia, se despliegan en nuevas posibilidades para los estudiantes al rediseñar y repensar estrategias didácticas centradas en quienes aprenden, propias de las metodologías activas. Como barreras se identifican la formación recibida, aunque todos señalan que no fueron preparados para la enseñanza en la virtualidad ni para el aula heterogénea, algunos/as superan esa instancia y comparten sus decisiones: búsqueda de trabajo con otro, a veces en equipos de orientación escolar, otras en colegas y amigos con otras profesiones. Otro rumbo

¹ <https://www.defes.exa.unicen.edu.ar/>

² <https://twitter.com/pilitacobe/status/1268262032920412161/photo/2>

señalado es continuar los estudios y acceder a trayectos de formación continua donde nuevamente se presenta la oportunidad de escucharse, leerse y reconfigurarse.

2. Revisión de la literatura

Se sostiene que aceptar la heterogeneidad del aula requiere asumir una Educación inclusiva, repensar la enseñanza como una respuesta urgente. En ese sentido quedaría atrás el mandato original de las escuelas (originado en el siglo XIX) de homogeneizar a la población. “Así, la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo, como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades” (Anijovich, 2014, p. 20). Claro está, que al decir queda atrás es más un sinónimo de deseo que de realidad. Conforme a Anijovich (2014) desde las últimas décadas del siglo XX se identifican propuestas y enfoques en pos de superar esa mirada homogeneizadora, reconociendo las diferencias “...surgen aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias” (p. 21). Desde el campo de las políticas públicas, con la Ley de Educación Nacional Argentina 26.206, se identifica a las personas como sujetos de derecho independientemente de su cultura, género, religión, origen y la educación es definida como un derecho personal y social, garantizado por el estado. (Sánchez y Zorzoli, 2021a, p. 25). Esto indica cuántos aspectos de las prácticas educativas, y en particular, las de enseñanza necesitan revisarse, repensarse y reconceptualizarse a la luz de esta nueva perspectiva. Es decir, esas prácticas en las que durante mucho tiempo se ha definido cómo los estudiantes se acercarán al conocimiento, asumiendo que lo harán de la misma forma y al mismo tiempo. Esto refiere entonces a considerar la diversidad de las trayectorias de los estudiantes desde la cultura en la que están inmersos, las creencias, los modos de comunicación, los estilos de aprendizaje, entre otras, y también como proponen Sánchez y Zorzoli (2021b) las trayectorias entramadas, “...entendiendo como tales a los caminos/recorridos que definen el tránsito de un actor educativo en el proceso...” (p. 98).

Cobeñas (2020) expresa que en las escuelas bonaerenses se sostienen prácticas y culturas que producen formas de exclusión educativas. Explícitamente:

hemos encontrado que en todas las formas subyacen supuestos pedagógicos que ponen énfasis en las imposibilidades del alumnado y que niegan o devalúan los procesos de enseñanza, al identificar y clasificar el estudiantado en educable e ineducable. (Cobeñas, 2020, p. 79)

La sanción de una ley no garantiza su aplicabilidad, es necesario un trabajo con los docentes, en pos de acompañar prácticas más inclusivas. La formación inicial y continua se puede problematizar incorporando espacios de discusión y de construcción conjunta. En esos espacios "El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee y la entiende, y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad" (Celman, 1993, p. 13). En ese sentido se asume que el docente no puede realizar en soledad esos procesos y que se vuelven más ricos cuando se realizan en ciclos de descripción, narración y reelaboración mediados por las oportunidades de discusión. Así es como se acompaña a los docentes a interrogar sus prácticas y sus experiencias desde marcos teóricos y luego a interrogar a los marcos desde sus propios significados, se trata de un proceso cíclico que podría permitir transformar las concepciones y los supuestos desde adentro...o al menos hacerlos explícitos.

Al tratar de conocer y comprender la enseñanza, suprimiendo la división atomizante entre quienes producen los conocimientos y quienes los “aplican”, “el cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica (...) que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos” (Mac Ewan, 1998, p. 50).

Para ese trabajo cíclico se acudió al abordaje y la discusión de mitos en educación, especialmente relacionados con Educación inclusiva y la pandemia. Se asume “mito” como aquellas construcciones que cada sociedad va realizando, que se conciben como verdades y se transmiten de manera verbal y no verbal.

Las barreras se definen como los obstáculos del tipo sociales, institucionales, materiales, económicos, educativos, etc. que impiden que las personas puedan participar de la sociedad y en diferentes esferas, en particular en este estudio, la educativa. En este sentido Booth y Ainscow (2000) expresan que “...las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 7). Las oportunidades se delimitan como las ocasiones gestionadas, las posibilidades y las condiciones que necesitan diseñarse para que todos puedan participar, y en el contexto educativo aprender. Cobeñas y otros (2017) señalan que “al remover las barreras se abren posibilidades...” (p. 51).

3. Método

La siguiente comunicación se enmarca en un estudio más amplio que busca caracterizar los elementos que favorecen y/o obstaculizan la enseñanza de Ciencias Naturales y de la Matemática en aulas heterogéneas, así como las estrategias didácticas que se proponen y desarrollan. Esta propuesta parte de asumir que el trabajo con otros, de manera colaborativa, representa un puente, una mediación para repensar las prácticas de enseñanza (Domínguez y Stipcich, 2018; García et al., 2017). En ese sentido el estudio se desarrolla teniendo en cuenta un trabajo colaborativo con el equipo de cátedra del trayecto formativo mencionado y con los docentes cursantes.

La población con la que se trabaja proviene del trayecto de formación continua donde los docentes cursantes tienen diferentes grados de experiencia, entre 1 y 15 años de antigüedad en el nivel de educación media, son profesores³ de Física, Biología, Química y/o Matemática y trabajan en diferentes instituciones escolares de la Argentina (gestión estatal, subvencionados y privados). Es así como el estudio dialoga con prácticas de investigación que hacen uso de las narrativas como medio para comprender los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias (Alliaud, 2010; Alliaud y Suárez, 2010; Jay, 2009; Mac Ewan, 1998). La investigadora realiza encuentros frecuentes con el equipo de la cátedra y discuten conjuntamente el diseño de las actividades, así como las intervenciones, los comentarios y las sugerencias que se realizan en las producciones de los docentes en cada uno de los movimientos de idas y vueltas del material.

El análisis que se presenta se realizó con el siguiente corpus: se cuenta con registros narrativos de los docentes en archivos compartidos, los cuales cuentan con retroalimentación. Esto es, presentan por lo menos dos interacciones, en el sentido de que cada descripción y narración es intervenida por el equipo de cátedra y luego vuelve al docente cursante con comentarios y/o preguntas. Los docentes cursantes responden

³ Se cuenta con el consentimiento informado de cada uno de ellos para realizar este estudio.

las preguntas, amplían sus propias producciones, y reentregan el material. Posteriormente el equipo de cátedra de la Diplomatura con el que se trabaja en forma colaborativa realiza una devolución grupal en formato de vídeo rescatando los puntos identificados en los discursos y vinculando a las lecturas compartidas en las clases del trayecto. Estas tareas descritas responden a la noción de los dispositivos pedagógicos y de formación Souto (2019) y dispositivo narrativo Anijovich (2009). Se asume que la retroalimentación posibilita la incorporación de elementos teóricos que dan sustento al diseño de Secuencias de enseñanza y de aprendizaje y que favorecen la reflexión crítica de los/las docentes sobre las decisiones sobre sus prácticas de enseñanza (García et al., 2021).

En esta ocasión, como se adelantó en la introducción, se diseñó una actividad en la cual se propone la discusión de ciertos “mitos” acerca de la Educación inclusiva y la pandemia. Al decir mitos se alude construcciones realizadas por la sociedad, en este caso, en temas de educación, concebidas como verdades y transmitidas de forma verbal y no verbal. Se hace notar que, aunque se enuncian afirmaciones en calidad de tres mitos, los docentes cursantes tienen la libertad de discutirlos en sus narraciones, contradecirlos, confirmarlos, problematizarlos, enunciar ejemplos, hacerlos dialogar con la experiencia y con la teoría. La actividad, y en particular, los mitos, representan la oportunidad para desocultar lo no dicho, para expresar y hacer valer la experiencia. Los mitos que se problematizaron son los siguientes:

- La virtualidad es una barrera para la participación e interacción entre docentes y estudiantes.
- La continuidad pedagógica se “rompió” con la pandemia.
- No sabemos cómo enseñar en la virtualidad porque nos formaron para enseñar en la presencialidad.

A partir de un análisis de contenido se construyen categorías emergentes, en una visión diacrónica, producto del diálogo entre las categorías teóricas y la empiria. Es decir, las lecturas sobre los escritos y las narraciones, sobre las devoluciones del equipo de cátedra y las reentregas de los docentes permitió agrupar respuestas, identificar coincidencias, aspectos comunes y divergencias que llevó a establecer construcciones de significados. En la sección que sigue se presentan los resultados y luego la discusión donde se socializan las categorías que emergen relacionadas con las barreras y las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.

4. Resultados

Producto de la operacionalización sobre el objeto de estudio y en estrecha relación con la teoría, la discapacidad como producto de la interacción de los sujetos con el medio y el entorno en el que vive (Echeita, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Cobeñas, 2020; Cobeñas y Grimaldi, 2021), se realizó un análisis en dos dimensiones: las barreras y las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. El análisis se realizó sobre los discursos de los docentes involucrados cuando elegían entre tres posibles mitos. En general, se identifica que 8 docentes eligieron el mito #1, 6 el mito #3 y 1 los tres mitos. No hubo docente que se decidiera por el #2. Se conserva el anonimato de cada docente y por esa razón se los identifica con números.

4.1. Mito# 1 La virtualidad es una barrera para la participación e interacción entre docentes y estudiantes

Con relación a este mito se identifica fundamentalmente que la virtualidad fue vivida en algunos casos como desafíos para los docentes, lo que los llevó por diferentes caminos. En algunos casos se identificaron posibilidades para la acción, es decir las oportunidades para el aprendizaje y en otros, permaneció la culpa y otras emociones como la tristeza y desazón, esto es las barreras. Es así como la profesora 11 comienza:

mito #1 es el que me tocó más de cerca. En dos cursos en los que trabajé en la escuela pública me costó muchísimo la vinculación e interacción con mis alumnos. El no poder conectarme con ellos, charlar, me dificultó muchísimo mantener la continuidad pedagógica.

La docente entiende que la interacción se vio interrumpida y eso es vivido con angustia y desazón. La ausencia de recursos tecnológicos, tanto del estudiantado, de las instituciones como de los docentes fue uno de los primeros obstáculos en esa continuidad pedagógica. Es así como Ceaglio y otros (2020) en tiempos de pandemia señalaban “es importante incluir a aquellos que se encuentran en condiciones desfavorables, por no disponer de recursos tecnológicos, mediante la construcción de estrategias didácticas adecuadas”. Justamente este fue el primer gran desafío para las escuelas y para los docentes quienes lo tomaron como responsabilidad personal. Sin embargo, a la hora de obstáculos hubo otros:

Al principio porque la relación y comunicación se daba a través de un tercero y eso no me permitía saber cómo estaban, como reaccionaba con las propuestas que les hacía y sobre todo poder responder cada duda y dificultad que se les presentaba. Me da mucha pena tener alumnos que vi el primer día de clases y que luego no logré comunicarme o que dejaron directamente la institución.

En el fragmento anterior se identifica que otra barrera representó que en algunas oportunidades la comunicación se realizaba mediante terceros y que la docente perdía el contacto con los estudiantes. Cuando en la repregunta de esas narraciones se ahondó en estas cuestiones la docente expresó que la comunicación se realizaba a través de las preceptoras⁴ quienes eran las mediadoras entre las tareas que solicitaban los docentes y los estudiantes. Esta fue una estrategia común sobre todo en la educación media o secundaria y durante el año 2020. Por lo tanto, mantener un vínculo pedagógico resultó fuera del alcance de muchos y en esos casos queda la culpa, la tristeza, la desazón representando la virtualidad una barrera.

Por otro lado, se identificó también que algunos docentes logran resignificar los desafíos y encontrar nuevos caminos para transitar la enseñanza. En ese sentido se ampliaron los abanicos de estrategias tomando las oportunidades y la Profesora 6 nos comparte:

Considero que la virtualidad no es una barrera, simplemente se trata dar la iniciativa a los alumnos, de forma que sean ellos los que dirijan su propio aprendizaje, que supongan un reto para los alumnos y los incentive a alcanzar su meta. Como por ejemplo actividades experimentales, esto lo relaciono con la teoría de las inteligencias múltiples, sabiendo que en el aula se necesitan valorar cada una de las inteligencias para potenciarlas.

⁴ El preceptor tiene diferentes funciones desde participar en la construcción de los acuerdos de convivencia, hasta relevar características de los grupos, acompañar sus trayectorias, entre otras. Disponibles en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general_de_las_instituciones_educativas.pdf

Tal vez la pandemia nos permitió imaginarnos otros mundos y escenarios posibles y es así como el hogar se convirtió en el espacio de aprendizaje. Los docentes hicieron uso de la creatividad para imaginar cómo trabajar consignas auténticas y significativas. Alliaud (2021) plantea que la pandemia puso en evidencia la dimensión creadora del oficio del docente. Nos tuvimos que correr del espacio físico del aula escolar. Se identifican entonces oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza. La Profesora 9 comparte:

Pude observar que muchos docentes buscan romper esa barrera de la virtualidad dando clases por videollamada e interactuando con los estudiantes mediante experimentos, ejercicios durante la clase y demás estrategias que permitan la participación de los mismos.

En el fragmento que sigue nos encontramos que ciertos incidentes críticos, situaciones que nos enfrentan a tomar decisiones que pueden movilizarlos hacia acciones que impactan no sólo en algunos estudiantes sino en el grupo escolar, pero sin dudas impactan en la misma persona que es interpelada por la situación y se decide a obrar. Así es como la Profesora 3 expresa:

Me sentía irresponsable y mal conmigo misma por no poder llegar a esa alumna⁵, por ese motivo empecé a hacer capacitaciones sobre cada una de las integraciones que formaban parte de cada grupo que tenía a cargo. De esa forma pude adquirir herramientas para poder acercarme a la mayor cantidad posible de estudiantes, con y sin integraciones.

También se identificaron voces que expresaban que “lo que se hacía antes” no era muy inclusivo:

¿Cuánto de lo que hacía (antes de la pandemia) era realmente inclusivo? Y no me refiero solo a las adaptaciones de acceso o de contenidos... (Profesora 2)

La posibilidad de pensar sobre nuestras propias prácticas, y en diferentes contextos, abre la posibilidad de revisarlas y asimismo identificar algunos posibles significados de nuestras acciones y decisiones. De igual manera la Profesora 11 nos ofrece la siguiente reflexión:

Con respecto a lo que mencionan en el mito, también estoy de acuerdo que a veces en la presencialidad se generan barreras de interacción alumno- docente sobre todo por el límite de tiempo, el miedo a la participación, a la exposición, entre otras. Pero sí, creo que son menos que en la virtualidad.

Las barreras identificadas por esta docente, la posibilidad de gestionar un vínculo, remite a la noción de decisiones vinculadas a la faceta relacional de Basabe y Cols (2007) necesarias para acompañar la trayectoria de los estudiantes y el sostén de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También se liga a las decisiones didácticas que las mismas autoras plantean porque representan las posibilidades de orientar el aprendizaje, definir estrategias, trabajar con los errores, con los conocimientos previos etc. y da cuenta de cuáles son los supuestos acerca de la enseñanza y del aprendizaje; en este caso para las personas con discapacidad. Broitman y Sancha (2021) problematizan las decisiones didácticas cuando se tienen en cuenta estudiantes con discapacidad en clases de matemática, señalando que en un estudio identifican que se espera que esos estudiantes repitan procedimientos o realicen actividades motoras alejándolos de la complejidad que se espera para el resto del grupo.

⁵ Se refiere a una estudiante con Proyecto pedagógico individual (PPI). Resolución 311/16 Consejo Federal de Educación.

Cuando se compara la presencialidad perdida y la virtualidad:

Al ver el desarrollo del texto la frase “muchas veces en las aulas presenciales los estudiantes con discapacidad no son escuchados porque tardan más en expresarse o porque no se les da la palabra” pude ver cómo en realidad las limitaciones para los alumnos con discapacidad están desde antes de la pandemia, pero no se exponen tanto, ni toman tanta relevancia como la falta de conectividad de algunos alumnos en esta Pandemia.

Aquí la Profesora 15 comparte un punto sumamente rico, antes ya existían las limitaciones para los estudiantes con discapacidad, y se pregunta por qué logra notarlo/sentirlo en esta oportunidad.

No puedo dejar de preguntarme ¿Por qué no son sacadas a la luz? ¿Por qué como sociedad no las hacemos visibles? ¿Por qué yo como agente de la educación no pude verla antes de leer este Tweet?

La profesora logra correr su mirada, propia de otros enfoques como el médico, donde el foco de la mirada está en el sujeto que no llega/no puede/no logra, hacia ella misma como agente educativo. Skliar (2017) nos comparte cómo en una conversación con maestros la idea de la inclusión fue moviéndose hacia la noción de hospitalidad. “... que en el hospedar 333a todo otro, a cualquier otro, a otro cualquiera- sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta y no simplemente el establecimiento de una virtud personal...” (p. 83). Asimismo, la docente comparte cómo encontró caminos alternativos, estrategias diversas ante los desafíos:

Siempre hablo con una amiga psicopedagoga de las situaciones que viven los chicos en las aulas, de cómo afectan estas diferencias (las hechas por los adultos, no por los niños) en sus desarrollos escolares.

Se rescata que la docente encuentra en el otro, en este caso una amiga psicopedagoga la posibilidad y la oportunidad de *pensar con*, primeros pasos necesarios para lograr acercarnos a espacios donde todos puedan desarrollarse y aprender juntos. “*En ese pensamiento y en ese hacer compartido, enriquecemos aquello que podemos llegar a producir juntos y juntas, como también nos enriquecemos nosotros mismos, porque en esos procesos seguimos aprendiendo, nos seguimos formando*” (Alliaud, 2021).

La Profesora 1 comparte:

Luego de cierta organización, continué trabajando con las maestras integradoras y comencé a enviar material de la materia. Alumnos con acompañantes terapéuticos se quedaron sin ellos al comienzo, lo cual era una incertidumbre (principalmente para los padres).

La variable “tiempo” fue revisada y ajustada por todos los que entendieron que ante el desafío se abría un camino.

Sin embargo, debo reconocer que en algunas ocasiones los alumnos que tienen un acompañante terapéutico trabajan por otro lado y socializan más con su acompañante que con sus compañeros. El comienzo de la cuarentena instaló la duda de cómo iban a trabajar aquellos estudiantes con proyecto de inclusión y si las clases virtuales iban a ser un obstáculo.

Ahora me doy cuenta de que estas diferencias no son tenidas en cuenta a la hora de planificar una clase convencional porque requiere modificar, preparar, adaptar, ceder tiempo y capacitarse.

Ya Broitman y Sancha (2021) nos comparten que en variadas ocasiones los estudiantes con discapacidad que tienen maestra integradora trabajan sin la posibilidad de encuentro con sus compañeros, separados del grupo porque las tareas son diferentes, porque los contenidos son otros. Cobeñas (2021) lo problematiza de la siguiente forma, *la integración: exclusión en la inclusión*. Es decir, se permanece con la idea de que los

estudiantes deben adaptarse a la escuela y no al revés; no es la escuela la que tiene que proveer a los sujetos distintas maneras de estar, de vivir y de aprender junto con el resto. Es el caso que sigue, donde la Profesora 5 al referirse a un grupo con estudiante con discapacidad en tiempos sin pandemia:

Una situación que como docente no supe darle respuesta, solo podía trabajar nuevas actividades mientras los demás estudiantes debatían cuestiones que él no estaba trabajando. Con este relato, quiero decir que coincido con Cobeñas en que la participación y la interacción de estudiantes con discapacidad se ve truncada tanto en lo presencial como en lo virtual.

La Profesora 1 sigue:

En realidad, no hay mucha diferencia entre los alumnos que con la virtualidad tienen una barrera en la participación y los estudiantes con discapacidad; ambos grupos podrán desarrollarse mejor si del otro lado hay una persona que se interesa en ellos.

Aunque la docente señala ambos grupos, se entiende que no está excluyendo sino que diferencia para resaltar la significación. En este caso señalar las diferencias nos acerca a pensarnos con las posibilidades de aprender de manera que se ofrezcan oportunidades, escenarios y condiciones que se puedan concretar. Skliar (2017) señala que las sociedades se tranquilizan o reposan en reconocer las diferencias, pero...a cierta distancia. La docente va más allá y cruza esa distancia porque propone que del otro lado haya alguien y además esté interesado. Alguien que valore a cada uno y reconozca que tiene derecho a aprender y de hacerlo con todos. En este sentido rescatamos resignificaciones para la interacción entre docentes y estudiantes, para la Educación inclusiva.

4.2. Mito# 3 No sabemos cómo enseñar en la virtualidad porque nos formaron para enseñar en la presencialidad

Bajo este mito se identifican algunas aristas y diferencias entre quienes parecen quedarse en las falencias de la formación, los que buscan seguir estudiando y entonces asumen la formación continua, aquellos que además logran distinguir que es necesario “cambiar la matriz y paradigma sobre enseñar y aprender” (Profesor 13) y, por último, se problematiza el trabajo docente y el acompañamiento en sus prácticas y decisiones.

La Profesora 2 identifica la no preparación y/o formación en aspectos de Educación inclusiva y en educación en la virtualidad al mismo tiempo que señala responsabilidades. También aquí se advierte un primer paso donde la mirada se coloca en los supuestos que pueden convertirse en obstáculos y barreras, aquellas ideas y conceptualizaciones tan internalizadas que obturan la mirada y nuestras decisiones.

En la formación no recibí información sobre estrategias de enseñanza virtual, así como tampoco fui educada pensando en cómo atender las discapacidades. Pero creo que es parte de nuestra responsabilidad docente detenernos no solo a analizar los errores de los alumnos, sino nuestros propios errores y falencias para encargarnos de ellos y que dejen de constituir un obstáculo. La formación puede tener deficiencias, pero el profesorado es el primer acercamiento, la formación es permanente y es en esos espacios donde debemos buscar las respuestas a las preguntas que surgen al ejercer.

También se identifican dos temas que se discutieron bajo los alcances de este mito, así como del anterior, estos son la creatividad del docente y su audacia y el planeamiento e incorporación de nuevas estrategias. En ese sentido proponen el trabajo en equipo, tanto para los docentes como entre los estudiantes, el uso de los archivos compartidos en un drive para el trabajo colaborativo, las experiencias del tipo caseras para el hogar,

proyectos de indagación para presentar con diferentes soportes tecnológicos. La Profesora 14 expresa:

Quizás en la virtualidad perdimos un poco el vínculo personal, pero considero que aumentamos nuestra visión sobre el aula. Los docentes, por nuestra labor, nos enfrentamos a muchos desafíos y, con la práctica, considero que desarrollamos nuestra creatividad e ingenio para hacerles frente; y la virtualidad no fue la excepción.

En relación con una estudiante nos comparte:

Este año, en el curso tengo una alumna con dislexia con la que tuvimos que definir, junto a su psicopedagoga, algunos acuerdos para trabajar. En su mayoría, son los mismos que mantenía en años anteriores, pero aumentamos la frecuencia de encuentros por videollamada de manera personalizada. Además de permitirle entregar actividades en formato de videos, audios o imágenes.

Un diseño flexible y abierto donde la estudiante puede entregar los trabajos en formatos diversos, haciendo uso de la tecnología; la comunicación personal por videollamadas con la estudiante y el trabajo en conjunto con la psicopedagoga representan puntos de partida en el proceso de enseñanza. Esto implica considerar múltiples formas de expresión del aprendizaje más allá de la clásica como puede ser el papel; un proyecto diseñado o al menos revisado con otros profesionales y la “escucha” de la estudiante. Aquí se hace un paréntesis. En las repreguntas que se realizaron producto de la retroalimentación, interviniendo para conocer y profundizar acerca de esas estrategias, sobre todo las de comunicación y la gestión de los grupos, se identifica que la mayor parte de las tareas diseñadas fueron individuales. Es decir, no se lograron agrupaciones para el trabajo en el aula virtual y en la tarea diaria. Esto lleva a otras discusiones planteadas por Moreira Simoes y otros (2020) donde señalan la importancia de profundizar en las metodologías activas, qué se entiende por ellas, cuál ha sido el flujo de la información entre profesores e investigadores y sobre todo porque el objetivo no es reemplazar nuevas metodologías más antiguas por otras más nuevas.

Un punto trascendente es el conocimiento que manifiesta la docente de la estudiante:

A mi alumna, le gusta mucho dibujar, por lo que, aprovechando su talento, presenté varios videos con sucesivos dibujos y audios de ella, comentando sus conclusiones e ideas. Dentro de las adecuaciones que implementamos este año, fue el presentar las actividades organizadas en presentaciones de diapositivas para permitir una mejor visualización y organización.

Cuando se indagó acerca de cómo conocía los gustos y habilidades de la estudiante la profesora comentó que fue parte de la interacción con el equipo de orientación escolar (en su denominación EOE) y de los diálogos que mantuvo por videollamada por WhatsApp en forma personal con la estudiante. La presentación con diapositivas fue una estrategia que resultó para todo el grupo, sobre todo por las condiciones de la virtualidad.

Es aquí donde el Profesor 13 vuelve a señalar, como lo han hecho otros, la importancia de considerar las “voces” diversas, los saberes que cada uno construyó y pueden colaborar para enfrentar los desafíos.

Hace mucho tiempo que escucho y leo lo que se refiere a aprendizaje colaborativo. Hoy es un momento casi ideal para sentirnos coprotagonistas en el acto de aprender y enseñar. Tanto docente como estudiantes nos tenemos que involucrar en este tipo de competencias, ya que la realidad es tan compleja que amerita un abordaje integral. Todas las voces son importantes, tanto aquellas que conocen del tema como las que tienen dudas e inclusive las que desconocen, ya que permiten nuevos enfoques.

Asimismo, propone un ejemplo de análisis sobre una estrategia que implementa y cómo la problematiza identificando posibles explicaciones y raíces ligadas a nuestros supuestos acerca de la enseñanza y del aprendizaje en el caso de los docentes y estudiantes.

En este tiempo he intentado la implementación de foros, pero las ventajas que ofrecen los recursos tecnológicos no son aprovechadas en su totalidad. Posiblemente aún estén presentes matrices de aprendizajes ligadas a lo individual que no permiten que los estudiantes (y en otras ocasiones los propios docentes) compartan sus respuestas y la pongan a discutir con otros argumentos.

Se cierra con las palabras de Alliaud (2010) “...en tanto las narraciones remiten a lo que pasó y les pasó a los sujetos en determinadas circunstancias, proporcionan un saber que abre posibilidades no sólo de informar las prácticas sino de transformarlas” (p. 6).

Aunque no hubo elección directa del mito #2, la Profesora 3 seleccionó los tres mitos y nos compartió lo siguiente:

Hoy, pienso en mi “yo” de hace dos o tres años y me doy cuenta que no es solo eso lo que no nos enseñó el profesorado, porque es imposible abordar todas las situaciones, características y condiciones con las que nos vamos a encontrar dentro de una escuela, un aula, un grupo de estudiantes... son infinitas! Pasé por una situación en particular con una alumna con integración, luego de terminar el segundo trimestre sentí que no le había enseñado nada, ni siquiera se acordaba de mi nombre. Entonces, empecé a replantearme lo que estaba haciendo, claramente no era ese el camino

Como se viene señalando en la línea argumental, los desafíos posibilitan buscar alternativas o estancarnos. En esta oportunidad, los desafíos de la educación inclusiva en pandemia posibilitaron identificar las oportunidades para transformarnos y transformar las prácticas y posiblemente los aprendizajes. También dejó caminos interrumpidos, trayectorias descuidadas y emociones ligadas a la soledad y la culpa.

Me sentía irresponsable y mal conmigo misma por no poder llegar a esa alumna, por ese motivo empecé a hacer capacitaciones sobre cada una de las integraciones que formaban parte de cada grupo que tenía a cargo. De esa forma pude adquirir herramientas para poder acercarme a la mayor cantidad posible de estudiantes, con y sin integraciones.

5. Discusión

Los mitos planteados representan un punto de salida para discutir y desentrañar ideas, significados ligados a las acciones y las decisiones. Se busca desocultar lo no dicho a través de su discusión.

Los discursos presentados se analizaron en dos dimensiones: las oportunidades y las barreras para la enseñanza y el aprendizaje. En el estudio se identifican posibilidades para la acción, referidas a las oportunidades y, la culpa y la falta de preparación que se convierten en barreras. En cuanto a las primeras:

El trabajo colaborativo con otras voces, con otras personas y sus saberes y experticias posibilita caminos de escucha, de reflexión y de reelaboración de decisiones y acciones. En este sentido no se puede dejar de resaltar que los docentes valoran si se posibilitan esas oportunidades. Sus voces lo señalan. Y esto lleva entonces a otra problematización permanente: las condiciones del trabajo docente. Ballesteros (2016) afirma que:

si se pretende una educación secundaria obligatoria y de calidad es necesario generar las condiciones para implementar un modelo pedagógico que no sólo brinde mecanismos de atención a los desajustes entre las exigencias de la vida

escolar y las posibilidades del alumnado, sino que también se preocupe por la materialización de los Diseños Curriculares. (p. 59)

En la educación en el nivel secundaria o media no existen espacios dedicados a la socialización de experiencias, al debate y construcción colectiva de proyectos y al estudio; mucho menos remunerados.

Colocar en escena a los sujetos que aprenden y estudiar las condiciones didácticas de las propuestas áulicas resultan un punto de salida. Las metodologías llamadas activas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Enseñanza por investigación, el Aula Invertida (Flipped classroom) entre otras posibilidades que ponen en el centro de la escena a quien aprende y desplazan al docente y al contenido a lugares secundarios representan alternativas para seguir pensando la enseñanza. No es que el sujeto no fuera considerado desde otros enfoques, ya desde la década del 80 en el campo de la educación en Ciencias Naturales, por socializar un ejemplo, se viene indagando acerca de las concepciones alternativas/pre concepciones/ideas previas de los estudiantes pues el objetivo es mejorar el aprendizaje.

Otras líneas de investigación lo han representado: el análisis del discurso en el aula, de las intervenciones docentes para negociar significados donde también cobra protagonismo el sujeto que aprende. Lo que se pone en relevancia ahora es que el sujeto se convierte en el centro de su aprendizaje, el proceso también está en sus manos. Capelletti (2014) expresa que la autonomía y la metacognición representan condiciones de posibilidad y objetivos en aulas heterogéneas. Retomando las voces de los docentes cuando revisan su formación, y el acompañamiento recibido, destacamos que además de seguir formándose, y revisando sus prácticas se necesita como señala la autora anterior: “[...] un desafío para los equipos directivos formar espacios de trabajo compartidos con los profesores, donde “se ponga en acto”, también para ellos, el trabajo metacognitivo y la construcción de la autonomía” (p. 74).

En cuanto a las segundas, las barreras identificadas, se destacan la culpa, la falta de preparación en personas con discapacidad y en estrategias para desarrollar la enseñanza y gestionarla en la virtualidad.

Cuando la culpa se instala inhabilita nuevas posibilidades y se permanece en la falta de formación. Consideramos que la formación docente necesita ser revisada, sobre todo los planes y los procesos de formación pues éstos se sustentan muchas veces en supuestos contradictorios. Como señala Terigi (2021) los docentes de educación común esperan que el maestro integrador se responsabilice de la enseñanza. Sin embargo “la formación docente inicial de los MI (maestros integradores⁶) plantea materias específicas de la educación especial que son inespecíficas en términos didácticos”. (p.14). Entonces ni los docentes de educación común, ni los profesores, ni los maestros integradores, ni otras figuras como acompañantes terapéuticos conocen si tienen que/pueden/deben abordar la enseñanza para personas con discapacidad. Las políticas educativas no son claras, contienen contradicciones, como es el caso Ley de Educación N° 13.688/07 de la Provincia de Buenos Aires, aspecto señalado por Broitman y Sancha (2021), en cuanto al uso y significación de los conceptos de integración e inclusión. Por lo tanto, las políticas educativas y la gestión hacia el interior de las instituciones escolares se convierten en dos pilares ineludibles

⁶ La aclaración entre paréntesis es nuestra.

para seguir repensando la formación docente, inicial y continua y la enseñanza en aulas heterogéneas.

6. Conclusiones y comentarios finales

A partir de las voces de los profesores cursantes se identificó el nuevo escenario como espacio de oportunidades diversas donde la creatividad y la audacia del docente se despliegan en nuevas posibilidades para los estudiantes al rediseñar y repensar estrategias didácticas centradas en quienes aprenden, propias de las metodologías activas.

Como barreras se identifica la formación recibida, aunque todos señalan que no fueron preparados para la enseñanza en la virtualidad ni para el aula heterogénea, algunos superan esa instancia y comparten sus decisiones: búsqueda de trabajo con otro, a veces en equipos de orientación escolar, otras en colegas y amigos con otras profesiones. Otro rumbo identificado es continuar estudiando y acceder a trayectos de formación continua donde se presenta la oportunidad de escucharse, leerse y reconfigurarse. Alliaud (2021) señala que hay que capitalizar las experiencias, lo aprendido, lo pensado...ser creadores. A partir de este estudio se propone también ser audaces en las decisiones didácticas, organizativas y vinculadas a la faceta relacional.

Sin embargo, además de la responsabilidad individual existen otros planos que necesitan ser revisados, las políticas educativas y las gestiones al interior de las instituciones escolares. Vallina (2016) expresa que la formación que han recibido los docentes es prioritariamente en contenidos sin atender los contextos y se le solicita al docente que subsane todos los déficits de manera personal siendo señalado como el culpable del déficit escolar. Herrera-Seda (2018) expresa “La formación inicial de profesores para una educación inclusiva debería transformarse profundamente y desde la raíz” (p. 19). Aprender de estas experiencias que vivimos, como la pandemia, y revisar nuestros supuestos de enseñanza y de aprendizaje representan los puntos de partida, y no de llegada, en un camino por recorrer de manera de que todos/as puedan aprender valorando nuestras diferencias. Diferencias que nos acerquen a reconocernos. Como afirma Skliar (2017):

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras, perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vida, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras.

Desafío permanente.

Referencias

- Alliaud, A. (2010) La investigación educativa y su aporte al sistema educativo. Una mirada desde la formación docente. *Itinerarios Educativos*, 1, 4-4.
<https://doi.org/10.14409/ie.v1i4.3924>
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2010). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad de Buenos Aires.
- Anijovich, R. (2009). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós.
- Anijovich, R. (2014). Aulas heterogéneas y equidad. En R. Anijovich (Comp.), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (pp. 19-34). Paidós.

