



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y EXTENSIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN • DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

10 AÑOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Editoras/es

Ximena Acuña Robertson
Juan Luis Piñeiro Garrido
Marcela Romero Jeldres
Pablo Rojas Castro



Referato externo

Dra. Ximena Damm Muñoz, Universidad Católica de Temuco. Chile.
Dr. Juan Francisco Lagos Luciano, Universidad Católica del Maule.
Chile.
Dr. Manuel Monsalve Macaya, Universidad Católica del Maule, Chile.
Dra. Magaly Quintana Puschel, Universidad de Los Lagos, Chile.
Dr. Ignacio Reyes Cayul, Universidad de Playa Ancha, Chile.
Dr. Cristian Rojas Barahona, Universidad de Talca, Chile.
Dra. Alejandra Sánchez Bravo, Universidad de La Serena, Chile.

**Inclusión y Diversidad en Educación.
10 años de Investigación en Educación Especial**

Dra. Ximena Acuña Robertson
Dr. Juan Luis Piñeiro Garrido
Dra. Marcela Romero Jeldres
Dr. Pablo Rojas Castro
Editoras/es

©Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE
Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

ISBN: 978-956-6143-38-3

DOI libro <https://doi.org/10.26448/ae9789566143383.133>

Primera edición: abril, 2025

©Prólogo de Dra. Elizabeth Donoso Osorio, 2025

Traducción Idiomática
Juan Luis Piñeiro Garrido

Asistente de Edición.
Andrea Souza López

Diseño de cubierta
Héctor Caruz Jara

Gestión Editorial
Ariadna Ediciones
www.ariadnaediciones.cl

Los contenidos de este texto pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Cita recomendada: Acuña Robertson, X., Piñeiro Garrido, J. L., Romero Jeldres, M., & Rojas Castro, P. (Edits.). (2025). *Inclusión y Diversidad en Educación. 10 años de Investigación en Educación Especial*, UMCE, Santiago: Ariadna Ediciones

Índice

Prólogo.....	7
Introducción.....	13
Sistemas de conocimiento que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela comparten familias de comunidades indígenas del norte y del sur de Chile: Un aporte a la construcción de una Dimensión Intercultural para el currículo oficial.....	16
<i>Nolfa Ibáñez Salgado, Roberto Morales Urra, María Soledad Rodríguez y Sofía Druker Ibáñez</i>	
El saber pedagógico de profesores de educación intercultural bilingüe..	48
<i>Tatiana Díaz Arce</i>	
La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: una co-construcción.....	76
<i>Nolfa Ibáñez Salgado, María Soledad Rodríguez, Tatiana Cisternas León</i>	
Representaciones sociales de docentes y profesionales que se vinculan con personas con Trastorno del Espectro Autista.....	106
<i>Angella Fortunati Arenas y Pablo Rojas Castro</i>	
Creencias epistemológicas sobre el Retardo Mental y su impacto en las concepciones educativas en la realidad nacional.....	127
<i>Rosa Isabel Nilo, María Teresa Manríquez y Luis Eduardo Vargas</i>	
Experiencia de Estudiantes con Discapacidad que estudian Pedagogía en la Educación Superior.....	145
<i>Lucía Millán B., Solange Tenorio E. y Erika Valenzuela C.</i>	
Efectos de la enacción en la memoria de corto plazo y de trabajo.....	156
<i>Rocío Loyola-Navarro, David M. Gómez, Ricardo Mendoza y Pablo Dartnell</i>	
Educación en y para la diversidad en formación docente. El caso de una carrera de pedagogía en una universidad estatal chilena.....	203
<i>Victoria Garay Alemany, Cristina Martínez Quiroz, Patricia Morales Mejías y Rosa Nilo Cea</i>	

El rol de Docente Tutor/a desde la percepción del Equipo de Gestión: Una propuesta de mejora en una comuna de la Región Metropolitana.....	224
<i>Javiera Medel Sanhueza y Tanya Soto Varela</i>	
Editoras y editores.....	244
Autores y autoras.....	245
Reseña del libro.....	250

Prólogo

La formación de docentes en educación especial o diferencial constituye un pilar esencial para construir una sociedad más equitativa e inclusiva. Ante la diversidad presente en las aulas, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de asegurar procesos pedagógicos que atiendan significativamente las necesidades de todos los estudiantes, considerando sus características y contextos socioculturales. En este marco, esta obra elaborada por académicos e investigadores de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación representa un valioso aporte, al ofrecer un análisis profundo sobre los desafíos, avances y oportunidades en la formación docente.

El libro se estructura en torno a cuatro ejes temáticos que abordan distintas dimensiones clave del ámbito educativo especial o diferencial: saberes pedagógicos, educación intercultural, procesos cognitivos en el aprendizaje y rol docente. A lo largo de sus nueve capítulos, la obra proporciona perspectivas teóricas y empíricas sobre factores determinantes en la calidad y pertinencia de dicha formación. Este análisis integral no solo presenta un compendio de conocimientos, sino que busca incentivar la reflexión crítica sobre los desafíos actuales y las potenciales innovaciones en esta área. Así, el libro se posiciona como un referente académico que proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para comprender en profundidad la complejidad y el impacto de la educación especial o diferencial.

Desde esta perspectiva inicial, el Capítulo 1: *Sistemas de conocimiento sobre aprendizaje, educación y escuela en comunidades indígenas del norte y sur de Chile*, ofrece un análisis exhaustivo sobre las diferentes concepciones educativas presentes en comunidades mapuche y aymara, enfatizando las tensiones entre estos saberes locales y el currículo escolar oficial. Mediante entrevistas, talleres y grupos focales, los autores revelan que en contextos familiares indígenas, particularmente en comunidades mapuche rurales, los niños desarrollan tempranamente autonomía, capacidad para compartir y resolver problemas prácticos de forma colaborativa, adquiriendo aprendizajes cognitivos y actitudinales que superan las expectativas del modelo cultural dominante. Sin embargo, los autores señalan que al ingresar a la escuela, esta autonomía se reduce considerablemente, generando tensiones entre las lógicas familiares y escolares que obstaculizan el reconocimiento y potenciación de estas habilidades previamente adquiridas.

Una frase textual significativa de los autores señala que, al ingresar al sistema escolar, se produce un "choque entre las lógicas de socialización familiar mapuche y la cultura escolar", lo que invisibiliza las competencias adquiridas en el entorno familiar. Esta reflexión resulta

clave para comprender cómo las dinámicas institucionales pueden actuar como barreras para la inclusión efectiva, destacando la importancia urgente de integrar una dimensión intercultural real en el currículo oficial que respete y legitime los sistemas de conocimiento indígena.

En esta misma línea el Capítulo 2: *El saber pedagógico de profesores de educación intercultural bilingüe* aborda la construcción del saber pedagógico en profesores de educación intercultural bilingüe pertenecientes a la etnia mapuche. La investigación descriptivo-interpretativa analiza cómo este saber es influenciado por tres momentos clave: la experiencia como estudiantes, la formación inicial docente y el ejercicio profesional. Los autores revelan que, aunque estos docentes se reconocen inicialmente como especialistas en educación intercultural, la presión por cumplir con los estándares de medición educativa (SIMCE) y las expectativas del currículo oficial monocultural, generan conflictos cognitivos e identitarios que les obligan a redefinir su rol profesional.

Los autores señalan que estos docentes han construido un saber pedagógico situado en marcos de sentido contradictorios, pues mientras "en sus discursos se observa la valoración de saberes mapuche, en sus praxis no se evidencia un dominio de dichos saberes como para transformarlos adecuadamente en objetos de enseñanza". Este hallazgo es clave, ya que pone en evidencia una importante tensión entre teoría y práctica, destacando las dificultades para implementar una auténtica educación intercultural. Este capítulo contribuye significativamente al campo al subrayar la necesidad de un enfoque formativo que permita a los docentes articular coherentemente la teoría intercultural con la realidad práctica del aula.

Complementando lo anterior, el Capítulo 3: *La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción*, desarrolla un análisis profundo sobre la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe desde las perspectivas de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche en la Araucanía. A partir de un método participativo basado en talleres de co-construcción, los autores identifican importantes consensos sobre la necesidad de mejorar la pertinencia cultural del programa, actualmente percibido como insuficiente. En su trabajo los autores evidencian una tensión entre las concepciones educativas del currículo oficial y las prácticas culturales mapuche, siendo la escuela el espacio destinado a desarrollar educación intercultural, pero no necesariamente educación mapuche, la cual es asumida por la familia y comunidad.

Los autores señalan explícitamente que la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe actual, enfocado principalmente en la enseñanza del idioma indígena, ha restringido

significativamente la dimensión cultural, ya que "por naturaleza, la lengua y la cultura tienen que ser leales, no deben separarse, tienen que ir juntas porque si no, se traicionan". Esta frase resalta un aspecto clave del capítulo, pues denuncia cómo la separación artificial de lengua y cultura en la práctica pedagógica limita la capacidad real del programa para preservar y promover efectivamente la identidad mapuche, proponiendo ajustes que permitirían avanzar hacia una educación intercultural genuina y verdaderamente inclusiva.

Por su parte, el Capítulo 4, titulado *Representaciones sociales de docentes y profesionales que se vinculan con personas con Trastorno del Espectro Autista*, presenta un estudio cualitativo que analiza las representaciones sociales de docentes respecto a su preparación para la inclusión efectiva de este grupo de estudiantes. A través de entrevistas realizadas a docentes de escuelas con Programa de Integración Escolar en contextos vulnerables de la Región Metropolitana, los autores identifican múltiples desafíos percibidos por los docentes, destacando especialmente la falta de capacitación especializada en Trastorno del Espectro Autista, la insuficiencia de recursos didácticos adecuados y la escasa disponibilidad de profesionales de apoyo.

Los autores señalan claramente que "la falta de capacitación especializada en TEA, la escasez de recursos materiales específicos y la insuficiente disponibilidad de profesionales de apoyo en el aula se identifican como barreras significativas para una inclusión educativa efectiva". Esta observación de los autores resulta crucial, ya que subraya cómo los desafíos estructurales limitan significativamente las oportunidades educativas para estudiantes que presentan esta condición. Sin duda, es imperativa la necesidad de avanzar hacia políticas educativas integrales que no solo proporcionen recursos adecuados, sino que además faciliten procesos de formación continua especializados para los docentes, promoviendo así un verdadero cambio cultural e institucional a favor de la inclusión.

A partir de esta problemática, en el Capítulo 5: *Creencias epistemológicas sobre el Retardo Mental y su impacto en las concepciones educativas en la realidad nacional*, los autores abordan críticamente las creencias epistemológicas que subyacen al uso del término "Retardo Mental" y cómo estas creencias afectan las concepciones y prácticas educativas en Chile. Mediante entrevistas a académicos, profesionales y familias, se revela una gran variedad en las representaciones asociadas al Retardo Mental, muchas veces influenciadas más por prejuicios y percepciones culturales que por criterios científicos objetivos. Los autores advierten especialmente sobre las consecuencias educativas y sociales de mantener términos obsoletos y estigmatizantes.

Una frase especialmente significativa en el análisis de los autores es aquella donde señalan que la diversidad de significados atribuidos al término Retardo Mental refleja "más una concepción social de menoscabo que una definición epistemológica clara". Esta afirmación resulta crucial, ya que visibiliza el problema central que supone sostener denominaciones ambiguas o negativas. En concordancia con esta reflexión, cabe valorar que el capítulo propone una revisión profunda y rigurosa de las terminologías utilizadas, lo que invita a la comunidad educativa y académica a avanzar hacia una redefinición que respeta los derechos y la dignidad de las personas, trascendiendo paradigmas diagnósticos anticuados.

Profundizando aún más en este tema, el Capítulo 6: *Experiencia de Estudiantes con Discapacidad que estudian Pedagogía en la Educación Superior*, presenta un estudio acerca de la experiencia de estudiantes con discapacidad en una institución pública de educación superior, especializada en pedagogía. A partir de entrevistas en grupo focal, los autores exponen las diversas barreras que enfrentan los estudiantes, tales como dificultades en las relaciones interpersonales, acceso limitado a la información institucional, e infraestructura física insuficiente que restringe su autonomía y participación plena en la vida universitaria.

Una idea especialmente relevante destacada por los autores es que para avanzar efectivamente en inclusión educativa, "se enfatiza la importancia de relevar el rol activo de los propios estudiantes con discapacidad en la discusión, planificación, ejecución y evaluación de la política inclusiva". Esta afirmación pone en relieve un aspecto crucial, reconociendo a los estudiantes no solo como beneficiarios de políticas de inclusión, sino como actores fundamentales en su diseño e implementación. Esto implica una transición hacia un enfoque basado en derechos y participación real, superando visiones asistencialistas que limitan su autonomía. El capítulo aporta sustancialmente al debate académico actual, destacando la necesidad de avanzar en políticas institucionalizadas claramente definidas, que responden integralmente a las demandas y experiencias concretas de los estudiantes con discapacidad.

Desde otra perspectiva complementaria, el Capítulo 7: *Efectos de la enacción en la memoria de corto plazo y de trabajo*, aborda con rigor experimental un tema clave en el ámbito educativo: cómo la participación activa y autoiniciada del estudiante puede afectar significativamente procesos cognitivos fundamentales como la memoria. El enfoque innovador que adoptan los autores al explorar los efectos de la autoiniciación sobre la memoria de corto plazo y la memoria de trabajo permite comprender con mayor profundidad cómo ciertas estrategias pedagógicas, que promueven la autonomía y el control en el aprendizaje,

pueden optimizar el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, el estudio resulta especialmente relevante, ya que ofrece evidencia empírica sobre el valor pedagógico de la interacción activa y controlada de los estudiantes con los estímulos de aprendizaje, enfatizando un enfoque coherente con la promoción de funciones ejecutivas y estrategias metacognitivas en contextos educativos diversos.

Una frase particularmente relevante del análisis realizado por los autores es que "el aumento del tiempo de respuesta en las condiciones autoiniciadas puede estar reflejando un procesamiento cognitivo adicional, que no se lleva a cabo en las condiciones de presentación automática del estímulo". Esta idea resalta la complejidad cognitiva que subyace en la interacción activa con los materiales de aprendizaje, destacando la importancia del control motor y la predicción temporal en los procesos cognitivos implicados. Este capítulo constituye un significativo aporte al debate actual en neurociencia educativa, sugiriendo vías concretas para el diseño de ambientes de aprendizaje que consideren y aprovechen estos mecanismos neurocognitivos.

En estrecha relación con los desafíos ya mencionados, el Capítulo 8: *Educación en y para la diversidad en formación docente. El caso de una carrera de pedagogía en una universidad estatal chilena* aporta un análisis indispensable acerca de cómo las universidades abordan la formación docente en relación con la diversidad e inclusión, tema crucial en el contexto actual de la educación chilena. Los autores, mediante una detallada revisión documental del Modelo Educativo, el Plan de Estudios y los programas curriculares de una carrera específica de pedagogía, ponen de manifiesto tensiones entre el discurso institucional, que explicita un fuerte compromiso con la diversidad, y la implementación práctica de estos principios en la formación docente. Este análisis es especialmente valioso, pues expone con claridad las contradicciones existentes entre los propósitos declarados y las prácticas concretas, lo que permite comprender las dificultades que enfrentan las instituciones al intentar traducir ideales inclusivos en acciones efectivas en el aula universitaria.

En este contexto, una frase destacada por los autores resulta especialmente relevante: "Los significados explícitos mayoritariamente hacen alusión a la educación para la diversidad más que en diversidad". Esta observación subraya una brecha clave, dado que no basta con formar docentes capaces de abordar las necesidades de estudiantes diversos; es igualmente necesario que estos futuros docentes experimenten directamente la diversidad como parte central de su propia formación. El aporte principal del capítulo radica precisamente en esta reflexión crítica sobre la brecha entre las intenciones declaradas y su implementación práctica, lo que implica un llamado a fortalecer no solo

los fundamentos conceptuales y valiosos, sino sobre todo la aplicación transversal y vivencial del enfoque inclusivo en los procesos formativos de docentes.

Finalmente, cerrando esta reflexión el Capítulo 9: *El rol de Docente Tutor/a desde la percepción del Equipo de Gestión: Una propuesta de mejora en una comuna de la Región Metropolitana*, ofrece un análisis relevante y oportuno sobre la figura del docente tutor en escuelas municipales, explorando desde la mirada del equipo directivo, las fortalezas y dificultades en la implementación práctica del *Centro de Apoyo Tutorial Integral*. A partir de una metodología investigación-acción, los autores revelan cómo la función original del docente tutor, orientada hacia el acompañamiento pedagógico integral, ha terminado focalizándose predominantemente en situaciones psicosociales. Esta observación crítica es clave, pues plantea la necesidad urgente de reconsiderar el rol asignado al docente tutor, recuperando su potencial pedagógico para que esta figura pueda impactar efectivamente en los aprendizajes y trayectorias escolares de los estudiantes.