- Ballesteros, L. B. (2016). El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro. En V. Seoane (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado* (pp. 46-60). Paidós.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed). *El saber didáctico* (pp.125-158). Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Broitman, C. y Sancha, I. (2021). Diálogos ineludibles entre didáctica de la matemática y educación inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 105-207). EDULP.
- Ceaglio, S., Gasparini, Y. y Paez, L. (2020). La desigualdad social, la brecha tecnológica y la educación en tiempos de pandemia. En L. Abrate (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época Covid-19* (pp. 263-269). Universidad Nacional de Córdoba.
- Celman, S. (1993). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná-Entre Ríos-Argentina. <http://www.fceia.unr.edu.ar/>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cobeñas, P. (2020). *Mitos ¿Es posible enseñar y aprender en la escuela de la pandemia?* Asociación Azul Asociación no gubernamental.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En P. Cobeñas; V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coord.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*, (pp.105-207). EDULP.
- Domínguez, M. A y Stipcich, S. (2018). Trabajo colaborativo y TIC para ayudar a un estudiante con TDA a aprender física. *Revista Enseñanza de la Física*, 30, 53-61.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 24-46.
- García, D., Domínguez, M. A. y Stipcich, S. (2017). Trabajo colaborativo para el desarrollo de prácticas innovadoras en la enseñanza de la física universitaria con el uso de tecnologías. *Revista Enseñanza de la Física*, 29(1), 01-17.
- García, D., Domínguez, M. A. y Fanaro, M. (2021). El valor de la retroalimentación en el diseño de secuencias de enseñanza y aprendizaje basadas en la enseñanza invertida. *Revista Enseñanza de la Física*, n° extra. 33, 335-342.
- Herrera-Seda, C. (2018). Presentación la formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Mac Ewan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu
- Moreira Simoes, R, C., Rodrigues Gama Russo, A. L., de Oliveira Brava, E. y de Souza Fonseca, G. R. (2020). *Metodologías activas en la enseñanza de las ciencias: Revisión y análisis de publicaciones en revistas del área enseñanza en la década de 2008 a 2018*. ACTIO Docencia em Ciências. <https://doi.org/10.3895/actio.v5n2.11296>

- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021a). Más políticas de acceso. En R. Harf (Ed.), *50 iniciativas. Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza* (pp. 25-28). Noveduc.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021b). 19. Avanzando hacia la idea de trayectorias entramadas. En R. Harf (Ed.), *50 iniciativas. Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza* (pp. 97-99). Noveduc.
- Sklíar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Terigi, F. (2021). Prólogo. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coord.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP.
- Alliaud, A. (2021) (13 de junio 2021) *Andrea Alliaud: "Enseñar hoy es una tarea artesanal"*. Clarín Cultura. <https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>
- Vallina, (2016). Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente. En V. Seoane (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado* (pp. 86-97). Universidad Nacional de La Plata.

Breve CV de la autora

María Alejandra Domínguez

Doctora en Ciencias de la Educación. UNLP- FaHCE. Lic. en Educación Matemática y Prof. de Matemática y Física -UNCPBA- Investigadora Adjunta en CONICET. Docente e investigadora de UNCPBA, Cs. Exactas, Depto. de Formación Docente, EciénTec. Prof. Adjunta en Didáctica de la Física y materias afines con dedic. exclusiva. Categoría III en el Programa de Incentivos. Ha sido coordinadora de la Diplomatura Universitaria Superior Enseñanza de la Física en el Nivel Secundario (UNCPBA). Es directora de tesis de doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP- FaHCE) Dicta talleres en el Doctorado de Cs. de la Educación en Convenio Cedalc, FaHCE-UNLP. Como investigadora lleva adelante el proyecto: "Repensar las prácticas de los profesores de Ciencias Naturales en el marco de la Educación inclusiva en aulas heterogéneas", tanto como investigadora de CONICET como dirigiendo el Proyecto "Las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales y el trabajo colaborativo en aulas heterogéneas". Evaluadora de eventos científicos. Trabaja en colaboración con docentes de nivel medio. Es editora adjunta de la Revista Enseñanza de la Física. Email: malejandradinguez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6293-1957>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Educación Inclusiva de la Primera Infancia en Tiempos de Pandemia Covid-19: Percepciones de las Familias

Inclusive Childhood Education in a Period of Covid-19 Pandemic: Families' Perceptions

Rosa Roa González, Nidia Quiroga González y Alexis Araya Cortés *

Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Educación remota
Pandemia
Educación infantil
Educación inclusiva
Familia

RESUMEN:

La educación en los primeros años de vida es esencial para el desarrollo integral del ser humano, donde la escuela y la familia cumplen un rol fundamental, escenario que se ha visto afectado producto de la pandemia por Covid-19, desafiando la implementación de nuevas prácticas pedagógicas inclusivas. La presente investigación tiene como objetivo conocer las percepciones de las familias de un establecimiento educacional de primera infancia acerca de las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas por el establecimiento en modalidad remota. Se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, aplicada a 12 familias de un establecimiento educacional de la comuna de Copiapó, Chile. Los resultados obtenidos arrojan diversas percepciones de las familias sobre la educación remota, el desarrollo integral infantil, las estrategias pedagógicas inclusivas, la participación de las familias y el rol mediador de la familia. Es necesario continuar profundizando en la comprensión de las barreras para la educación inclusiva y las posibles consecuencias que traerán las nuevas prácticas pedagógicas en contextos de educación remota, para disminuir los efectos adversos que puedan generar en el desarrollo pleno de los niños y las niñas.

KEYWORDS:

Remote education
Pandemic
Childhood education
Inclusive education
Family

ABSTRACT:

Education in the first years of life is essential for the integral development of the human being, where school and family play a fundamental role, a scenario that has been affected as a result of the Covid-19 pandemic, challenging the implementation of new inclusive pedagogical practices. The objective of this research is to know the perceptions of the families of a childhood educational establishment about the inclusive pedagogical strategies implemented by the establishment in remote mode. It was framed in a qualitative approach of a phenomenological type, using the semi-structured interview as a data collection technique, applied to 12 families from an educational establishment in the district of Copiapó, Chile. The results obtained show families' different perceptions about remote education, full child development, inclusive pedagogical strategies, the participation of families, and the mediating role of the family. It is necessary to continue deepening the understanding of the barriers to inclusive education and the possible consequences that new pedagogical practices will bring in contexts of remote education, in order to reduce the adverse effects that they may generate in the full development of boys and girls.

CÓMO CITAR:

Roa González, R., Quiroga González, N. y Araya Cortés, A. (2022). Educación inclusiva de la primera infancia en tiempos de pandemia Covid-19: Percepciones de las familias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 75-90.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100075>

1. Introducción

La pandemia Covid-19 ha causado la mayor disrupción que haya sufrido alguna vez la educación a escala global, con gran impacto para la primera infancia y el normal desarrollo de los niños producto del confinamiento y el cierre de los centros educativos, los cuales han debido ajustarse a la modalidad de atención remota en el hogar. Según la información proporcionada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), durante el año 2020, 186 países cerraron los establecimientos educativos, afectando a más de 600 mil niños y niñas menores de seis años correspondiente a la primera infancia.

En respuesta a esta crisis, la educación remota se ha hecho indispensable y las familias han asumido la responsabilidad de dar continuidad a la trayectoria educativa de sus hijos, sin tener preparación específica en educación o desarrollo infantil, convirtiéndose en un reto llevar a cabo los procesos inclusivos de atención a la diversidad, tal como señala Echeita (2020), desde el principio “para todos”. Bajo dicho contexto, la educación inicial es la más perjudicada, ya que es un tiempo único e irrecuperable de aprendizaje, siendo las familias vulnerables las más afectadas (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

En la misma línea, Risso-Gill y Finnegan (2015) afirman que es aún más complejo reemplazar la experiencia presencial por educación remota, ya que el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y las niñas menores de 6 años, requiere en mayor medida, de la interacción directa con sus pares y educadores. A lo anterior, se suma que, el contacto remoto de los párvulos con sus centros educativos no es tan pertinente, debido a que estos, no tienen la autonomía necesaria para interactuar de manera virtual con los equipos educativos (Valenzuela et al., 2021).

En tal sentido, existen diversos estudios sobre las experiencias docentes en modalidad remota (Da Silva, 2021; Hidalgo, 2020; Mateus y Andrada, 2021; Santos et al., 2020). Sin embargo, no hay suficiente información basada en estudios cualitativos, donde las familias narren sus experiencias sobre el trabajo educativo que realizan en los hogares en modalidad remota y su impacto en el proceso educativo y desarrollo integral de sus hijos e hijas.

Fundamentado en lo anterior, esta investigación pretende conocer las percepciones de las familias de un centro educativo de primera infancia acerca de las estrategias pedagógicas implementadas por el establecimiento en modalidad remota para la atención de la diversidad, teniendo como base sus experiencias con estas prácticas en el hogar, de tal forma que se genere una nueva mirada sobre el quehacer pedagógico, ante el nuevo paradigma educativo, donde el hogar se convierte en el principal espacio formativo y el educador debe innovar en las estrategias de enseñanzas colaborativas con la familia, para asegurar la educación de todos los infantes.

2. Marco teórico

2.1. Educación inclusiva

Son diversas las definiciones en torno al concepto de educación inclusiva, permeadas por el contexto histórico y la concepción epistemológica desde la cual se investiga. Distintos autores (Coll, 2016; Echeita, 2017; Urien, 2017), plantean que la educación

inclusiva es la que permite el aprendizaje para “todo” el alumnado, al más alto nivel y rendimiento de manera personalizada, garantizando el acceso, la plena participación y el aprendizaje, sin importar su procedencia social y cultural y sus características personales, evitando la discriminación. Desde otra visión, Booth y Ainscow (2015) plantean la educación inclusiva como la participación de todos los estudiantes y adultos que interactúan en un centro educativo y cómo estos deben ser responsables ante la diversidad de su alumnado. En este sentido, cuando se habla de participación se hace referencia al hecho de formar parte de la toma de decisiones, ser reconocido y aceptado por lo que uno es, y no solo formar parte del conjunto (Simón et al., 2016).

Considerando lo anterior, es imprescindible que la educación sea inclusiva durante la primera infancia, ya que favorece el desarrollo integral infantil y asienta una preparación esencial para toda la trayectoria educativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019). Desde el punto de vista de Piñeiro y Díaz (2016), un neurodesarrollo pleno durante los primeros años de vida cimentará la formación de una persona con todo su potencial, contribuyendo a reducir las disparidades sociales y económicas dentro de la sociedad. Pensar la diversidad desde una amplia mirada, concibe a la educación inicial como un espacio muy humano, flexible y abierto, que atiende a todos infantes (Barrero, 2016). De manera complementaria, Papalia y Martorell (2017) mencionan que, durante la etapa inicial, el niño desarrolla sus primeros conocimientos mediante su interacción social, de acuerdo con las percepciones de su entorno y su estado madurativo. Ahora bien, la salud física y mental de los infantes, podría verse afectada por el cierre prolongado de los centros educativos y el confinamiento (Brazendale et al., 2017; Brooks et al., 2020). Considerando lo anterior, las condiciones educativas, como efecto de la pandemia por Covid-19 y las posibles consecuencias adversas de la prolongada suspensión de actividades educativas presenciales, podrían impactar el desarrollo integral de los párvulos, sus interacciones y aprendizajes, lo que requiere de importantes esfuerzos para continuar desarrollando y potenciando los aprendizajes en otros contextos.

2.2. Educación remota

La educación remota se ha transformado en la nueva forma de acción para propiciar los aprendizajes durante el confinamiento por Covid-19, la cual se distingue de la educación presencial, porque se vale de variadas estrategias y herramientas tecnológicas para lograr que todos los y las estudiantes accedan a una educación de calidad independientemente de donde se encuentren (Chaves, 2017). Es evidente que llevar las clases presenciales a una modalidad remota no ha sido una tarea fácil, especialmente porque se ha implementado con muy poca antelación y preparación (Pastran et al., 2020).

Teniendo presente el aprendizaje remoto, es recomendable que la escuela genere estrategias para asegurar el desarrollo de todos los y las estudiantes, considerando sus características individuales y las particularidades del territorio de manera inclusiva (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2020). Por otra parte, Carrillo y otros (2018) hace referencia a los principios para determinar prácticas pedagógicas que fomenten la educación inclusiva, como la presencia y participación de todos los alumnos en todas las experiencias de aprendizaje. En el mismo sentido, teniendo en cuenta que el juego es la principal metodología pedagógica en la educación inicial, es pertinente hacer uso de una serie de estrategias lúdicas que potencien el desarrollo integral (Ramírez et al., 2014). En este orden de ideas, Rodríguez Illera (2018), indica que el juego y las actividades lúdicas espontáneas han ayudado a mitigar los efectos de la crisis sanitaria.

Teniendo presente lo anterior, el profesorado no estaba preparado para este nuevo escenario y en ocasiones, lo han recorrido de modo autodidacta, ya que la respuesta institucional demoró en llegar (Failache et al., 2020), empleando plataformas virtuales para apoyar su rol pedagógico (Avalos et al., 2020) e implementado nuevas estrategias que facilitan tanto a padres como alumnos el acceso al material educativo, para que no pierdan el ritmo de aprendizaje (Gutiérrez-Moreno, 2020).

El trabajo educativo en el hogar se ha dificultado al mezclarse con la rutina doméstica (Dussel, 2020). Además, la educación remota también se enfrenta al problema de los hogares que no cuentan con un ambiente propicio para el aprendizaje, en este sentido, Murillo y Duk (2020) plantean que en Latinoamérica existen viviendas que no disponen de servicios básicos y que, solo cuatro de diez familias tienen acceso a internet, lo que limita su participación en la educación remota. Se suma a lo anterior, la baja preparación de las familias para apoyar las nuevas actividades educativas formales en el hogar, orientadas por los educadores (Tarcizio, 2020). En consecuencia, la educación remota ha provocado la privación de contactos interpersonales, la falta de estímulos tempranos para ampliar lenguaje, el contacto con el entorno para aprender a convivir en grupos de pares, entre otros, coartando el desarrollo de las capacidades de los infantes (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2016). Sin duda, el sistema educativo se enfrenta a un doble desafío de crear modalidades y estrategias pedagógicas que sustenten una educación efectiva e inclusiva, orientada a fomentar el desarrollo integral infantil en nuevos escenarios.

2.3. Rol mediador de la familia

En la actualidad, la educación es una tarea compartida entre los educadores y las familias, en este sentido, Álvarez (2019) manifiesta que la implicancia parental tiene que apoyar el progreso de aprendizaje de sus hijos, generando colaboración educativa con la escuela. Asimismo, las familias juegan un rol indispensable en el desarrollo integral de los niños (Bortolini y Piccinini, 2018), ya que el hogar representa el primer espacio de socialización. Considerando lo anterior, es esencial que los educadores trabajen colaborativamente con las familias, puesto que el hogar es el ambiente donde los niños inician la exploración, desarrollo de destrezas, habilidades y procesos de adaptabilidad social (Shrestha et al., 2019).

En otro orden de ideas, la pandemia por Covid-19, trajo la oportunidad de entender y reconocer las aportaciones de la familia por el bienestar de los educandos, y el involucramiento de la familia en la educación de sus hijos, reconociendo y valorando la profesión docente (Belmar et al., 2021).

En la primera infancia, la interacción afectiva es considerada fundamental para los procesos de adaptación (Sánchez-Domínguez et al., 2020), en donde la familia mediante la estimulación y los vínculos afectivos debe proteger, potenciar y promover dichos procesos. Debido a lo anterior, para iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos, los educadores requieren modelos claros de relación con las familias e inteligencia emocional, para que éstas se conviertan en su principal aliado (Simón et al., 2016). Teniendo presente que la familia es un sistema altamente influyente en el desarrollo humano, ha de reconocerse como vital en las relaciones con la escuela. En contraparte, Girona (2020) sostiene que no todas las familias pueden acompañar a sus hijos e hijas en el aprendizaje, dado que no disponen de capacidades ni de recursos para hacerlo.

Tal como se aprecia en las consideraciones y definiciones planteadas por los diversos autores citados, existen variados y renovados conceptos sobre las dimensiones

propuestas en la investigación. Por consiguiente, será primordial considerar nuevos espacios e interacciones que permitan dar continuidad al aprendizaje en el futuro, enfocadas en la atención infantil diversa, lo que cobra mayor relevancia durante la etapa de educación infantil, puesto que la afectación en el desarrollo temprano se vincula con el rezago de los infantes. Asimismo, el confinamiento no solo ha afectado la continuidad de la educación inicial inclusiva, sino que, además, ha evidenciado nuevos obstáculos para el desarrollo integral infantil, acentuando las brechas de aprendizaje del sistema educativo.

3. Método

Enfoque y diseño de estudio

La presente investigación se plantea desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Desde la perspectiva de Flick (2015) y Sánchez (2019), el enfoque cualitativo pretende describir un fenómeno con gran profundidad, con el propósito de comprenderlo y explicarlo a través del uso apropiado de determinados métodos y técnicas. En coherencia con lo anterior, el diseño es de tipo fenomenológico, puesto que pretende describir las vivencias de las familias y el sentido que éstas le atribuyen en un determinado momento (Katayama, 2014).

Participantes

El contexto de la investigación se desarrolló en un establecimiento ubicado en la Región de Atacama, Chile y dependiente de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI). Cuenta con gran demanda de familias de las poblaciones y tomas aledañas. Actualmente, tiene una dotación de 44 funcionarias que atienden aproximadamente a 120 párvulos de salas cuna y niveles medios, focalizados en situación de vulnerabilidad social.

Se optó por un muestreo no probabilístico por cuotas e intencional, centrado en los participantes más representativos de la población definida y relacionada con los objetivos de la investigación (Sáez, 2017). La muestra se conformó con 12 familias (madres, padres y/o apoderados). En el Cuadro 1 se resumen los principales antecedentes sociodemográficos de las familias.

Cuadro 1

Antecedentes sociodemográficos de los participantes

Antecedentes	n	Antecedentes	n
<i>Estado civil</i>		<i>Ocupación</i>	
Casada/o	2	Labores de hogar	4
Soltera/a	10	Dependiente	8
<i>Escolaridad</i>		<i>Parentesco con el párvulo</i>	
Educación Básica	1	Madre	11
Educación Media	10	Padre	1
Educación Superior	1		

Instrumento

En el estudio se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica para recoger los datos. Al respecto, Schettini y Cortazzo (2015) la definen como una interacción entre dos o más sujetos basada en una conversación que nos brinda información. En la misma línea, Sáez (2017) la considera flexible y al contener preguntas de carácter más

abierto, permite obtener diversos matices y detalles en cada respuesta para relacionar temas.

El instrumento se validó a través de un juicio de tres expertos con grado académico de Magíster y, experiencia a nivel profesional en el área de la educación e investigación educativa. Para llevar a cabo la entrevista, se solicitó la aprobación al sostenedor y directora del establecimiento. Posteriormente, se invitó a las familias, quienes participaron de forma voluntaria, anónima y bajo un consentimiento informado. Finalmente, las entrevistas se aplicaron mediante un guion de preguntas, utilizando la plataforma Microsoft Teams y videollamada por WhatsApp. Es relevante señalar que, el proceso se realizó en un marco de respeto procurando generar confianza para facilitar las respuestas.

En el Cuadro 2 se pueden observar las categorías iniciales del estudio, elaboradas a partir de los objetivos y la revisión de la literatura; y, las categorías emergentes surgidas inductivamente durante el análisis de datos. Para establecer las categorías se consideró la propuesta de Echeverría (2005), quien señala que, para estudios con objetivos acotados, es conveniente utilizar cierto nivel de estructuración. No obstante, existe la posibilidad de incorporar nuevas categorías durante el proceso de análisis.

Cuadro 2

Categorías de análisis

Categorías iniciales	Categorías emergentes
Estrategias pedagógicas y sus implicancias	Desarrollo integral infantil
Rol mediador de la familia	Participación de familias y párvulos
Educación remota	

El estudio mantuvo durante todo el proceso investigativo los criterios de rigor científico de credibilidad, confirmabilidad, confiabilidad y transferibilidad, propuestos por Lincoln y Guba (1985) y Chandra (2018).

Análisis de datos

Se utilizó el análisis de contenido cualitativo, que obtiene información de las percepciones de las personas sobre el fenómeno de estudio (Lichtman, 2012). Para realizar el análisis, se consideraron las etapas propuestas por Álvarez-Gayou (2005). En primer lugar, se obtuvo la información a través de las entrevistas, las cuales fueron grabadas y transcritas a un texto escrito. Las transcripciones, se organizaron y leyeron con el fin de generar una comprensión general del fenómeno, para luego iniciar el proceso de codificación. En la codificación, los datos se agruparon en códigos y categorías mediante el uso de matrices. Por último, y de acuerdo a la propuesta de Flick (2012), se integró la información, relacionando las categorías obtenidas en el paso anterior entre sí, con los fundamentos teóricos de la investigación.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados extraídos de la fase de análisis y la categorización de los datos. Los resultados se organizaron de acuerdo a las siguientes categorías: Estrategias pedagógicas inclusivas y sus implicancias, Rol mediador de la familia, Educación remota, Desarrollo integral infantil y Participación de familias y párvulos.

4.1. Estrategias pedagógicas inclusivas y sus implicancias

Las familias describieron una diversidad de estrategias implementadas por el establecimiento en modalidad remota: kit de material y actividades pedagógicas con orientaciones, videos educativos y con cuentos, guías educativas, WhatsApp, aplicación y plataforma institucional, material confeccionado por las educadoras, videollamadas con talleres para las familias y videollamadas para dialogar con los párvulos.

Los participantes valoraron positivamente las estrategias y mencionaron como las más efectivas, aquellas que incluían orientaciones para los infantes, video cuentos grabados por las educadoras, actividades motrices y lúdicas, actividades de apresto y aquellas que consideraban los intereses de los párvulos. Asimismo, estimaron que las estrategias pedagógicas fueron inclusivas, ya que el establecimiento aseguró la entrega de material educativo a todos los párvulos; orientaban actividades diversificadas, permitiendo que los niños y las niñas logran un mismo aprendizaje a través de distintas formas; consideraban sus características, intereses, necesidades y gustos individuales; podían ser realizadas por todos los párvulos, ya que eran motivadoras y fáciles de realizar.

Se preocupan de llegar a todas las familias. Llamándonos por videollamadas una o 2 veces al mes... Hay kits de materiales que mandan. Hubo un tiempo que mandaron videos... Había una diversidad de actividades... eran actividades inclusivas, las tías le ofertaban otra actividad, para que él realizara el mismo aprendizaje, pero de una manera diferente. (Entrevistada 8 P1)

Como mi hijo no iba al jardín desde el año pasado, las tías nos enviaban todo por WhatsApp... enviaban guías, materiales, además, las tías iban preguntando y reforzando. (Entrevistada 3 P1)

Asimismo, destacaron positivamente las estrategias tecnológicas implementadas, señalando que fueron beneficiosas para los adultos, de fácil acceso y representaron gran apoyo para facilitar su rol mediador. Las familias que no accedieron a estrategias tecnológicas se sintieron afectadas en sus expectativas frente al trabajo remoto, lo que conllevó a su desmotivación al ver disminuidas sus posibilidades de fortalecer su rol mediador y, por ende, los aprendizajes de sus hijos e hijas. Sin embargo, las familias consideraron que el uso de dispositivos y estrategias tecnológicas no eran apropiados ni de interés para los párvulos, debido a su corta edad, a sus breves períodos de atención y, porque se distraían con facilidad.

Yo creo que fueron adecuadas... creo que fue muy útil y más fácil la videollamada, porque la mayoría tenemos celulares y es más rápido. (Entrevistada 2 P11)

El jardín ha manejado bien el tema del teléfono. Más que nada son videos, porque los niños no están para las clases online, están muy chiquititos... considero que son suficientes y adecuadas esas estrategias. (Entrevistada 6 P11)

Las principales barreras que percibieron las familias para implementar las estrategias fueron la falta de tiempo por atender otras responsabilidades; las distracciones en el hogar; hijos de otras edades con tareas más demandantes; falta de concentración de los párvulos; espacio educativo inadecuado en el hogar; falta de comunicación, de orientación y de colaboración por parte del establecimiento; que las familias no contaban con competencias técnicas pedagógicas; no contar con internet o conectividad deficiente; cantidad insuficiente de actividades enviadas por el establecimiento; no contar con rutinas en el hogar; imposibilidad de retirar material educativo en el establecimiento; celulares sin cámara; no contar con materiales apropiados; comportamiento disruptivo de los párvulos.

Yo creo que ha sido el internet y la edad de los niños, porque a la edad que tienen los niños no hay una atención cien por ciento a la pantalla, además, no todas tenemos (internet). (Entrevistado 11 P3)

4.2. Rol mediador de la familia

Las familias, en su mayoría, expresaron una buena disposición para ejercer su rol mediador en el hogar. Además, agregaron que había una preocupación por adecuarse y encontrar su propia metodología de enseñanza acorde a las características y necesidades individuales de sus hijos, de acuerdo con su etapa de desarrollo y ritmos de aprendizaje. Algunas familias implementaron un espacio educativo exclusivo para los párvulos en el hogar, promoviendo una rutina horaria. Sin embargo, otras familias señalaron que tuvieron que recurrir a estrategias como la recompensa para motivar a sus hijos, llevarlos a su lugar de trabajo, compartir dispositivos y tiempo de atención con otros integrantes del grupo familiar y contratar a una persona externa a la familia para que apoyara el trabajo educativo.

La mayoría de las familias manifestó un compromiso familiar para apoyar los procesos educativos en el hogar, incorporando a otros integrantes de la familia (padre, abuela, hermanos mayores, tíos) y retroalimentaron los logros de aprendizaje mediante el envío de fotografías y videos como evidencia de las actividades realizadas por sus pupilos.

He ido aprendiendo durante el camino, nadie es experto frente a las pantallas, las videollamadas o el celular... Traté de apoyar lo más posible la gestión de las tías... Si me pedían algo, yo lo mandaba. (Entrevistada 8 P6)

Las familias coincidieron en reconocer que no contaban con herramientas y metodologías educativas para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar. Por una parte, valoraron positivamente su rol mediador y la incidencia en el logro de los aprendizajes infantiles. También se recoge que las familias se esforzaron por emular la función de las educadoras para favorecer los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Me evaluó con un cinco o un cuatro, ya que como mamá no tengo las herramientas necesarias como una educadora o una técnico. (Entrevistada 1 P6)

La mayoría de los entrevistados destacó la buena comunicación, la preocupación, la entrega de recursos, el uso de herramientas tecnológicas, las orientaciones y las capacitaciones realizadas por el establecimiento; lo cual permitió a las familias ir aprendiendo a ejercer su rol mediador de aprendizajes con sus hijos e hijas, generando confianza hacia el establecimiento. Algunas participantes, percibieron falta de apoyo y de comunicación desde el establecimiento para fortalecer y guiar su rol mediador. Además, consideraron que la modalidad remota no favoreció tanto los aprendizajes de sus hijos e hijas, pero sí fortaleció el rol mediador de las familias.

Siempre ha habido buena comunicación, yo creo que esa es la base, tener buena comunicación con el jardín para saber los aprendizajes de mi hija. (Entrevistada 8 P6)

4.3. Educación remota

A pesar de la valoración positiva de las estrategias que implementó el establecimiento, la mayoría de las familias percibió que la modalidad de educación remota afectó negativamente los aprendizajes de sus hijos e hijas, identificando diversos factores que incidieron, como, por ejemplo: la falta de tiempo, la falta de herramientas pedagógicas de la familia y espacios inadecuados en el hogar. Además, verbalizaron otros factores relacionados con el ingreso virtual del establecimiento en sus hogares, las distracciones

presentes y conciliar con las labores domésticas. Asimismo, señalaron que la modalidad remota dificulta el uso del juego como metodología educativa a través de medios digitales y como actividad recreativa en el hogar, debido al confinamiento y la imposibilidad de socializar con otros pares infantiles, afectando sus aprendizajes y su bienestar.

Las familias mencionaron como una fortaleza la posibilidad de estar presentes en la enseñanza de sus hijos, lo cual era más difícil en modalidad presencial. También resaltaron que el establecimiento proporcionaba todo el material para que no incurrieran en gastos y de esta manera, favorecer la continuidad de los procesos educativos de los párvulos. Además, percibieron como fortalezas la entrega de material audiovisual; el compromiso del establecimiento; la rápida respuesta y adaptación del establecimiento a la modalidad remota, incluso anterior a la respuesta de las escuelas; la posibilidad que los niños estuvieran protegidos en sus hogares; ver crecer a sus hijos y aprender con ellos.

La mayoría de las familias describió la modalidad remota como muy complicada, dada la diversidad de familias y niños. Una de las entrevistadas expresó que era muy sacrificado, ya que debía llevar a su hija a todos lados, porque no contaba con redes de apoyo.

Yo no veo fortaleza, al contrario, yo creo que ha perjudicado en ese sentido a mi hijo, porque no hay ningún vínculo, no hay ningún acercamiento. De hecho, si mi niño hace la tarea, pero ya ni siquiera las mando.... me da como rabia porque me siento desmotivada. (Entrevistada 4 P9)

Los participantes describieron una variedad de estrategias tecnológicas implementadas por el establecimiento, las cuales fueron muy valorados por la familia para el uso de los adultos, refiriendo la facilidad para acceder. Los participantes, en general, significaron que el uso del celular facilitó la implementación de las estrategias pedagógicas, ya que todas las familias contaban con un dispositivo y, también indicaron, que el uso del WhatsApp era la aplicación más utilizada y valorada por los adultos. Las familias convinieron en señalar que estas estrategias no fueron tan adecuadas para el uso con los niños, tomando en cuenta su corta edad, la falta de concentración y atención frente a las pantallas.

Sí... sobre todo el WhatsApp porque hay grupos del nivel donde se avisan las canastas, las cosas también los correos. (Entrevistada 11 P11)

4.4. Desarrollo integral infantil

La mayoría de los entrevistados expresó que la modalidad de educación remota afectó negativamente el desarrollo integral de sus hijos e hijas, considerando que los niños aprenden de manera distinta en el hogar. Las familias refirieron que los aprendizajes se potenciaban en el establecimiento por la técnica de las educadoras, a diferencia de lo que ocurría en el hogar. Los participantes, observaron un rezago en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en el hogar, porque no contaban con los espacios, materiales y herramientas técnicas. Además, cada familia realizaba las actividades de una manera diferente, por falta de orientación dirigida hacia los adultos.

De acuerdo con los relatos de las familias, las áreas de desarrollo más perjudicadas fueron el lenguaje, la motricidad y la socialización. Con relación al lenguaje, las familias reportan que sus hijos e hijas presentan dificultad en área de expresión y manejo del lenguaje, específicamente a nivel fonológico y del habla. También, las entrevistadas señalan que sus hijos e hijas manifiestan algunas dificultades en la motricidad fina y gruesa, debido a la falta de estimulación y al confinamiento que imposibilitó la realización de juegos y ejercicios físicos en espacios abiertos y de manera colectiva. Por

último, la falta de interacciones con sus pares y adultos afectó los procesos básicos de socialización y el aprendizaje por imitación, tales como: Iniciar y/o mantener una conversación, respetar turnos, internalizar normas sociales y manejo de impulsos.

Yo digo que es una “niña pandemia”, porque estuvo casi 2 años encerrada... La parte social es lo que más le ha afectado a mi hija, y también le ha afectado el lenguaje. (Entrevistada 8 P10)

Le afectaría de muy mala manera porque mi hijo va a cumplir cuatro años y todavía no habla... porque no ha tenido interacción con sus pares. (Entrevistada 4 P10)

Algunas familias señalaron que la modalidad remota afectó la comunicación de sus hijos con las demás personas, y su concentración, por falta de rutinas. Los participantes también percibieron que el ámbito emocional de sus hijos e hijas se vio impactado, ya que sufrían mucho al estar encerrados, extrañaban su jardín infantil y jugar con sus amigos. Las familias expresaron que en modalidad remota, no fue posible aplicar el juego como principal didáctica de aprendizaje en el hogar, tal como ocurría en modalidad presencial, mermando sus posibilidades de aprendizaje a través de las interacciones con otros párvulos y, por ende, consideraron que se vio afectado el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

Yo creo que ha afectado la comunicación con otros niños y de esa manera afecta su desarrollo, para que juegue. Remotamente, están más pegados a la tele o al celular, en cambio en el jardín, ocupan su tiempo, las tías les enseñan actividades a través del juego, a cantar... más actividades. (Entrevistada 10 P10)

4.5. Participación de familias y párvulos

Las familias, percibieron una afectación en sus formas de participación y en la de sus hijos e hijas en las actividades educativas propuestas por el establecimiento en modalidad remota. Asimismo, agregan que existen diferencias en la forma y frecuencia de participación entre la modalidad presencial y remota. En este sentido, en la modalidad remota la participación de las familias aumentó considerablemente, debido al nuevo rol que debieron asumir. Por el contrario, los infantes disminuyeron su participación en esta modalidad, por la falta de interés en las actividades mediante dispositivos y la imposibilidad de interactuar con sus pares durante la realización de las actividades educativas. También coincidieron en señalar que la participación de las madres fue mayor que la de los padres.

Creo que ha disminuido la participación de mi hijo... es mucho mejor la asistencia presencial que las clases online... las mamitas están apoyando a sus hijos en cualquier actividad que hay, siempre están dispuestos para participar. (Entrevistada 6 P12)

En el jardín participaba más Jorgito y menos yo, y en casa participo más yo y menos Jorge. En el jardín, en la sala de actividades están todos los niños, las tías, y para los niños es más fácil el aprendizaje. (Entrevistada 1 P12)

Con relación al trabajo colaborativo, no hubo un consenso, ya que algunas familias destacaron la buena comunicación con las educadoras, el trato afectivo, la preocupación, el tiempo de dedicación, las orientaciones, la buena disponibilidad para dar respuestas, la entrega de recursos, el uso de herramientas tecnológicas y organización del equipo educativo. Mientras que, otras familias, percibieron negativamente el trabajo colaborativo con el establecimiento, argumentando falta de apoyo, de comunicación, de prácticas inclusivas, de atención especializada y de cumplimiento de compromisos.

Es un jardín muy acogedor, muy amable con todas las familias, no sólo conmigo porque yo sea colaborativa, sino con todas las familias. (Entrevistada 8 P8)

Me gustaría tener más comunicación con el jardín... me falta más acercarme al jardín para mejorar esa comunicación. (Entrevistada 10 P8)

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación permite conocer las percepciones de las familias de un jardín infantil de la comuna de Copiapó acerca de las estrategias pedagógicas implementadas por el establecimiento y su rol parental en modalidad remota.

Desde el análisis textual, se pueden observar distintas percepciones de los participantes sobre las estrategias pedagógicas implementadas por el establecimiento educativo en modalidad remota. Por una parte, reconocen que el establecimiento implementó variadas estrategias pedagógicas, tal como sugiere la OCDE (2020), coincidiendo con lo planteado por Gutiérrez-Moreno (2020), ya que las estrategias integran diferentes ámbitos de desarrollo. Algunas familias refieren que las estrategias no fueron adecuadas ni suficientes. En general, los participantes valoran de manera positiva las estrategias educativas y las describen como inclusivas, ya que consideran la diversidad de párvulos, sus gustos, intereses, necesidades y características individuales, además, son adaptadas y diversificadas por las educadoras para lograr los objetivos de aprendizaje, tal como lo plantean diversas investigaciones (Coll, 2016; Echeita, 2017; Urien, 2017).