Una frase particularmente reveladora en el análisis de los autores afirma que "los Docentes Tutores se han enfocado en la resolución de problemáticas psicosociales, por sobre el ámbito académico". Esta afirmación permite comprender claramente una tensión fundamental identificada en el estudio, que cuestiona directamente la implementación efectiva del programa y su impacto en los aprendizajes. Se destaca así la necesidad de repensar y fortalecer el rol pedagógico del docente tutor mediante estrategias claras y articuladas desde el liderazgo del equipo de gestión. Este aporte es valioso porque enfatiza que para lograr cambios educativos significativos no basta con buenas intenciones, sino que se requieren intervenciones coordinadas y sistemáticas desde la gestión institucional.

Finalmente, me queda por señalar que esta obra se posiciona como un referente para la investigación y la práctica educativa en el ámbito de la educación especial y diferencial. Desde mi rol como *Presidenta de la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial o Diferencial del Consejo de Rectores de Chile*, destaco la riqueza de los análisis presentados y la urgencia de seguir profundizando en estas líneas de investigación. Los trabajos contenidos en esta obra no solo diagnostican desafíos, sino que también propone estrategias y caminos posibles para consolidar una educación verdaderamente inclusiva y contextualizada en nuestra realidad nacional.

Dra. Elizabeth Donoso Osorio. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Presidenta de la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación
Especial o Diferencial del Consejo de Rectores de Chile - Red IFPEE CRUCH

Introducción

Recientemente, el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación ha cumplido 60 años de existencia. En este tiempo, ha formado a más de media centena de generaciones de profesores y profesoras especialistas en la educación de personas con discapacidades visuales, de personas sordas, personas con discapacidad mental, de niños y niñas con dificultades en la comunicación y el lenguaje, o con dificultades de aprendizaje. De este modo, se ha venido dando una respuesta certera y oportuna a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales; así también, a las familias y a la comunidad implicada en su proceso formativo.

Desde un enfoque de derecho, cuya visión inclusiva busca atender y valorar la diversidad en el aula, el Departamento ofrece una formación orientada a desarrollar estrategias que permitan derribar barreras y disminuir las brechas que dificultan el acceso a la educación y a la plena participación en la sociedad. Con este propósito, no solo se focaliza en el nivel inicial de la educación superior (FID), sino que también aborda la formación continua, más allá del pregrado. Por más de 20 años, forma a profesionales que buscan obtener el Grado de Magíster en Educación Especial, programa que hoy se orienta a la atención de los Retos Múltiples y la Sordoceguera, por una parte, y a la Neurociencia y el Aprendizaje, por la otra.

Para cumplir con este propósito y, en el marco del desarrollo académico, el Departamento ha puesto al centro de su quehacer la actividad investigativa, cuya trayectoria le ha permitido aportar con la generación de conocimientos nuevos en torno a la educación especial y a la educación en general, los que adquieren relevancia en el proceso de formación docente. Mediante el compilado de investigaciones que presentamos a continuación, pretendemos hacer visible parte importante del resultado de ese trabajo que ha sido desarrollado por distintos equipos de investigación, en los últimos 10 años (2010-2020). Dichos académicos y académicas han contribuido a fortalecer prácticas inclusivas y a generar mejores condiciones de educación y bienestar para personas con necesidades educativas.

Ante la complejidad de este propósito, nos encontraremos con líneas diversas que se enmarcan dentro del campo disciplinar de la educación especial, concebido desde una mirada amplia. En este sentido, se releva contextos sociales y culturales diversos, al abordar estudios sobre el lenguaje al interior de comunidades indígenas de nuestro país, cuya comparación con la cultura dominante evidencia desafíos importantes desde la educación (Cap 1); en esta misma línea, se describe el saber pedagógico construido por docentes de educación básica

intercultural bilingüe que pertenecen a la etnia mapuche (cap. 2). Asimismo, se da cuenta de un análisis que pone el foco en la pertinencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, desde la percepción de docentes, educadores tradicionales y apoderados que están directamente involucrados en estos procesos de formación (cap3). Los resultados de estos estudios plantean la necesidad de incorporar y abordar otras perspectivas, muchas veces invisibilizadas por la educación.

Por otra parte, la diversidad se aborda desde las representaciones sociales que construyen docentes de aula regular con respecto a cómo se encuentran preparados para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (Cap. 4). Así también, se da cuenta de aquellas representaciones construidas tanto en el ámbito científico como profesional sobre conceptos y denominaciones en torno a personas en situación de discapacidad mental, cognitiva o psíquica (Cap. 5). De este modo, se releva la necesidad de construir marcos conceptuales claros que contribuyan a la inclusión desde los distintos actores implicados. Esta complejidad queda evidenciada por la experiencia de los propios estudiantes en situación de discapacidad, que acceden a la educación superior, cuya experiencia está marcada por barreras tanto físicas como de acceso a la información (Cap. 6). Por otra parte, los avances en neurociencia han puesto de relevancia el rol de la memoria para el aprendizaje. Se presenta un estudio enfocado en la autoiniciación que se propone determinar su beneficio para la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo en diferentes modalidades sensoriales (Cap. 7). Asimismo, la educación inclusiva requiere abordar además la formación docente. Se presenta un estudio que analiza el nivel de presencia que tiene la educación en y para la diversidad, desde un enfoque de derecho, en una carrera universitaria de pedagogía (Cap. 8). Por último, cerramos esta sistematización con una propuesta de mejora para fortalecer el rol del docente tutor de los Centro de Apoyo Tutorial Integral (CATI) (Cap. 9).

Los resultados de estos estudios representan los avances que han permitido evidenciar las distintas barreras que enfrentan algunos estudiantes, se han levantado estrategias pedagógicas y didácticas más efectivas y se ha construido una base sólida para la formación docente actualizada y pertinente. Asimismo, estas investigaciones han contribuido con la necesaria sensibilización y el respeto en torno a la diversidad, promoviendo cambios culturales orientados a las instituciones educacionales, a la construcción de políticas nacionales y a la sociedad en general.

La producción y difusión de este libro ha sido posible gracias al financiamiento de nuestra casa de estudios a través del concurso

adjudicado por el proyecto de Vinculación con el Medio y Extensión “E-24-13. Sistematización de la investigación del Departamento de Educación Diferencial”. De este modo esperamos que, los estudios que se comparten aquí puedan configurarse como una herramienta de trabajo clave que permita avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva en nuestro país.

Editores

Sistemas de conocimiento que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela comparten familias de comunidades indígenas del norte y del sur de Chile:
Un aporte a la construcción de una Dimensión Intercultural para el currículo oficial

Knowledge systems about learning, education and school shared by families from indigenous communities in the north and south of Chile: A contribution to the construction of an Intercultural Dimension for the official curriculum

Nolfa Ibáñez Salgado, Roberto Morales Urra, María Soledad Rodríguez y Sofía Druker Ibáñez
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación;
Universidad Austral de Chile

Resumen: El proyecto se basa en estudios previos realizados en contextos familiares y escolares culturalmente diversos, donde se ha investigado el surgimiento del lenguaje en la socialización primaria de niños de clase media en Santiago y de comunidades mapuche rurales en la Araucanía. Se ha observado que el contexto familiar mapuche brinda a los niños mayor autonomía, oportunidades de compartir y resolver problemas, lo que se traduce en aprendizajes cognitivos y actitudinales más avanzados de lo que se esperaría en niños pequeños según la perspectiva de la cultura dominante chilena. Sin embargo, al ingresar a la escuela, se reduce la autonomía previamente desarrollada, invisibilizando sus habilidades para resolver problemas y mostrando un choque entre las lógicas de socialización familiar mapuche y la cultura escolar. El objetivo de la investigación es develar los sistemas de conocimiento sobre aprendizaje y educación de las familias mapuche y aymara en Chile, y compararlos con los de la cultura dominante. A través de entrevistas, grupos focales y talleres, se busca construir conjuntamente una Dimensión Intercultural para el currículo oficial que articule las concepciones compartidas, plasmándolas en ejes temáticos pertinentes para la educación parvularia y el primer ciclo de educación básica. Este proceso propone lineamientos y estrategias para desarrollar un diálogo entre culturas, convirtiendo a la escuela pública en un verdadero espacio de encuentro y construcción intercultural.

Palabras clave: sistema de conocimiento, interculturalidad, familias indígenas educación y aprendizaje

Abstract: The project is based on previous studies conducted in culturally diverse family and school contexts, where the emergence of language in the primary socialization of middle-class children in Santiago and rural Mapuche communities in Araucanía has been investigated. It has been observed that the Mapuche family context provides children with greater autonomy, opportunities to share and solve problems, which translates into more advanced cognitive and attitudinal learning than would be expected in young children according to the dominant Chilean cultural perspective. However, upon entering school, the previously developed autonomy is reduced, making their problem-solving skills invisible and showing a clash between the logics of Mapuche family socialization and school culture. The objective of the research is to unveil the knowledge systems about learning and education of Mapuche and Aymara families in Chile and compare them with those of the dominant culture. Through interviews, focus groups and workshops, the aim is to jointly build an Intercultural Dimension for the official curriculum that articulates the shared conceptions, translating them into relevant thematic axes for kindergarten and primary education. This process proposes guidelines and strategies to develop a dialogue between cultures, turning the public school into a true space for intercultural encounter and construction.

Keywords: knowledge systems, interculturality, indigenous families, education and learning

1. Introducción

El proyecto se basa en resultados de otros previos¹ desarrollados en contextos interaccionales familiares y escolares culturalmente diferenciados, en dos líneas de trabajo. La primera estudió la construcción de los primeros significados o sentidos que surgen en el lenguaje para 8 niños y niñas de familias pertenecientes a dos culturas: clase media de Santiago y mapuche rural de la región de la Araucanía, quienes fueron observados sistemáticamente desde el nacimiento o los primeros meses y hasta el tercer año de edad, en sus propios hogares.

¹ Proyectos: DIUMCE/98; FONDECYT N° s 100078/2000, 1020492/2002,1060230/2006 y Proyectos FONIDE N° s. 1813/2006 y 55/2008.

Posteriormente, 7 de estos mismos niños y niñas fueron seguidos en su ingreso a la escuela, desde párvulos y hasta 2° básico en sus respectivas regiones, para indagar qué de los primeros significados construidos en sus procesos de socialización primaria cambian, desaparecen o se amplían al llegar a la escuela, analizar aspectos de la implementación curricular que facilitarían o no el trabajo pedagógico con la diversidad y conocer si existe o no similitud entre los contextos interaccionales de sus aulas. La segunda línea, motivada por los resultados de la primera, consistió en un estudio comparativo entre clases observadas en 12 aulas de los niveles de párvulos, 1°, 4° y 6° básico de 8 escuelas de 4 comunas de Santiago, y en 11 aulas de los mismos niveles, completas y multigrado, de 5 escuelas rurales de comunidades mapuche de 3 comunas de la Araucanía, con el objetivo de develar, operacionalmente, concepciones subyacentes a las prácticas docentes sobre aspectos constitutivos del saber pedagógico -especialmente la concepción de aprendizaje y la atención pedagógica a la diversidad-, la relación de esas prácticas con el currículo oficial y, para las escuelas rurales, con las orientaciones del Programa Intercultural Bilingüe, PEIB. Los propósitos de estos trabajos han sido la re-elaboración del concepto de diversidad como construcción de mundo y la obtención de evidencias para contribuir a una conceptualización compartida del saber pedagógico en la formación docente, con la principal proyección de relevar estos aspectos como marco de la dimensión pedagógica en dicha formación. Focalizarnos en la diversidad no implica destacar lo diferente para clasificarlo o aislarlo como prioritario, sino para comprender cómo llegamos a ser observadores en mundos diversos, pero igualmente legítimos y cómo esta comprensión nos permite también reconocer y valorar aquello cuyo sentido o significado se comparte; “entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (Ibáñez, 2004, p. 61). Nuestros hallazgos permiten señalar que las diferencias entre los niños cuyas interacciones hemos estudiado desde el inicio, implican construcciones de sentidos o significados (de objetos y relaciones) que pueden ser distintos, incluso en niños de una misma cultura, aún cuando designemos esos objetos y relaciones con las mismas palabras. Hemos caracterizado cómo dicha construcción está anclada al fluir propio de las interacciones en las que se participa desde el nacimiento y mostrado que los sentidos o significados que allí surgen no tienen existencia previa o independiente de esa construcción (Ibáñez, 2000, 2000^a, 2003, 2004, 2006, Ibáñez y Maturana 2002, 2005; Díaz y Druker 2007). El análisis comparativo mostró diferencias importantes entre el contexto

interaccional familiar mapuche y el de las familias de Santiago; en el caso de las familias mapuche, la mayor parte del tiempo hay más de una persona que interactúa recurrentemente con el niño o niña, lo que hacen sin dejar las actividades habituales sino “entre” esas actividades, por lo que los niños tienen la atención de todo el grupo familiar; las interacciones están más centradas en las acciones que en los objetos manipulables que tienen presencia en las distintas situaciones registradas, los que son escasamente nombrados por los adultos; esto implica que en los significados que construyen estos niños en las situaciones observadas, siempre tienen presencia otras personas que realizan actividades de modo colectivo y, a diferencia de lo que ocurre en general en nuestra cultura, esa construcción no tiene como primaria la denominación que los adultos le dan a los objetos: la importancia radica en “qué se hace” y no en “con qué se hace”, con independencia de que el adulto hable en mapudungun o en castellano. Otro aspecto particularmente relevante es que, a diferencia de lo observado en las familias de Santiago, los adultos mapuche esperan a los niños, no los apuran y no acotan anticipadamente sus acciones ni las realizan o terminan por ellos. Del mismo modo, dan menos instrucciones (en el sentido de indicar qué o cómo hacer), por lo que el niño o niña ‘aprende’ un estilo de relación diferente al de la mayoría de los niños de Santiago que hemos estudiado, lo que tendría implicancias tanto en la construcción de significados en el lenguaje como en el modo en el cual él o ella se moverá en sus relaciones sociales. Comparativamente, el contexto interaccional familiar mapuche les ofrece a sus menores espacios de mayor autonomía, de aprendizajes de compartir con otros, de desempeño colectivo y de resolución de problemas. Esto se traduce en aprendizajes cognitivos y actitudinales que, hasta los 26-28 meses superan lo que nosotros, observadores de otra cultura, hubiésemos esperado en niños tan pequeños (Ibáñez, 2006). Durante los primeros años de escuela, hemos observado cómo paulatinamente disminuye la autonomía desarrollada previamente, lo que invisibiliza su capacidad de resolver problemas, y cómo situaciones que son cotidianas en nuestra cultura escolar se orientan en sentido opuesto al aprendido previamente en la familia (Ibáñez, 2010; Ibáñez y Díaz, 2010). En cuanto a sus padres, sus percepciones respecto de la escuela tienen el bagaje de la discriminación sufrida por ellos en su historia escolar, pero también la expectativa de poder contribuir a un cambio en nuestra cultura escolar, para que se consideren sus modos de conocimiento y aprendizaje y se los acoja como legítimos, siendo esta la razón por la cual han colaborado en nuestros estudios, involucrando a sus respectivas familias, desde que sus niños nacieron.

Por otra parte, el análisis comparativo entre aulas de escuelas de Santiago y de La Araucanía, tanto en los cursos a los que asistieron estos

niños como en los estudiados después, no mostró, en general, diferencias importantes en los modos de implementación curricular de los/las docentes y los contextos sólo se diferencian por la mayor o menor intensidad de sus características: en ambos, en la mayoría de los cursos se observa rigidez y verticalismo de las interacciones profesor-estudiante, no sólo en relación al contenido sino también a los modos que los docentes determinan para esa interacción; los profesores interactúan poco con los niños, casi siempre para dar instrucciones o regular la conducta, hacen mayormente preguntas cerradas y no dan opciones para distintos modos de ejecución de las actividades. La mayoría de las/los docentes, aún cuando son cálidos y afectuosos con sus estudiantes, no atienden sus demandas, los escuchan pero no incorporan sus opiniones o experiencias previas, suelen descalificar sus respuestas, enfatizar el error y utilizar la amenaza. Estos estudios, además evidenciaron que la aceptación de la diversidad de construcción de mundo –sentidos y significados- de los estudiantes y su incorporación a la temática de la clase, *es la competencia profesional docente con menor presencia en ambos contextos de desempeño* (Ibáñez y Díaz, 2010, Ibáñez et al., 2009), lo que coincide con lo informado por la OCDE (2010), que señala que la atención pedagógica a la diversidad es hoy uno de los mayores desafíos para la profesión docente. Nuestros resultados son también concordantes con la evidencia recogida por la investigación educacional en Chile, la que, sin desconocer los avances existentes en los últimos años (Bellei, 2005), muestra que, en general, la escuela no se caracteriza precisamente por “esperar” a los estudiantes ni por proporcionar espacios de autonomía, enfatizar lo colectivo o permitir respuestas distintas a las predeterminadas. En cuanto al estudiantado y a diferencia de lo observado en Santiago, en las aulas rurales con mayoría de estudiantes mapuche, los niños y niñas se distinguen atentos e interesados durante la mayor parte de la clase, no ‘hacen desorden’, incluso cuando el/la docente sale de la sala, y no se registra ninguna conducta o actitud que pueda interpretarse como molestia o desagrado hacia la situación de aprendizaje o hacia los pares o profesores, siendo evidente la colaboración entre compañeros, aún cuando el/la docente la desincentive. En relación al PEIB, los profesores parecen ajenos a dicho programa, cuyas actividades quedan mayormente acotadas al curso y horario asignado al asesor cultural, sin que el resto de la comunidad tenga mayor conocimiento o participación en su desarrollo. Aún cuando algunos profesores han asistido a capacitaciones del PEIB, en general en las clases analizadas no se evidencian sus resultados en cuanto a la integración de contenidos de la cultura mapuche contextualizada en el mundo cotidiano de los estudiantes, y menos aún un enfoque intercultural en la implementación del currículo. Un hallazgo relevante es