Las familias perciben las estrategias educativas como un apoyo fundamental para fortalecer su rol mediador. Además, perciben que las estrategias implementadas son más efectivas si van acompañadas de orientaciones y, cuando las actividades propuestas son de aprestos, lúdicas, motrices y obedecen al interés de los párvulos. Sin embargo, los participantes perciben algunas brechas entre los niveles educativos, en cuanto a la forma de implementarlas, al tipo de estrategias, a la cantidad y frecuencia de las propuestas.

En su mayoría, las familias mencionan que la modalidad remota afecta negativamente el desarrollo infantil, principalmente el ámbito de socialización, lo cual sobreponen a la adquisición de aprendizajes formales, en cuanto a contenido curricular, señalando que la falta de interacciones con otros pares y adultos ha afectado la enseñanza por modelamiento y por imitación, propios de la etapa inicial, coincidiendo con los planteamientos de distintos autores (Papalia y Martorell, 2017; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2016). Igualmente, mencionan que el área emocional (Brazendale et al., 2017; Brooks et al., 2020), el lenguaje, la autonomía y la motricidad se han visto rezagadas.

Desde otro punto de vista, las familias perciben que el juego no ha sido utilizado como una metodología de aprendizaje, lo que va en oposición a lo que sostiene Rodríguez Illera (2018), teniendo presente la relevancia del juego como fuente de aprendizaje y goce natural en los procesos de desarrollo infantil. De las percepciones, se desprende que en modalidad remota las familias y los párvulos han visto afectada su participación, principio que constituye un elemento básico de la educación inclusiva (Carrillo et al., 2018).

Las familias perciben que las estrategias tecnológicas más efectivas para favorecer su rol mediador son el teléfono celular y la aplicación de WhatsApp, por su facilidad de acceso y uso. En divergencia, perciben que las estrategias tecnológicas no son adecuadas para los párvulos, considerando su corta edad, escasos períodos de atención y falta de interés por las pantallas, en controversia con algunos planteamientos (Palomino et al., 2020).

En general, las familias perciben que hay una buena comunicación con el establecimiento y alta preocupación para facilitar y asegurar el acceso al material educativo para cada párvulo y familia. Todas las percepciones de las familias coinciden en valorar positivamente su rol mediador, señalando que se ha fortalecido progresivamente con el apoyo del establecimiento, sin embargo, expresan la necesidad de contar con más espacios para fortalecer sus competencias mediadoras, ya que las orientaciones proporcionadas por el establecimiento están dirigidas principalmente a los párvulos, lo cual coincide con lo postulado por Shrestha y otros (2019) sobre el trabajo colaborativo familia-escuela.

Los principales obstaculizadores sobre la participación, referidos por las familias son principalmente, la falta de tiempo y de conocimientos técnicos para mediar los aprendizajes, las responsabilidades domésticas (Dussel, 2020; Girona, 2020; Tarcizio, 2020), la atención a otros hijos en etapa escolar y, no contar con espacios y materiales adecuados en el hogar. Las familias perciben falta de preparación de algunas educadoras para atender a la diversidad, coincidiendo con lo expuesto por Failache y otros (2020) y, en algunos casos, falta de acompañamiento por parte del establecimiento a las familias para orientar su rol mediador.

Acorde a la revisión de la teoría y al análisis resultante de las percepciones de las familias participantes, se podría concluir que las estrategias pedagógicas implementadas en modalidad remota y el rol mediador de las familias son percibidos como factores determinantes para favorecer la educación inclusiva en la primera infancia y el desarrollo integral de los párvulos. En este sentido, considerando esta nueva realidad de aprendizaje, se evidencia la necesidad de establecer nuevos mecanismos, estrategias y tiempos, que garanticen y favorezcan la educación remota en este nivel educativo. Lo anterior, con la finalidad de disminuir la afectación de la socialización como área primordial en el desarrollo infantil para la adquisición de aprendizajes, a través de las interacciones con sus pares y adultos.

Dentro de las limitaciones de esta investigación, se considera el reducido número de la muestra debido a las dificultades para acceder a las familias en modalidad remota y, que describe la realidad de un contexto específico. Otros inconvenientes, se relacionan con que la totalidad de la investigación se realizó en contexto de virtualidad, por tanto, no fue posible entrevistar a los participantes en su contexto natural de manera presencial, sumado a los problemas de conectividad, lo que en algunos casos interrumpió el desarrollo de la entrevista.

Si bien, esta investigación logra recoger las percepciones descritas por las familias en sus discursos, surgen algunas proyecciones. En primer lugar, la necesidad de llevarla a otra etapa donde se profundice en los facilitadores y barreras que afectan las trayectorias educativas inclusivas de los párvulos en modalidad remota. Otra de las proyecciones, es que las educadoras contemplen en sus propuestas educativas en modalidad remota, aquellas estrategias percibidas como efectivas e inclusivas por las familias, con el propósito de atender a la diversidad. Es posible continuar recabando información sobre este tema, investigando las propuestas educativas que se habiliten bajo la modalidad remota, además de recoger las impresiones que puedan tener otros actores de la comunidad educativa frente a la temática expuesta. Y, por último, se puede proyectar el fortalecimiento del rol mediador de la familia desde el establecimiento educativo, a través de la entrega de herramientas técnico-pedagógicas, modelamiento y talleres de capacitación.

A continuación, se presentan algunas sugerencias que pueden favorecer las propuestas educativas inclusivas en modalidad remota, surgidas desde los hallazgos de esta

investigación. En primer lugar, el establecimiento educativo debe potenciar la efectividad de las estrategias pedagógicas inclusivas, a través de la entrega de orientaciones a las familias para su ejecución en el hogar. En la misma línea, se recomienda capacitar a los equipos pedagógicos y a las familias, en lo que respecta al uso de herramientas tecnológicas para el apoyo del aprendizaje infantil remoto y estrategias de atención a la diversidad. Otra sugerencia, es implementar medidas generales que resguarden el bienestar emocional y las interacciones sociales que afectan el desarrollo integral de los niños y niñas junto a sus familias. Finalmente, se reafirma la importancia que las temáticas de inclusión y diversidad sean incorporadas en los planes de estudio de todas las carreras de educación, para promover el desarrollo de competencias para la educación inclusiva y la diversificación de la enseñanza en distintos contextos educativos.

En educación remota, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, no solo depende de las capacidades de los educadores desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa con un rol protagónico de la familia. De este modo, se busca garantizar la continuidad de los procesos educativos en el hogar y mantener los vínculos que se generaban en modalidad presencial. Lo anterior, conlleva al gran desafío de asegurar una educación inclusiva, considerando los diversos contextos, ubicación geográfica, realidad familiar o recursos con que cuenten, con el propósito de no alterar la trayectoria educativa y el desarrollo integral de los niños y las niñas en el nuevo paradigma educativo.

Referencias

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: Responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-36. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Avalos, E., Flores, H., Álvarez, R., Vásquez, S. y Pereyra, F. (2020). La plataforma Schoology en el aprendizaje de la matemática en estudiantes secundarios. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 135-151. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1360>
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Belmar, C., Fuentes González, C. y Jiménez Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por Covid-19. *Revista Saberes Educativos*, 7, 01-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Bortolini, M. y Piccinini, C. A. (2018). Mother's experiences with their own caregivers and child's behaviors attachment. *Paidéia*, 28, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2837>
- Brazendale K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R., Turner McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chndler, J. L., Bohnert, A. y Von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 100-115. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of

- the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montánchez, M. y Alarcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*. 39(17), 15-42.
- Chandra, P. (2018). Qualitative research: Criteria of evaluation. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(2), 591-596.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 22-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Fundació Jaume Bofill (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill.
- Da Silva Mello, W. (2021). *El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas* [Conversatorio virtual]. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 5-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024>
- Echeverría, G. (2005). *Apuntes docentes de metodología de investigación: Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-9.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019, 18 de septiembre). *UNICEF indica la educación en la primera infancia ayuda a que los niños lleguen a ser adultos productivos*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/unicef-indica-la-educaci%C3%B3n-en-la-primera-infancia-ayuda-que-los-ni%C3%B1os-lleguen>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020, 24 de octubre). *La subsecretaría de educación parvularia, JUNJI y UNICEF trabajarán en conjunto por un retorno seguro a los jardines infantiles*. UNICEF.
- Girona, J. M. (2020, 23 de marzo). El coronavirus no es igual para todos. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/23/el-coronavirus-no-es-igual-para-todos/>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hidalgo, L. E. (2020). Competencias profesionales docentes en la educación remota. *CIID Journal*, 1(1), 249-270. <https://doi.org/10.46785/ciidj.v1i1.61>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE.

- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Sage.
- Mateus, J. C. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2020, 11 de agosto). *Combating covid-19's effect on children*. OCDE.
- Palomino, L., Vargas, J., Tron, R., Hernández, M. y Vargas, G. (2020). Contingencia y mediación tecnológica: Pensar la docencia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1515-1539.
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.
- Pastran, M., Gil Olvera, N.A y Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: Las TIC's son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Piñeiro, R. y Díaz, T. (2016). *Neuronutrición y trastornos cognitivos en niñas y niños*. Amoxtli.
- Ramírez, P., Patiño Mora, V. y Gamboa Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Educare*, 18(3), 67-90. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.5>
- Risso-Gill, I. y Finnegan, L. (2015). *Children's ebola recovery assessment: Sierra Leone*. World Vision.
- Rodríguez Illera, J. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. Esencial para TFG, TFM y tesis)*. Editorial UNED.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E. y Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: Un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2), 313-328. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 186-204. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E. y Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(3), 126-141. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Shrestha, M., Ulak, M., Strand, T.A., Kvestad, I. y Hysing, M. (2019). ¿Cuánto saben las madres nepalíes sobre el desarrollo infantil? *Desarrollo y Cuidado de la Primera Infancia*, 189(1), 135-142. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1304391>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Tarcizio, I. (2020, 11 de mayo). Obstáculos de la educación a distancia en la red pública durante la pandemia Covid-19. *Socialismo Criativo*.

- Urien, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 43-62. <https://doi.org/10.14201/scero20164724362>
- Valenzuela, J. P., Yáñez, N. y Kuzmanic, D. (2021). *Reapertura de jardines infantiles en Chile durante el primer año de la pandemia establecimientos de Educación Parvularia en el contexto de la Pandemia*. MINEDUC.

Breve CV de los/as autores/as

Rosa Roa González

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Universidad de Atacama (UDA). Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, cuenta con Postítulo en Inclusión Educativa y Diversidad. Diplomados en Gestión de Instituciones Educativas, en Inclusión Educativa y Diversidad, en Investigación en Educación Inclusiva y en Educación Emocional. Se ha desempeñado como educadora de aula, como encargada de programas educativos alternativos, como supervisora pedagógica y como encargada de control normativo. Actualmente, se desempeña como secretaria técnica regional de la Intendencia de Educación Parvularia en la Superintendencia de Educación en la región de Atacama. Email: rosiroagon@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-4446>

Nidia Quiroga González

Licenciada en Trabajo Social con mención en Mediación Social de la Universidad Santo Tomás y Licenciada en Psicología de la Universidad UNIACC, Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Postítulo en Inclusión Educativa y Diversidad. Diplomados en Gestión de Instituciones Educativas; en Inclusión Educativa y Diversidad; en Investigación en Educación Inclusiva: en Recursos Humanos y Prevención del Consumo de Alcohol y Drogas; en Educación Emocional y en Psicología de la Nutrición. Se ha desempeñado como Trabajadora Social. En la actualidad se desempeña como profesional de atención ciudadana y Mediadora Escolar en la Unidad de Comunicaciones y Denuncias en la Superintendencia de Educación en la región de Atacama. Email: nidiad.quiroga@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9596-8038>

Alexis Araya Cortés

Profesor de Estado en Educación Diferencial de la Universidad de La Serena (ULS). Doctorando en Educación en la Universidad Católica del Cuyo. Magíster en Psicología, mención Psicología Educativa (ULS). Diplomado en Educación Inclusiva y Discapacidad (PUC). Diplomado en Metodología de la Investigación (UST) y en Docencia universitaria (UCEN). Se ha desempeñado como académico de pregrado y posgrado en diversos programas de educación. Actualmente es académico de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, en el Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación y en el Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Email: alexis.araya@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8800-1774>

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Producción Escrita en Estudiantes Sordos de Secundaria. Un Estudio a Partir de una Perspectiva Bilingüe y un Enfoque Didáctico Basado en el Proceso de Escritura

Written Composition in Deaf High School Students. A Study from a Bilingual Education and Process Approach to Writing

Paulina Cortés Villarroel * y Tatiana Cisternas León

Universidad Alberto Hurtado, Chile

DESCRIPTORES:

Estudiante sordo
Educación secundaria
Escritura
Métodos de enseñanza
Inclusión

RESUMEN:

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue describir las estrategias de escritura que llevan a cabo estudiantes sordos/as de enseñanza secundaria, a partir de una experiencia de enseñanza con perspectiva bilingüe y un enfoque didáctico comunicativo textual, basado en el proceso de escribir. El estudio busca responder a la necesidad de contribuir con propuestas didácticas que consideren las características lingüísticas y culturales propias de este grupo. Se utilizó un diseño que combina elementos del Estudio de Caso e Investigación-Acción, desarrollando una secuencia didáctica ("Autobiografías Autorizadas") dirigida a estudiantes 3er año de un liceo con Programa de Integración Escolar. Los resultados dan cuenta de diversas estrategias utilizadas por los estudiantes en el proceso de escribir que están poco documentadas en la literatura. Destaca la importancia de los soportes digitales como apoyo a la escritura y el rol del intercambio entre pares en distintos momentos del proceso de escribir. Se evidencia el impacto positivo en la producción escrita de un enfoque de proceso. Se concluye sobre la relevancia de abordar la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos mediante situaciones comunicativas auténticas, con mediaciones culturales y lingüísticas necesarias para el aprendizaje del español como segunda lengua, con el propósito de asegurar una mejor trayectoria educativa y una inclusión plena en la cultura escrita y en la sociedad.

KEYWORDS:

Deaf students
Secondary education
Writing
Teaching methods
Inclusion

ABSTRACT:

The results of an investigation are presented whose objective was to describe the writing strategies carried out by deaf students of secondary schools, based on a teaching experience with a bilingual perspective and a textual communicative teaching approach, focused on the writing process. The study seeks to respond to the need to contribute with didactic proposals that consider the linguistic and cultural characteristics of this group. A design that combines elements of Case Study and Research-Action was used, developing a didactic sequence ("Authorized Autobiographies") aimed at 3rd year students of a high school with a School Integration Program. The results show various strategies used by students in the writing process that are poorly documented in the literature. It highlights the importance of digital media as support for writing and the role of exchange between peers at different times in the writing process. The positive impact on the written production of a process approach is evident. The conclusion is the relevance of approaching the teaching of writing in deaf students through authentic communicative situations, with cultural and linguistic mediations necessary for learning Spanish as a second language, with the purpose of ensuring a better educational trajectory and full inclusion in education written culture and in society.

CÓMO CITAR:

Cortés Villarroel, P. y Cisternas León, T. (2022). Producción escrita en estudiantes sordos de secundaria. Un estudio a partir de una perspectiva bilingüe y un enfoque didáctico basado en el proceso de escritura *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 93-111.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100093>

1. Introducción

Esta investigación busca aportar a los desafíos actuales de una educación inclusiva que promueva y facilite la participación, el aprendizaje y el progreso en la trayectoria escolar de las personas con discapacidad auditiva (Blanco, 2009; UNESCO 2005). En ese marco, aprender a leer y escribir son propósitos altamente relevantes en tanto permiten ejercer diversos derechos y participar de la cultura escrita con sus distintos propósitos (Ferreiro, 1999; Hael, 2018; Lerner, 2001).

La educación de la persona sorda ha tenido un cambio progresivo en los últimos 40 años. Luego de pasar más de un siglo bajo un enfoque oralista, en Chile se reconoce la lengua de señas como la lengua natural de comunicación de esta comunidad, en el artículo N° 26 de la Ley 20.422 de 2010¹ sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social para las personas con discapacidad. Sin embargo, la enseñanza del español en su modalidad escrita a estudiantes que presentan sordera se mantiene como un desafío vigente y urgente. En efecto, la expresión escrita es uno de los instrumentos más significativos de comunicación y su desarrollo es clave para la participación de las personas sordas en los ámbitos escolar, social y laboral (Gutiérrez-Cáceres, 2014).

Diversos estudios señalan que las personas sordas poseen dificultades en el aprendizaje de la segunda lengua, y que al evaluar su desempeño sus capacidades en lectura y escritura son menores en comparación con estudiantes oyentes. De hecho, se ha descrito que un número importante de estudiantes egresa analfabeto o con bajos niveles de logro a nivel de la pragmática, la sintaxis y los elementos socio-culturales de la lengua escrita (Alegría y Domínguez, 2018; Dávila et al., 2021; Hael, 2018; Herrera et al., 2018; Lissi et al., 2003; Massone et al., 2005; Nelson y Bruce, 2019; Utria, 2017). Sumado a esto, la lengua de señas es ágrafa, es decir, no tiene escritura, por lo tanto, el aprendizaje del español como segunda lengua se dificulta al no poder realizar transferencias de conocimientos de su primera lengua (Báez, 2010; Freitas, 2020; Herrera et al., 2018; Llambí, 2018).

Sin embargo, una barrera significativa se encuentra en las propuestas didácticas para el desarrollo de la expresión escrita que han predominado para este grupo. Se observa una tendencia a utilizar propuestas diseñadas para la enseñanza de oyentes y basados fuertemente en la fonología, dejando en segundo plano características de los estudiantes sordos (Dávila et al., 2021; Easterbrook y Beal-Alvarez, 2013; Freitas, 2020; Gutiérrez, 2004; Herrera et al., 2014, 2018; Grageda et al., 2018). Es sabido que el desarrollo de la competencia escrita está influido no solo por la aptitud lingüística del estudiante, sino también, por el enfoque de la enseñanza desde el que se la aborda. De hecho, en los entornos escolares donde los estudiantes sordos no solo producen textos con propósitos claros y para audiencias auténticas, sino que también reflexionan sobre los procesos y estrategias de escritura (metacognición), esta competencia se desarrollará mejor que en contextos donde la escritura se propone como una habilidad separada de los contextos de uso o donde las pautas y prácticas de enseñanza, prestan mayor atención a los aspectos superficiales de la escritura: gramática, ortografía y puntuación (Freitas, 2020; Hael, 2018; Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015; Utria, 2017).

¹ <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

En esta línea, el estudio llevado a cabo por Herrera y De la Paz (2017), señala que las docentes de estudiantes sordos/as emplean estrategias globales, cognitivas y visuales, no obstante, estos estudios abordan de manera principal solo la lectura y no la escritura, sin reconocer procesos ni estrategias utilizadas por los y las estudiantes, lo que genera una falta de mirada desde los actores más importantes en este desafío, quienes son fuente de las respuestas que permitirían visualizar la educación del sordo desde una arista más precisa de sus necesidades. Sin embargo, contamos con pocas investigaciones sobre el papel de determinadas estrategias de enseñanza sobre el desarrollo de competencias de escritura en estudiantes sordos (Gutiérrez-Cáceres y Teruggi, 2022)

En suma, las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes sordos han entregado valiosa información sobre algunas dificultades y estrategias que utilizan para abordar la tarea de escribir. Sin embargo, resulta necesario seguir profundizando el conocimiento que tenemos específicamente sobre las condiciones didácticas que facilitan el aprendizaje de la escritura y experiencias concretas donde estas se visualicen. En este contexto, esta investigación buscó analizar cómo enfrentan las y los estudiantes sordos una secuencia didáctica de escritura de un texto, desde una perspectiva bilingüe y con un enfoque de enseñanza basado en el proceso de escribir textos en situaciones comunicativas reales. Esto permitirá analizar las estrategias y dificultades que surgen de las interacciones que se propician en estas condiciones didácticas, y que no serían visibles en un contexto de enseñanza donde predomine una lógica tradicional. Con ello se busca también ilustrar algunas de las decisiones didácticas que permitieron hacer emerger dichas estrategias.

2. Revisión de la literatura

2.1. *El bilingüismo en la educación de sordos/as*

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque bilingüe en la educación del sordo o sorda. En este sentido, es importante precisar que el bilingüismo se refiere al aprendizaje, manejo y uso de dos lenguas, en el caso de las personas sordas, la adquisición de su primera lengua que es la lengua de señas y una segunda lengua oral en su versión escrita. Se espera que, con estos cimientos educativos, la niñez y la adolescencia puedan construir su identidad y desarrollar sus capacidades de la mano con su cultura, siempre en un constante intercambio con la cultura oyente, en un ambiente respetuoso y adecuado. Herrera y De la Paz (2017) mencionan que la lengua de señas proporciona una base semántica para comprender el mundo, pensarlo, valorarlo y reflexionarlo, es decir, las herramientas lingüísticas y cognitivas básicas para construir aprendizajes, mientras que el lenguaje escrito otorga un código de representación de todas aquellas ideas y compartirlas con el resto.

Desde la perspectiva bilingüe de la educación de las personas sordas, se considera que las y los estudiantes sordos son visuales, su lengua es visual, espacial y simultánea y que el español es su segunda lengua (Alegria y Domínguez, 2018; Herrera et al., 2018; Llambí, 2018). En este sentido, el estudio se enmarca en la enseñanza del español como L2 desde la Enseñanza Intercultural Bilingüe, incorporando la cultura, la lengua y la experiencia visual y gestual propia de los sordos. Por añadidura, se asume que para aprender una segunda lengua es fundamental que se tenga la primera lengua adquirida. En la medida que la enseñanza de la lengua materna promueve el dominio de esta, se produce la transferencia de ese dominio a la segunda lengua, lo que se conoce como la

Teoría de Interdependencia Lingüística (TIL) (Cummins, 2002; Fish y Morford, 2012 citados por Herrera et al., 2018).

Herrera y De la Paz (2017) señalan que los/as sordos/as hijos/as de padres sordos o madres sordas conocen y utilizan estrategias de interpretación de textos escritos que se desarrollan de manera natural en sus familias, por lo que, al enfrentarse al aprendizaje formal del código escrito, ya poseen un cúmulo de experiencias que les permite relacionar y reflexionar sobre ambas lenguas a partir de su uso. Es decir, se les otorga la posibilidad natural de establecer relaciones metalingüísticas de su lengua para luego hacerlo en una segunda. Esta dinámica se desarrolla de manera espontánea en familias con un sistema de comunicación compartido, sin embargo, esto no sucede en los hogares de padres o madres oyentes con hijos sordos que no conocen la lengua de señas (Alegría y Domínguez, 2018; Herrera et al., 2007; Llambí, 2018). En suma, el bilingüismo en la educación de la persona sorda es de vital importancia para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero también para la construcción de su identidad, como vehículo de pensamiento y como favorecedor principal del desarrollo integral para responder a los requerimientos de una sociedad diversa y demandante (Báez, 2010; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Herrera y De la Paz, 2019).

2.2. Estrategias y dificultades en la expresión escrita de estudiantes sordos/as

Generalmente, las y los estudiantes sordos deben acogerse al lenguaje mayoritario: la lengua oral, por lo que enfrentan situaciones escolares que no responden a sus características y, en consecuencia, a una serie de problemáticas en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que se encuentra en directa relación con el manejo de habilidades de comunicación oral que no dominan (Alegría y Domínguez, 2018; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Freitas, 2020; Herrera y De la Paz, 2019; Massone et al., 2010). Entre las dificultades de enseñanza que surgen a partir de este escenario, Russell y Lapenda (2012) señalan que, para empezar, se accede a la segunda lengua –que se desconoce– principalmente a través de la lectura, lo que genera una serie de complejidades, puesto que, además, la primera lengua no tiene forma escrita, por lo tanto, no es posible transferir los conocimientos y competencias de lectura y escritura en lengua de señas al aprendizaje de la segunda lengua. Sumado a esto, Alonso (2006) señala que las necesidades de aprendizaje de la escritura de los estudiantes sordos no son comparables con las de los estudiantes oyentes, y las dificultades que presentan son multifactoriales. Entre ellas, la relación directa entre el nivel de lengua de señas y las habilidades para la comprensión y producción del español.

Cuando el foco está puesto sobre las producciones escritas de estudiantes sordos o sordas, los estudios concuerdan en que la lengua de señas se plasma en la mayoría de las elaboraciones y que existe una interferencia lingüística permanente entre ambas lenguas. En ellas se evidencian recurrentemente errores en la sintaxis, de concordancia y gramaticales, lo que, también, sucede con estudiantes oyentes que se encuentran en proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Freitas, 2020; Herrera y De la Paz, 2017; Lissi et al., 2010; Massone et al., 2005).

Pese al conocimiento sobre las características de las personas sordas y la condición del español como segunda lengua, los diseños didácticos habituales para enseñar la lectura y la escritura en su mayoría provienen de un enfoque de destrezas, basados en la fonología y normativo (Báez, 2010; Larrinaga y Peluso, 2007; Herrera et al., 2018; Freitas, 2020). Tal como podría esperarse, entonces, estos no resultan exitosos. En esta línea, Alonso (2006) señala que se ha intentado implementar métodos de enseñanza de

la lectura y la escritura sin éxito porque ellos se originan en la enseñanza para infancias oyentes y no se adaptan a las necesidades de las y los estudiantes sordos.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Gutiérrez-Cáceres (2014), en la que recoge a partir de entrevistas a estudiantes sordos de secundaria, sus estrategias y dificultades en la composición escrita, revela que los jóvenes no suelen tener buena disposición hacia la escritura; revelan incertidumbre y autopercepción negativa respecto de sus habilidades. Asimismo, identifica un conjunto de necesidades educativas para que el estudiante sordo desarrolle escritos de calidad, tales como vivenciar situaciones comunicativas auténticas donde se pone en uso la escritura, potenciar actitudes positivas hacia este proceso, trabajar habilidades escritoras donde se expliciten procesos cognitivos y se potencie la reflexión mientras se escribe.

2.3. Propuestas didácticas para desarrollar las competencias de escritura en estudiantes sordos

El enfoque didáctico de la expresión escrita que ha predominado en la educación de las personas sordas enfatiza el aprendizaje de las estructuras y el léxico en una perspectiva normativa y gramatical. Lissi y otros (2003) evidencian que “los educadores de niños sordos sienten que no manejan suficientes herramientas válidas y probadas como para respaldar su adscripción a alguna metodología o enfoque en particular” (p. 42), algo que se relaciona con la percepción de que se cuenta con poco conocimiento didáctico para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos (Nelson y Bruce, 2019). Pero, la crítica más compartida es la dificultad para formular una propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura que les permita comprender los textos y la lengua escrita considerando las características lingüísticas y culturales que posee este grupo específico. En efecto, aún en las escuelas el estudiantado con discapacidad auditiva suele aprender a escribir con estrategias pensadas para oyentes (Freitas, 2020; Herrera et al., 2014; Larrinaga y Peluso, 2007; Russel y Lapenda, 2012).

Investigaciones llevadas a cabo por personas oyentes con colaboradores/as sordos/as desde enfoques cognitivos de la enseñanza y aprendizaje de la escritura han tenido como foco principal el desarrollo de estrategias cognitivas, habilidades lingüísticas y metalingüísticas de estudiantes sordos. Entre las estrategias sistematizadas destacan el apoyo de lo visual en las actividades y la construcción colectiva de ideas a través de la lengua de señas (Herrera y De la Paz, 2017; Llambí, 2018). Sin embargo, se ha puesto menor atención en las prácticas sociales de la escritura, el trabajo con diversidad de textos auténticos y los sentidos y motivaciones para escribir como condiciones didácticas necesarias para el desarrollo de la expresión escrita. Asimismo, Gutiérrez-Cáceres y Teruggi (2022) describen la enseñanza de la escritura en el estudiantado sordo desde un enfoque tradicional en el cual lo relevante es conocer las reglas gramaticales, los aspectos formales del lenguaje y la estructura textual de la lengua escrita. Se caracteriza por una secuencia donde “el docente explica la estructura lógica de un texto, los alumnos completan o transforman textos dados, luego escriben una historia y el profesor corrige la redacción” (p. 5). Este difiere de un enfoque didáctico de proceso que “promueve la producción de textos en situaciones de comunicación auténticas; se privilegia la escritura colaborativa y se favorece la reflexión sobre los procesos y las estrategias de escritura utilizados (p. 6). En esta línea, un conjunto de investigaciones recientes evidencia que mejores niveles de competencia en escritura en estudiantes sordos/as se vinculan a propuestas didácticas donde éstos escriben con propósitos reales, planifican, transcriben y revisan sus textos y se priorizan las

oportunidades de análisis sobre las estrategias que utilizan mientras escriben (Gutiérrez-Cáceres y Teruggi, 2022; Teruggi, 2019; Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015).

Esta investigación desarrolla una secuencia de escritura desde un enfoque comunicativo textual, con foco en el proceso y las prácticas sociales de la lectura y la escritura. En línea con lo planteado por las investigaciones descritas, la literatura señala que en este enfoque están presentes: a) una situación comunicativa real de escritura usando variedad de textos; b) lecturas previas de modelos textuales para saber qué y cómo escribir; c) la toma de notas, esquemas preliminares sobre contenido a escribir d) unas primeras escrituras con articulación de momentos individuales y en parejas o tríos; e) revisiones de producciones propias y de otros; f) vuelta a la lectura de modelos con foco en contenidos lingüísticos específicos e) re-escritura y edición final (Castedo, 1995; 2003; Cassany, 1990; Kaufman, 2011; Lerner, 2001). En suma, se asume la interdependencia de la lectura y la escritura (una contribuye a la otra). Antes de escribir el estudiantado explora y lee textos similares que actúan como modelo respecto de las características de género textual. Los proyectos suelen ser colectivos y se potencia un compromiso grupal para alcanzar los objetivos acordados por todos. Para lograrlo se plantean sucesivas aproximaciones a los contenidos lingüísticos a través de la revisión de sus producciones o situaciones de reflexión sobre la propia lengua, siempre acompañado de espacios para la confrontación de ideas y una posterior sistematización.

3. Método

Esta investigación se propuso comprender los procesos de escritura que llevan a cabo estudiantes sordos/as de 3° año de enseñanza secundaria en la producción de un texto escrito, desarrollado a partir de una perspectiva bilingüe y un enfoque didáctico comunicativo textual basado en el proceso. Interesa describir las estrategias, aprendizajes y barreras que enfrentan los estudiantes en el proceso de escribir y, al mismo tiempo, visibilizar las condiciones didácticas y prácticas concretas de este enfoque.

Este estudio se enmarca en las características de la investigación didáctica del lenguaje, centrándose en los procesos y estrategias que han de conducir a la elaboración de conocimientos teóricos que permitan comprender la actividad de enseñar y aprender lenguaje (Camps, 2012). Sumado a esto, se opta por un enfoque cualitativo que orientó un diseño interpretativo, inductivo y reflexivo, empleando métodos de análisis flexibles al contexto social en que son obtenidos los datos, con foco en la práctica real y situada y asumiendo que en el proceso intervienen tanto investigador como participantes (Vasilachis, 2006). El diseño combinó elementos del estudio de casos múltiples con características de investigación-acción (Hernández et al., 1999), observando sus interacciones y prácticas que permiten profundizar en información propia de la cultura sorda que permitan mejorar prácticas concretas.

El estudio contempló los resguardos éticos propios de la investigación con personas, y utilizó un consentimiento informado de participación cautelando anonimato y autorización para publicar sus producciones. En este contexto se implementa un proyecto de escritura adaptando la secuencia didáctica de “Autobiografías Autorizadas” que publica Ana María Kaufman (2011). A continuación, se presenta una síntesis con la secuencia desarrollada (Cuadro 1).

Cuadro 1***Secuencia didáctica del proyecto de escritura: Autobiografías autorizadas***

Fase de escritura	Objetivo	Actividades
1.- Presentación del proyecto	Establecer propósito comunicativo y diseñar agenda de trabajo.	Se recogen conocimientos previos, creencias y estrategias de escritura en los estudiantes antes de iniciar el proyecto. A través de respuestas escritas y conversación. Se socializa y acuerdan los propósitos del proyecto, además de una agenda de trabajo grupal.
2.- Caracterización del género	Caracterizar la autobiografía como género textual a través de la lectura de diversos modelos.	Leer distintos tipos de autobiografías para comprender su estructura, el tipo de lenguaje que utiliza, los objetivos y recursos que cada una presenta, entre otros. Se desarrolla tabla comparativa y actividad de síntesis. Uno de los textos utilizados fue "Sordo y qué" que reúne autobiografías escritas por personas sordas españolas.
3.- Planificación	Planificar la escritura.	Se realiza juego del "ping-pong", en que los estudiantes conversan sobre sus propias biografías. Esta les permitirá robustecer sus planificaciones. Deben ordenar, seleccionar y jerarquizar sus ideas por escrito.
4.- Escritura del primer borrador	Escribir el primer borrador de la autobiografía.	Escritura del primer borrador con uso de computador, el propósito es apreciar las principales dificultades y estrategias que surgen
5.- Revisión del texto	Revisar escritura del primer borrador entre pares.	Revisión grupal de la autobiografía auténtica de un compañero sordo a partir de los criterios establecidos en la pauta para la evaluación de los textos escritos presentada por Herrera y otros (2018). Luego revisan en parejas el escrito de su dupla, realizando sugerencias y comentarios.
6.- Reescritura y Edición	Reescribir el texto final con edición individual y colectiva.	Reescriben sus textos a partir de las revisiones grupales. Luego, se lleva a cabo una revisión individual y finalmente se discuten temas de edición, tales como, título del libro, partes, tipo de letra, elementos que acompañan a los escritos, como fotografías, entre otros.
7.- Publicación	Reflexionar sobre el proceso de escritura identificando dificultades y estrategias utilizadas.	Se publica la maqueta del libro, a través de un conversatorio en el cual participan compañeros y profesores del colegio. Ese encuentro comienza con la contextualización de la tarea, el relato de experiencia de cada estudiante, y culmina con respuestas a las preguntas del público.

Los participantes fueron 6 estudiantes sordos/as de 3er año de enseñanza secundaria de un Liceo Científico Humanista, con Programa de Integración Escolar, sin otra discapacidad asociada, con niveles de lectura y escritura disminuidos en relación al nivel que cursan de educación secundaria, pero con un desempeño autónomo en escritura en línea con los mínimos de la enseñanza primaria, y con presencia de dificultades morfosintácticas y ortográficas. A continuación, se establecen las principales características de cada estudiante (Cuadro 2).