el hecho que los profesores/as que se declaran mapuche explicitan su desacuerdo con la concepción de educación intercultural del PEIB, no siguen sus recomendaciones en lo relativo a la lengua mapudungun, aunque la manejan, y no concuerdan con el currículo oficial, especialmente en cuanto a que éste separa conocimientos que en su cultura se conciben integrados, *a pesar de lo cual lo siguen rigurosamente*. Esto implicaría que ellos desarrollan una labor profesional contradictoria con sus propias creencias (Ibáñez et al., 2009).

En el desarrollo de nuestras investigaciones nos hemos acercado a realidades educativas y familiares propias de espacios rurales caracterizados por la presencia de lo indígena y, por ende, nos hemos interesado por la interculturalidad tanto desde el punto de vista teórico como empírico. Esto ha significado una revisión analítico-reflexiva de los supuestos teóricos subyacentes a la educación intercultural y de su materialización en políticas públicas específicas. Según los parámetros habituales de nuestra cultura, los niños y niñas mapuche que hemos observado, en general, se comportan de modo “más inteligente” hasta el tercer año en comparación con los niños de familias de clase media de Santiago. En sus procesos de socialización primaria, estos niños y niñas parecen haber aprendido todo lo necesario y deseable, incluso antes de la edad en que se espera ocurran esos aprendizajes: operar en el lenguaje, desplazarse y manejar su corporalidad, comunicar sus demandas y deseos, entender las demandas y deseos de los otros, compartir objetos y situaciones, identificar elementos y relaciones de su entorno, tomar iniciativas y resolver problemas, entre muchos otros aspectos. En el mismo sentido, el comportamiento en el aula del estudiantado mayoritariamente mapuche que hemos comparado con el de los cursos observados en Santiago, se vincularía a mejores resultados de aprendizajes programáticos según la investigación disponible (Cornejo & Redondo, 2001, 2007; Cerda et al., 2004, Ibáñez, 2001, 2002; Ibáñez et al., 2003, 2004; OCDE 2004; UNESCO, 2000, 2008). Lo anterior, resulta contradictorio con los resultados de las evaluaciones educacionales y tasas de deserción en escuelas y liceos con mayoría de estudiantes indígenas (CASEN, 2006, MIDEPLAN, 2002; SIMCE, 2008 Treviño, 2006), así como con la imagen colectiva que se tendría respecto al aprendizaje de los niños indígenas (González, 2002; Poblete, 2003; Merino et al., 2007; García, 2008). Cabe preguntarse, entonces, por la responsabilidad que tiene la escuela y el liceo en que los aprendizajes de estos niños y niñas se invisibilicen u opaquen, ya que hemos constatado que la convivencia familiar mapuche en comunidades rurales y la convivencia en la escuela están orientadas por distintas lógicas, que corresponderían a sistemas de conocimiento y aprendizaje distintos en algunos o en muchos sentidos. El desacuerdo con la estructura del

currículo oficial y del PEIB explicitado por los profesores mapuche que nos han colaborado, por ser contrarios al modo de concebir el mundo en su cultura, refleja esta fuerte tensión y podría ser también lo que explicaría la poca participación de las familias mapuche en el proceso escolar de sus hijos, así como los resultados obtenidos en las mediciones nacionales por las escuelas rurales con mayoría de estudiantes indígenas en el Norte y Sur del país. Esto ha sido señalado antes, como constructo teórico, por distintos autores; por ejemplo, Quilaqueo (2007), refiriéndose a los conocimientos sobre formación, dice que los mapuche los aprenden “...desde una lógica propia de construcción de conocimiento. Esto permite dar significados y distinguir los elementos culturales *propios* y los *ajenos* mediante una modalidad de apropiación cultural, lo que le permite al mapuche desarrollar su cultura. Mientras que la relación entre los valores del medio escolar y comunidades mapuches ha sido de negación, impidiendo incorporar valores mapuches para desarrollar el trabajo de aula” (p. 74). Lo anterior, sería aplicable a otras comunidades indígenas, como se evidencia en los relatos de quienes fueron profesores de escuelas de comunidades aymara del norte de Chile (González, 2002), en los resultados de un estudio realizado en una comunidad aymara de Bolivia que concluye que la escuela está por fuera de sus modos habituales de vida (Grippe, 2007), así como en lo expresado por un vocero aymara, refiriéndose a lo que les pasa a sus niños al ingresar a la escuela básica, “... el carancho escuela que se come la lengua de nuestros hijos (...) entonces los chicos de ahí ya empiezan a ser más tímidos, con miedo a opinar, con miedo a hablar, y luego se los caracteriza como callados o quedados” (pp. 172-173). En el mismo sentido, Treviño (2006), refiriéndose a los resultados de procesos evaluativos en América Latina, señala: “Al medir los aprendizajes educativos en contextos indígenas, es posible encontrar una contradicción entre el tipo de inteligencia que se promueve y cultiva a nivel local y el tipo de inteligencia que se mide a través de las pruebas estandarizadas. Fácilmente puede darse el caso en donde el tipo de inteligencia valorada localmente y usada como marco para la solución de problemas, sea distinta al tipo de inteligencia que mide el examen –puede darse el caso, por cierto, de que ambas estén en directa oposición” (p. 240). Si bien desde la política pública de los países de la región, y particularmente de Chile, se han destinado esfuerzos y recursos en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y se ha incorporado la temática a la legislación, sus resultados no han sido hasta ahora ni lejanamente proporcionales a los esfuerzos y recursos invertidos. Distintos autores señalan que algunos de los factores que incidirían en aquello son: el desconocimiento sobre cómo se dan los procesos de socialización primaria en las comunidades indígenas, el énfasis puesto en la

elaboración teórico-conceptual y no en propuestas metodológicas concretas, la atención preferente a los contenidos y no a la interacción en el aula, la descontextualización del currículo en relación al modo de vida de las personas indígenas, los prejuicios sobre la capacidad de aprender de los niños indígenas, la distancia entre los discursos de educación intercultural y las prácticas asociadas a su implementación en las escuelas, la falta de participación de la familia y la comunidad, la percepción de la educación intercultural como educación para indígenas, entre otros (López, 2001, 2003; Mineduc, 2001; Fernández, 2003;; Hevia, 2005; Lobos y Águila, 2004; Leyton et al., 2005; García, 2008). Ahora tenemos conocimiento de las características de los procesos de socialización primaria de niños de comunidades mapuche y de sus diferencias con los mismos procesos de niños de clase media de Santiago, y hemos comparado modos de implementación curricular en aulas de párvulos y básica en ambos contextos. Nuestros hallazgos nos permiten afirmar que esas diferencias corresponden a distintos sistemas de conocimientos, entendidos como las formas de organizar el pensamiento, los modos “en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias” (Long y Arce 1992, p. 211), por lo que su conceptualización tiene las lógicas propias de los modos de convivencia, implicando lo histórico con su dinámica de cambio. Seguir analizando sólo los contextos escolares parece ser, en este sentido, inoficioso, ya que ignoramos las conceptualizaciones que, en el marco de sus sistemas de conocimiento, tienen hoy las familias de comunidades indígenas sobre el aprendizaje, la educación y la escuela. La perspectiva de familia, por la importancia que tiene el parentesco y la posición de poder que se otorga a los mayores (Morales, 1995, 1998, 2002; Quintriqueo & Maiheux, 2004), sería lo que permitiría conocer y comprender cómo se concibe el aprendizaje de los niños y niñas, qué se valora educativamente y cómo se prioriza aquello, a qué aspectos de la educación formal se otorga mayor legitimidad y porqué, qué aspectos de la convivencia se desea conservar y cuáles serían las aspiraciones sentidas respecto a la educación de los hijos y nietos, entre otros. Este conocimiento contribuiría a la resolución de uno de los principales problemas que limitan o impiden una propuesta educativa de interculturalidad para todos, “la recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen que ver con la presencia indígena” (López, 2003, p. 18). *El objetivo del presente proyecto es develar los sistemas de conocimiento que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela tienen familias de comunidades indígenas del sur y del norte de nuestro país, con el propósito de visualizar su construcción o reconstrucción en las actuales generaciones y distinguir su correlato con los nuestros -con los sistemas de conocimiento de la cultura dominante-, para posibilitar la construcción conjunta, entre familias e investigadores, de las bases de*