Cuadro 2***Caracterización de las y los estudiantes sordos***

Estudiante	Género	Grado de pérdida auditiva	Uso de ayuda técnica	Tipo de sordera	Momento de pérdida auditiva	Edad	Escolaridad	Padres sordos	Idioma que utiliza
E1	F	Moderada	Audífonos siempre	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	18 años	Escuela Regular	No	LSCh como apoyo al español, 2 años de conocerla
E2	M	Profunda	Implante coclear retirado por rechazo físico postoperatorio	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	17 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh y español oral, lectura labio-facial.
E3	M	Profunda	No utiliza	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	18 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh básica.
E4	M	Moderada a Severa	Audífonos siempre	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	16 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh, español oral.
E5	M	Profunda	No utiliza	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	20 años	Escuela Básica Especial de Sordos Bilingüe Intercultural	No	LSCh
E6	M	Profunda	No utiliza	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	19 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh

Como instrumentos de recolección de información se utilizó la observación participante con registro de vídeo de todas las sesiones que se complementó con notas de campo. También, se efectuó un análisis documental del material escrito del proceso (tareas de escritura, borradores, reescrituras y escrito final). Al finalizar la secuencia, se efectuó una entrevista en parejas a cuatro estudiantes participantes que sirvió de complemento para identificar sus percepciones.

Para analizar los datos obtenidos se llevó a cabo la selección de episodios relevantes y la transcripción de LSCh a español escrito, cabe recordar que la modalidad de desarrollo de esta secuencia fue bilingüe, con intercambios en su totalidad en lengua de señas. De 8 sesiones totales, correspondiendo la última a la entrevista, se construyó un corpus de 162 episodios significativos. Se complementó el análisis de las guías de trabajo de los participantes y 18 textos del proceso: borradores iniciales, revisiones y escrito final de cada uno/a de ellos/as. La codificación fue guiada por conceptos y datos combinando procedimientos inductivos y deductivos (Gibbs, 2012) relacionados con las interacciones que dieran cuenta de las estrategias y dificultades presentes en el desarrollo del proyecto de escritura para las y los jóvenes.

4. Resultados

El análisis permitió identificar diversas dificultades y estrategias que experimentan los estudiantes sordos en el desarrollo de la secuencia de escritura “Autobiografías Autorizadas”. Se trata de hallazgos relevantes que han sido escasamente documentados desde las acciones que emprenden estudiantes de secundaria bajo una propuesta con enfoque de proceso. Comprenderlas tiene implicancias pedagógicas y didácticas significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en estudiantes sordos. Cabe señalar que, en las primeras fases del proyecto, se aprecia una disposición negativa a la escritura, sumado a que los estudiantes declaran no han tenido la experiencia de escribir antes una autobiografía. En sus palabras²:

E1: Es muy interesante esto. Nunca me habían hecho preguntas así. Nunca vi una autobiografía, nunca, nunca, es primera vez. Porque yo tenía la idea de contar mi experiencia, pero me detenía el saber que era difícil, que no podría escribirlo. Pensaba que no podía hacerlo. (Episodio N° 19 -sesión 1)

4.1. El intercambio entre pares como recurso: Dictado, planificación, comprensión, verificación, monitoreo y evaluación

Promover intercambios con pares resultó beneficioso y mostró los múltiples aportes al proceso de escritura. En el momento de planificar el texto, durante la escritura de versiones preliminares y en la revisión, los estudiantes sordos se acompañaron con diversas estrategias que favorecen significativamente el aprendizaje. Esto fue posible dadas las consignas y el tipo de situación didáctica que propició estos intercambios.

Durante la fase de planificación, ante la dificultad que presentan las y los estudiantes sordos de enfrentarse a la producción escrita de manera individual, se motiva a escribir en parejas a partir de una ronda de preguntas y respuestas sobre sus vidas, en esta dinámica quien se encuentra en turno respondiendo lo hace en lengua de señas,

² Cabe recordar que la secuencia se desarrolla en Lengua de Señas Chilena, los episodios que se presentan en este artículo fueron transcritos a español escrito.

mientras que quien está en un rol de receptor, escribe en español lo que se le narra. La primera persona monitorea este avance y hace observaciones sobre él.

Las y los estudiantes validan la estrategia de que otra persona escriba lo que ellas/os expresan en lengua de señas. Plantean la actividad como una estrategia de escritura, a través del ejercicio de relatar a otra persona aquello que se quiere escribir y que el receptor consigne en español aquello que se signa. Esta estrategia de escritura suele estar presente en otras situaciones escolares y aquí se observa durante todas las fases de escritura, con mayor énfasis en la caracterización del género, donde revisan otras autobiografías, y la planificación del escrito. A partir de su aplicación se observa una producción mucho más rica en ideas, extensa y coherente en comparación a las producciones individuales.

Entre las y los participantes se observan diversas estrategias de escritura, las que provienen de sus propios aprendizajes en otros contextos formales e informales en los que utilizan la escritura. Estos conocimientos y actividades son compartidas al resto por escritores más expertos, quienes a su vez, suelen preguntar al resto cómo realizan sus trabajos, lo que devela interés por indagar nuevas formas de acción frente al escrito.

E4: ¿Cómo hiciste tu texto?

E5: Primero me presenté, puse mi nombre, hablé de mi familia, en otro párrafo cómo descubrieron que era sordo, y luego en otro párrafo cómo encontraron la escuela para mí. Luego de las distintas formas de comunicación y de lo que hice año a año en los distintos cursos. Eso en general, le estoy agregando ideas. (Episodio N° 9 -sesión 5)

Asimismo, en la fase de caracterización del tipo de texto, antes de responder de manera escrita y pese a que se realiza una revisión grupal previa, surge la necesidad entre los y las estudiantes de conversar sobre ellas. Esto en un contexto donde se promueve el diálogo entre pares y con la profesora, ayuda a verificar que comprenden lo que se les pregunta y a profundizar en nuevos conceptos. Para concepciones normativas de la escritura, el ejercicio cognitivo radica en que cada estudiante desarrolle su propio esquema inicial. Para este enfoque, lo ideal es propiciar intercambios, conversaciones en torno a lo que se escribe, tal como se refleja en el siguiente extracto:

E6: ¿De qué se trata esa pregunta?

E3: De las emociones que tiene el texto. ¿Cuál puedes encontrar?

E6: Una emoción de sorpresa.

E3: Eso es.

E6: Entiendo.

E3: Mira (le muestra su guía).

E6: Sí, entiendo. Es que cuando la leí no comprendía. (Episodio N°20 - sesión 4)

Se observó que en Lengua de Señas Chilena (LSCh) las ideas son mucho más extensas y elaboradas que lo que finalmente escriben en español, sin embargo, logran transmitir de manera escrita lo esencial, por lo que se entiende que todos los estudiantes comprenden el objetivo de los textos y el propósito de sus mensajes. Por último, son ellos quienes manifiestan que sería de ayuda el contar con su primera lengua durante la producción de la segunda. Además de preguntar para entender la pregunta, realizan comentarios en colectivo respecto de lo que pensaban sobre ella o sus posibles respuestas, lo que facilitaba sus producciones individuales, ayudando en la profundización de los tópicos abordados.

El intercambio entre pares fue clave para aclarar, elaborar, confirmar o verificar. Dentro del grupo, escritores/as más expertos/as preguntan a otros/as compañeros/as sus respuestas, tanto para comprender aclarando ciertos aspectos o para verificar que ya han comprendido lo que se solicita hacer. Los compañeros someten a evaluación sus trabajos a medida que escriben y reciben por parte de sus pares comentarios y correcciones. Los y las estudiantes cuentan sus ideas escritas al resto, lo que les permite no solo enriquecerlas, sino también comparar sus avances. En etapas iniciales, se observa una preocupación por el contenido más que por la forma, lo que en etapas posteriores cambia, y pasa a tener importancia el “cómo se escribe”, llevándolos a asumir roles de lector/audiencia para ajustar sus textos.

4.3. Estrategias de revisión

Ya en las fases de escritura del borrador y reescritura, en cuanto a la revisión del español, se aprecian estrategias con ayuda de la lengua de señas, como actividades de revisión individual y simultánea durante la escritura. Para los estudiantes es relevante que otras personas lean sus textos y los corrijan. A continuación, se presentan fragmentos que ilustran la importancia en la corrección de un tercero:

Al principio en lenguaje y en filosofía yo sufría, porque filosofía tenía palabras muy difíciles, entonces lo que hacía era ir palabra por palabra, luego le preguntaba al profesor qué significaban, después lo volvía a leer, para mí era muy difícil de entender, pero no me importaba igual intentaba entender, después escribía y el profesor lo leía para ver si estaba bien o mal. (Episodio N°16 -entrevista grupal)

E4: yo pedí ayuda a mi hermana, que me revisara, le pregunté el tema de la coma y la gramática. (Episodio N°18 -entrevista grupal)

Los estudiantes comentan las debilidades que van encontrando en los escritos, la explican, el aludido responde y señala su acción a continuación. Si bien valoran la revisión de sus escritos por parte de un tercero, luego de realizar el ejercicio conjunto de revisión de un texto auténtico escrito por otro compañero sordo, a través del cual se analizan tanto aspectos gramaticales, como elementos de sintaxis y semántica, además de la visión global del texto, las ideas abordadas y cómo complementar el texto para que los destinatarios lograsen comprenderlo; comienzan a utilizar esta estrategia de manera individual y directa con sus propios textos. A continuación, el resultado de la revisión conjunta con el texto auténtico y una de las conversaciones que ilustran lo expuesto:

E1: Mira, aquí hablas de tu familia, pero tienes que escribir familia. No está. ¿Ellos hablan lengua de señas? No lo pusiste, hay que agregarlo.

E3: Sí, es verdad, lo voy a borrar. Pero lo voy a borrar en el computador. (Episodio N°14 -sesión 6)

Es necesario comprender las ideas que se transmiten para corregir bien el texto. En el siguiente caso se identificó que el autor hablaba de la actualidad y por ello verbos requerían estar en presente:

(Se corrige entre todos el escrito, guiado por la profesora).

P: (lee en el texto) ¿Ahora me siento?

E4: No, antes. Sentía (al corregir un verbo).

E4: Ahora, porque está hablando de actualidad. (Al corregir otra parte del texto). (Episodio N°4 -sesión 6)

Se presenta la estrategia de corregir el escrito utilizando la lengua de señas, de esta manera se encuentra lo que es más acorde a la frase que desea expresar el compañero en L1 y L2.

P: Aquí cambia de tema y habla de cuando es chico.

E4: Y debe poner “cuando” porque se refiere a otro tiempo. (LEE SIGNANDO) “CUANDO YO ERA CHICO”, claro, ahí sí. (Episodio N°11 -sesión 6)

4.4. Reflexión metalingüística: Transferencias y reflexión de la L1 y la L2

Como sabemos, la reflexión metalingüística es un proceso hacia el conocimiento explícito de la lengua, que permite llegar a un uso más controlado de ella. Esta reflexión constituye un potente anclaje para el aprendizaje de segundas lenguas y aporta significativamente al proceso de alfabetización, por ello, se plantea que el aprendizaje lingüístico implica la reflexión metalingüística (Llambí, 2018, p. 99). En esta perspectiva, la secuencia de escritura permitió observar el despliegue de una serie de estrategias de reflexión sobre lo escrito.

Es interesante observar que los y las estudiantes utilizan mucho ambas lenguas de manera simultánea en la escritura, lo que se da de dos maneras. En primer lugar, realizan transferencias de la lengua de señas (L1) al español (L2), por ejemplo, al finalizar de leer un párrafo completo del texto, explican lo que dice en lengua de señas, con el fin de verificar que aquello que quieren transmitir en español se comprende de la manera en que ellos quieren realizando una revisión simultánea e individual en su primera lengua.

En segundo lugar, se presenta una reflexión en torno a la segunda lengua, buscando el equivalente en el español más preciso para aquello que se desea comunicar. Uno de los estudiantes más expertos en escritura, realiza el ejercicio de profundizar en los conceptos que utiliza, preguntándose qué son y buscar sinónimos en lengua de señas para encontrar la palabra exacta que desea transmitir en español.

Por lo tanto, son capaces de profundizar en ambas lenguas con las herramientas que tienen de cada una. Este ejercicio metalingüístico está presente en las fases de caracterización, planificación, borrador, revisión y en la publicación a modo de reflexión de los estudiantes. A continuación, un ejemplo de aquellas reflexiones:

E5: ¿“Identidad” es lo mismo que “igual”? (pregunta usando las señas específicas).

P: Identidad es una construcción personal, pero yo puedo encontrarme con otro y sentir que soy igual a él, o también puede ser que me sienta diferente. Eso es parte de mi construcción.

E5: Claro, cuando no me gusta.

P: Eso también es identidad. (Episodio N°19 -sesión 4)

4.5. Uso de dactilológico

Una de las estrategias recurrentes en estudiantes sordos es utilizar el dactilológico para hacer énfasis en las unidades mínimas de las palabras y así no cometer errores de sustitución u omisión en la producción en español, tal como han señalado en su estudio Figueroa y Lissi (2005). Así también, les sirve de herramienta para corroborar que están identificando de manera correcta las palabras en español: una vez que deletrean con su ayuda la palabra, realizan la seña para comprobar que comprenden su significado.

Resulta importante además porque les interesa que sea un texto “correcto” al pensar en el destinatario.

Esta estrategia tuvo mayor presencia al iniciar el proyecto (lluvia de ideas), en la etapa de caracterizar el género y en la planificación, sin embargo, no se visualiza en las siguientes etapas, lo que puede deberse al uso de soporte digital (escritura en computador) y a la identificación más rápida de la palabra correcta, lo que permitiría centrarse en la producción de ideas más que en lo ortográfico.

4.6. Soportes digitales: Escritura con computador y uso de Google traductor

Para la producción escrita de las y los estudiantes sordos, el uso de computador resultó clave. Ellos mismos señalan su preferencia por escribir en computador en vez de lápiz y papel. Una vez iniciada la escritura en ese espacio se observó una disposición muy distinta a lo visto en las sesiones anteriores, con interés para poner en formato Word lo planificado en papel e iniciar el desarrollo de su autobiografía.

El computador permite un mayor desarrollo de ideas que lo apreciado en escritos anteriores, en él desarrollan al menos cuatro estrategias: editar, revisar, agregar, investigar. Editan, es decir, borran ideas, las trasladan de lugar, son capaces de visualizar su texto y tomar decisiones sobre él más fácil y rápidamente. Revisan a través del corrector automático de ortografía, herramienta que les permite identificar de manera inmediata si existe un error en lo que han escrito. Ampliaron sus ideas con mayor facilidad y, complementando con uso de internet, exploran páginas web o redes sociales para obtener información, descargar fotografías o buscar elementos propios del tipo de texto. Asimismo, disminuyó diversas dificultades al momento de escribir, de hecho, y una disminución en el uso de la estrategia del dactilológico, puesto que tienen otras formas de resolver dudas sobre el qué decir y cómo escribirlo.

P: ¿En qué te gustaría escribir la próxima sesión: ¿papel o computador?

E1: Computador. Es más fácil y puedo pasarlo a la tablet, yo tengo una. Igual puede ser con lápiz y papel, ahí hacer el borrador y luego pasarlo al computador.

E5: El computador tiene el corrector de español, es más fácil cambiar las palabras. Creo que los compañeros podrían utilizar el traductor del computador: uno escribe el texto, lo traduce y luego lo vuelve a traducir y está en español perfecto. Es muy fácil y rápido.

E4: El computador me es más fácil porque puedo avanzar y volver al inicio para corregir, cambiar o agregar cosas.

E6: Y también está el corrector automático.

E3: ¡Sí! Va revisando la ortografía y le agrega las tildes.

Cabe destacar una estrategia presente en un estudiante, que el resto de los compañeros desconoce pero que podrían utilizar. Se trata de una *strategies indigenous* o estrategias idiosincráticas, es decir, propias de la cultura (Humphries, 2004) que un adulto sordo le transmitió en su escuela básica, en la que se utiliza el traductor del buscador web Google. En él se escribe el texto que produce el estudiante, luego se traduce al inglés y posteriormente se vuelve a traducir al español, para lograr una expresión correcta en términos gramaticales.

Figura 2

Fotografía del uso de Google traductor en el celular³



Finalmente, las producciones finales, esto es, los textos autobiográficos que cada estudiante produjo, reflejaron diferencias muy importantes en lo cualitativo y cuantitativo (extensión) respecto de textos elaborados en contexto escolar habitual. A continuación, se ilustra el resultado de la secuencia didáctica con un ejemplo:

Figura 3

Fotografía ejemplo de producciones finales de las autobiografías desarrolladas



³ Se lee en la primera fotografía: “Yo voy escuela estudiar” como texto original, que al traducirlo al inglés y luego al español nuevamente, se observa que la frase final en la segunda fotografía reza así: “Voy a la escuela a estudiar”.

5. Conclusiones

Esta investigación surge a raíz de la dificultad presente en el aprendizaje del español escrito para las personas sordas y las escasas investigaciones didácticas con perspectiva bilingüe orientadas a esta comunidad (Alonso, 2006; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Freitas, 2020; Herrera et al., 2014; Russel y Lapenda, 2012; Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015; Utria, 2017). Por ello, se buscó comprender los procesos de escritura que llevan a cabo estudiantes sordos de 3° año de enseñanza secundaria con el fin analizar las estrategias que surgen de cuando se propician condiciones didácticas distintas a las tradicionales, basadas en un enfoque comunicativo donde se ejercen las prácticas sociales del escritor y la escritura es comprendida como proceso.

Se observó en las y los jóvenes sordos una autoconfianza debilitada y frágil disposición hacia la práctica de escribir. Previo a la experiencia manifestaron no sentirse con competencias suficientes para escribir una autobiografía. Esta percepción la podemos atribuir a una mirada normativa del lenguaje: por ejemplo, creer que antes de escribir se necesita del conocimiento gramatical. Esto sintoniza con los hallazgos de Gutiérrez-Cáceres (2011, 2014), que describe esta misma percepción en estudiantes españoles y revela que cuando hay altas expectativas de sí mismos/as y sus capacidades para enfrentar la realización de un escrito presentan una mayor persistencia en la actividad.

Esta investigación constató también que la mayoría de los recursos utilizados inicialmente por los y las estudiantes, presentaban estructuras narrativas similares a cuentos o noticias. Esto podría deberse a una enseñanza con poca variedad de textos a lo largo de su trayectoria escolar, a la priorización de textos breves, modificados y no auténticos (Freitas 2020; Llambí, 2018; Massone et al., 2010). En la misma línea, Herrera y De la Paz (2019) advierten que los propósitos de escritura se trabajan mucho menos respecto a la lectura.

Asimismo, durante la investigación hubo una estrategia que se repitió en los estudiantes: la memorización como herramienta de escritura. Al parecer, han internalizado métodos, estrategias y técnicas propias de una concepción habitual de la enseñanza de la escritura aprendida a lo largo de sus trayectorias escolares. Tal como señala Freiras (2020) resulta inútil la sola memorización sin discutir sobre su significado en las distintas situaciones de uso.

Respecto de las estrategias utilizadas por los estudiantes durante el proceso de escritura, se constata que este tipo de propuesta didáctica facilita la emergencia de herramientas y reflexiones en distintas fases del proceso de escritura que no se harían presentes con otros enfoques de enseñanza más normativos. En efecto, el trabajo entre pares resultó fundamental: los intercambios con distintos niveles de experticia escritora (gracias a la variedad de participantes) enriqueció sus ideas y amplió sus conocimientos. Vimos cómo aporta a los escritos el valor de corregir, verificar y ser capaces de monitorear sus avances, además de desarrollar estrategias como el dictado entre pares. Esto refuerza lo señalado por otras investigaciones realizadas en relación a las personas sordas y su aprendizaje de la segunda lengua (Gutiérrez-Cáceres y Teruggi, 2022; Herrera y De la Paz, 2019; Lissi et al., 2012).

Una estrategia significativa utilizada por las y los estudiantes sordos es la incorporación de análisis del español a través de la lengua de señas como herramienta metalingüística. En efecto, entender lo que se comunica en español desde la lengua de señas, permite identificar, por ejemplo, distintas palabras que poseen un mismo significado, es decir, sinónimos en español. Así también, aventurarse a buscar equivalentes precisos de la lengua de señas al español, establecer distinciones entre variantes lingüísticas del

español de distintos países, o poder visualizar entre las distintas formas de expresar un concepto en español, comparando detalles sutiles a partir de la lengua de señas. En este sentido, tal como ocurrió en esta investigación, resulta valioso para el aprendizaje de la lengua escrita formular situaciones de enseñanza con espacios ricos de análisis en ambas lenguas, en un diálogo que permita profundizar comparativamente en ellas (Freitas, 2020; Lissi et al., 2012; Llambí, 2018).

Una tercera estrategia identificada fue el uso de soportes digitales como herramienta para la escritura. El estudiantado, no solo consulta la web o utiliza las herramientas de Word sobre vocabulario o aspectos del género discursivo, también se investigan y utilizan distintas aplicaciones como recursos para la corrección y revisión de sus producciones. El uso del computador, por ejemplo, impactó en la disposición a escribir, tal como se concluye en la investigación llevada a cabo por Flórez-Aristizábal y otros (2019), en la que se evidencia que la motivación de los estudiantes sordos aumentaba cuando la tecnología era parte de la actividad. Además, el acceso a estos soportes otorga una variedad de herramientas y técnicas que facilitan la escritura, como lo es el uso del traductor de Google, y la inteligente estrategia de ingresar un texto escrito por ellos/as en español que luego traducen al inglés y luego otra vez al español, arrojando un texto con una gramática correcta del español. Esta se trata de una *indigenous strategies* (Humphries, 2004), de enorme valor formativo ya que surge desde la experiencia de escritura que un profesor sordo transmitió a uno de los estudiantes.

En suma, se concluye la necesidad de más investigación didáctica que ponga en acción propuestas de enseñanza de la escritura con estudiantes sordos desde un enfoque basado en la producción de textos auténticos con situaciones reales de comunicación y una concepción de proceso que visibilice los quehaceres propios del escritor y con ello fortalecer el conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado. En línea con las finalidades de un enfoque inclusivo, resulta fundamental mejorar las oportunidades educativas que se proveen a las personas sordas para asegurar no sólo una buena trayectoria escolar, sino, más importante, garantizar su plena participación en la cultura escrita.

Referencias

- Alegría, J. y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.
- Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. <http://www.periciasaligraficas.com/v2.0/img/biblioteca/FEEyE.pdf>
- Báez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos: Avances de investigación psicolingüística. *Lectura y Vida*, 31(1), 18-27.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Fundación Santillana.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lengua y Educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16, art. 5.

- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. Archivo de la Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Cruz-Aldrete, M., y Villa Rodríguez, M. (2016). Manos a la hoja: Un taller de escritura entre jóvenes sordos y oyentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 167-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200011>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Dávila, C., Vélez, C., Arroyo, M. y Rivadeneira, G. (2021). Herramienta sueñaletas en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos o hipoacúsicos. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(1), 215-233.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Figuroa, V. y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200007>
- Flórez-Aristizábal, L., Cano, S., Collazos, C., Benavides, F., Moreira, F., y Fardoun, H. M. (2019). Digital transformation to support literacy teaching to deaf Children: From storytelling to digital interactive storytelling. *Telematics and Informatics*, 38(1), 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.09.002>
- Freitas, I. (2020). Alfabetización de sordos: Más allá del alfa y del beta. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250034>
- Grageda, E., Rodríguez, R. y Reyes, D. (2018). Propuesta metodológica para la enseñanza del español en la escuela para niños sordos esmirna. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 7(2), 47-67. <https://doi.org/10.5377/innovare.v7i2.8083>
- Gutiérrez-Cáceres, R. (2011). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de Educación Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1353-1376. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1622>
- Gutiérrez-Cáceres, R. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 42(1), 22-27. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70004-6](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70004-6)
- Gutiérrez-Cáceres, R., y Teruggi, L. A. (2022). Competencias narrativas de alumnos sordos y oyentes en contextos bilingües de España e Italia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2707
- Hael, M. (2018). Abordajes de la lectura por parte de sordos en contextos bilingües en países de habla hispana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 79-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200079>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. Mcgrawhill.
- Herrera, V. y De la Paz, V. (2017). *Lectores sordos bilingües: Un logro posible*. RIL Editores.
- Herrera, V. y De la Paz, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Herrera, V., Chacón, D. y Saavedra, F. (2018). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos* 42(2), 171-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardilla, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.

- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10.
- Humphries, T. (2004). The Modern Deaf Self: Indigeneous practices and educational imperatives. En B. Brueggemann (Ed.), *Literacy and deaf people. Cultural and contextual perspectives* (pp. 29-46). Gallaudet University Press.
- Kaufman, A. M. (2011). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Larrinaga, J. y Peluso, L. (2007, 8 de noviembre). Educación bilingüe de los sordos: Consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lissi, M. R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y González, M. (2010). Using sign language to teach written language: An analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57-69. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2010.10.01.10>
- Lissi, M., Raglianti, M., Grau, V., Salinas, M. y Cabrera, I. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psyche*, 12(2), 37-50.
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Llambí, M. (2018). Estudiantes universitarios sordos hablantes de lengua de señas argentina y español escrito. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 5(9), 92-118.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*, 26(4), 1-17.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: Del trazo a la lengua escrita. *Lectura y vida*, 31(1), 6-17.
- Nelson C. y Bruce, S. (2019) Children Who are deaf/hard of hearing with disabilities: Paths to language and literacy. *Education Sciences*. 9(2), 134-160. <https://doi.org/10.3390/educsci9020134>
- Russell, G. y Lapenda, M. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña*, 12(22), 63-85.
- Teruggi, L. A. y Gutiérrez-Cáceres, R. (2015). Narrative skills in written texts by deaf and hearing bilingual adolescents. *Reading Psychology*, 36(8), 643-672. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.933149>
- Utria, E. (2017). Actitudes de jóvenes sordos de básica secundaria hacia el proceso de escritura. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 16(1), 24-31. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v16.n1.2017.61>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Breve CV de las autoras

Paulina Cortés Villarroel

Profesora de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje e Intérprete de Lengua de Señas Chilena de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magister en Didáctica del Lenguaje. Actualmente se desempeña como docente de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado, con experiencia en trabajo colaborativo en establecimientos de formación primaria, secundaria y terciaria, programas de integración y escuelas especiales de sordos. Es socia activa de la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lengua de Señas Chilena en la Región Metropolitana, AILES RM. Email: pacortes@uahurtado.cl

ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0003-0267-6138>

Tatiana Cisternas León

Profesora de Educación Diferencial y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica e investigadora actualmente se desempeña como docente de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado. Con experiencia en formación de profesores en temáticas vinculadas a la educación inclusiva y la enseñanza en contextos de diversidad. A nivel de postgrado desarrolla formación en investigación cualitativa. Ha colaborado en diversas instancias de políticas públicas para la formación docente en inclusión. Sus líneas de investigación abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, inclusión en la escuela y la formación inicial, inserción y desarrollo profesional de docentes. Email: tcistern@uahurtado.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3142-00271>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar?

Teachers' Social Representations on Educational Evaluation in Chile, Contribution or Barrier for the School Inclusion Process?

Carola Román Pérez * y Natasha Uribe
Universidad Autónoma de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Evaluación educativa
Evaluación de aprendizaje
Inclusión educativa
Representaciones sociales
Discurso docente

RESUMEN:

La presente investigación se justifica en los cambios educativos y sociales sobre evaluación ocurridos en Chile desde el año 2018. Desde las nuevas orientaciones la evaluación se promueve como un proceso formativo y flexible que se adapta a la diversidad de los estudiantes. El objetivo fue comprender las Representaciones sociales sobre evaluación educativa como aporte a la inclusión. Bajo un paradigma cualitativo, se trabajó con el discurso y las representaciones sociales de docentes de Educación Parvularia, Educación Física, Educación Diferencial y Educación Básica. Para el tratamiento de la información se utilizó el análisis de contenido estructural del discurso. Los principales resultados evidenciaron que los y las docentes juzgan sus estrategias evaluativas como insuficientes y la prueba SIMCE como un obstáculo para la Inclusión. Además, los docentes expresan que la evaluación se utiliza como instrumento de poder y control. Por su parte, favorece la inclusión cuando se utiliza la coevaluación y autoevaluación.

KEYWORDS:

Educational evaluation
Learning assessment
Educational inclusion
Social representations
Speech teacher

ABSTRACT:

This research is justified by the educational and social changes on evaluation that have occurred in Chile since 2018. From the new guidelines, evaluation is promoted as a formative and flexible process that adapts to the diversity of students. The objective was to understand the social representations on educational evaluation as a contribution to inclusion. Under a qualitative paradigm, we worked with the discourse and social representations of preschool teacher, Physical Education, primary school teacher, Special needs education. For the information treatment, the analysis of the structural content of the discourse was used. The main results showed that teachers judge their assessment strategies as insufficient and the SIMCE test as an obstacle to Inclusion. In addition, teachers express that evaluation is used as an instrument of power and control. For its part, it favors inclusion when using co-evaluation and self-evaluation.

CÓMO CITAR:

Román Pérez, C. y Uribe, N. (2022). Representaciones sociales docentes sobre la evaluación educativa en Chile, ¿aporte o barrera para el proceso de inclusión escolar? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 113-130.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>

1. Introducción

Trabajar en inclusión supone diversidad y estos principios son opuestos a cualquier tipo de discriminación. Los conceptos de Diversidad e inclusión se asocian con todos los estudiantes, tengan o no Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues se trata de las barreras que experimentan niños, niñas y jóvenes en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Ainscow 2009; Azorín et al., 2017; Blanco, 2006; Blanco y Duk 2019; García, 2009; Rosselló, 2010). Por tanto, la educación inclusiva se justifica como: a) un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, b) un cambio cultural en la escolarización actual y futura y c) un compromiso político a favor de un mundo más justo. En este escenario adquiere especial relevancia la eliminación de los procesos excluyentes manifiestos en determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad. Así mismo, la inclusión implica cambio en el currículum, la evaluación, la formación del profesorado y la formación de proyectos (Ainscow 2016; Blanco y Duk, 2019).

No obstante, según lo expuesto por Santos (2019), en el ambiente académico la discriminación es tan fuerte y constante que el porcentaje de suicidios de la población escolar va en aumento cada año. La discriminación se expresa en constantes ataques a las minorías como los niños, niñas y jóvenes migrantes que viven en condiciones lamentables, la discriminación sexista en contra del género femenino, la cual es perceptible con mayor intensidad en algunas culturas que en otras. También la población LGBTIQ¹ ha sido una de las poblaciones víctimas de la desigualdad y rechazo social en todos los contextos, el abordaje ha sido principalmente jurídico, dejando de lado la situación en el contexto escolar.

Dado los antecedentes mencionados, la escuela debe transformarse desde un paradigma homogeneizante hacia otro inclusivo en el cual el objetivo sea transmitir las diferentes culturas, analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades:

En consecuencia, educar en la diversidad es educar en la tolerancia, en la convivencia y en la solidaridad, principios ineludibles en una sociedad heterogénea, multicultural y compleja (...) tomar en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida al género, la edad, y la clase social.
(Sánchez y Ortega 2008, p.133)

Se asume, por tanto, que la inclusión educativa remite a otras características de la población estudiantil, sin embargo, las preguntas por los estudiantes con discapacidad no han sido del todo resueltas, considerando que la educación especial y la integración educativa fueron predecesoras de la inclusión.

En Chile se dispone desde el año 2010 de *La política de educación especial: nuestro compromiso con la diversidad* (Ministerio de Educación de Chile, 2010). En este documento se declara textual: “La presente Política de Educación Especial constituye una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación” (p. 7).

¹ Término que surgió en los 90' para reemplazar el término “homosexual” e incluir otras identidades sexuales y de género.

También es importante considerar que estas orientaciones políticas se producen en el aula y escuela a través de los Proyectos de Integración Escolar y para ello existen normativas y set de evaluaciones que se deben aplicar.

A partir de lo anterior, se hace necesaria una revisión de las tres tareas fundamentales e interrelacionadas del trabajo docente: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación (García y Morilla, 2011). Para las autoras,

la evaluación es uno de los elementos clave del currículum, por lo que, en continua interrelación con el resto, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que queremos que desarrollen nuestros estudiantes, no sólo debemos pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas. (p. 7)

A luz de los antecedentes que se han presentado sobre inclusión educativa, es posible considerar la relevancia que tiene la evaluación como un recurso fundamental para que los y las docentes dispongan de instrumentos concretos que les permitan centrarse en logros de aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, esto no es suficiente debido a que las representaciones sociales que los docentes poseen sobre evaluación también son determinantes en el proceso inclusivo. Estas pueden relacionarse con control, poder y homogeneización y también con flexibilidad, respeto y diversidad.

En consecuencia, se aprecia que desde la teoría se han establecido diversas formas de evaluar según agente y función. No obstante, en la práctica educativa existe verticalismo, debido a que la mayor parte del tiempo es el o la docente quien evalúa a los estudiantes. Es poco usual que suceda lo contrario. Ello perjudica el carácter de acompañamiento hacia el estudiante en la construcción del proceso de aprender (Amaya, 2021). Ello implica un problema complejo, en tanto la evaluación puede ser una gran dificultad si los y las docentes perciben el proceso como dificultoso o carente de sentido para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción.

2. Revisión de la literatura

2.1. Evaluación e inclusión educativa

El concepto de evaluación no remite una definición única, menos cuando se contextualiza en educación y en aprendizaje. En efecto, se describen períodos en los cuales la evaluación de aprendizajes se vinculaba únicamente con medición respecto de logros en objetivos de aprendizaje², hasta llegar a períodos más recientes en los cuales se promueve la evaluación basada en competencias, e incluso la evaluación constructivista con enfoque holístico (La Madrid-Vivar, 2020).

Es un acuerdo generalizado que la evaluación en educación es indisociable del aprendizaje, pues hace visible y evidente lo invisible y oculto. Se considera un proceso planificado, contextualizado cuya finalidad es recoger información orientada a la toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se distinguen al menos tres tipos según su intención (i) diagnóstica: recoge información sobre el conocimiento y experiencias que los estudiantes poseen. Con ello se planifica el aprendizaje. (II) formativa: recoge información sobre los procesos de aprendizaje, orienta al estudiante y permite al docente revisar y ajustar la planificación inicial realizada. (iii) Sumativa: realizada, por lo general al finalizar una unidad de aprendizaje. Permite decidir si se cierra la Unidad o se destina más tiempo a ella. Asimismo, según los agentes

² Período Tyleriano

evaluadores es posible distinguir la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Moreno 2016; San Martí, 2007).

En Chile, a partir del año 2018 el sistema de evaluación, promoción y calificación es regulado por el decreto n° 67. Entre otras medidas, este decreto declara que los docentes deben disponer de espacios para acordar y discutir criterios de evaluación, se debe explicitar estrategias para potenciar la evaluación formativa y, además, lineamiento junto a disposiciones destinados a diversificar la evaluación, de forma que se atienda de mejor forma a la diversidad del estudiantado.

Por otra parte, también existe el Sistema de Medición de la calidad de Educación SIMCE. Este sistema corresponde a una evaluación externa que busca contribuir al logro de calidad y equidad en educación informado sobre los logros del aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículum nacional. Con respecto a la relación entre la Inclusión y la Aplicación de esta prueba, Frei (2019) sostiene que existe una percepción negativa como aporte a la inclusión, pues con independencia de los resultados de esta prueba, las prácticas inclusivas se encuentran calificadas como deficientes.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la evaluación es consustancial al proceso educativo y no solo es una herramienta del docente cuyo centro o confusión es la calificación, sino que también se trata de diseñar procesos evaluativos formativos con actividades y herramientas concretas de autoevaluación y coevaluación, pues según los autores es parte del meta-aprendizaje de los estudiantes. Ellos y ellas autovaloran su propio trabajo, les ayuda a identificar sus propios logros, fortalece sus procedimientos, conocimientos y acciones, además de fomentar el trabajo en equipo cuando se usa de manera correcta, es decir, se trata de un proceso natural de autocrecimiento y desarrollo personal y social (Fuentes et al., 2020; Gallardo et al., 2020; González, 2022; Miranda y Olvera, 2019; Perassi, 2013).

Sin embargo, Ponce y Marcello (2020) sostienen que los procesos evaluativos tradicionales se han centrado en la heteroevaluación y evaluación sumativa, y, además están fuertemente arraigados en la gestión escolar. Según exponen, se requiere de un cambio trascendental en la preparación de los docentes en el diseño de técnicas, instrumentos y estrategias para la evaluación formativa, así como de políticas claras que orienten este proceso.

Junto con lo anterior López y Manghi (2021), sostienen que las prácticas inclusivas son posibles si las evaluaciones consideran las necesidades de los estudiantes. Se propone el trabajo entre pares y colaborativo y, además, consideran que aporte es mayor si los docentes también realizan su propio trabajo de esta forma. En este contexto, ampliar el repertorio de actividades e instrumentos de evaluación es indispensable.

El punto descrito anteriormente es reforzado ya que, como exponen Gudiño y otros (2022), la percepción de exclusión y discriminación en estudiantes con y sin necesidades de apoyo especial se presenta desde el rechazo de sus propios pares. Se trata, entonces, de reconfigurar el espacio de aprendizaje, por ejemplo, tener perspectiva inclusiva en los recreos con instrumentos de evaluación que utilicen escalas, registros, listas de cotejo (Junco, 2022) pueden favorecer el registro del desarrollo de procesos de socialización y comunicación entre todos y todas las estudiantes.

2.2. Representaciones sociales, políticas e inclusión

La teoría que sustenta la presente investigación se basó en las Representaciones Sociales (RS). El concepto de RS se refiere a valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y para denominar y clasificar distintos aspectos de mundo social y de su historia (Moscovici, 1975, 1979, 1985, 2003).

Asimismo, Jodelet (1984) hace aportes en la definición de este concepto, señalando que las RS corresponden a una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar. El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado.

Con respecto a las RS sobre inclusión educativa es posible considerar que existe confusión con respecto a los roles que a todos y a cada uno les compete. Uno de los juicios más claros hacia las políticas educativas de educación especial es: no se ponen de acuerdo si (el niño) es igual o es distinto (Román, 2010). Vista de esta forma, la inclusión conlleva la representación de algo exógeno, ajeno, que está afuera, entra o irrumpe en la escuela regular e involucra a personas para las cuales hay que hacer cambios si lo que realmente se quiere es que sea uno como los que están dentro y, por lo tanto, se mantiene en el sustrato profundo las actividades y concepto de integración y educación especial (Román, 2010).

En Chile se ha buscado propiciar ajustes y cambios que se materializan en acciones concretas a través de la política de educación especial (2010) Ley general de educación, LGE, (2011) y la ley N° 20.845 de inclusión educativa (2015), Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (2011), sin embargo, las diferencias en los últimos años se han acrecentado a partir de un estudiantado multicultural (Arroyo, 2013) y con diversidad sexual. La discusión e incluso tensión frente a estas nuevas diferencias visibles y antes segregadas pone en cuestionamiento las estrategias para disminuir la exclusión y trabajar para la educación en contextos de educación multicultural, diversa e inclusiva (Gutiérrez y Riquelme, 2020).

En consecuencia, es posible partir del supuesto que los y las docentes apenas han podido concretar planificaciones y evaluaciones que respondan a estos cambios, pues la formación docente tampoco ha favorecido estrategias para la educación en la diversidad. Para Tello (2022), las actitudes del profesorado hacia la inclusión se han visto afectadas negativamente. Si bien es cierto los docentes, en general, presentan una representación positiva, la actitud se vuelve negativa debido a la poca experiencia que se les proporciona en su formación inicial y continua para trabajo con la diversidad, y además, por la falta de apoyo en sus instituciones. Finalmente, algunos autores, aún presentan respecto a la inclusión educativa en Chile debido a que desde sus investigaciones aún predomina, al menos en el caso de las NEE el paradigma de integración (Rosas et al., 2021).

3. Método

El siguiente trabajo se realizó con un método cualitativo bajo el paradigma interpretativo. Desde esta perspectiva, se emiten juicios sobre lo observado desde los actores y no a través de estándares universales. Se centra en el proceso, el poder, el

discurso y el conflicto, ofreciendo una representación y valoración de la práctica formativa y sus implicancias dentro de su contexto (Mac-Millan, Shumacher, 2005; Sandín, 2013).

El Objetivo de la Investigación fue comprender las valoraciones sobre evaluación educativa como aporte a la inclusión desde las representaciones sociales de docentes de educación Básica, Parvularia, Educación Física y Educación Especial.

Técnicas de recolección de información

Se incorporaron técnicas denominadas “Multimétodo” que corresponden a estrategias integradas para triangular información, complementarla y combinarla (De Sena et al., 2015) Además, con este sustento se cumplió con los principios de confiabilidad y validez por triangulación. Las técnicas utilizadas fueron entrevista, cuestionarios y escalas para la triangulación de la información, sin embargo, en el presente artículo se incluye únicamente el análisis y conclusiones derivados de las entrevistas ya que son más pertinente con el plan de análisis estructural del discurso.

Entrevista semiestructurada: permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida. El propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes desde la perspectiva de los entrevistados (Vargas, 2012).

Proceso de construcción y validación de las entrevistas

Una vez revisada y actualizada las referencias que dan sustento a esta investigación. Se procedió a construir dimensiones para la entrevista, Luego se redactaron preguntas abiertas de aproximación al objeto de estudio y finalmente se elaboraron preguntas relacionadas con la dimensión de evaluación y sus juicios. Finalmente, se elaboró un protocolo de entrevista.

Este protocolo se envió para su validación a tres expertos. A partir de las recomendaciones y ajustes sugeridos, se procedió con la elaboración de un nuevo protocolo que se validó, además, mediante la aplicación de la entrevista a dos docentes. Con ello se verificó la comprensión de las preguntas y se realizó el protocolo definitivo.

Participantes

Dado que en el paradigma cualitativo se busca comprender más que generalizar resultados se contó con la participación de educadoras/es de educación parvularia, educación básica, educación especial y educación física. La selección de los participantes se realizó considerando el criterio de pertinencia de las fuentes ya que se trata de docentes que se desempeñan con niños y niñas durante sus primeras etapas, y, en el caso de docentes de educación física, la experiencia educativa se realiza en un contexto abierto donde los Objetivos de Aprendizaje se vinculan con estrategias cuyo foco evaluativo se encuentra en procedimientos de observación.

Los y las participantes en el momento de la entrevista, trabajaban en establecimientos municipales /subvencionados en las regiones de la Arica, Valparaíso y Metropolitana, dada la situación de Covid-19 que afecta a nivel mundial, se encontraban realizando clases on line. El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre del año 2019. Se aplicó las entrevistas bajo la modalidad on line, ya que las reuniones presenciales no fueron posibles. Se concertó día y horas con los docentes y se realizó a través de la plataforma Teams. Se entrevistó a ocho docentes

que fueron distribuidos de la siguiente manera: 2 educador/a de Párvulos, 2 profesor/a de Educación diferencial, 2 profesor/a de Educación Básica y 2 profesor/a de Educación Física. Para obtener mayor variedad discursiva, y también encontrar convergencia y divergencia se consideró los años de experiencia laboral entre menos de 5 años y más de 5 años. Con el propósito de resguardar el anonimato de los y las participantes estableció códigos en los cuales se especifica una sigla asociada a su carrera, más las iniciales de nombre y apellido.

Resguardos éticos

La presente investigación se realizó bajo el respeto de confidencialidad de los informantes, tanto el proyecto como los instrumentos utilizados fueron aprobados por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Chile con código CEC 27-20.

Los resultados de la investigación se presentan usando fragmentos de algunas de las entrevistas con códigos, ubicadas al final de este artículo sin nombres, ni establecimientos para resguardar el anonimato de los participantes.

Plan de análisis de la información

Para el estudio de las RS en los discursos se utilizará el «análisis estructural», siguiendo las orientaciones de Martinic (1995, 2006). Según el autor, este tipo de análisis se basa en un procedimiento inspirado en la lingüística estructural, la que permite identificar, en primer momento, las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas y, en un segundo momento, el método organiza el movimiento de tales relaciones en un modelo de acción social (modelo actancial) que orienta la práctica de los sujetos enunciadore del discurso.

Los resultados recomponen las estructuras, identificando las realidades o temas que se asocian entre sí a través de relaciones de oposición o equivalencia. Luego se dinamizan las estructuras, distribuyendo las oposiciones y asociaciones identificadas en un modelo de acción social. Finalmente, se analizan las funciones simbólicas que asumen las distintas realidades o elementos considerados en el paso anterior, asumiendo que dicha organización y estructura da sentido a las prácticas o acciones que realizan los sujetos.

Primer nivel de análisis: Construcción de códigos

A partir de los discursos de los docentes emergieron los siguientes códigos de oposición. Estos códigos presentan el principio simbólico subyacente en sus discursos (Román, 2013). En ellos se aprecia la oposición entre una evaluación inclusiva o que favorece la inclusión y otra evaluación excluyente puede ser considerada como una barrera.

- Evaluación inclusiva (+): Planificación didáctica, apoyo de directivos y centros, Evaluación de escuelas flexible, evaluación **con** los estudiantes, dominio de estrategias evaluativas, evaluación entre pares, coevaluación, autoevaluación, evaluación en recreos, juegos, curriculum flexible, toma de decisiones en equipo, estrategias diversas.
- Evaluación excluyente (-): abandono del docente, evaluación sumativa, calificaciones, evaluación estandarizada (SIMCE), evaluación para el sistema, falta de estrategias para evaluar, pruebas, evaluación como control y poder, heteroevaluación como centro.

Segundo nivel de análisis: Estructura paralela

Los códigos son emergentes y se construyen a través de dos principios que operan en forma simultánea. En primer lugar, el principio de oposición o de disyunción (estructura paralela) y, en segundo lugar, el principio de unidad o de conjunción.

Este principio de oposición será representado por una barra (/). Los términos y su denominador común se deducen a partir del material.

El principio de conjunción será denominado totalidad y con él se da cuenta del eje semántico (T).


En la disyunción construida por el locutor uno de los dos términos adquirirá el valor positivo (+) y el otro, por el mismo principio de oposición, tendrá el valor negativo (-).

- A, B: términos o realidades constituidas
- / : relación de oposición o de disyunción
- T: Totalidad
- -/+ : Índice de valorización

En la construcción de la estructura paralela, se describen las diferentes relaciones que se establecen entre los códigos construidos, es decir, se organiza el texto subyacente de un modo particular. Estas relaciones dan cuenta de la organización o estructura de las representaciones que son objeto de estudio y se organizan de la siguiente forma (Cuadro 1).

Cuadro 1

Organización de las representaciones






c.b	Código de base	Realidades o elementos discursivos materiales sobre los cuales los hablantes construyen su discurso.
c.c	Código de calificación	Apreciaciones o valoraciones que califican o atribuyen propiedades, implícita o explícitamente, a términos o realidades que aparecen como significantes en un texto.
	Implicancia	Ambos conceptos establecen las relaciones lógicas y necesarias entre las realidades que califican y aquellas que son calificadas.

4. Resultados

A continuación, se presenta el resultado de la estructura paralela en la cual se organiza la síntesis de códigos que califican a una realidad que puede ser material y que asume una valoración positiva o negativa. En la interpretación y análisis se presenta la opción entre la evaluación sumativa y formativa. Es desde la teoría, estos tipos de evaluación tienen intencionalidades diferentes, por ende, no se excluyen ni contraponen, en cambio, desde la representación de los docentes entrevistados se valora positivamente, como aporte a la inclusión, la evaluación formativa.

Figura 1

Estructura paralela oposición entre evaluación formativa y sumativa

	(+)	/	(-)	T
Cc5	A1 Satisfacción	/	B1 Frustración	TC1 Sentimientos
	I		I	
	A2		B2	TC2
Cc4	Mirar los logros	/	Se pierde de vista el OA	Fines
	I		I	
Cc3	A3 Proceso para reflexionar	/	B3 final del trabajo y apuradas	TC3 Momento
	I		I	
Cc2	A4 potencian al niño	/	B4 Se enfoca en logrado/no logrado y en porcentajes	TC4 Característica
	I		I	
Cc1	B5 flexibles	/	B5 Estructuradas	TC5 Orientaciones
	I		I	
CB	A Formativas	/	B sumativas	TC Evaluación

4.1. Protocolo analítico de la estructura paralela

La estructura paralela (Cuadro 1) presenta como totalidad para calificar a “la Evaluación”. Los y las docentes al enunciar sus representaciones y juicios sobre ésta, oponen las evaluaciones de tipo formativa y sumativa. En la vertiente positiva se encuentra la evaluación formativa que, según los entrevistados, son flexibles, potencian al niño, se realizan durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son una fuente que ayuda a la reflexión docente. También pone el centro en los logros que los estudiantes van desarrollando y, con ello, generan en todos los actores sentimientos de satisfacción.

Por su parte, las evaluaciones sumativas, son estructuradas, menos flexibles, se enfocan principalmente en el logro y no logro que se expresa en grados y porcentajes, se realizan al final del proceso, en muchos casos para cumplir con las calificaciones que determina en Ministerio de Educación o lo establecido por los Proyectos de Integración Escolar (PIEs), por lo cual los objetivos de aprendizajes se pierden de vista y con ello se genera sentimientos de frustración en los actores que son parte del proceso educativo.

generalmente, vamos a esta evaluación sumativa que entiende el logrado y por lograr eh que también nos limita y nos quita harta información porque nos enfocamos solamente a un indicador y lo hacemos apuradas y por cumplir” (Cita:

PEPOV). (En evaluación) "Es terrible, a veces uno no sabe qué hacer, no sabe cómo evaluar a un niño con necesidades educativas" (Cita: PEBGL). "Uno se preocupa del porcentaje que obtienen los niños (Cita: PEPCC). "Nosotros no nos centramos tanto en la evaluación para tener una calificación, sino que más bien para la formación de digamos de un ser integral y formativa" (Cita: EFISM). "La evaluación formativa potencia al niño y no centra el resultado como si lo hiciste bien o mal" (Cita: PEBMD).

4.1.1. Estructura cruzada

La estructura cruzada se utiliza para aquellas situaciones y códigos que, dependiendo de la representación, puede asumir una valoración positiva y negativa al mismo tiempo (Figura 2).

Figura 2

Estructura cruzada tipos de evaluación v/s aprendizajes

		Proceso formativo (+)		
	I Evaluación centrada en OA (+ -)	II Evaluación centrada en el estudiante- autoevaluación y co- evaluación (++)		Flexible y diversificado (+)
Homogenizante (pruebas).(-)				
	III Evaluación como resultado y poder (- -)	IV Evaluación flexible respecto a instrumentos pero centrada en la calificación (+ -)		
		Calificación (-)		

4.1.2. Análisis estructura cruzada

La estructura cruzada (Figura 2) cruza los ejes de evaluación y estrategias de evaluación, donde los docentes entrevistados declaran que la evaluación centrada en el estudiante permite la autoevaluación y la coevaluación de manera positiva "Lo que me gustaría, que también fuera no solo una heteroevaluación sino que también una autoevaluación, considerar aspectos también que tienen que ver con una evaluación compartida entre pares, una autoevaluación" (Cita: EDDFT). (campo semántico n° II). Este campo representa la acción evaluativa mejor valorada por los y las entrevistados (++).

Marcan la diferencia de evaluación y estrategias evaluativas cuando esta se utiliza como resultado del poder que tiene un docente, cuyo principal instrumento son las pruebas en el aula. "El foco está puesto en esa nota y la prueba, no el foco en aprender" (Cita: EDDLMM), o estandarizadas. Tal es el caso de las evaluaciones que por ley se aplican a los niños y niñas con NEE para su ingreso y permanencia en los Proyectos de Integración y el SIMCE que omite las diferencias sociales y culturales "No estoy muy de acuerdo con ese tipo de pruebas, (...) por ejemplo un SIMCE no me puede medir (...) cuanto los niños han aprendido en tantos años porque el tema de la evaluación y la inclusión tiene que ver con el día a día" (Cita: PEBMD). "Para hablar de diversidad, no podemos ser todos evaluados con el mismo instrumento que te clasifica y marca la reputación de la escuela" (EDDFT). Ésta corresponde a la valoración y representación más negativa de la evaluación como aporte a la inclusión corresponde al campo semántico n°III (--).

No obstante, también en sus discursos se menciona a “otros docentes” que aun en el proceso formativo realizan evaluaciones homogenizante “Estas evaluaciones centradas en los (OA) con los niños... super importante que el propio niño se haga cargo o vaya siendo capaz de ver sus progresos, pero no como una nota por cada, por cualquier cosa le ponen un siete o un seis, pero no realmente le digan (cita: EDDLDM) (campo semántico n° I). Este caso da cuenta de aquellos docentes que serían flexibles y diversificados en cuanto a la evaluación y estrategias dentro del proceso formativo y la calificación de los estudiantes.

En el campo n° IV se encuentran aquellos docentes que realizan evaluaciones flexibles en cuanto a los instrumentos, pero centradas en la calificación y la heteroevaluación, por lo tanto, se perpetúa el foco en la evaluación exógena con poco aporte al crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes. “A veces los profes hacen buenas actividades, pero siempre son ellos y no los niños (EDBGL).”

4.1.3. Modelo actancial

El tercer nivel de análisis corresponde al Modelo actancial en el cual se dinamizan los códigos y estructuras anteriormente presentados.

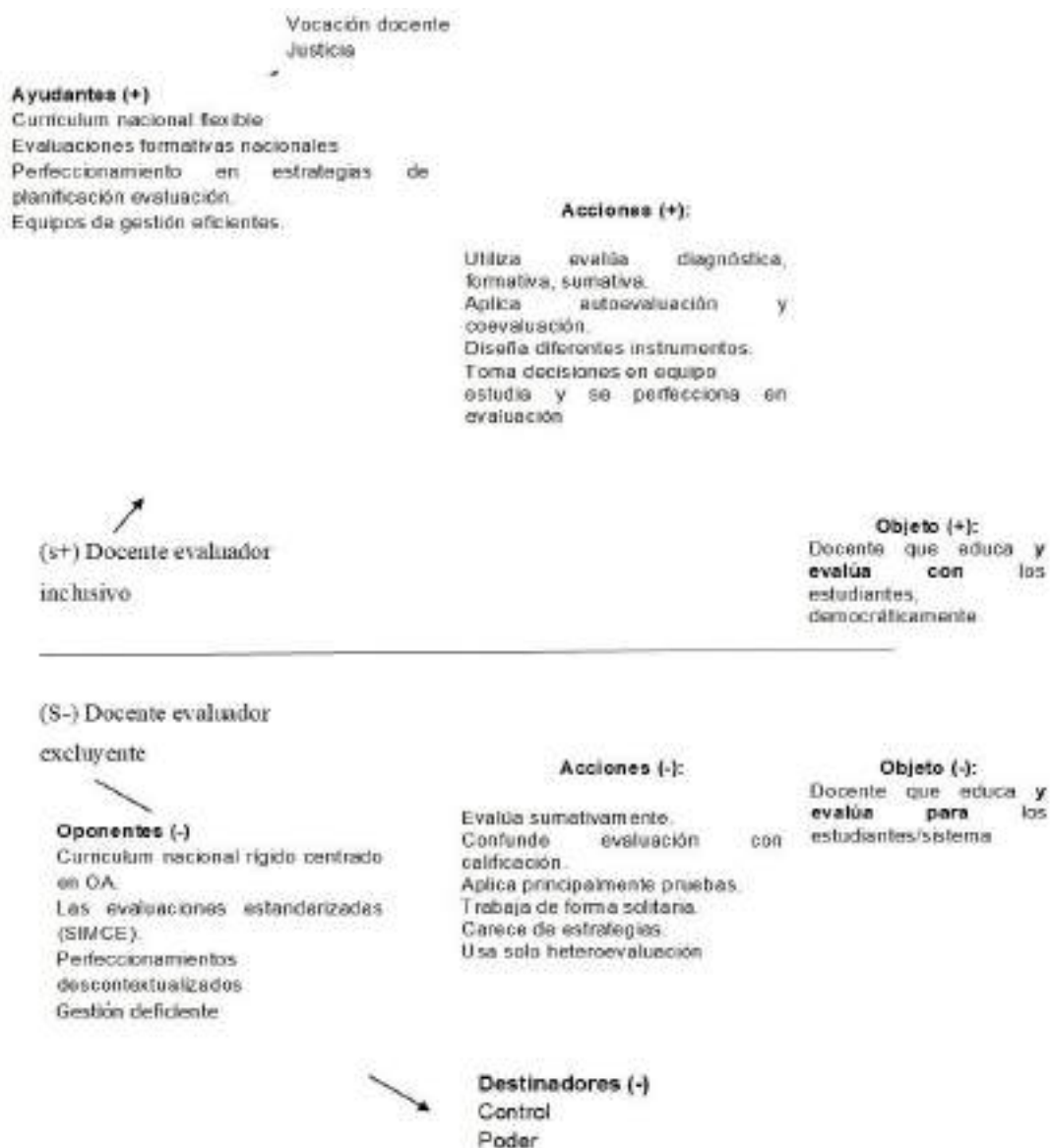
- Sujeto-objeto: Percepción de sí mismo se relaciona con elementos que se desean o que se rechazan, comprometiendo afectiva y racionalmente las acciones y recursos de los actores. alternativa existencial para el sujeto, donde se define socialmente un modo de ser positivo deseado (S+) que, al mismo tiempo, se opone a otro negativo no deseado (S).
- Acciones: alternativas de acción que, desde el punto de vista del actor, permiten alcanzar el objeto o bien buscado. adquieren valores positivos o negativos si ellas permiten alcanzar el objeto, o bien, tienen el efecto contrario de obstaculizar su logro
- Ayudantes y oponentes: dan cuenta de recursos, competencias y cualidades (internas o externas al sujeto) que tienen el poder de favorecer u obstaculizar la acción de este y el logro del Objeto
- Destinadores: Estos aparecen como intercambiables y comunicables y constituyen personajes, instituciones, situaciones, reglas, etc., que asumen la función de comunicar una fuerza o mensaje al sujeto para que lleve a cabo su acción. Este rol actancial es denominado destinador y su función es la de anunciar un deber, encarnar una moral, transmitir un poder, confiar una misión, etc.

4.2. Protocolo analítico modelo actancial

4.2.1. Búsqueda del bien deseado. Relación sujeto-objeto

Este eje está definido por la alternativa existencial del sujeto. La realidad del sujeto está percibida de acuerdo con la dicotomía ser un docente evaluador inclusivo y/ o ser un docente evaluador excluyente. Esta oposición evidencia que, un docente evaluador inclusivo, realiza una serie de acciones evaluativas que lo convierten en objeto. En este caso, un docente que evalúa y desarrolla su acción educativa con los estudiantes. Por su parte, aquel docente que corresponde evaluador excluyente, negativamente, se transforma en un profesional que trabaja para los estudiantes y el sistema.

Figura 3
Modelo actancial evaluación para la inclusión



4.2.2. Las acciones para llegar al objeto positivo

En los discursos de los y las participantes de esta investigación, es posible identificar que las estrategias de evaluación son inherentes al proceso educativo si se busca la inclusión pues ésta se utiliza en todo momento. Además, cuando la evaluación se utiliza de forma flexible, es un aporte a la inclusión porque se confía en los aprendices y, por lo tanto, el agente principal en el mismo estudiante por ello se utiliza la autoevaluación y coevaluación. También se considera indispensable que para promover la inclusión el trabajo docente se realice en equipo para que la toma de decisiones y la retroalimentación sea un aporte eficaz en los logros y desarrollo integral.

En oposición, se aprecia que, cuando la evaluación se utiliza como estrategia de control, prima la heteroevaluación. Si bien es cierto, se aprecia su valor, cuando el docente es el principal agente evaluador, la inclusión educativa se diluye, ya que los juicios siempre son externos a quien aprende. De esta forma, es probable que se

confunda evaluación con calificación, especialmente, cuando el dominio teórico conceptual es insuficiente, de ahí que se apliquen pruebas, en las cuales los estudiantes mirarán más sus fracasos que sus logros.

4.2.3. Los ayudantes y oponentes para llegar al objeto

Los ayudantes que promueven la inclusión utilizando la evaluación corresponden a un currículum educativo flexible, que considere lo general y también lo particular, propio de cada contexto y cultura educativa.

Otro ayuda para que la evaluación aporte a la inclusión es el dominio conceptual y práctico de ella. Los docentes expresan que necesitan más preparación y perfeccionamiento en este sentido.

Los oponentes para que la evaluación sea un aporte a la inclusión corresponden a un currículum que se centra en objetivos de aprendizaje que omita el contexto y la cultura de los estudiantes. Unido a este currículum, las evaluaciones estandarizadas también son un oponente. pues la prueba SIMCE es juzgada como homogeneizante y, además, las evaluaciones en el aula utilizadas como medio de control, heteroevaluación y centradas en calificaciones.

4.2.4. La comunicación del destinador hacia el destinatario

Aquí se nos presentan, los elementos que comunican u otorgan al sujeto un poder para desencadenar o avalar su acción. Estos elementos asumen la función de comunicar una fuerza o mensaje al sujeto para que lleve a cabo su acción que sería, en este caso, el ser un docente inclusivo/inclusiva. A partir de los discursos analizados el poder que desencadena la acción docente corresponde a la vocación, el compromiso docente, la autorrealización del ser personal y profesional. En contraposición los destinadores negativos corresponden al control y el poder. En este caso, la evaluación es una herramienta que otorga dicho poder al docente. En otras palabras, es posible ser un docente evaluador para el sistema, excluyente o ser un docente que evalúe con los estudiantes y tenga como centro la democracia y los logros.

5. Conclusiones y discusión

Las estrategias para evaluar se representan como sobre-especialización cuando la Representación Social de diversidad educativa e inclusión se asocian a niños y niñas que presentan NEE (Román, 2010). En este caso sienten frustración y la evaluación es representada como una situación que produce angustia en los docentes.

Las evaluaciones nacionales, como el SIMCE, también son representadas como un obstáculo pues, aunque esta evaluación ha incorporado indicadores de desarrollo personal y social, sigue realizando comparaciones y rankings entre establecimientos educativos, sin considerar, el valor agregado que los docentes realizan, sobre todo, en contextos de diversidad cultural y alta vulnerabilidad social (Frei, 2019; Gutiérrez y Riquelme, 2020).

Para los y las docentes estas evaluaciones se consideran como un instrumento de poder y control en las escuelas para desarrollar y difundir los ámbitos del desarrollo personal y social de los estudiantes han sido débiles, por lo que se aprecia en esta investigación. En los discursos y representaciones los docentes juzgan negativamente este tipo de evaluaciones estandarizadas. Esto podría explicarse desde lo expuesto por Muñoz y otros (2022) ya que, si bien es cierto los resultados de esta prueba se utilizan para la

reflexión y toma de decisiones sobre la calidad, prevalece, o al menos coexiste, con la representación de la aplicación de la prueba como un sistema de rendición de cuentas.

Se destaca como aporte a la inclusión educativa, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Amaya, 2021 López y Manghi, 2021), no obstante, se requiere de un cambio en las representaciones más profundas de evaluación asociada a “un instrumento del docente” pues, desde esta representación se trabaja para los estudiantes y del sistema educativo. Este cambio requiere repensar la educación y la evaluación con los estudiantes para que estos sean conscientes de sus procesos, protagonistas activos de su aprendizaje y personas comprometidas con su formación (Salazar, 2018; Fuentes et al., 2020).

La principal barrera es el desconocimiento es la falta de preparación para aplicar estrategias y procedimientos evaluativos (Ponce y Marcello, 2020), pues expresan que la formación tanto inicial como continua se les teoriza sobre inclusión y diversidad, pero las estrategias para abordarlas son ambiguas, sobre todo en evaluación. En consecuencia, más que hablar o realizar discursos sobre evaluación, autoevaluación y coevaluación, se requiere preparación con estrategias, procedimientos e instrumentos que permitan hacer concretas estas aspiraciones para que se favorezca realmente la inclusión educativa y la educación para la diversidad.

6. Discusión y reflexión

A partir de esta investigación es posible discutir y reflexionar sobre las tensiones docentes en cuanto a los fines y usos que la evaluación como aporte a la inclusión. Por una parte, es socialmente compartido que, sí, es un aporte, y, al mismo tiempo, declaran las carencias y limitaciones que existen tanto ellos/as y en la macroevaluación. Con respecto a ellos y ellas mismas, expresan la carencia de estrategias para poner en práctica diversos y ajustados procedimientos. En este sentido cabe preguntarse cómo y de qué forma pueden los docentes superar esta carencia sentida, si al mismo tiempo los perfeccionamiento y orientaciones son juzgadas como descontextualizadas y ambiguas.

También es posible plantearse el papel central que tienen las instituciones formadoras de docentes que, incluyen en sus mallas curriculares asignaturas de diversidad/inclusión, como, cambiando de forma tenue la representación social de la evaluación como sinónimo de calificación, pruebas y mediciones. Poco se aprecia en los discursos la retroalimentación hacia el sujeto que aprende.

A nivel macroevaluativo la aplicación de la prueba SIMCE es la principal forma de evaluación citada por los docentes, excluyendo, al menos en esta investigación la evaluación diagnóstica o progresiva impulsada por la agencia de la calidad de la educación. Para los docentes, esta una gran deficiencia, ya que a nivel microevaluativo se pretende que “un solo instrumento” recoja información sobre todo el sistema, y, lo más complejo, es que los docentes consideran que es poco el aporte a la inclusión.

Se requiere de una renovación e innovación profunda para la que la evaluación sea un aporte a la inclusión si se consideran especialmente los cambios a partir de la Ley de inclusión y el nuevo decreto de evaluación N° 67³ que rigen desde el año 2018 (Castillo et al., 2020).

³ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=11272>

Es por ello que se requiere del diseño de nuevos procedimientos e instrumentos y orientaciones evaluativas, porque cuando están en juego los recursos, el ranking y las comparaciones, es altamente probable que los docentes se centren en la medición y en la calificación, dejando en segundo lugar la evaluación formativa junto con procedimientos de coevaluación y autoevaluación, aun cuando tanto desde los y las entrevistados y la teoría evaluativa, se concuerda en que estos tipos de evaluación son un aporte a la inclusión.

Existe poca evidencia de que se hayan diseñado o propuesto estrategias de evaluación flexibles con foco recursos, gestión y actores para responder a la diversidad. Se dispone hoy de una actualización de Validación de los instrumentos basados en el *Index for Inclusion* para el contexto educativo chileno (Castillo et al., 2020). Sin embargo, es necesario que instrumentos como éstos tengan tanta validez como aquellas que miden los Logros en cuanto a los OA.

En consecuencia, estas evaluaciones pueden ser obstáculo para la inclusión y el trabajo educativo que promueva la naturalización de las diferencias y la diversidad. Pueden ser un aporte, si se considera y promueve una fuerte difusión y comunicación de las evaluaciones diagnósticas, de progreso, y otras cuyo objeto sea evaluar la convivencia, el respeto la aceptación, tomando como referente el contexto.

Aunque los docentes reconocen sus propias carencias, también es importante centrarse en el papel central que juegan los equipos de gestión en el aporte de la evaluación a los procesos inclusivos. Del liderazgo y conocimiento de éstos también depende la toma de decisiones y usos de los resultados de la evaluación, y, hasta ahora existe poca información sobre estos actores.

Finalmente, un aspecto que llamó la atención es que los y las docentes promueven un discurso de aceptación hacia la inclusión y, como se describió anteriormente, asumen carencias en el ámbito de la evaluación, no obstante, apenas consideran la planificación didáctica como un recurso pedagógico que, por excelencia, tiene el docente para incluir. La funcionalidad y agentes de evaluación es instrumentos, recurso, contexto, y, cuando expresaron sus estrategias muy pocos describieron qué y cómo evalúan. Aun así, existen docentes que prefieren la evaluación entre pares, en recreos, con pautas de observación (Junco, 2022) y que son una muestra de que la evaluación es un recurso claro para favorecer la inclusión.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Universidad Autónoma de Chile, a través del concurso Fondo de apoyo a la Investigación Resolución n° 337/2014. El Código del proyecto corresponde a DIUA185-2020. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Autónoma con el código CE2720.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ainscow, M. y Miles, S (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Unesco.
- Amaya, D. A. D. (2021). Los sistemas docentes de evaluación de aprendizajes del alumnado. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 26(9), 23-40.