una Dimensión Intercultural para el currículo oficial, que articule las concepciones que ambos sistemas de conocimientos comparten en mayor medida, estableciendo ejes temáticos o de contenidos que sean pertinentes al currículo de educación parvularia y primer ciclo de educación básica, para la configuración básica de dicha dimensión. Esto permitiría proponer lineamientos y estrategias educativas para una educación intercultural que pueda articularse efectivamente con la lógica educacional oficial, haciendo posible que la escuela pública sea realmente un espacio de encuentro y construcción intercultural. Diversidad y equidad deben ser atendidas pedagógicamente desde un enfoque dialéctico, para que la educación intercultural, en la concepción que asumimos de diálogo entre culturas, sea posible para todos los niños, niñas y jóvenes chilenos, indígenas y no indígenas. Creemos que es imperativo, ética y educacionalmente, hacerse cargo de las consecuencias que nuestro modo de comprender el mundo tiene para otros cuyos modos de comprensión son distintos (Durán y Samaniego, 2003), y contribuir a ampliar libertades fundamentales consideradas en las declaraciones y compromisos internacionales sobre desarrollo humano, social y económico: acceso equitativo a una educación de calidad y libertad para intentar lograr aquello que se tiene razones para valorar, así como para salvaguardarlo (OIT, 1989; ONU, 1992; Unesco, 2000, 2001, 2005; Declaración de Copenhague, 2005; Declaración de las Naciones Unidas, 2007; APEC, 2008). En este contexto, el estudio se plantea el siguiente objetivo:

Develar los sistemas de conocimiento relacionados con el aprendizaje, la educación y la escuela que comparten las familias de comunidades indígenas del norte y sur de Chile, con el fin de contribuir a la construcción de una dimensión intercultural en el currículo oficial chileno.

Este objetivo busca incorporar las perspectivas y conocimientos indígenas en la educación formal, promoviendo un enfoque educativo más inclusivo y representativo de la diversidad cultural presente en el país. A continuación, se presentan los objetivos específicos:

- Describir los conocimientos y sentidos compartidos por los sujetos de investigación respecto al aprendizaje y a la educación familiar y escolar
- Analizar las trayectorias de sentido sobre la escuela que han construido sujetos pertenecientes a distintas generaciones al interior de las comunidades y familias seleccionadas

- Analizar las principales características de los sistemas de conocimiento que enmarcan los procesos de aprendizaje al interior de las familias y comunidades seleccionadas.
- Analizar comparativamente los aspectos que emerjan como más significativos de las construcciones de sentido sobre la educación y la escuela y que sean mayormente compartidos por las familias estudiadas, con las características generales del currículo oficial.
- Establecer, a partir de lo concordado con los sujetos de investigación, ejes conceptuales y temáticos pertinentes a núcleos de aprendizaje de segundo ciclo de Educación Parvularia y a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) del primer ciclo de EGB, en los que puedan articularse aquellos aspectos y elementos que emergen como especialmente relevantes para los sistemas de conocimiento de las personas de las culturas estudiadas.
- Proponer lineamientos y estrategias pedagógicas para la implementación en el aula de la Dimensión Intercultural configurada, que se articulen con las didácticas consideradas en las recomendaciones del currículo oficial

2. Interculturalidad, educación y desarrollo

El estudio asume la visión sistémica de estos tres aspectos y pretende interrelacionarlos en y con su realización y resultados. Partimos de la base que la educación formal, y particularmente la educación pública, tiene como misión fundante constituirse en espacio de encuentro para los ciudadanos en la construcción cotidiana de la nación. La educación pública debiese funcionar como posibilitadora de la construcción de identidad colectiva, lo que implica hacerse cargo de la heterogeneidad cultural para cumplir con la responsabilidad social que le cabe, particularmente en el desarrollo humano de los futuros ciudadanos. En el concierto de las reformas educativas Latinoamericanas, muchas de ellas marcadas por la evidente diferenciación étnico-cultural de sus poblaciones objetivo, se ha propuesto implementar la diversificación curricular como medio de superación de los modelos educativos asimilacionistas/compensatorios, caracterizados por la adaptación unidireccional de los estudiantes hacia cánones culturales homogéneos, reemplazándolos por modelos diferenciadores/ biculturalizadores, en los que se proponen currículos culturalmente diferenciados y excluyentes, encapsulando la diversidad cultural de los estudiantes (Dietz, 2003). Tal mecanismo de diversificación curricular es considerado como un proceso

de incorporación de conocimientos locales, propios de una comunidad indígena, que presupone una resignificación de la comprensión acerca de lo que es el currículum, tanto en sus etapas de diseño como de desarrollo e implementación. Basados en los resultados de nuestras investigaciones, sostenemos que este tipo de aproximación al tema de la diversidad es insuficiente, en tanto la atención a la diversidad va más allá de la sola agregación de contenidos localistas al currículum, tales como sistemas de conocimientos en relación con la agricultura, concepción religiosa o estética, entre otros. La visión de interculturalidad predominante parece permanecer anclada en una lógica tradicional, positivista, que se resiste a ser modificada a pesar de los cambios paradigmáticos aceptados en el discurso educativo oficial, lo que refleja la dimensión universalista del proyecto moderno, caracterizado por la pretensión de homogeneidad de lo humano. En América Latina, las tensiones propias de dicho proyecto se manifiestan con especial fuerza en la crisis del estado nación, puesta en evidencia por el surgimiento y la multiplicación relativamente reciente de movimientos sociales caracterizados por la reivindicación de derechos en base al reconocimiento de determinadas identidades étnicas (Albó, 2002, 2005). El estado nación, como concepto, aparece como un encubridor de la diversidad existente en los territorios y, al mismo tiempo, se ve desbordado por la multiplicidad de sentidos que sobre dichos territorios tienen los grupos culturalmente diversos que los constituyen. Como postula García Canclini (1996) “Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir –a veces mejor- con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos” (p. 130).

Las lógicas que guían el desarrollo económico y social actual suponen que los procesos que se deben implementar para lograr aquello que es bueno para la humanidad, requieren procedimientos similares para todos los individuos que conforman una sociedad determinada (Escobar, 1995); estas lógicas de desarrollo tienen necesariamente como consecuencia el establecimiento de relaciones de diferenciación jerárquica entre quienes logran los objetivos propuestos a través de los procesos preestablecidos, cualquiera que estos sean, y quienes no los logran; lo que resulta en el surgimiento de individuos que discriminan y de individuos que son discriminados. Sin desconocer sus aspectos positivos, la globalización ha significado la generación, diseminación y utilización de conocimiento en relación al encuentro de los “modos *expertos* y *locales* de conocimiento; los choques y acoplamientos entre marcos epistemológicos y culturales contrastantes; el reforzamiento de ‘los poderes de la ciencia’ para transformar la vida social y canalizar el

cambio; y la transformación del conocimiento y la tecnología en la interfase entre las instituciones del desarrollo interventoras y sus así llamados grupos 'receptores'² (Long,1996, p.3). Para este estudio, asumimos el concepto amplio de desarrollo planteado por Amartya Sen (1993,1999, 2007), que tiene como pilar la expansión de las libertades individuales en contraste con las visiones economicistas clásicas con tendencia a equiparar desarrollo y crecimiento económico, entendiendo la expansión de estas libertades como el aumento de las capacidades de los individuos para alcanzar aquello que tienen razones para valorar. En esta visión, la libertad es a la vez medio y fin del desarrollo y “los individuos no tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen, 1999, p.28). En relación a la sustentabilidad, el autor sostiene que esta debiese ser entendida en función de la sustentabilidad de las libertades que tienen los individuos para salvaguardar lo que valoran, y destaca la necesidad de fomentar el derecho de libertad en cuanto a la construcción de identidades que permitan relacionarnos con los otros en condiciones de justicia, para lo cual sería necesario rechazar los sistemas clasificatorios singulares y rígidos -que encasillan al otro como único y conocido- para reconocer la multiplicidad característica de las construcciones identitarias propias y ajenas y rescatar esa diversidad de pluralidades como factor de unificación en la diferencia. Lo que estaría en juego sería el derecho de los individuos a elegir el modo como priorizarán y ordenarán sus identidades, asociaciones, creencias, etc., en distintos momentos y contextos. (Sen, 2007). Esta concepción de la libertad individual como compromiso social, tendría importantes implicancias para la noción de ética social que debe orientar las políticas públicas en educación. En el caso de Chile, el escaso compromiso y la falta de participación de las familias indígenas y de sus comunidades en los programas de educación intercultural que se reporta en la investigación (Fernández, 2003; García, 2008; Leyton et al., 2005; Lobos y Águila, 2004), estaría indicando que la escuela no representa para las familias un espacio que considere la ampliación de la libertad para lograr lo que valoran ni para sustentarlo. La noción de desarrollo como libertad se encuentra a la base de las concepciones sobre desarrollo humano del PNUD (2009) y de la mayoría de las instituciones de cooperación internacional y organizaciones supranacionales, junto a las nociones de respeto a la diversidad, de no exclusión y de la consideración de esa diversidad en educación como modo de contribuir a su calidad y equidad. Estas nociones han fundamentado parte importante de las declaraciones y acuerdos internacionales suscritos en la última década y su imbricación es