- Azorín C., Arnaiz, P. y Maquilón J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de Salamanca sobre el pensamiento, las políticas y las prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- De Sena, A., Lisdero, P. y Scribano, A. (2015). *Caminos cualitativos: Aportes para la investigación en Ciencias Sociales*. Ciccus.
- Frei, M (2019). Correlación entre la inclusión y el SIMCE. *Revista Científica*, 4, 18-37. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.1.18-37>
- Fuentes, F. J. G., Pastor, V. M. L. y Thuillier, B. C. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- García, A. (2009). *Educar en y para la diversidad en educación primaria*. CSIC.
- García, M. y Morillas, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en educación superior. *REIFOP*, 14(1), 113-124.
- Gallardo, F., López, V., Martínez, C. y Carter, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis*, 12(25), 169-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gudiño, M. R., Río, C. J. y Calle, R. C. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- González, J. C. (2022). La evaluación de competencias desde el planeamiento didáctico. Conceptualización e importancia. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 31-39. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.003>
- Gutiérrez, X. y Riquelme, E. (2020). Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: Opciones para una evaluación culturalmente pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp 469-493). Paidós.
- Junco, C. G. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 31, 504-523. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 93-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- La Madrid-Vivar, P. L. (2020). Evaluación del aprendizaje, de la medición a la evaluación por competencias. *Revista Identidad*, 6(1), 33-40. <https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.8>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>

- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 16(1), 313-339.
- Martinic, S. (2006). *El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso*. En M. Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 299-320). Lom.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Política de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Diversidad*. Ministerio de Educación.
- Miranda, M. y Olvera, F. (2019). La evaluación del aprendizaje y el examen, deconstrucción de significados para reorientar la práctica docente. Consideraciones desde un estudio. *Revista RedCA*, 1(3), 46-62.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moscovici, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Planeta
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul
- Moscovici, S. (1985). Introducción: el campo de la psicología social. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social I* (pp. 11- 35). Paidós.
- Moscovici, S. e Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111- 152). Gedisa,
- Muñoz, B., Hernández, M. y Currás, M. (2022). Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) ¿Son utilizados sus resultados con fines pedagógicos o solo como un mecanismo de rendición de cuentas? Percepciones del profesorado de un centro público de Santiago de Chile. *Asociación de Jóvenes Investigadores de la UMU*, 141, 140-143.
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas*, 3, 1-16.
- Ponce, E. y Marcello, C. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: Una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 246-260.
<https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- Rosselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 2-10.
- Román, C. (2010). *Juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa: Evaluación de la política de educación especial* [Tesis de Doctorado]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263-278.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200017>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. y Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: Elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), 123-135.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2007). Idea clave 1 La evaluación es el motor del aprendizaje. En N. Sanmartí, *10 ideas clave Evaluar para Aprender* (pp. 19-28). Graó.
- Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(1), 36-40.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.504>

- Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: Una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
<https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Breve CV de las autoras

Carola Román

Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Profesora de educación de educación diferencial, con mención en trastornos de Audición y Lenguaje de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Trabajó en el sistema escolar en establecimientos para estudiantes con discapacidad auditiva e integración escolar. Investigadora en el campo de inclusión y evaluación educativa. Expositora en congresos nacionales e internaciones en temática referida a inclusión desde los niveles iniciales hasta la inclusión de estudiantes la educación superior a través programas propedéuticos en Chile. Actualmente, Académica Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Email: gilda.roman@uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-8069>

Natasha Uribe

En la actualidad es académica investigadora de la Universidad Autónoma de Chile en la carrera de Pedagogía en Educación Física, Doctora en Ciencias de la actividad física y el deporte, Máster en Educación Física Mención Biomecánica. Licenciada en Educación Física y Deportes, Escuela Internacional de Educación Física y Deportes La Habana Cuba (EIEFD). Cursos de Biomecánica y entrenamiento deportivo. Participación como expositora en Congresos Internacionales y Nacionales de Biomecánica Aplicada al Deporte, Educación física e inclusión. Más de 10 años de experiencia en el análisis biomecánico y 3 años de experiencia como docente en el área de la investigación educativa. Actualmente, Académica Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Email: natasha.valentina@uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5108-576X>

Creencias y Concepciones sobre Co-Docencia con Profesores de Educación Diferencial Manifestadas por Futuros Profesores de Matemáticas

Beliefs and Conceptions about Co-Teaching with Special Education Teachers by Pre-Service Mathematics Teachers

Rocío Díaz, Antonieta Droguett, Camila Huentecura, Millaray Muñoz y Juan Luis Piñeiro *

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

DESCRIPTORES:

Estrategias educativas
Rol del profesor
Rol del estudiante
Creencias
Concepciones

RESUMEN:

El trabajo colaborativo en el ámbito educativo se le considera una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, consistente en la formación de equipos de trabajo integrados por diversos profesionales. Una de las modalidades en que esta estrategia puede concretizarse es la co-docencia o co-enseñanza. Esta investigación explora las concepciones y creencias de docentes en formación de Pedagogía en Matemáticas acerca de la co-docencia con un docente de Educación Diferencial. Bajo un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un total de 5 estudiantes seleccionados por conveniencia de cada cohorte de la carrera, las cuales fueron analizadas mediante el método análisis de contenido. Los principales resultados muestran que: a) sobre el rol del profesor existe poca consistencia y coherencia, pues generalmente se alude a un trabajo colaborativo simétrico, pero al mismo tiempo coinciden en que el rol del educador/a diferencial es ser una ayuda; b) el tipo de co-docencia que más prevalece es el de “uno enseña, uno ayuda”; y c) el rol respecto de los escolares se acerca a un paradigma integrador y no de inclusión. Concluimos que existen tensiones en el pensamiento de futuros profesores respecto a lo que implica el trabajo de co-docencia.

KEYWORDS:

Teaching strategies
Teacher' role
Student' role
Beliefs
Conceptions

ABSTRACT:

Collaborative work in education is considered a strategy to respond to diversity in the classroom, consisting of the formation of work teams made up of different professionals. One of the modalities in which this strategy can be implemented is co-teaching. This research explores the conceptions and beliefs of pre-service mathematics teachers about co-teaching with a special education teacher. Design contemplates semi-structured interviews with 5 students in each cohort from a public university of Santiago de Chile, which were analyzed by means of a content analysis. The main results indicate: a) there is little consistency and coherence in the role of the teacher since participants generally refer to symmetrical collaborative work, but at the same time they agree that the role of the special educator is only to help; b) the type of co-teaching that most prevail in participant's responses is "one teaches, one helps"; and c) future teachers conceptualize students' role under an integration paradigm and not an inclusion. We conclude that there are tensions in the thinking of future teachers regarding the implications of co-teaching work.

CÓMO CITAR:

Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M. y Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>

1. Introducción

El trabajo colaborativo es considerado una “estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, consistente en la formación de equipos de trabajo integrados por diversos profesionales” (Rodríguez y Ossa, 2012, p. 2). Uno de los trabajos colaborativos más comunes en la escuela es la co-docencia entre profesores de aula regular y educadores diferenciales. La co-docencia es descrita como una metodología de enseñanza centrada en la creencia de que la realización laboral y el aprendizaje funcionan de mejor manera cuando se desarrollan diversas estrategias de forma cooperativa para dar respuestas a las demandas educativas (Unidad de Educación Especial, 2013). Particularmente, el fin de este equipo es crear metas comunes, ya que es “una estrategia organizacional y curricular implementada por un equipo interdisciplinario para lograr el aprendizaje de los estudiantes desde un enfoque inclusivo, brindándoles apoyo tanto dentro como fuera del aula” (Rodríguez y Ossa, 2012, p. 19). Por tanto, cada profesional desde su disciplina y sus conocimientos debe aportar al proceso de co-construcción, donde participan los diferentes profesionales de la educación. Para esto los y las docentes de educación diferencial deben aportar desde sus conocimientos profesionales sobre las adaptaciones curriculares, diversificación de la enseñanza y respuesta a Necesidades Educativas Especiales (NEE). Igualmente, los y las docentes de educación matemática deben contribuir con sus conocimiento sobre el contenido de su especialidad, tanto de contenido como didácticos del contenido. No obstante, ambos tienen concepciones y creencias respecto a los contenidos que son y los que no son su especialidad. En este sentido, la investigación muestra que uno de los factores que promueven acciones de co-docencia provechosas es poseer un lenguaje común respecto a lo que se quiere enseñar (Scruggs et al., 2007).

Por otra parte, y tal como mencionó Donoso y otros (2016), tres elementos influyen en la práctica de los profesores: (a) sistemas de creencias sobre las matemáticas y su enseñanza y aprendizaje; (b) el contexto social en el que se produce la enseñanza; (c) el nivel de reflexión del profesor (p. 79). Por tanto, el sistema de creencias es un factor influyente, por lo que se hace necesario conocer las concepciones/creencias de los y las docentes en formación acerca de la co-docencia.

Respecto a las creencias, Pajares (1992) señaló que las creencias se pueden formar a partir de varias causas como: atravesar por un proceso de enculturación, una construcción social, una secuencia de acontecimientos, por azar y/o experiencias potentes (p. 309). Las creencias poseen rasgos característicos, ya que estas proporcionan puntos de vista, organizan conceptos en relación a las experiencias vividas, por lo que van quedando almacenadas en la memoria episódica (Pajares, 1992, p. 310). Según diversos autores (p. ej., Flores, 1998) las creencias se caracterizan por ser estructuras mentales que se basan en afectos y por tanto, muchas veces desafían la lógica. Asimismo, son experiencias personales, razón por la cual están más arraigadas a la persona y no requieren que exista un acuerdo o consenso para otorgarles un carácter verídico, ya que “no se pueden observar o medir directamente, sino que deben inferirse de lo que la gente dice, pretende y hace” (Pajares, 1992, p. 314).

En cuanto a las concepciones, Flores (1998) concluyó que estas se pueden subdividir en concepciones subjetivas o cognitivas y concepciones epistemológicas. Las primeras están asociadas a la subjetividad y además son sustentadas por cada persona, es decir, son individuales. Estas se forman a partir de una interrelación entre las creencias y el conocimiento de modo que van influyendo en lo que el sujeto percibe y en los procesos

de razonamiento de las personas. En cuanto a las concepciones epistemológicas, comúnmente utilizadas como sinónimo del conocimiento, están ligadas a hechos objetivos, son mantenidas por una comunidad, poseen carácter objetivo y se basan en fundamentos filosóficos y teóricos.

Estas ideas en el pensamiento del profesorado se relacionarán e influirán en la práctica docente, tanto dentro como fuera del aula. En consecuencia, consideramos que estas ideas dan estructura a los conocimientos que cada profesor sostiene y que posteriormente usará en la enseñanza, actuando como filtros en la toma de decisiones (García et al., 2006). Es decir, los y las docentes relacionan de manera involuntaria los conocimientos de la formación académica, de acuerdo con sus vivencias como escolares en función a lo aprendido durante su proceso universitario al realizar experiencias de aprendizaje. Por tanto, se entiende que las concepciones y creencias de los y las docentes modelan la forma en la que conciben su disciplina, el aprendizaje de los y las estudiantes y la enseñanza que deberían brindar.

En este contexto, nos preguntamos ¿qué concepciones y creencias manifiestan estudiantes de pedagogía en matemáticas acerca del trabajo colaborativo con profesores de educación especial?

2. Marco teórico

Para que exista co-docencia es indispensable conocer a la pareja y por tanto conocer su “concepción” de la enseñanza y la disposición a trabajar colaborativamente. Sumado a esto el “trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que sabe diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Aránguiz et al., 2020, p. 19).

En la co-docencia se identifican tres áreas: por una parte las destrezas individuales de los y las docentes, como la escucha efectiva, la comunicación, la responsabilidad, habilidad para resolver conflictos, etc. En segundo lugar, el estudio profesional docente. Finalmente, en tercer lugar, las ayudas administrativas y las condiciones del establecimiento para poder ejecutar las planificaciones y las adecuaciones curriculares que sean necesarias (Urbina et al, 2017). Por tanto, el trabajo colaborativo en co-docencia se le compara a un “matrimonio” (Cook y Friend, 1995) ya que, se deben compartir una serie de tareas como: las planificaciones, las evaluaciones, las responsabilidades, roles y expectativas tanto dentro como fuera del aula, de modo que se necesita comunicación para que exista una retroalimentación constante para que este funcione de la mejor manera.

2.1. Tipos de co-docencia

En su revisión literaria, Scruggs y colaboradores (2007) identifican cinco tipos de co-docencia:

- Uno enseña-uno ayuda/asiste: es el tipo de co-docencia más común y tal como lo dice su nombre, el que “enseña” presenta el papel dominante dentro de la clase, este rol en su mayoría lo representa el profesor de aula regular. El docente que “ayuda” tiene un papel subordinado, entregando apoyo individualizado cuando se requiera, este papel lo desempeñará el educador diferencial. Es el tipo de trabajo colaborativo más frecuente en los primeros años de co-docencia.

- Enseñanza paralela: los maestros enseñan la misma lección de manera simultánea, cada uno en un aula distinta con igual cantidad de estudiantes, la división del grupo curso en sin criterios.
- Enseñanza de la estación: los maestros entregan apoyo personal en las diferentes estaciones, por lo que hace una división del contenido y de la cantidad de estudiantes.
- Enseñanza alternativa: se divide el curso en dos, el grupo por lo general más numeroso se queda en el aula regular mientras que el grupo que requiere más apoyo se dirige con un profesor a otra aula. En Chile es comúnmente conocida como la sala de recursos o la sala PIE a cargo del educador diferencial.
- Enseñanza en equipo/interactiva: los dos docentes trabajan en la misma aula, el mismo contenido, aportando cada uno desde su disciplina conocimientos a la clase y a su vez se distribuyen de igual forma las responsabilidades y el protagonismo de la clase, por lo que se crea una relación simétrica entre los profesionales.

En esta línea, Graziano y Navarrete (2012) añaden un sexto tipo de co-docencia:

- Uno enseña-uno observa: los docentes deciden previamente el contenido específico para la clase, por lo que deben buscar la información requerida para posteriormente analizarla en conjunto, de modo que ambos profesionales compartan las mismas responsabilidades.

3. Método

La investigación se realizó bajo un paradigma interpretativo, permitiendo conocer en profundidad la cosmovisión de los y las participantes, para luego interpretar sus significados, dado que el paradigma mencionado busca “comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos” (Abero et al., 2015, p. 44). El diseño específico utilizado en la presente investigación fue fenomenológico, que según Bautista (2011) “consiste en volver de los objetos a los actos de conciencia (vivencias) que se nos ofrecen, y en estudiar las estructuras de conciencia con su generalidad ideal” (p. 108). El enfoque mencionado nos permitió dar respuesta a la pregunta posibilitando la interpretación de las respuestas a través de la recolección de datos de las y los profesores en formación.

Participantes y método de recolección de la información

Los participantes de esta investigación fueron cinco futuros profesores de matemáticas de una Universidad estatal de Santiago de Chile, uno por cada año del plan de estudio. Su selección se realizó por conveniencia, pero cuidando de invitar a uno de cada cohorte, con el fin de contar con la opinión de cada año del plan de estudio. Desde esta perspectiva, los participantes se eligieron utilizando el formato “casos-tipo” debido a que su “objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández et al., 2010. p. 566). A cada participante se le hizo entrega de un consentimiento informado. En este documento se solicitó una autorización explícita para obtener el derecho al material audiovisual con el fin de transcribir textualmente sus respuestas y así poder realizar una revisión y posterior divulgación de los datos entregados.

Es importante mencionar que los y las participantes cursan mallas curriculares distintas, debido a los rediseños curriculares que está implementando la Universidad. Por tanto, los estudiantes de cuarto y quinto año siguen un plan que no contemplaba actividades curriculares que tratarán la inclusión. Por otra parte, los estudiantes de primero, segundo y tercer año cursan la malla actualizada que incluye en el V semestre las actividades curriculares “Diversidad e Inclusión” y “Práctica III de co-docencia en atención a la diversidad”.

Para la recolección de datos, se utilizó una entrevista semi estructurada, de carácter mixto, es decir, que contó con preguntas tanto abiertas como cerradas. Hemos optado por este instrumento pues interés está puesto en recoger datos desde los actores involucrados, ventaja que se le atribuye a este tipo de instrumento (Bautista, 2011). La preparación de dicha entrevista se realizó a través de etapas que se detallan a continuación:

- La primera etapa fue diseñar preguntas en base a los tipos de co-docencia que define Scruggs y colaboradores (2007) y Graziano y Navarrete (2012). A la vez, las preguntas fueron confeccionadas con la intención de que los participantes pudieran relatar sus experiencias en la etapa escolar y sus experiencias durante sus prácticas.
- Posteriormente, se reorganizaron las preguntas en un orden que permitiera avanzar desde lo más general a preguntas específicas.
- En la tercera etapa, se validó el instrumento mediante juicio de siete expertos en la temática. Concretamente, se les pidió puntuar del 1 al 5 cada pregunta, y agregar comentarios y/o sugerencias.
- El proceso realizado permitió obtener un instrumento final que se utilizó para recoger la información. En el Cuadro 1 se exponen algunos ejemplos.

Cuadro 1

Ejemplo de preguntas de la entrevista

N°	Preguntas
4	¿Recuerdas haber presenciado co-docencia como estudiante en práctica o en tus vivencias como estudiante en enseñanza básica y media? - ¿Qué rol cumplía cada docente? - Desde tu punto de vista como docente en formación ¿qué te parecieron las acciones y los roles que cumplía cada?
5	¿Qué sabes acerca del rol del profesor (a) de matemáticas en la inclusión?
9	¿Qué entiendes por trabajo colaborativo entre un profesor de matemáticas y un educador diferencial? - ¿Cómo te imaginas que debe ser la relación entre ellos? - ¿Cuál es el rol que debe cumplir la o el profesor de matemáticas cuándo trabaja con un o una profesora de educación diferencial? - ¿Cuál es el rol que deben cumplir los y las educadoras diferenciales cuándo trabaja con un o una profesora de matemáticas?
16	Pregunta para estudiantes de cuarto y quinto año. ¿Crees que tus ideas acerca del trabajo colaborativo han cambiado comparándolas con las ideas que tenías en primer año? ¿Cómo han cambiado, debido a qué han cambiado?

Considerando el contexto actual desatado por la pandemia por Covid-19, las entrevistas se realizaron de forma online a través de videollamadas grabadas por la aplicación Zoom. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración entre 30 y 45 minutos. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción.

Métodos de análisis de la información

La información desprendida de las entrevistas se analizó a través del método de análisis de contenido (Bardin, 1996). Particularmente, se siguieron los pasos que proponen Rico y Fernández (2013, p.10). Concretamente, se comenzó: a) definiendo que se analizará la transcripción textual de las respuestas de los entrevistados; b) se concretizó la unidad de análisis y se acordó realizar una codificación sobre tres ejes que la literatura reporta como comunes cuando se habla de co-docencia: rol docente, co-docencia y rol de estudiantes. Para ello, hemos utilizado dos tipos de unidades de análisis: de registro y de contexto (Krippendorff, 2004). Las unidades de registro las hemos descrito como frases que aludieran a cualquiera de los tres elementos antes mencionados. Las unidades de contexto las definimos como las preguntas y respuestas en su totalidad y que nos permiten una interpretación lo más ajustada a la realidad. Cabe destacar que esta codificación no fue excluyente; c) se localizó o infirió en el texto las unidades de análisis, seleccionando extractos de las respuestas de los y las entrevistadas donde se presentaran las tres categorías mencionadas anteriormente. Este proceso lo hemos planteado desde una perspectiva deductiva pues las tres categorías se desprendieron de la literatura; d) se codificaron y cuantificaron mediante frecuencias las unidades y se realizó un análisis inductivo dentro de cada categoría deductiva. Concretamente, se definieron agrupaciones en el corpus por cada categoría. En definitiva, hemos realizado un análisis de datos combina un desarrollo *concept-driven* y *data-driven* y fue llevado a cabo secuencialmente (Kuckartz, 2019); e) se relacionó entre sí e interpretó las categorías mediante un análisis según la cohorte de cada participante que permitiera relacionar y mejorar la comprensión de las concepciones de los participantes; y f) finalmente, se relacionó el proceso de análisis de contenido con la cuestión que se indaga y con los agentes intervinientes, discutiendo los resultados y su posibles interpretaciones.

Para cuidar la validez de este análisis, hemos realizado varias acciones. Primero, con respecto al instrumento, solicitamos la colaboración a siete expertos y expertas de la temática para su revisión. A través de sus comentarios, sugerencias y valoraciones se puede velar que el contenido de las preguntas de la entrevista era el adecuado. Además, nos ha permitido identificar posibles sesgos en las preguntas que dificultaron el objetivo de la investigación. Además, el análisis y codificación de la transcripción de la entrevista se realizó a través del diálogo entre las cuatro primeras autoras y las discrepancias que surgieron se discutieron posteriormente con el último autor hasta llegar a acuerdos.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación organizados en cinco apartados. En los 4 primeros, nos enfocamos en los resultados por cada categoría, mientras que en el último se evidencian los resultados de cada una de las categorías según el plan de estudio de las y los participantes.

4.1. Rol del profesor

Esta categoría trata acerca de la función de los y las docentes de matemáticas y las Educadoras Diferenciales en el aula de clases. En ella hemos identificado dos subcategorías.

4.1.1. Responsabilidad compartida

Esta subcategoría agrupa las respuestas de las y los futuros educadores que entienden la co-docencia como un trabajo en conjunto, simétrico y mutuo, donde ambos

profesionales se nutren, es decir, se hacen cargo del proceso de enseñanza. Esto se traduce en que los profesionales ejercen labores compartidas como son la planificación y evaluación, las cuales se realizan “codo a codo”.

En esta categoría hemos identificado dos patrones, al primero de ellos lo hemos etiquetado como Enseñanza en equipo. En estas respuestas es posible identificar que los y las participantes consideran que el rol docente es compartido dentro y fuera del aula, y que ambos profesionales apoyan mutuamente, siendo responsables del proceso de aprendizaje. Ejemplo de esto son los siguientes extractos:

el profesor PIE se nutre de lo que el profesor de matemáticas habla y a la vez el profesor de matemáticas se nutre de lo que el profesor PIE le entrega.

si yo llego ahora a hacer clases de matemáticas a un aula y tengo que trabajar con profesor PIE (...) saber generar espacio con este profesor y también generar estas planificaciones, las que incluye al profesor y en las que podamos trabajar en conjunto en un aula.

En los extractos anteriores los entrevistados aluden a que ambos generan una relación de aprendizaje mutuo en el proceso de co-docencia. Concretamente, en el primero habla de nutrir una relación entre docentes. En el segundo se habla de generar espacios y de compartir tareas.

Un segundo grupo dentro de la subcategoría fue Responsabilidad compartida y alude a la responsabilidad del profesor de matemáticas sobre la inclusión. Esta hace referencia al deber que se adjudican los participantes de dar una respuesta a la diversidad del aula. Estos, especifican que la diversificación de la enseñanza no es responsabilidad absoluta de la educadora diferencial, sino también de ellos. Por tanto, los extractos apuntan a trabajar de manera colaborativa dentro del aula con todos los estudiantes. Ejemplo de esto:

no porque yo sea un profesor de matemáticas no tengo que preocuparme nada de las necesidades de los estudiantes, no puedo deshacerme de eso tampoco. Es un trabajo colaborativo dentro del aula.

el profesor de cualquier asignatura tiene que tratar de incluir a todos sus estudiantes y no dejar a un grupito aparte.

4.1.2. Responsabilidad de la educadora diferencial

En esta segunda subcategoría, queda en evidencia la visión de los y las docentes de asignaturas sobre las funciones de los y las educadores diferenciales, y cómo las responsabilidades de diversificación recaen sobre estos profesionales. Además, se genera inconsistencia en sus dichos, pues en la subcategoría anterior indican que no es la educadora diferencial la única responsable de la diversificación, sino que todos y todas las docentes que participan en el proceso de enseñanza. En este sentido, se percibe una aparente tensión entre la enseñanza de matemáticas y la inclusión, pues el profesor de matemáticas solo se dedica a su disciplina y la educadora diferencial debe hacer adecuaciones a los estudiantes con NEE.

Un primer grupo de alusiones distinguibles en esta subcategoría la hemos etiquetado como Desconocimiento sobre diversificación de la enseñanza. En ella, las y los participantes mencionan que no tienen las herramientas para responder a lo que “no es el común”, debido a que su formación está basada en la enseñanza de las matemáticas al “general de estudiantes” o “estudiante promedio”. Este hecho se ve reflejado en los siguientes extractos:

No me han dicho nada de diversidad en aula, se ha ambientado en un “curso perfecto” por así decirlo.

si bien nos enseñan cómo a... enseñar, pero es como solo un tipo de estudiante, como el... el estudiante promedio.

Un segundo grupo es relativo al Desconocimiento del rol de educador/a diferencial, y se observa en las respuestas que se realiza una jerarquización de los roles de los profesores. Concretamente, se infiere que la figura principal dentro del aula la mantiene el profesor de matemáticas y el rol secundario la educadora, refiriéndose al tipo de trabajo colaborativo en que uno enseña, y el otro ayuda. A partir de lo anterior se les cataloga a los y las educadoras especiales con los siguientes términos: “ayuda”, “traductoras”, “guías”, “orientadora”, “asistente”, “persona que da Tips”, “salvadora”, “profe extra”, “reforzamiento”, “consejera”. Estas ideas las encontramos en respuestas tales como:

el profesor de matemáticas para mí es un portavoz de las matemáticas, que bueno no es solamente un portavoz, sino que es un profesor, es una eminencia en cuanto al conocimiento de las matemáticas y el profesor PIE muchas veces es un traductor.

el educador o educadora diferencial que vendría siendo el que le colabora solamente.

El Cuadro 2 muestra las dos subcategorías y agrupaciones que se encontraron dentro de estas. Asimismo, es posible observar la existencia de frecuencias, las cuales se refieren a la cantidad de veces en que se aludieron a las agrupaciones que se presentarán a continuación.

Cuadro 2

Frecuencias categoría rol del profesor en la co-docencia

Subcategoría	Agrupaciones	Frecuencia
Responsabilidad compartida	Enseñanza en equipo	8
	Responsabilidad del profesor de matemáticas sobre la inclusión	11
Responsabilidad de la educador/a diferencial	Desconocimiento del rol de educador/a diferencial	24
	Desconocimiento sobre diversificación de la enseñanza	12

4.2 Organización de co-docencia

Esta categoría se corresponde con el tipo de organización de co-docencia que conciben los y las futuras profesoras de matemáticas. Concretamente, hemos identificado tres subcategorías que se presentan a continuación.

4.2.1 Enseñanza en equipo

Dentro de esta subcategoría se observa que la manera de entender la co-docencia tiene relación con la interacción de los y las docentes dentro del aula, trabajando el mismo contenido, aportando cada uno/a desde su disciplina, creando una relación simétrica puesto que comparten las mismas responsabilidades. Los conceptos que más se repiten son “ayuda mutua”, “trabajo en conjunto” y “codo a codo”.

En la misma subcategoría surgen dos agrupaciones: foco en la docencia y foco en las y los estudiantes. En el primero se habla de la forma de organizarse entre profesores (de forma colaborativa y de forma individual), en cómo es trabajar con una persona de otra área educativa (de manera asistencial o de manera colaborativa), en cómo se afronta este tipo de trabajo colaborativo y cuáles serían los roles de cada uno (primero está el tipo de trabajo colaborativo llamado Uno enseña y uno asiste, donde el rol de la o el profesor de matemática es ser el responsable principal de la enseñanza, mientras que la o el educador diferencial es el que lo apoya). En el caso del tipo de trabajo

colaborativo Enseñanza en equipo, son ambos participantes quienes se hacen cargo del proceso de enseñanza de los y las estudiantes). Extractos de lo anterior son:

como pienso yo es un trabajo de dos, pienso que el trabajo del profesor de matemática es más general no por eso poco importante, ni tenemos que pensar que por eso dejamos todo el trabajo al profesional PIE, sino que es para que haya un avance, para que podamos seguir mejorando la educación.

trabajo en equipo donde ambos cumplen el mismo rol, no que solo uno enseña y el otro ayuda, sino que se ayuden mutuamente.

La segunda agrupación está relacionada con la importancia que se le concede al proceso de co-docencia al momento de practicarla. En ella, la principal razón que emerge es acompañar las necesidades de los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Particularmente, encontrar maneras para poder enseñarles a la diversidad del curso y asimismo, lograr un resultado beneficioso para todos y todas. Esto se logra evidenciar en los siguientes extractos:

Es una coordinación que debe (...) o estar enfocada en los estudiantes, que los estudiantes que todas y todos los estudiantes puedan lograr los aprendizajes que necesitan lograr en el nivel que están.

En el trabajo de co-docencia tiene que haber una cooperación muy buena, tiene que haber una dinámica y esa dinámica también los estudiantes la tienen que ver porque les sirve.

4.2.2 Asistencialismo de la educadora diferencial

En esta subcategoría se evidencia que los y las futuras docentes de matemáticas ven a la co-docencia como una dinámica donde el o la educadora diferencial cumple el rol de un “apoyo” a su propia labor docente, limitando su participación y trabajo tanto dentro, como fuera del aula. Esto genera una relación asimétrica entre los y las docentes, observando la apreciación de un trabajo colaborativo donde uno enseña - uno ayuda/asiste. A continuación, se percibe lo recién mencionado en el siguiente extractos:

el educador o educadora diferencial que vendría siendo el que le colabora solamente”, “porque no sirve de nada que haya un profesor PIE en la sala si no puede transmitir lo que el profesor de matemáticas.

Desde otro aspecto del asistencialismo, el o la educadora diferencial se ve con la responsabilidad de suplir la falta de conocimiento a la o el profesor de matemática, en cuanto a las temáticas de inclusión y diversificación de la enseñanza, convirtiéndose en una labor extra en su práctica docente. Lo anterior se evidencia en el siguiente extracto:

con el apoyo de la profesora diferencial aprender como poder enseñarles a esos niños y niñas de manera efectiva.

4.2.3 Responsabilidad de la educadora diferencial

Por último, esta subcategoría agrupa las menciones que entienden que la organización de la co-docencia se le delega a el o la educadora diferencial la diversificación de la enseñanza y la inclusión. Por otro lado, se entiende que las y los profesores de matemática solo entregan el contenido. Lo anterior se puede observar en los siguientes extractos:

El educador o educadora diferencial podría hacer como la traducción desde mi lado que sería el matemático a, o traducirlo llevarlo a un lenguaje tal que él o la estudiante lo comprenda mejor.

uno aporta los conocimientos de la materia, a mi parecer y el otro, busca la forma de para todos.

El Cuadro 3 muestra las diferentes subcategorías y los patrones que se han encontrado dentro de la categoría Organización de la co-docencia.

Cuadro 3

Frecuencia categoría organización de co-docencia

Subcategoría	Agrupaciones	Frecuencia
Enseñanza en equipo	Foco en la docencia	17
	Foco en los y las estudiantes	10
Asistencialismo		18
Enseñanza en equipo		4

4.3 Rol de los estudiantes

Esta última categoría evidencia cómo ven los docentes a los y las estudiantes y los roles que deberían cumplir en situaciones de co-docencia. Cabe destacar que fue la categoría menos mencionada y no todos los y las entrevistadas hicieron alusión a ella.

4.3.1. Inclusión

En esta subcategoría se logra visualizar que existe una mirada inclusiva donde los y las futuras docentes son conscientes de las NEE y buscan tomar acciones frente a ellas de modo que todos los y las estudiantes sean partícipes de las experiencias de aprendizaje. Lo que se percibe en los siguientes extractos:

que todas y todos los estudiantes puedan lograr los aprendizajes que necesitan lograr en el nivel que están.

un niño con Asperger le gusta participar, entonces hacerlo participar y hacerlos también parte de la clase. Y lo contrario, cómo hacer que dejen de participar, a lo mejor para que dejen espacio para que otros estudiantes participen, entonces hacerlos participar sin que participen, una enseñanza que nos enseñó nuestra profesora, decirles 'mira Juanito, que tiene Asperger, ahora tu pregunta a alguien más una duda', entonces él ahí participa, pero no responde todas las dudas y así otros estudiantes puedan participar.

4.3.2. Integración

A diferencia de la subcategoría anterior, acá se hace referencia a que se debería incorporar al aula los y las estudiantes que presentan NEE o “algún problema”. No obstante, los apoyos que se entreguen debieran ser fuera del aula y no con el resto de la clase. Por ejemplo, los futuros docentes señalan que:

Al niño con capacidades distintas solo lo encasilla.

los estudiantes entiendan y comprendan sobre todo los que tienen algún problema para aprender.

si necesitaban que les explicaran algo a lo mejor por chat o por algún otro lugar, mientras el profesor avanzaba.

El Cuadro 4 muestra las diferentes subcategorías y los patrones que se encontraron dentro de ellas. También, es posible observar la existencia de frecuencias, las cuales se refieren a la cantidad de veces en que se aludieron a las subcategorías que se presentarán a continuación.

Cuadro 4**Frecuencia categoría rol de estudiantes**

Subcategoría	Frecuencia
Integración	4
Inclusión	2

5. Plan de estudio

En este apartado se evidencian los resultados según el año del plan de estudios de los y las entrevistadas. Dicho análisis permite observar algunas de las tensiones que sostienen los futuros profesores. Por ejemplo, el entrevistado que cursa 2º año, cuando se le pregunta acerca si es que piensa que las personas entienden la co-docencia como “un profesor enseña y el otro profesor ayuda”. Frente a esto, su respuesta es:

no sé siento que va más a allá la co-docencia que solo así como, yo hago la clase y tu me das tips.

Sin embargo, cuando se le pregunta qué entiende por trabajo colaborativo entre un profesor de matemáticas y un educador diferencial su respuesta difiere. Concretamente este participante señala:

tengo tal niño que tiene tal problema o tal necesidad diferente ¿cómo puedo abordarlo? y como que ella me de tips.

En el primer extracto se evidencia que el entrevistado alude a que la co-docencia es más que el que la educadora diferencial le entregue “tips” al profesor o profesora de matemáticas. No obstante, en el segundo extracto muestra una contradicción al decir que la educadora diferencial debe darle tips.

Una situación similar sucede con el participante que cursa 3º cuando se le pregunta acerca del trabajo colaborativo entre un profesor de matemáticas y un educador diferencial. En una de sus respuestas señala lo siguiente:

Bueno para mí trabajo colaborativo, como dice la palabra es colaborar, es un trabajo que conlleva el entenderse mutuamente, entre los dos hay una dinámica, un trabajo en equipo, que no solamente uno se especialice en una cosa y otro en la otra, (...) “Yo diría que es un robot literalmente conducido de a dos, tiene que haber una coordinación muy buena, tiene que haber un trabajo codo a codo”

Sin embargo, cuando se le pregunta por: ¿Consideras como trabajo colaborativo que solo el profesor de matemáticas evalúe (clase a clase, guías, los pruebas, etc.) los aprendizajes? su respuesta es:

el profesor de PIE traduce muchas veces algunas cosas para los estudiantes que les cuesta más, también tendría que traducir la forma de... de repente como un profesor de matemáticas claro que puede ser incluso en cuanto a su forma de preguntar, a lo mejor tener en cuenta ciertas cosas de ciertos estudiantes (...) porque no sirve de nada que haya un profesor PIE en la sala si no puede transmitir lo que el profesor de matemáticas... les conviene más que el profesor de matemáticas guíe el trabajo colaborativo.

En un inicio el entrevistado expone que trabajando colaborativamente ambos docentes tienen las mismas responsabilidades dentro del aula, ya que es un trabajo codo a codo. No obstante, luego reduce el trabajo de la educadora dentro del aula a una persona que traduce el profesor de matemáticas para “ciertos estudiantes”.

Otro ejemplo de esto sucede con el participante de 4º año cuando se le realiza la pregunta ¿piensas que las personas, en general, entienden la co-docencia como “un

profesor enseña y el otro profesor ayuda”?, ¿Qué piensas tú? En su respuesta se observa lo siguiente:

la co-docencia (...) más que ayudar es cooperar trabajar a la par para que todo funcione, al final es una complementación entre un profesor y el otro, para que todo salga bien, uno se ayuda con el otro, ambos salen beneficiado.

No obstante, cuando se le consulta si es que llevaría a cabo su práctica pedagógica en co-docencia y el por qué. Su respuesta es la siguiente.

claramente voy a necesitar a alguien que esté ahí al lado mío, y lo que yo haga sería preferible trabajar con alguien que me ayudara.

En el primer extracto se evidencia que entiende la co-docencia como un apoyo mutuo, un trabajo en equipo, mientras que en el segundo extracto ve la co-docencia como una ayuda para su propio beneficio, sin existir una reciprocidad o retroalimentación mutua entre docentes, siendo un apoyo para sí mismo/a y no enfocado en los y las estudiantes.