² Las citas textuales de Long y Long y Arce corresponden a traducción propia.

evidente; no obstante, no conocemos estudios educacionales empíricos que las impliquen simultáneamente.

En relación a los sistemas de conocimiento, y de acuerdo a nuestra experiencia de indagación en una cultura distinta a la propia, este estudio asume la concepción de Norman Long (1988, 1992, 1996), quien propone una reconceptualización de las nociones de conocimiento, poder y agencia, atendiendo a cómo interactúan los mundos de los distintos actores sociales (incluyendo los del investigador y el investigado). La perspectiva de este autor se centra en el actor social para analizar la construcción social de conocimiento, así como las disputas, negociaciones y consensos que se establecen a su alrededor, cuyos contextos el autor denomina *arenas*. Long postula la necesidad de abandonar las dicotomías clásicas entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, así como entre conocimiento interno y externo; partiendo por reconocer que el conocimiento teórico y el conocimiento pragmático están interconectados hasta tal punto que ninguno puede, realmente, considerarse como tal sin la existencia del otro; plantea que los conocimientos internos y externos deben ser considerados en su interrelación, ya que ello posibilita comprender los mundos de vida, las estrategias, y las racionalidades de los actores en las distintas arenas sociales. La noción de desarrollo es entendida como un proceso de cambio social que involucra siempre una lucha entre intereses diversos e implica necesariamente espacios de intersección o interfase entre distintos mundos de vida, lo que requiere especial atención, puesto que “todas las formas de intervención externa entran necesariamente en el mundo socio-vital (...) de los individuos y los grupos sociales afectados y de este modo, por así decirlo, atraviesan ciertos filtros sociales y culturales. De esta forma, los factores externos son, a su vez, mediados y transformados por las estructuras internas” (Long, 1988, p.3); lo cual implica, en términos metodológicos, prestar atención a la producción de significados que ocurre en la vida cotidiana. La noción de vida cotidiana desempeña un papel central en la perspectiva propuesta por Long que, a diferencia de otras corrientes teóricas que también enfatizan esta dimensión social, no implica suscribir a la división entre niveles micro y macro en el análisis del espacio social, ya que se asume que las prácticas locales incluyen macro representaciones y están influidas por arenas espacial y temporalmente distantes; por lo anterior, estas representaciones macro solo son entendibles en los contextos concretos, ya que se fundamentan en los sentidos y significados que la gente construye como resultado de sus procesos cotidianos. “La perspectiva centrada en el actor requiere un análisis completo de las formas en las que distintos actores sociales manejan e interpretan nuevos elementos en sus mundos de vida, entendiendo la organización, las estrategias y los

elementos interpretativos involucrados en ello” (Long, 1992, p. 9). La noción de conocimiento suscrita refiere a que tanto el conocimiento científico como el no científico -o de la vida cotidiana- “está constituido por las formas en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias” (Long y Arce, 1992, p. 211). Esta noción no implica la idea de descubrimiento de la realidad como si esta estuviese allí para ser descubierta, sino que supone que esta es resultado de un proceso complejo que involucra factores sociales, situacionales, culturales e institucionales, se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes y es afectado por factores tan diversos como las habilidades, orientaciones, experiencias, intereses, recursos y patrones de interacción característicos de un grupo particular, teniendo también mucha importancia la audiencia con la que dicho grupo interactúa. Particularmente relevante para los propósitos de nuestro estudio, es el planteamiento que explicita que determinadas formas de construir conocimiento implican la exclusión de otras: “Además, el conocimiento es construido en el sentido de que es el resultado de un amplio número de decisiones e incorporaciones selectivas de ideas, creencias e imágenes previas, pero al mismo tiempo destructivo de otros posibles campos de sentido y entendimiento” (Long y Arce, 1992, p. 211). Dicho de otro modo, la construcción de conocimiento involucra formas de construir el mundo y, al mismo tiempo, también excluye otras formas de hacerlo. *“El entendimiento de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser situado en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos”* (Long y Arce, 1992, p. 212), lo que constituye una consideración central en el presente proyecto.

Tradicionalmente, se han invisibilizado los modos en que distintos sistemas de conocimiento se construyen y reconstruyen en la interacción social, definiendo a los ‘otros’ en oposición a ‘nosotros’, en circunstancias que las sociedades, y las culturas, son producto de historias que se vinculan y se funden sin perder su especificidad (Comaroff y Comaroff, 1992). En esa línea, cuando se proponen soluciones estandarizadas a problemas de desarrollo, cuya naturaleza es, por cierto, definida desde el conocimiento experto de la cultura dominante, a menudo se desatienden los conflictos referidos al rol del conocimiento experto y del conocimiento local, ignorando o disminuyendo la importancia del conocimiento local, lo que conllevaría la generación de sistemas de ignorancia sobre los otros, los sujetos de intervención, desconociendo su agencia para el cambio e ignorando que los conocimientos locales suelen constituir las potenciales agencias de las personas, lo cual contrasta con las dinámicas del conocimiento occidental que suelen caracterizarse por presentar el conocimiento experto como conocimiento superior, separándolo de la agencia de la

gente no experta que queda en posición de ser ignorada y considerada como receptora pasiva del desarrollo u objeto de conocimiento (Hobart, 1993). Resulta fundamental visibilizar las implicancias que tiene la construcción social del conocimiento y la ignorancia -sobre “los otros”- en la formulación de políticas públicas por parte del Estado y de políticas de identidad por parte de los grupos locales (Quarles, 1993). La escuela, históricamente ha privilegiado los contenidos propios de la cultura dominante ejerciendo como contrapartida violencia simbólica sobre las formas de ser y entender de los sectores vulnerables de la sociedad (Bourdieu, 1995, 1997), sean estos indígenas, pobres, mujeres, etc. La preponderancia del capital educativo dentro de la matriz clasificatoria colectiva hace urgente para los países la construcción de un sistema educativo democrático que sea inclusivo de grupos e individuos diversos y diferentes a los supuestos por la cultura escolar tradicional que continúa refiriendo a aquello definido como deseable desde una cultura hegemónica. Como plantea Skliar (2005): “El problema de la diferencia y la alteridad (...) es una cuestión de la educación en su conjunto; esto es, o se entiende la educación como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un “nosotros” y de un “yo” educativo tan improbable cuanto ficticio” (p. 27).