En el Cuadro 5, las X evidencian si los y las entrevistadas aluden a las subcategorías en su discurso. Lo que demuestra las tensiones mencionadas anteriormente. Por ejemplo, en la primera categoría todos los y las participantes en un momento aluden a que es responsabilidad compartida y a la vez, a que es responsabilidad de la educadora diferencial. En la segunda categoría, también se evidencia una tensión en la forma de llevar la enseñanza como un trabajo en equipo o recibir asistencia de la educadora diferencial. En el caso de la tercera categoría, se observa la contradicción en el discurso acerca del rol de los y las estudiantes por parte del participante de tercer año, mencionando la integración y la inclusión dentro de sus respuestas.

Cuadro 5

Resultados por años de plan de estudios

Categoría	Subcategoría	1°	2°	3°	4°	5°
Rol de profesores	Responsabilidad compartida	x	x	x	x	x
	Responsabilidad educador/a diferencial	x	x	x	x	x
Organización de co-docencia	Enseñanza en equipo	x	x	x	x	x
	Asistencialismo	x	x	x	x	x
	Responsabilidad ed. diferencial				x	x
Rol de estudiante	Integración	x	x	x		
	Inclusión				x	x

6. Discusión y conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue caracterizar las concepciones y creencias de futuros profesores de matemáticas acerca de la co-docencia en el aula. Este objetivo fue abordado mediante el análisis de las respuestas a entrevistas semi-estructuradas de los y las participantes. Para realizar dicho análisis, se identificaron elementos comunes presentes en las descripciones de la literatura para trabajo colaborativo y sus tipos, en los que emergieron tres categorías generales: rol del profesor, organización de la co-docencia y rol del estudiante. Estas tres grandes categorías deductivas nos permitieron indagar en las concepciones y creencias.

En la categoría rol del profesor, los resultados expresan poca consistencia y coherencia en sus respuestas donde generalmente se alude a un trabajo colaborativo “codo a codo” de carácter simétrico. No obstante, al mismo tiempo todos los y las participantes coinciden en que el rol de el o la educadora diferencial es ser una ayuda a la labor docente del profesor/a de matemática y será este último quien determine la

participación en el aula. Por tanto, los resultados revelan que existe un desconocimiento sobre el rol del educador/a diferencial dentro del aula. Esto claramente afectará el trabajo colaborativo que puedan desarrollar en sus futuras funciones laborales, ya que sus concepciones promueven una relación asimétrica dentro del aula. De esta manera, queda predeterminado el rol y la participación que tendrá el o la docente diferencial como una ayuda hacia el profesor, y no hacia los estudiantes y su aprendizaje.

En la categoría organización de la co-docencia, el tipo de co-docencia que más prevalece es el de “uno enseña, uno ayuda” señalada por Scruggs y colaboradores (2007). Esto se traduce en que el profesor de matemáticas es el que enseña y, por otro lado, el educador/a especial es el que ayuda y da apoyo a los y las estudiantes. Esto último se realiza traduciendo el contenido entregado por el profesor de matemáticas, convirtiendo el rol del educador o educadora diferencial en uno asistencial. Así, los y las participantes entienden que la ayuda que esperan las y los futuros profesores de matemáticas es de carácter asistencialista. Concretamente, esperan que los y las educadoras diferenciales los asistan, dejando de lado el foco en los y las estudiantes. Hecho que se contrapone con los lineamientos y orientaciones establecidos en el Decreto 170, el cual regula el funcionamiento del PIE (MINEDUC, 2009).

Finalmente, en la categoría rol de los estudiantes, se logra evidenciar que los y las futuros docentes manifiestan que los y las estudiantes son mirados bajo un paradigma integrador y no de inclusión. Por lo cual el o la estudiante con NEE es condicionada por su diagnóstico y desde ese punto, el o la docente matemática decide las acciones a tomar. Así, se percibe que el proceso de co-docencia no es considerado un apoyo para disminuir/eliminar las barreras de aprendizajes, sino que va dirigido a los y las docentes de matemáticas, ya que el foco y protagonistas del objetivo de la co-docencia son los profesores y no los estudiantes. Además, los y las docentes de matemáticas se desligan de las decisiones pedagógicas respecto los y las estudiantes que tengan NEE.

Los resultados anteriores pueden deberse a diversos factores y que pudieron haber influido en las respuestas de los y las futuras profesoras. Por ejemplo, el plan de estudio es un factor relevante debido a que 3 de los/as 5 entrevistados/as tienen una malla curricular actualizada, la cual pretende formar docentes bajo un paradigma inclusivo. Por lo tanto, el o la participante de segundo año debería estar en conocimiento sobre educación inclusiva, ya que en el tercer semestre cursan práctica de colaboración. Por su parte, el o la participante de tercer año, en quinto semestre tiene una práctica de co-docencia, además de una cátedra de diversidad e inclusión, esto último explica sus respuestas. Probablemente, estos cursos producen contradicciones debido a la reacomodación de sus concepciones. Particularmente, el participante de tercer año presentaba contradicciones más notorias. Eso puede deberse a que su sistema de creencias se está re-acomodando y requeriría que la formación pedagógica que entrega la universidad se hiciera cargo en los cursos siguientes (Pajares, 1992).

Cada una de las y los entrevistados poseen concepciones y creencias diversas acerca de la educación, que están arraigadas desde su etapa escolar, de su experiencia en los establecimientos y el cuerpo docente que los acompañó (García *et al.*, 2006). Lo anterior es un factor que contribuye a lo que aquí reportamos, pues en las preguntas relacionadas a su experiencia escolar, en la totalidad de los y las participantes daban cuenta de un paradigma integrador o la ausencia de prácticas inclusivas. Concretamente nos referimos a que mencionan el no haber observado trabajo pedagógico con la diversidad del curso y co-docencia en beneficio de las necesidades de todos los y las estudiantes. Por tanto, es esperable que en su formación inicial surjan nuevas

concepciones que se tensionan con las antiguas para acomodarse a nuevos entendimientos, es decir se van reestructurando (Pajares, 1992).

Además, es importante que el tipo de co-docencia que más prevalece es el “uno enseña - uno ayuda” (Scruggs et al., 2007). En Chile, Aránguiz y colaboradores (2020) señalan que el enfoque de co-docencia dominante es el de apoyo, es decir, un profesor de asignatura dirige la clase y el o la educadora diferencial apoya a través de estrategias a estudiantes, especialmente quienes presentan barreras en su aprendizaje. Nuestros resultados están en concordancia pues sugieren que al estar las mayores frecuencias asociadas a la responsabilidad de la educadora diferencial y al asistencialismo, esto permite identificar una prevalencia en el tipo de co-docencia “uno enseña - uno ayuda”. Esto indicaría que las y los futuros docentes de matemática están bajo un paradigma integrador, al cual colaboran lineamientos poco claros establecidos desde el Ministerio de Educación. Ejemplo de esto es el decreto 170, donde no se menciona explícitamente un tipo de co-docencia. No obstante, establece características del trabajo en equipo e interdisciplinar, lo que nos permite interpretar que se plantea una co-docencia en equipo/interactiva. Por otro lado, también estos resultados están alejados de los ideales que busca establecer la universidad mediante prácticas y cátedras, con su nuevo plan de estudio que tiene como foco la inclusión y la co-docencia.

En conclusión, respondiendo a la pregunta de esta investigación se puede observar que los y las participantes intentan demostrar tener presente el tipo de co-docencia “enseñanza en equipo/interactiva”. Sin embargo, finalmente se demuestra una contradicción en sus discursos, ya que en sus respuestas predomina el tipo de co-docencia “uno enseña, uno ayuda”. Asimismo, las características sobre acciones de co-docencia a las que aluden los participantes son sólo desde una perspectiva superficial. Particularmente, los participantes la describen a través de adjetivos calificativos como: “lindo”, “bacán”, “fluido”, siendo las mayores descripciones “trabajo en equipo” y “una coordinación”. No obstante, no se observaron acciones concretas y específicas respecto a cómo se realizaría este trabajo en el aula.

Implicaciones para la formación del profesorado

Respecto al rol del profesor, los resultados revelan que existe un desconocimiento sobre el rol de el o la educadora diferencial dentro del aula. Esto claramente afectará el trabajo colaborativo que puedan desarrollar en sus futuras funciones laborales, ya que sus concepciones promueven una relación asimétrica dentro del aula. De esta manera, queda predeterminado el rol y la participación que tendrá el o la docente diferencial como una ayuda hacia el profesor, y no hacia los estudiantes y su aprendizaje. En este sentido, las Instituciones Formadoras deberían promover prácticas pedagógicas que promuevan el trabajo colaborativo entre disciplinas. Concretamente, nos referimos a la posibilidad de realizar prácticas en duplas que fomenten la inclusión y el trabajo colaborativo. Esto ha mostrado su potencial en la formación de profesores de educación básica y educación parvularia para fomentar la inclusión (Fortunati et al., 2019).

Con respecto a la organización de la co-docencia, la ayuda que esperan las y los futuros profesores de matemáticas es de carácter asistencialista. Concretamente, esperan que los y las educadoras diferenciales los asistan, dejando de lado el foco en los y las estudiantes. Hecho que se contrapone con los lineamientos y orientaciones establecidos en el Decreto 170, el cual regula el funcionamiento del PIE (MINEDUC, 2009). Por tanto, sería deseable que los formadores de profesores discutieran las implicaciones e interpretaciones de los documentos ministeriales en sus aulas. Al mismo tiempo, es deseable que las políticas públicas que se instalen en el país atiendan

dos aspectos: a) claridad y especificación suficiente cuando tratan los roles de los diferentes profesionales de la educación y lo que se espera de ellos; y b) que sus políticas públicas sean difundidas con mayor profundidad entre los profesores en ejercicio.

Sobre el rol de los estudiantes, se percibió que el proceso de co-docencia no es considerado un apoyo para disminuir/eliminar las barreras para el aprendizaje, sino que se comprende desde la perspectiva del profesor. Esto se traduce en que los participantes señalan que el trabajo colaborativo tiene como objeto a los y las docentes de matemáticas, ya que el foco y protagonistas del objetivo de la co-docencia son ellos mismos y no los estudiantes. Además, los y las participantes se desligan de las decisiones pedagógicas respecto los y las estudiantes que tengan NEE. En este sentido, si bien se han comenzado a incluir en las trayectorias formativas mediante asignaturas que traten la inclusión y el trabajo colaborativo, las Instituciones Formadoras deberían enfatizar el foco del trabajo colaborativo en las escuelas: los estudiantes.

Finalmente, esta problemática debería seguir siendo investigada en otras universidades, tanto públicas como privadas, con el objeto de contrastar estos resultados buscando diferencias y similitudes que ayuden a comprender las ideas sobre co-docencia que sostienen los futuros profesores. De igual manera, se podrían levantar investigaciones enfocadas en profesores y profesoras que actualmente están ejerciendo. Esta exploración permitiría comprender qué diferencias se pueden encontrar en la co-docencia que realizan los y las docentes que recién ingresan al sistema educativo y otros que llevan años en él. Asimismo, sería importante replicar esta investigación en otras áreas o asignaturas como, por ejemplo, ciencias o lenguaje y comunicación. De esta forma, se podrían desarrollar esfuerzos comunes en las escuelas para el desarrollo profesional de diferentes profesores de asignatura. La inclusión es tarea de todos y para todos, por tanto los esfuerzos conjuntos serán mucho más fructíferos.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Clacso.
- Aránguiz, J., Navarrete, K y, Soto, C. (2020). *Enfoque de co-docencia que predomina en el aula común en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Concepción.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Moderno.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10409>
- Flores, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Investigación durante las prácticas de enseñanza*. Comares.
- Fortunati, A., Garay, V., Morales, P., Nilo, R., Rodríguez, C., Saldías, V. y Villagrán, C. (2019). Prácticas colaborativas para la inclusión en la formación inicial docente ¿Estamos formando para el trabajo colaborativo? En B. Torres (Ed.), *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el consejo de decanos de facultades de educación del consejo de rectores de las universidades chilenas* (pp. 369-388). Editorial Universidad de Concepción.

- García, L., Azcárate, C. y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *RELIME*, 9(1), 85-116.
- Graziano, K. y Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative text analysis: A systematic approach. En G. Kaiser y N. Presmeg (Eds.), *Compendium for early career researchers in mathematics education* (pp. 181-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- MINEDUC. (2009). Decreto 170 por el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario Oficial de la República de Chile*, 36.641, 4-12.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rico, L. y Fernández, A. (2013). Análisis didáctico y metodología de investigación. En L. Rico, J. L. Lupiáñez y M. Molina (Eds.), *Análisis didáctico en educación matemática. Metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular* (pp. 4-22). Comares.
- Rodríguez, F y Ossa, C. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad del Bio-Bio.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Unidad de Educación Especial. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. MINEDUC.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

Breve CV de las autoras

Rocío Díaz

Licenciada en Educación y Profesora Educación Diferencial especialista en Problemas de Audición y Lenguaje por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Realizó su memoria de titulación en el área de Didáctica de las Matemáticas y Educación Especial. Actualmente se encuentra trabajando en la Escuela AlmaCrece Feliz, en la comuna de Providencia, Santiago, Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Email: rocio.diaz2017@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3645-7865>

Antonieta Droguett

Licenciada en Educación y Profesora Educación Diferencial especialista en Problemas de Audición y Lenguaje por la Universidad Metropolitana De Ciencias de la Educación. Realizó su memoria de titulación en el área de Didáctica de las Matemáticas y

Educación Especial. Actualmente se desempeña como docente en el Programa de Integración Escolar (PIE) en la Escuela Básica Municipal D-45 Provincia de Chiloé, en la comuna de Santiago, Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Email: mariandroguett@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3487-3232>

Camila Huentecura

Licenciada en Educación y Profesora Educación Diferencial especialista en Problemas de Audición y Lenguaje por la Universidad Metropolitana De Ciencias de la Educación. Realizó su memoria de titulación en el área de Didáctica de las Matemáticas y Educación Especial. Actualmente se desempeña como profesora en el PIE de la Escuela básica Reyes Católicos de la comuna de Santiago. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Email: camila.alejandrahd@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9677-0373>

Millaray Muñoz

Licenciada en Educación y Profesora Educación Diferencial especialista en Problemas de Audición y Lenguaje por la Universidad Metropolitana De Ciencias de la Educación. Realizó su memoria de titulación en el área de Didáctica de las Matemáticas y Educación Especial. Actualmente, se desempeña como docente diferencial en el Programa de Integración Escolar (PIE) en la Escuela Básica Municipal D-45 Provincia de Chiloé, en la comuna de Santiago, Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Email: millaray.amp@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3926-7349>

Juan Luis Piñeiro

Licenciado en Educación y Profesor de Educación General Básica con especialidad en educación matemática por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Postítulo en Educación Matemática por la Universidad de Santiago de Chile. Máster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, España. Doctor por la Universidad de Granada, España. Actualmente es Profesor Asociado en el Departamento de Educación Diferencial en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Asimismo, es Editor Asociado en “PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática”. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Email: juanluis.pineiro@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9616-3925>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

El Potencial Educativo: Analizando las Prácticas de Escuelas Públicas Chilenas desde la Inclusión

Educative Potential: Analyzing Practices of Chilean Public Schools from an Inclusive Lens

Giselle Melo-Letelier *, Gerardo Godoy-Echiburú y Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

DESCRIPTORES:

Inclusión
Práctica educativa
Escuela pública
Herramienta de análisis
Chile

RESUMEN:

En las lógicas de calidad y rendición de cuentas de la educación chilena, el concepto de inclusión ha generado un accionar que contradice la intención de avanzar en prácticas inclusivas. Para mirar críticamente dichas prácticas junto con las comunidades educativas, es necesario contar con herramientas analíticas situadas, a partir de una exploración teórico-metodológica que mire la inclusión más allá de la dicotomía estado o proceso. El objetivo de este trabajo es sistematizar una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas educativas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión. Esta propuesta deriva de etnografías realizadas en nueve escuelas chilenas el 2017-2018. El análisis tiene tres fases, genera mapas de las prácticas que brindan un panorama consensuado de lo que sucede en las escuelas y de sus posibles transformaciones. Gracias al análisis es posible apreciar cuáles dimensiones de las prácticas son +sedimentadas, lo cual implica aspectos estables y difíciles de cambiar, y cuáles dimensiones son +dispersas, lo que implica visibilizar el potencial de transformación de dicha práctica. Estos resultados permiten repensar la inclusión desde la complejidad educativa.

KEYWORDS:

Inclusion
Educational practice
Public school
Field work
Chile

ABSTRACT:

In the quality and accountability logics that frame Chilean education, the concept of inclusion has generated actions that are not always consistent with inclusive practices. To critically look at these practices together with school communities, it is necessary to have participatory and situated tools based on theoretical-methodological explorations that conceive inclusion beyond the dichotomy of an inclusive state or an inclusive process. The objective of this paper is to systematize an analytical proposal with a focus on inclusion to identify the educational potential in practices of Chilean public schools. This proposal derives from ethnographies carried out in nine Chilean schools in 2017-2018. This tool proposes a three-phase analysis procedure, that generates maps of educative practices which provide a consensual view of what is happening in schools and their possible transformations. Due to the analysis, it is possible to identify which dimensions of the practices are more sedimented, with more stable aspects difficult to change, and which dimensions are more dispersed, this implies making visible the transformative potential of each practice. These results allow us to rethink inclusion from the educational complexity.

CÓMO CITAR:

Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G. y Manghi, D. (2022). El potencial educativo: Analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149-167.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100149>

1. Introducción

En las últimas dos décadas de historia del concepto de inclusión han emergido un conjunto de tecnologías, tales como leyes, reglamentos y/o metodologías que orientan las prácticas en las escuelas para educar en diversidad (Armijo-Cabrera, 2018; Matus et al., 2019). Las prácticas educativas, en este caso aparentemente inclusivas, funcionan como organizadores de la diferencia en el contexto escolar (Infante, 2010), fundamentados por un saber situado de la comunidad educativa que tiene su propio punto de vista sobre este concepto.

La inclusión como concepto se puede representar desde dos perspectivas. Por una parte, la inclusión se considera como un estado motivado por los requerimientos de las políticas públicas (MINEDUC, 2015), donde una escuela se puede autodefinir como inclusiva al cumplir con criterios previamente establecidos en la normativa. Por otro lado, otra perspectiva más dinámica define la inclusión como un proceso al cual se avanza, un proyecto infinito de desarrollo y mejora (Booth y Ainscow, 2015) difícilmente evidenciable, que no siempre responde a las necesidades a corto plazo de los miembros de las escuelas.

Las múltiples y contradictorias políticas educativas que buscan incluir y, a la vez, competir y fiscalizar (Sisto, 2019), se han instaurado en el sistema escolar sin la participación de las y los profesores (Bellei, 2015; Contreras et al., 2016; Ferrada, 2017) mientras se agudiza el estado de segregación de la educación pública en Chile (López, et al., 2018). Dado este contexto, las escuelas suelen abordar de manera reduccionista estas demandas y traducirlas en prácticas coherentes. Como equipo de investigación, gracias a etnografías y a Análisis Conjunto¹ (Manghi, Melo-Letelier y Aranda, 2020) desarrollados con equipos de profesoras y profesores y directivos hemos analizado y reflexionado con las escuelas respecto de las miradas sobre las prácticas que emergen en su cotidianidad. El presente artículo corresponde a la sistematización de una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión. El procedimiento de análisis fue realizado de manera participativa con las y los actores escolares con la intención de ofrecer un dispositivo con conceptos y herramientas para un análisis de lo que acontece actualmente en las escuelas públicas (Grinberg, 2019).

Para lograr esto, presentaremos los fundamentos teóricos de la propuesta que aborda las prácticas educativas y de sus dimensiones materiales y discursivo-semióticas expresadas en la contingencia escolar (Fardella y Carvajal-Muñoz, 2018) en función del potencial educativo. Luego, presentaremos la descripción de la propuesta a partir de dos ejemplos de dos escuelas públicas chilenas, una de la Región de Valparaíso y otra de la Región Metropolitana. Estos ejemplos permiten desnaturalizar las prácticas y revisar en conjunto con la comunidad escolar las posibilidades de transformación y, al mismo tiempo, re-definir la inclusión en esos contextos situados.

2. Miradas sobre la inclusión

La noción de educación inclusiva es una categoría utilizada ampliamente en la política social y educativa, la cual se concreta en el espacio escolar. El concepto de inclusión ha sido desarrollado como propuesta política por organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE, entre otros (Armijo-Cabrera, 2018; Matus et al., 2019). Estas políticas se abordan en el contexto chileno con el fin de revertir la situación de

¹ Análisis Conjunto: espacios que se generaron en las escuelas al momento de la devolución de datos, para reflexionar sobre prácticas educativas observadas en las etnografías realizadas.

segregación en la que se encuentra especialmente la población que asiste a la educación pública (López, et al., 2018).

El concepto de inclusión se ha utilizado retóricamente, asumiendo que cada vez que se pronuncia, tanto en las políticas educativas como en los discursos cotidianos escolares, se asegura una transformación de las situaciones que se vivencian cotidianamente en los espacios educativos (Dussel, 2019; Slee, 2019). Dentro de estas retóricas es posible observar dos puntos de vistas sobre la realidad educativa vinculada a la inclusión: una representación como estado (Villalobos et al., 2015) y una representación como proceso (Armijo-Cabrera, 2018).

Si bien en este artículo la realidad educativa se entiende de forma dinámica, ésta puede ser representada tanto como estado o como proceso. Dicho de otro modo, las comunidades educativas pueden mirar y leer la realidad escolar de forma estática, o bien dar cuenta de objetivos o acciones escolares como procesos. Respecto al ángulo estático, se asume que existen concepciones de escuelas que pueden identificar barreras u obstáculos para la realización de la inclusión, en donde una vez superado el obstáculo se logra la inclusión (Barton, 2009; Poblete-Christie et al., 2019). Respecto a la visión de un proceso inclusivo (Ainscow y Miles, 2008), éste se entiende como construcción permanente y relacionado con la reconstrucción de una cultura escolar (Armijo-Cabrera, 2018).

Las dos orientaciones respecto a la inclusión conviven tensionando las prácticas que acontecen en los contextos escolares. En la orientación estática de la inclusión, las prácticas son medios para el logro de un objetivo que será medido, evaluado y fiscalizado en cuanto al cumplimiento de la normativa y del uso efectivo de los recursos financieros entregados (Sisto, 2019). Mientras que, en la orientación como proceso, las prácticas se vuelven acciones que deberían catalogarse como inclusivas y como procesos perfectibles, pero que también corren el riesgo de permanecer sin logro, colaborando en el mantenimiento de un estatus quo (Slee, 2019). Si bien el concepto de inclusión y su práctica en el contexto escolar está en desarrollo y evaluación constante en el contexto de este grupo de investigación, resulta urgente posicionarse respecto al mismo (Otárola y Godoy-Echiburú, en prensa).

Se ha construido una dualidad respecto a la inclusión como estado y como proceso. Ambas perspectivas tienen ciertos peligros. La primera es considerada una inclusión ficticia o burocrática, ya que las condiciones contextuales y problemáticas de una comunidad educativa están siempre cambiando. Por tanto, la única posibilidad para lograr el “estado inclusivo” es fijarlo a través de una serie de condiciones preestablecidas que se deben cumplir para expresar que una escuela es inclusiva a partir de los criterios previamente establecidos. Por otra parte, existe la posición de la inclusión como proceso que es desde donde nos posicionamos en este trabajo. La inclusión como proceso presenta el peligro de ser una extensión infinita sin llegar a un objetivo concreto -ya que siempre está evolucionando- sin embargo, este problema se puede sobrellevar al tener en cuenta algunos criterios normativos respecto al tipo de proceso de transformación inclusiva que se quiera llevar en una escuela determinada. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que la inclusión educativa tiene las siguientes características:

- Es un proceso relacional entre todos los actores de la escuela y objetos materiales de ésta.
- Implica niveles de participación de todos sus actores, incluyendo estudiantes.
- Se orienta hacia el bienestar de la comunidad educativa a través del aprendizaje.
- Propicia la transformación hacia la justicia social.

Por tanto, la inclusión es la expresión de un conjunto de prácticas educativas que se orientan hacia la constante reflexión comunitaria respecto a las propias prácticas con el fin de crear condiciones de bienestar en las comunidades bajo criterios de justicia social. Esto significa que la inclusión siempre operará como un proceso, pero con un horizonte concreto que marca las decisiones y acciones que realizamos en los contextos escolares. Las comunidades pueden construir otros posicionamientos respecto a la inclusión o matizar la propuesta que presentamos, sin embargo, consideramos que estos son los criterios fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva en el contexto contemporáneo. En este sentido, urge remitir la forma en que la inclusión se materializa en las prácticas cotidianas de las escuelas chilenas, de modo tal de producir herramientas analíticas para los contextos escolares. Las comunidades educativas tienen la posibilidad de mirar sus propias prácticas y transformarlas en favor de su bienestar.

3. Prácticas educativas

Una posible aproximación a los fenómenos sociales es a través de las prácticas que los constituyen. El análisis de las prácticas cotidianas permite ver dónde y cómo se concretan los resultados de las oportunidades sociales, dado que son la unidad principal que permite comprender y simultáneamente generar lo social (Ariztía, 2017). Las prácticas serán entendidas como modos de hacer y a la vez como unidad que trasciende ese modo, dado que tienen un carácter contingente y una trayectoria temporal que va más allá de la enacción de cada práctica (Schatzki, 2001). Entonces, la actuación cotidiana de las prácticas compone la cotidianidad de los espacios sociales (Ariztía, 2017). Esta cotidianidad se sedimenta y va mutando debido al cambio de los componentes de las prácticas (Shove et al., 2012).

Las prácticas sociales surgen a partir de tres fuerzas que se tensionan (PNUD, 2009). La primera fuerza proviene de las instituciones, la segunda desde la subjetividad de las personas y la tercera del conocimiento práctico. La primera fuerza emerge de las instituciones y hace alusión a las reglas generales y formales que condicionan el accionar de las personas, sus roles y las decisiones que toman (Giddens, 1993). La segunda fuerza es la subjetividad de las personas que trabajan con las reglas generales, esta subjetividad es dinámica y tiene relación con la identidad. Las motivaciones y expectativas de las personas, también son generadas a partir de las instituciones en que habitan las personas (Foucault, 2014). La tercera fuerza es la del conocimiento práctico. Este conocimiento ha ido surgiendo de la relación entre la primera y la segunda fuerza, lo que ha generado un mapa sobre cómo hacer las cosas, el cual con el tiempo se puede sedimentar o naturalizar como práctica (Grinberg, 2019). La sedimentación se define en relación con cuatro rasgos. El primero, incluye al conjunto de prácticas pasadas y actuales; el segundo, se refiere a lo que las personas hacen y usan consciente o inconscientemente (Ariztía, 2017); el tercero, a que las prácticas sirven de mapa para guiar a quienes saben reconocerlas; y, finalmente, la sedimentación provoca certeza dada a la inercia de esas prácticas asociadas a una institución (PNUD, 2009).

Así, cobra relevancia describir, interpretar y analizar las prácticas de las escuelas públicas chilenas cuando indagamos respecto a la inclusión educativa. Es en lo cotidiano donde se conjugan las políticas públicas, a partir de los roles asignados a las personas que su vez se relacionan con las estructuras sociales que permiten o no concretar las oportunidades de inclusión (Giddens, 1993; PNUD, 2009), por tanto, a través de la práctica de los sujetos, vemos simultáneamente la relación del macro-micro cosmos en el universo educativo.

4. Observando prácticas en contexto educativo

Desde un posicionamiento investigativo y situado en contextos escolares, en este estudio se aprecian los fenómenos educativos utilizando metáforas teórico-analíticas que nos permiten, a las y los investigadoras/es y a la comunidad educativa comunicar nuestro enfoque y a la vez interpretar desde la complejidad del sistema social, cada decisión, actividad, modificación u otro aspecto realizado por cualquier participante de la comunidad educativa. A continuación, explicamos tres metáforas.

Las metáforas las adoptamos inicialmente de la visión ecológica del desarrollo humano a partir de las nociones de macro-sistema, meso-sistema y micro-sistema (Bronfenbrenner, 1979; Ochoa et al., 2020) para avanzar a proponer en el ámbito educativo metáforas que permitieran pensar la cotidianidad de las escuelas como aquello sedimentado y aquello actual (Grinberg, 2019), y como una conformación de pluralidades, entidades y sujetos. Así, el universo educativo comprende la totalidad de elementos relacionados entre sí, y se conforma de manera sistémica por un macrocosmos relacionado con la institucionalidad política y el espacio sociocultural, y un microcosmos relacionado con la práctica concreta y situada. El macrocosmos y microcosmos están íntimamente vinculados y constituyen focos de análisis interrelacionados, evitando la perspectiva dicotómica o jerárquica, sino más bien posicionando una unidad compleja operando en una red de relaciones sociales heterogéneas (Deleuze y Guattari, 2012; Grinberg, 2019). La interacción, por tanto, se configura como una tensión entre reglas generales, como las políticas públicas, y las situaciones particulares, como las acciones que se realizan en la escuela para instanciar tales políticas (PNUD, 2009). La escuela se convierte de esta manera en un espacio de prácticas sociales relevante de analizar como un nodo de encuentros entre lo que dice la política pública y lo que hacen los actores educativos.

Por consiguiente, hablaremos de prácticas educativas en la situación particular de práctica social relacionada con las escuelas. Las prácticas educativas serán fruto de la tensión de las reglas generales de las instituciones -en el caso de las escuelas públicas chilenas- de las instituciones como el Ministerio de Educación, la Superintendencia, la Agencia de la Calidad de la Educación, la Corporación Municipal, y la escuela misma como comunidad, donde algunas instituciones asignan recursos, roles y dictaminan qué se hace y cómo se hace de manera escrita o mediante la interacción de las personas que representan estas instituciones. Serán fruto de la tensión de las subjetividades, identidad, deseos y cuestionamiento de las personas que están en las escuelas, como todos los que cumplen roles de dirección, de cuerpo docente, de personal administrativo, de otros profesionales, de apoderados y de estudiantes. Además, las prácticas educativas serán fruto del conocimiento del cómo se hacen las cosas dentro de cada escuela, en donde se ha sedimentado un modo de hacer y en donde se ofrece un campo de acción frente a diferentes decisiones.

5. Dimensiones de las prácticas educativas y el potencial educativo

Entendemos que las dimensiones que a continuación se explican, se dividen solo para efectos del análisis dado que no es posible dividir la práctica por la complejidad de interrelaciones que conlleva. Con fines metodológicos Fardella y Carvajal-Muñoz (2018) resignifican las dimensiones de las prácticas. La dimensión simbólica pretende explicar el sentido de la práctica a analizar donde se observa la significación que se le atribuye, que se relacionan con las creencias o los sentidos asignados por las personas que realizan dicha práctica. La segunda es la dimensión pragmática, donde se hace referencia al saber hacer que puede tener una persona, cuan novata o experta es en la expresión de una práctica (Warde, 2005) y que, al

mismo tiempo, le permite evaluar ese desempeño o el de otras/os (Shove et al., 2012). Y la tercera es la dimensión material de la práctica, que implica toda la materialidad en cuanto a infraestructura o elementos prácticos que permiten el desarrollo o el ejercicio de una práctica (Shove et al., 2012) dentro de un contexto específico social. Es indispensable destacar que la reconfiguración, dada la circulación de los elementos, permite dar nuevos significados o dar paso al surgimiento a nuevas prácticas o a prácticas alternativas (Ariztía, 2017). Esto será central para la propuesta del siguiente apartado del artículo.

En el caso de las prácticas educativas existe una particularidad, ya que permiten que emerjan dos dimensiones que se suman a las anteriores. Si entendemos que dentro de una comunidad educativa el aprendizaje es un eje central y es una consecuencia de las relaciones sociales (Lave y Wenger, 1991) interpretaremos en una práctica educativa la dimensión del propósito y la dimensión del aprendizaje. Es decir, dentro de una práctica podríamos interpretar un propósito que se relaciona con un aprendizaje implícito o explícito. Como educadoras y educadores nos preguntamos permanentemente por lo que se aprende de las prácticas. Este aprendizaje se da en adultas y adultos, niñas y niños y jóvenes que se relacionan en esa práctica, y los cuales pueden atribuir diversas interpretaciones al propósito y a lo aprendido.

Finalmente, para el análisis de las dimensiones será necesario definir el potencial educativo. Dado el contexto educativo chileno ya descrito, se hace necesario desnaturalizar las prácticas educativas y las ideas sobre inclusión. Para esto se requiere hacer visibles no solo la sedimentación en las prácticas, sino también las bifurcaciones (Grinberg, 2019) o puntos de fuga. Entenderemos por puntos de fuga a la manera de producir la realidad con formas nunca antes consideradas por las personas que viven esa realidad (Deleuze y Guattari, 2012). Consecuente con ello, el potencial educativo es la plasticidad y las posibilidades de transformación nunca antes pensadas (Grinberg, 2019) que emergen de la identificación de la sedimentación o de la dispersión en las dimensiones de una práctica educativa. Dicho de otro modo, el potencial educativo visibiliza los puntos de fuga que devienen en las instituciones educativas (Allan, 2008) porque reconoce los espacios que posibilitan a las y los actores educativos re-pensar y accionar sobre una práctica determinada para hacer circular, dinamizar o flexibilizar la práctica sedimentada o dispersa. Por tanto, podríamos clasificar una práctica con mayor o menor potencial educativo y no dejar de considerar sus posibilidades de transformación en cuanto a qué tan lejos o tan cerca se encuentra de la sedimentación y de la inercia o de camino a la dispersión y la transformación en cada una de las dimensiones.

6. Descripción de la propuesta de análisis de prácticas educativas y sus dimensiones

A continuación, presentaremos una propuesta para analizar las prácticas a través de la articulación de los elementos que la componen, a lo que hemos caracterizado como una maquinaria (Lazzarato, 2008). En particular, esta se produce como una maquinaria de fuga (Deleuze y Guattari, 2012; Guattari, 2013), que nos permite –junto con las y lo/os actores de las comunidades escolares– desnaturalizar prácticas al mirar en sus dimensiones cuáles son las posibilidades de transformación en el contexto escolar. Describiremos la propuesta de análisis como una maquinaria junto con su funcionamiento y las posibilidades que permiten a las y los analistas de las prácticas. Este dispositivo de análisis está constituido por diversas partes que funcionan mancomunadamente para caracterizar prácticas sedimentadas o, por el contrario, prácticas dispersas.

La maquinaria que proponemos genera un mapa a partir del análisis de las dimensiones de una práctica específica. Cada espacio delimitado a través del análisis de las dimensiones de la práctica, grafica un mapa de posibilidad de cambio en el sedimento de las prácticas de las

escuelas. Es decir, se podría identificar mayor espacio para pensar desde una perspectiva distinta a la que se ha tenido hasta ese momento, de tal modo de producir nuevos imaginarios de transformación. En relación con la forma de la maquinaria, es importante imaginarla como un elemento conformado por diversas partes y relaciones que la constituyen –como el engranaje de una bicicleta– con herramientas que permiten el funcionamiento de análisis y de generación de un mapa -como la impresión de una fotografía de una cámara polaroid. Dentro de la maquinaria se encuentran cinco engranajes que permiten plasmar la práctica elegida en función de cinco dimensiones. Las dimensiones que permiten el análisis son la dimensión del propósito, la dimensión simbólica, la dimensión pragmática, la dimensión material, la dimensión del aprendizaje (Fardella y Carvajal-Muñoz, 2018; Shove et al., 2012). Las dimensiones estarán traspasadas por las características de la definición de inclusión aquí presentada.

La dimensión del propósito corresponde a la interpretación de la práctica desde el objetivo implícito o explícito que se pretende lograr en el quehacer de la comunidad educativa. La dimensión simbólica se relaciona con la ética, la evaluación o la valoración de la práctica. La dimensión pragmática se relaciona con el saber hacer la práctica y que, al mismo tiempo, permite evaluar el desempeño de la misma. La dimensión material se refiere a la materialidad que permite desempeñar una práctica. La dimensión del aprendizaje se enfoca en descifrar los aprendizajes que se logran a partir de una práctica.

En cuanto al funcionamiento de la máquina el uso del dispositivo de análisis funciona con tres fases: Fase 1) la fase de elección y delimitación de una práctica educativa; Fase 2) la fase de análisis de la misma práctica educativa en base a las dimensiones con gradientes; y Fase 3) la fase de generación de un mapa de la práctica seleccionada según las coordenadas definidas. Todas las fases requieren integrar a las personas que ponen en funcionamiento la maquinaria. Esto quiere decir que, la maquinaria funciona y genera mapas de prácticas que dependen del significado que asignan las personas a las prácticas en estudio. Este significado se asigna desde el protagonismo y de los roles que cumplen las personas en esa práctica, de los espacios de habitan y de las experiencias que ponen en juego en el proceso de análisis y cuestionamiento de las prácticas educativas. Por tanto, pueden participar del análisis adultos, adultas y estudiantes.

La Fase 1 de la propuesta de análisis es la fase de elección, son las y los analistas quienes delimitan consensuadamente la práctica y la proponen para analizar. La elección y delimitación es un consenso entre quienes van a analizar y puede realizarse mediante un relato, una imagen u otro medio que permita describir la práctica. Sugerimos criterios de selección a partir de lo realizado en las escuelas: toda práctica es potencialmente analizable; se selecciona según la divergencia de puntos de vista sobre la práctica en la comunidad y/o por las instituciones del macrocosmos; se selecciona según la naturalización de la práctica; y se selecciona cuando se busca tomar una decisión. Una vez seleccionada la práctica educativa se pasa a la siguiente fase.

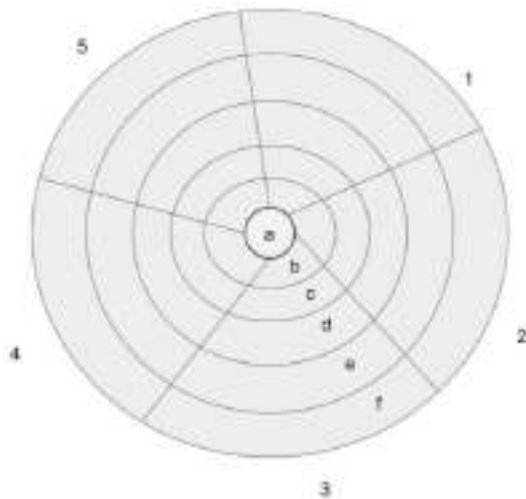
En la Fase 2, fase de análisis de la práctica educativa, se trabaja directamente con las dimensiones que permiten desnaturalizar la práctica. Este trabajo moviliza los engranajes y se realiza a partir de preguntas (Cuadro 1) que se proponen desde las cinco dimensiones descritas anteriormente. Tal como muestra el Cuadro 1, la dimensión del propósito busca que las personas contesten para qué o por qué se hace la práctica seleccionada; la dimensión simbólica intenta que las personas respondan con qué sentido se hace la práctica; la dimensión pragmática pretende que contesten cómo se hace la práctica; la dimensión material busca la respuesta a las preguntas con qué se hace o qué se usa para desarrollar esa práctica; y la dimensión del aprendizaje busca que las personas den respuesta a qué se aprende con esta práctica.

Cuadro 1*Maquinaria para desnaturalizar una práctica educativa*

Dimensión propósito	Dimensión simbólica	Dimensión pragmática	Dimensión material	Dimensión aprendizaje
¿para qué o por qué se hace la práctica?, ¿se orienta hacia el bienestar de la comunidad educativa?	¿con qué sentido se hace la práctica?, ¿propicia la transformación hacia la justicia social?	¿cómo se hace la práctica?, ¿quiénes están participando de la práctica?, ¿qué relaciones hay entre esas personas?	¿qué se usa para desarrollar esa práctica?, ¿dónde se realiza esa práctica?	¿qué se aprende con esa práctica?, ¿ese aprendizaje está orientado hacia la formación de personas en el bienestar y la justicia social?
a. muy sedimentado [dimensión muy establecida en la práctica y muy difícil de ser pensada de otro modo]				
b. sedimentado [dimensión establecida en la práctica y difícil de ser pensada de otro modo]				
c. algo sedimentado [dimensión algo establecida en la práctica, es posible pensarla de otro modo si modificamos algunos factores que la constituyen]				
d. algo disperso [dimensión algo dispersa en la práctica, posibilita pensar la dimensión de otro modo en algunos aspectos]				
e. disperso [dimensión dispersa en la práctica, es posible pensarla de otro modo y se orienta hacia ello]				
f. muy disperso [dimensión dispersa en la práctica, completamente abierta a pensarla de otro modo y orientada hacia la transformación]				

En la fase siguiente la práctica queda plasmada en un mapa (Figura 1) a partir del consenso de las personas que han analizado la misma. Para ello se acuerdan coordenadas (número/letra) que demarcarán puntos. Cada dimensión se representa con un número y, dentro de ella, se clasifica en seis niveles de una gradiente de acuerdo a cuán sedimentada o dispersa se encuentre, desde la perspectiva de quienes participan en el análisis. En el Cuadro 1 se muestra la relación entre los significados de las letras de la (a) a la (f). De esta manera, la maquinaria opera en la Fase 2 entregando información a partir del análisis de una práctica que surge desde las preguntas que orientan el cuestionamiento en las cinco dimensiones y de las respuestas consensuadas por quienes analizan y deciden entre las seis posibilidades de la gradiente. Producto de la Fase 1 y 2 las y los analistas de la práctica disponen coordenadas consensuadas en el mapa, iniciando la Fase 3. La fase de generación del mapa de la práctica seleccionada genera, gracias a las coordenadas, espacios con significados que ponen en discusión la forma, la extensión y el potencial educativo de la práctica. Las coordenadas aquí serán entendidas como puntos de fuga acontecidos en las relaciones de las prácticas y son comprendidos desde esta perspectiva como la posibilidad de transformaciones en el espacio para accionar identificado.

En cuanto a la forma del mapa, esta resulta de la asignación consensuada de coordenadas para cada dimensión analizada. En la Figura 1 se grafica la disposición de dimensiones (zonas numeradas 1 al 5) y gradientes (figuras concéntricas donde el centro representa la sedimentación de las prácticas, organizadas con letras). Las gradientes (círculos) representan graduaciones en los sectores, es decir, qué tan lejos o tan cerca estamos de la sedimentación o de camino a la dispersión. En cuanto a la extensión de las prácticas, es importante declarar que estos círculos podrían proliferar, es decir, ser más círculos y a la vez, aumentar el alcance de la dispersión, de acuerdo a la necesidad que surja del análisis.

Figura 1*Mapa de la práctica educativa***7. Sistematización de la experiencia de análisis de prácticas**

El objetivo de esta investigación cualitativa (Cotán, 2017, Iño, 2018) es sistematizar una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas educativas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión. Para ilustrar la maquinaria propuesta se analizan dos prácticas seleccionadas de etnografías del año 2017, contrastadas por los eventos Análisis Conjunto (Manghi, Melo-Letelier y Aranda, 2020) realizado con los consejos de profesoras/es en el año 2018 en una escuela pública de Viña del Mar y otra de Renca, ambos liceos técnicos chilenos. Estas etnografías responden a una investigación mayor enmarcada en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Es relevante mencionar dos elementos. Primero, las prácticas seleccionadas son evaluadas de manera contradictoria ya sea por las comunidades o por los supervisores ministeriales o por el equipo de investigación, es decir, existen perspectivas positivas y negativas sobre las prácticas dentro de los contextos de ambas escuelas, por tanto, son prácticas tensionadas o polémicas. Segundo, este análisis se enmarca en una mirada pedagógica y situada desde la escuela, así que, el análisis fue discutido, interpretado y reinterpretado con las respectivas comunidades educativas.

La sistematización de la experiencia presenta primero la práctica de la Escuela de Viña del Mar y, luego, la práctica de la Escuela de Renca. Cada ejemplo desarrolla cada una de las fases del apartado anterior. Ambas escuelas se sitúan en la periferia de las ciudades, la de Viña del Mar en la parte alta de un cerro cerca de una de las tomas² más grandes del país; mientras que la de Renca en la base de un cerro periférico de la capital.

7.1. Práctica 1

Fase 1: La práctica educativa ocurre regularmente durante los periodos de recreo. En esta práctica la persona a cargo del Centro de Recursos para el Aprendizaje [CRA] organiza el espacio y la implementación para que las y los estudiantes vean películas durante los recreos. Un organismo supervisor comenta negativamente el uso del espacio. En el Cuadro 2 se presentan notas de campo que permiten analizar la práctica y han sido extraídas del Análisis Conjunto realizado con la escuela en torno al tema.

² Tomas de terreno: implica una forma de acceso a la vivienda en terrenos ajenos a las personas que viven allí.

Cuadro 2

Nota de campo

“...Los directivos del establecimiento ven que éste es un espacio de convivencia y de respeto, es un espacio de refugio del frío, del calor o del viento...”

“...Los directivos del establecimiento comentan que un organismo supervisor cuestionó ver películas en el CRA, ya que no estaba para eso [el espacio]”

“...Es un espacio de aprendizaje informal, que no apunta al currículo necesariamente. En todos los espacios se aprende a convivir...”

Nota. Análisis Conjunto Escuela de Viña del Mar, 2018

Fase 2: en el Cuadro 3 se presenta el análisis de acuerdo a las cinco dimensiones, lo que permitiría avanzar en la discusión con las y los actores de las escuelas. El análisis arroja que la dimensión de propósito (1) está sedimentada, la dimensión simbólica (2) algo sedimentada; la dimensión pragmática (3) es dispersa al igual que la material (4) y la del aprendizaje (5).

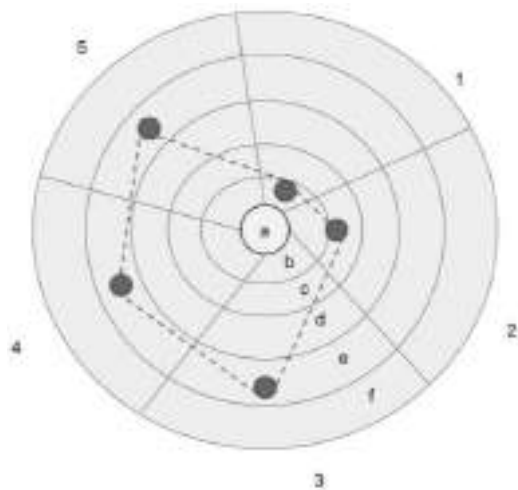
Fase 3: Hacer el análisis permitió de-construir la práctica educativa y elaborar el mapa de la Figura 2. En éste cada dimensión permite visualizar o +dispersión o +sedimentación según las coordenadas ocupadas por los puntos. En ese caso, los puntos de dispersión se visualizan en la (3) dimensión pragmática (4) dimensión material y (5) dimensión de aprendizaje; y los puntos de sedimentación que muestran la persistencia de la práctica, son el (1) dimensión del propósito y (2) dimensión simbólica.

Cuadro 3

Dimensiones escuelas Viña del Mar

Dimensión propósito	Dimensión simbólica	Dimensión pragmática	Dimensión material	Dimensión aprendizaje
1. b. Esta práctica se realiza con el propósito de que las y los estudiantes tengan un espacio de refugio durante los recreos. Un organismo regulador externo al establecimiento comentó que el objetivo del CRA no es el de ver películas.	2. c. Espacio de aprendizaje informal, espacio de convivencia democrática.	3. e. La persona encargada del CRA tiene una selección previa de películas y las y los estudiantes eligen qué película ver. Se pone pausa a la película durante las clases, prosiguiendo en el siguiente recreo.	4. e. Se usa la sala CRA, películas, sillas, parlantes y proyector. La sala es un espacio amplio y tiene buenas condiciones de infraestructura.	5. e. Las y los estudiantes aprenden a cuidar el espacio, a relacionarse, llegar a acuerdos, a la convivencia en democracia.

En cuanto a la identificación del potencial educativo, las coordenadas (3/e), (4/e) y (5/e) permiten re-pensar a la comunidad de diferentes maneras de proceder en la actividad que se realiza, junto con qué materiales se pueden utilizar. Si el objetivo de las personas a cargo del CRA es otorgar un espacio de refugio, como se declara en la etnografía, ¿puede realizarse con otra materialidad?, ¿está cumpliendo el objetivo pragmático de refugiar a las y los estudiantes?, es decir, ¿les está propiciando bienestar? Por otro lado, la dimensión de aprendizaje está abierta al relacionarse con el consenso entre las y los mismos estudiantes y su coordinación para determinar qué película ver, la cual puede volverse rebelde o autoritaria y las y los estudiantes deben aprender a lidiar con tal dicotomía.

Figura 2*Mapa de práctica Viña del Mar*

Respecto a los puntos más sedimentados, la coordenada (1/b) propósito y (2/c) simbólica, están más sedimentadas en relación con las otras. Esto ocurre debido a que la idea de refugio se presenta como necesidad en el contexto escolar donde emerge esta práctica y la comunidad escolar considera necesario orientar esta idea hacia las y los estudiantes, un espacio de protección de la intemperie, ya sea el patio o la calle-barrio. Otro punto de tensión que nos parece relevante agregar, es respecto al propósito de la práctica de ver películas en el CRA, ya que un organismo regulador le indicó a la comunidad educativa que no era adecuado mantener tal práctica en ese espacio particular. La escuela reacciona persistiendo en la práctica por el propósito previamente mencionado. Mostrando así que la comunidad, con autonomía, puede identificar necesidades y transformar sus espacios con sentido de inclusión.

Por otro lado, la dimensión simbólica (2), está en el ámbito de mayor sedimentación, ya que el sentido que predomina es el cuidado de las y los estudiantes, y es a partir de este cuidado que deviene, por ejemplo, un aprendizaje. Cabe mencionar, que las características descritas en este caso no son categorías morales, por lo tanto, no entendemos que una dimensión sea mejor que otra, o que una práctica sea más buena o mala en relación a otra. Sin embargo, podemos apreciar, a partir del mapa trazado, que la institución escolar y, por tanto, la comunidad que la conforma, tiene una mayor capacidad de acción en el ámbito material y procedimental, que es un ámbito fuertemente situado y en donde la escuela posee mayor poder de gestión. Por otro lado, los ámbitos que podemos determinar cómo más simbólicos, dependen fuertemente –en el contexto de esta escuela– de las condiciones materiales de la comunidad donde se sitúa, en donde son categorizados como un sector vulnerable, de riesgo y de pobreza. Este contexto político y social pertenece al ámbito macro-cósmico del universo educativo y determina el ámbito de acción simbólica sobre las y los estudiantes, construyéndolos como sujetos de cuidado.

7.2. Práctica 2

Fase 1: En esta práctica se observa que durante los recreos las y los estudiantes tienen a disposición varios juegos de taca-tacas³ donde organizan turnos para utilizar colectivamente los aparatos en el patio. Frente a esto, parte de la comunidad educativa comenta durante las etnografías que el propósito de su uso fue para el control y supervisión de estudiantes y que,

³ Taca-tacas: juego donde se realiza fútbol de mesa.

como consecuencia, las y los estudiantes disfrutan o comparten. En el análisis se usaron extractos de la etnografía 2017 que se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Extracto de etnografía

“...ahora...los niños están más tranquilos y se puede controlar más el espacio...”

“...La idea es hacer el recreo entretenido y de esa forma se está evitando la violencia en los recreos porque los chiquillos están preocupados de otras cosas, de disfrutar, de jugar, de compartir de una forma diferente que no sean los empujones y los golpes...”

Nota. Etnografía Escuela de Renca (2017).

Fase 2: en el Cuadro 5 el análisis presenta que la dimensión de propósito (1) está muy sedimentada, la dimensión simbólica (2) algo sedimentada; la dimensión pragmática (3) y la del aprendizaje (5) están dispersas y la dimensión material (4) se encuentra muy dispersa.

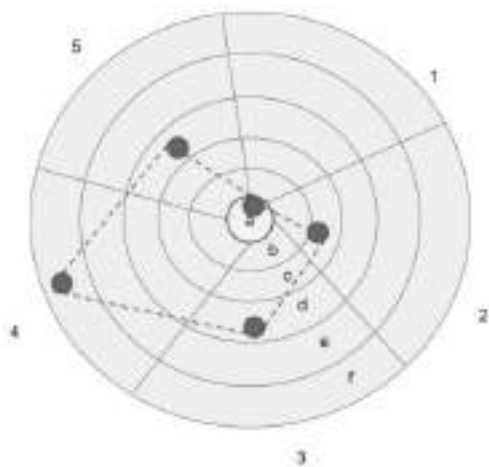
Cuadro 5

Dimensiones escuela Renca

Dimensión propósito	Dimensión simbólica	Dimensión pragmática	Dimensión material	Dimensión aprendizaje
1.a. Mantener a las y los estudiantes tranquilos (controlados y supervisados).	2. c. Las y los estudiantes deben ser controlados para cambiar el comportamiento violento.	3. d. -Las y los estudiantes juegan en el taca-taca. -Las y los estudiantes respetan turnos. -Un adulto supervisa y controla el comportamiento.	4.f. Patio y taca-tacas.	5.d. Las y los jóvenes aprenden a disfrutar, a jugar y a convivir con otros jóvenes. Las y los adultos aprenden que sus estudiantes pueden estar más tranquilos y convivir en ambientes más amables.

Figura 3

Mapa de práctica Renca



Fase 3: Se genera el mapa de la Figura 3 a partir de las coordenadas consensuadas lo que invita a discutir e identificar el potencial educativo de la práctica analizada. Se observa que las coordenadas (1/a) propósito y (2/c) simbólica están fuertemente sedimentadas, similar a lo que sucede en el ejemplo anterior. El propósito es claro y se mantiene en el tiempo, el cual consiste en mantener tranquilos a las y los estudiantes a partir de la vigilancia. El propósito de control se logra, pero no es la única consecuencia, lo que afecta a la dimensión simbólica. En esta práctica la dimensión simbólica se expresa en el mapa en la coordenada (2/c) algo sedimentada, ya que la comunidad ve las consecuencias del objetivo trazado, pero además otras consecuencias inesperadas, por tanto, el sentido opera de forma multidimensional. Por un lado, tiene el sentido de controlar al vigilar y, por otro, genera un espacio de juego en donde las y los estudiantes se organizan colectivamente para el uso de los aparatos.

Las y los actores que poseen poder de decisión sobre las prácticas en el patio, comprenden que la estrategia de control produce beneficios mayores que el control en sí mismo, que como consecuencia otorgan esta tranquilidad que se desea. Ahora bien, quienes no poseen este poder de decisión (estudiantes), crean nuevos espacios a partir del uso del recurso que tienen a disposición, organizándose a través del diálogo y evitando la agresión física para lograr su propio objetivo, el jugar. Por tal razón, la dimensión simbólica se tensiona entre el sentido otorgado por las y los estudiantes y el esperado por las y los gestores de la disciplina escolar.

Respecto a la coordenada (3/d) pragmática y (5/d) de aprendizaje son consideradas dispersas, ya que están tensionadas constantemente por la dimensión simbólica. Las cosas se hacen, en el caso de las y los estudiantes, ordenadamente para disfrutar, y en el de los gestores de la disciplina, se vigila para ordenar. Esta práctica muestra un potencial en su multiplicidad de perspectivas. El taca-taca es un juego que se puede utilizar de forma grupal y con turnos (por equipo o por persona; por punto/gol o por tiempo), lo cual es característica de pocos recursos que operan en el patio de una escuela.

La coordenada (4/f) material, se muestra abierta a diversas posibilidades operadas por diversos actores, es simultáneamente control y disfrute en donde tanto los encargados de la disciplina como las y los estudiantes parecen lograr lo que se supone deben lograr en su uso. ¿Qué hubiese ocurrido si se hubiese puesto otro recurso para el control? Si hubiese un vigilante, o si se desplegara un juego de fútbol en la cancha ¿podrían participar todos?, ¿cómo se organizaría el recreo en tal situación? En este ejemplo, el juego como práctica se ancla en el recurso del taca-taca y conviven dos perspectivas y relaciones de poder que pueden tensionar a los actores de la escuela. Las relaciones de poder y los actores que las ejercen se desplazan y transforman desde un objetivo inicial hacia un uso determinado de la materialidad que cambia el sentido y que genera nuevos aprendizajes, lo cual a su vez se articula por este recurso material que es puesto a disposición de la comunidad.

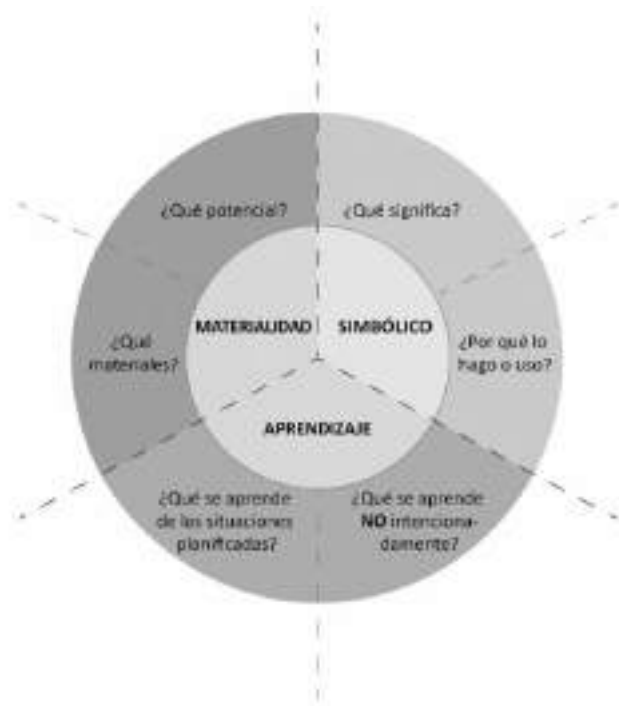
En ambos ejemplos vemos que la inclusión se ha desplegado en las prácticas y, como concepto, ha permitido problematizar las dimensiones. Esto debido a que las características del sentido de inclusión como proceso dinámico con metas concretas de bienestar y justicia social, se ven reflejadas a la hora de mantener una práctica (seguir viendo películas en el CRA) o al repensar el sentido y las relaciones de poder entre adultas y adultos en relación con las y los estudiantes (juego del taca-taca). Con estos elementos en consideración a la hora de analizar, podemos, por una parte, ver en prácticas concretas espacios de transformación, o incluso, mantención de prácticas gracias al potencial educativo que se podría desprender; y por otra, dejar de mirar la inclusión como un concepto binario de estado o proceso, sino que más bien, como un proceso dinámico, concreto y que da espacio para que las personas problematicen sus realidades.

7.3. Propuesta para el uso en las escuelas

Como investigadoras e investigadores entendemos que la propuesta puede ser compleja en su interpretación y hasta en su despliegue a la hora de utilizar, por lo que mostraremos brevemente una propuesta que unifica ciertas dimensiones de análisis. Esta propuesta (Figura 4) fue aplicada en un taller online de la Escuela de Invierno del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Manghi et al., 2020). Las personas participantes cumplían diferentes roles en sus comunidades y, a partir de un trabajo colectivo, se analizaron los potenciales educativos de prácticas online comparándolas con prácticas presenciales.

Figura 4

Adaptación de la maquinaria para desnaturalizar una práctica educativa



Una primera simplificación es la reducción de 5 dimensiones a solo 3 dimensiones: dimensión materialidad; dimensión simbólica; y dimensión aprendizaje. La dimensión materialidad refiere a la materialidad que permite desempeñar una práctica y pretende responder a las preguntas: ¿qué materiales? y ¿qué potencial tiene? En cuanto a la dimensión simbólica, esta permite identificar el posicionamiento ético y valorativo de la práctica analizada, junto al objetivo implícito o explícito que se pretende lograr en el quehacer de la comunidad educativa. Aquí es necesario responder ¿qué significa esta práctica? y ¿por qué lo hago o uso? apelando al objetivo de la práctica. Finalmente, la dimensión aprendizaje, se enfoca en descifrar los aprendizajes que se logran a partir de una práctica determinada, en un contexto específico. Responde a la pregunta ¿que se aprende intencionada o inintencionadamente?

La adaptación de algunas dimensiones y reduce las preguntas, operacionalizando la maquinaria a la hora de ser aplicada y permitiendo así un primer acercamiento al análisis y al desarrollo de los mapas de las prácticas que implica la propuesta de este artículo. También es importante recalcar que sugerimos de sobre manera que los grupos de análisis sean conformados por diferentes actores de las comunidades educativas y, sobre todo, instamos a las escuelas a incorporar a los análisis a estudiantes de diferentes niveles. Creemos, como equipo de investigación, que los espacios de análisis tienen que permitir escuchar las voces de todas y todos a la hora de buscar la transformación de las escuelas.

8. Discusión y conclusiones

Este artículo ha tenido el objetivo de sistematizar una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas educativas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión, debido a que se aborda la práctica social como objeto de estudio del fenómeno educativo. Para ejemplificar la propuesta de maquinaria hemos trabajado con dos escuelas en donde se ha podido analizar prácticas educativas cotidianas que muestran que es posible delimitarlas y desnaturalizarlas gracias al conocimiento situado sobre las mismas y a la comprensión de las dimensiones que las componen.

A partir de esta sistematización es posible identificar el potencial educativo de cada práctica al reconocer los puntos de fuga para generar un mapa concreto que visibiliza la práctica. Respecto a los ejemplos, el potencial educativo se observa en todas las dimensiones, pero el mayor potencial se ha encontrado en la dimensión material, seguida de las dimensiones pragmática y de aprendizaje, no así en las dimensiones del propósito o simbólica. Estos datos nos indican que, por un lado, la infraestructura y la materialidad en general permiten desarrollar y/o modificar prácticas y, por otro lado, que las intenciones podrían representar la naturalización o la sedimentación de prácticas que mantienen un potencial educativo bajo. En cuanto a los mapas generados en la Fase 3, es posible concluir primero que el observar los puntos de fuga en cada dimensión permite concretizar espacios de transformación que pueden generar un plan de acción colectivo de la comunidad educativa a corto, mediano o largo plazo.

En cuanto a la propuesta de análisis podemos identificar elementos ventajosos y desventajosos en su utilización. Respecto de los primeros, consideramos que la propuesta servirá como herramienta a las escuelas en sus trabajos internos, ya que podría generar discusiones enriquecedoras sobre las interacciones, la infraestructura y la cotidianidad, sobre todo, si se incorporan dentro de los equipos analistas, a estudiantes. La suma de diferentes mapas de las prácticas, además de mostrar el entramado social de las instituciones escolares, puede evidenciar que las problemáticas educativas no se desarraigan de las problemáticas sociales y que la inclusión, más que un concepto es un elemento problematizador del quehacer de las comunidades educativas. El despliegue de los mapas con sus puntos de fuga, mostraría, al mismo tiempo, prácticas que abarcan grandes territorios o grandes momentos temporales, por lo que, podría revisarse prácticas con el objetivo de desfosilizarlas reinventando su potencial en la actualidad.

En torno a los elementos desventajosos pueden relacionarse con que, dada la necesidad de la mirada pedagógica y situada de quienes analizan, podría llevar a interpretaciones diferentes de una misma práctica y no ver las mismas posibilidades de plasticidad del potencial educativo. Por tanto, se recomienda realizar el análisis con una diversidad de personas, en cuanto a roles y a sus características, que pueda ir consensuando los puntos en cada dimensión para visibilizar las posibilidades de transformación. Las posibilidades que se decidan en el análisis de prácticas son un elemento fundamental, ya que concretizan las acciones transformadoras que pueden realizar las personas en sus escuelas. En este sentido, la maquinaria propuesta puede ampliarse dadas las demandas situadas de cada comunidad e incorporar nuevas gradientes que avancen en análisis y permitan con creatividad proponer prácticas que posibilite a todos y todas aprender. Incluso, creemos que las escuelas podrían considerarse maquinarias que, dentro de sus objetivos como comunidad, exploran el potencial educativo con sentido de bienestar y justicia social.

Finalmente, esta propuesta en el contexto de la inclusión educativa en Chile implica considerar tres elementos. Primero, que bajo el uso de la maquinaria las prácticas educativas no pueden ser consideradas más inclusivas o menos inclusivas en un juego de polarización, si no que los mapas nos muestran que, en sus cinco dimensiones, las prácticas educativas

poseen un dinamismo interno situado en los contextos particulares. Por tanto, no sería pertinente la auto-clasificación o la clasificación de las escuelas en más o en menos inclusivas, sobre todo, cuando el concepto inclusión es problemático y necesario de revisar. Segundo, para poder repensar las escuelas sugerimos un tiempo de revisión propio e interno de las comunidades para así evitar las lógicas de evaluación externa con visión mercantil y, de esta manera, empoderarlas en el análisis de sus propias prácticas educativas cotidianas. Y tercero, a partir del uso y teorización de la maquinaria de análisis entenderemos la inclusión como un posicionamiento político-epistemológico que deriva y se despliega en prácticas concretas por parte de personas en las comunidades educativas. El uso de este dispositivo tipo maquinaria de análisis posibilita visualizar las relaciones de poder (Grinberg, 2019) entretejidas en las dimensiones de las prácticas y acceder a parámetros de transformación dentro de los cuales podemos o no hacer transformaciones. Así, la inclusión no es entendida como una etapa (actual o final) o un proceso perfectible, sino más bien como un proceso dinámico que implique una forma de mirar la educación chilena y entender, no negar y cuestionar las contradicciones que aparecen cuando hablamos de inclusión. No desconocemos que las comunidades pueden utilizar esta maquinaria en función de los conceptos de inclusión que se deseen desde las personas y que pueden ser diferentes a nuestro concepto, sin embargo, confiamos en que la incorporación de diferentes personas en diferentes roles (adultas, adultos y estudiantes), pueden convertir esta maquinaria de problematización en una herramienta que permita mayor justicia social.

Este punto de vista respecto a la inclusión identificando lo sedimentado y las bifurcaciones (Grinberg, 2019), permite mirar de manera abierta el concepto y focalizada en la práctica que se realiza en nombre de ella, lo cual resulta relevante en términos de las acciones que se realizan tanto en políticas públicas como en las comunidades educativas en su realidad cotidiana. Como profesoras y profesores que investigamos creemos que el potencial educativo es fundamental en términos de la mirada hacia la inclusión, al poder repensar las prácticas de manera constante, evitando la captura de la misma, con fines utilitarios que no son necesariamente educativos. La inclusión como proceso dinámico debería impulsar a problematizar las prácticas de manera constante, a visibilizar el potencial educativo, a generar formas de ser y estar en las escuelas que impliquen la creatividad, a buscar la equidad y la justicia social aun cuando el universo educativo en varias ocasiones nos redireccione para mantener el status quo.

Agradecimientos

Agradecemos el financiamiento de esta investigación a través del proyecto SCIA ANID CIE160009.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, (59), 221-234. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de la inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B. y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: Reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), 55-79. <https://doi.org/10.5565/revthenea.1629>
- Cotán, A. (2017). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *Mil mesetas capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Dussel, I. (2019). Diez años de la ley nacional de educación: Debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, 17, 7-22.
- Fardella, C. y Carvajal-Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1241>
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redon Pantoja y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 177-189). Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad. 1. Voluntad del saber*. Siglo XXI editores.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzzle para armar. *Horizontes*, 37, 1-23.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga por otro mundo de posibles*. Editorial Cactus.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S. Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Lazzarato, M. (2008). Postfacio. En G. Rauning (Ed.), *Mil máquinas breve filosofía de las máquinas como movimiento social* (pp. 157-187). Traficantes de Sueños.
- Manghi, D., Melo-Letelier, G. y Aranda, I. (2020). “En la confianza democrática de preguntar”: análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Próxima*, 33, 42-69. <https://doi.org/10.14482/zp.33.370.115>
- Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy, G., Aranda, I., Carrasco, P. y Alfaro, N. (2020). *Herramienta de análisis de prácticas educativas a distancia: educación situada en cuarentena*. Taller en la Escuela de Invierno del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: Producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza DECRETO 83/2015*. MINEDUC.

- Ochoa, A., Diez-Martínez Day, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, 54, art 3.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)
- Otárola, F. y Godoy-Echiburú, G. (en prensa). ¿Qué es la inclusión?: posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *RALED*.
- PNUD. (2009). *Desarrollo humano en Chile 2009. La manera de hacer las cosas*. Andros Impresores.
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019) ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *PSYKHE*, 28(1), 1-14.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. En T. Schatzki (Ed.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 10-23). Routledge.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”. La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Shove, E., Pantzar, M. y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Sage.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y Ayala del Castillo, A. (2015). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Warde, A. (2005). Consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153.
<https://doi.org/10.1177/1469540505053090>

Breve CV de los/as autores/as

Giselle Melo-Letelier

Licenciada en Educación y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, (PUCV). Estudiante de Teatro en la Universidad de Valparaíso e Investigadora en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009 en la Línea 3 de Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión (PUCV), y en el FONDECYT de Iniciación 11220605 de Prácticas educativas del formador de formadores que incorporan la perspectiva de género en la educación científica (UCM). Miembro del Colectivo 33. Email: giselle.melo@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-8743>

Gerardo Godoy-Echiburú

Profesor de Educación Especial (PUCV), Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009 en la Línea 3 Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión (PUCV), Viña del Mar, Chile; Investiga sobre prácticas educativas y estudios críticos del discurso sobre la resignificación del cuerpo y las experiencias vitales. Miembro del Colectivo 33. Email: gerardo.godoy@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2960-3548>

Dominique Manghi H.

Licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística (PUCV). Formadora de profesoras/es e investigadoras/es. Investigadora en temas de comunicación, educación, infancia y patrimonio. Basada en la semiótica social y el enfoque sociocultural motivada por temas educativos, desarrolla análisis multimodal del discurso como herramienta para comprender prácticas sociales. Explora la complementariedad entre metodologías como la etnografía, la investigación acción participativa y la investigación multimodal. Miembro del Colectivo 33 y de RedLem. Email: d.manghi.h@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>