En Chile, desde la promulgación de la Ley N°19.253 de 1993, el Estado reconoce jurídicamente que en nuestro país han existido desde tiempos precolombinos diversos grupos indígenas; de igual forma se explicita que la tierra constituye el fundamento principal de la existencia y cultura de estos grupos humanos. Este reconocimiento trae consigo a lo menos dos importantes consecuencias: a) aceptar que la comunidad nacional se caracteriza por su diversidad, al menos desde el punto de vista étnico, sin que ello niegue la existencia de otros aspectos de diferenciación y, b) subrayar la imperiosa necesidad de dar espacio para la visibilización de lo constitutivo nacional diverso. La normativa vigente en esta materia señala la obligatoriedad de crear un programa que incorpore la construcción de propuestas curriculares pertinentes a la diversidad cultural y lingüística del país (Mineduc, 2006); del mismo modo, la nueva Ley General de Enseñanza (LGE), establece la incorporación del objetivo general de que los y las estudiantes indígenas desarrollen aprendizajes que les permitan comprender textos orales y escritos y expresarse en su lengua. Por lo anterior, pareciera que la educación ha sido identificada como el ámbito principalmente privilegiado para el desarrollo de este espacio de visibilización. Esto marca un contrapunto en el rol que históricamente se le ha asignado a la educación, pues luego de la independencia patria, la educación fue considerada como una dimensión altamente relevante en la

consolidación de un perfil identitario nacional, particularmente a través de mecanismos tales como la centralización de los procesos de escolarización y el control de los contenidos de enseñanza (Nuñez, 1997). En el marco de este nuevo abordaje de lo educativo intercultural, el Estado chileno ha diseñado políticas públicas tendientes a materializar el reconocimiento jurídico de la diversidad, las que se han desarrollado en dos grandes líneas: la oficialización de la existencia de lo indígena, a través de la creación de la Comisión Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el convenio con el Banco Interamericano del Desarrollo en 2001 para el desarrollo de las comunidades indígenas de Chile, en el que se inscribe el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación. La reforma educacional chilena incorpora planteamientos tendientes a que la educación se haga cargo de la diversidad de los niños/as que asisten a la escuela. Así por ejemplo, el principio de autonomía curricular, orientado hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, “supone, por una parte, respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia en la pertinencia social y cultural” (Mineduc, 2002, p. 1). Por su parte, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), desde el punto de vista conceptual, es concebida por la política pública como “Una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, a la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades” (Mineduc, 2000, p. 1). No obstante lo anterior, y como informa la OCDE (2004), “no está claro que haya una política coherente para la educación intercultural bilingüe (...), aunque un programa nacional para la educación intercultural bilingüe ha estado funcionando desde 1996” (p. 264). En relación al PEIB y su implementación en los últimos años, sólo disponemos a la fecha de los datos de cobertura, la descripción de sus líneas de acción por año y una información general relativa a que los puntajes de la medición nacional SIMCE 2006 habrían aumentado en promedio en las regiones en las que existen escuelas que lo implementan (Mineduc, 2008). No conocemos la evaluación de su eventual impacto en los aprendizajes de los estudiantes ni en la participación de la familia y de la comunidad en la escuela. No obstante, investigaciones señalan que la educación intercultural bilingüe es percibida como una educación aislada, que sólo atañe a los indígenas, de escasa importancia, “desconociéndose su valor universal y su incidencia en la educación general” (Carihuentro 2007, p. 117). Otros estudios constatan la falta de correspondencia entre el discurso de

educación intercultural bilingüe aceptado por los docentes y lo observado en la práctica (Lobos y Águila, 2004; Leyton et. al, 2005 García, 2008), así como el poco compromiso de las personas en general con la EIB y la falta de información por parte de los propios profesores de lo que están realizando los otros subsectores del Programa (Fernández, 2003). Los estudios citados coinciden en señalar que uno de los principales problemas es la falta de participación de los propios estudiantes, de las familias y de las comunidades, en los proyectos de las escuelas. En relación al currículo y su contextualización, se visualiza como una simple traducción al idioma indígena, lo que vendría a ser otra forma de asimilación que no aportaría al conocimiento y valoración de la propia cultura, ni “a la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo conocido, cercano y significativo.” (Hevia, 2005, p. 102). Este mismo autor señala que “la contextualización del currículo a las poblaciones indígenas intenta ser una estrategia para revertir los bajos logros de aprendizaje alcanzados por su población, expresados en las pruebas SIMCE, de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad globalizada” (pp. 101-102).

Desde lo expuesto, inferimos que las actuales iniciativas se enmarcan en una concepción de interculturalidad que se caracteriza por: -Homologar la interculturalidad a un concepto de diversidad centrada mayoritariamente en lo étnico, ya que se hace referencia explícita a lo indígena como criterio de diferenciación cultural, lo que, a su vez, la acota conceptualmente a una dimensión espacial determinada (concentración indígena).

Desvincular la interculturalidad del propósito de establecer diálogos inter y multiculturales, pues si las políticas de interculturalidad sólo se despliegan donde existe el predominio poblacional de un grupo étnicamente diferenciado, emerge inmediatamente el cuestionamiento en torno a ¿con quiénes dialogan los integrantes de esas poblaciones que pertenecen mayoritariamente a una misma cultura?. Como señala Etxeberría (2003), “si en el multiculturalismo la palabra clave es respeto, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo” (p. 107).

Si Chile se reconoce como un país social, económico, religioso, étnico, valórico, lingüístico y culturalmente diverso, no se puede restringir una pedagogía de la diversidad solo a algunos de esos aspectos. Por el contrario, el diseño de políticas interculturales debiera generarse desde la comprensión de la interculturalidad como la condición de diversidad de nuestra sociedad y, en tal sentido, la educación intercultural debiese ser una educación para todos, no solo para algunos y restringida a una condición estadística. La relevancia y pertinencia social expresada en los propósitos y objetivos de las políticas públicas para la educación

en general y para la educación intercultural en particular, tiene para nosotros estrecha relación con hacerse cargo de que el mundo que surge para los niños y niñas tiene los sentidos y significados propios de lo que ha tenido presencia en la historia de interacciones particular de cada uno de ellos, que es lo constitutivo de la diversidad. En sus procesos de socialización primaria, los niños van formando un sistema de conocimientos enmarcado en sentidos propios y característicos de la cultura a la que pertenecen, con significados más o menos fijos, en el sentido que pueden ampliarse y modificarse, pero siempre influidos por ese marco de sentido. Como señala Wittgenstein (1970), “El niño aprende a creer un conjunto de cosas, es decir, aprende a actuar de acuerdo con esa fe. Poco a poco se va formando un sistema de creencias, de las que algunas son irrevocablemente fijas y otras más o menos móviles. Lo fijo no lo es porque sea en sí manifiesto o evidente sino porque está sostenido por lo que le rodea” (p. 146, citado por Habermas 1989, p. 431). Los niños y niñas construyen sus sistemas de conocimiento y aprendizaje con las orientaciones, valoraciones y jerarquizaciones que tienen presencia en los modos de convivencia con sus padres y familiares cercanos, quienes, a su vez, construyeron los propios, base de los actuales, en sus respectivos contextos interaccionales familiares cuando eran niños. Como plantea Morales refiriéndose a la familia mapuche, (1995) “La familia amplia o extendida facilita las interrelaciones grupales y permite el desarrollo de la práctica de la congregación ritual, en donde se reafirma la ideología tradicional” (p. 84). Entendiendo que estos procesos de construcción de conocimientos son situados y dinámicos, y por tanto históricos, el análisis de cómo esos conocimientos y modos de aprendizaje se han mantenido o modificado en el transcurso de tres generaciones en familias mapuche y aymara residentes en comunidades indígenas, posibilitaría develar aspectos significativos de los modos en que las personas que integran esas familias conciben el aprendizaje y el espacio educativo, formal y no formal, para establecer aquello que es compartido con las concepciones y lógicas del currículo oficial, a partir de lo cual podríamos convenir ejes temáticos y lineamientos conceptuales y estratégicos para una educación intercultural concordante con los objetivos y propósitos definidos en los convenios y declaraciones suscritas por nuestro país en relación a desarrollo, educación y diversidad, ya que, como expresa Da Silva (1998), “ el currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos. El currículum (...) también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, constituye jerarquías, produce identidades.” (p. 63). Como ni las culturas originarias, ni las dominantes son *puras*, en el sentido en que parecen ser reflejadas en la conceptualización tradicional

que las distingue, la incorporación de la diversidad cultural como valor, operacionalizado en modos concretos al interior del currículo en las escuelas, sería también significativa para aquellos que se identifican con la cultura dominante, ya que solo a través de la inclusión de la diferencia es posible dimensionar que todas las culturas, incluyendo la propia, son construcciones de orden social y no designios naturales.

La relación entre población indígena-pobreza y población indígena-resultados educativos, hace imperioso intentar nuevas maneras de recoger evidencias para implementar innovaciones que permitan disminuir las brechas, “las preguntas por entender el por qué los Pueblos Indígenas son la población más pobre del continente se suceden una y otra vez sin llegar a explicaciones únicas o soluciones definitivas” (Donoso et al, 2005, p.23). La Declaración de UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) en su Artículo 2 dice: “Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz”; nuestro proyecto pretende tener resultados que permitan operacionalizar modos de inclusión y participación que no pueden ser llevados a la práctica sin que los destinatarios se sientan efectivamente incluidos y participando, para lo cual, además, “es necesario devolver a la población implicada la elaboración conceptual del material relevado en el campo en instancias participativas” (Grippe, 2007, p. 3), lo que está considerado en este estudio que se planifica con sensibilidad histórica (Appaduray, 2001), pero partiendo de los modos en que la construcción de conocimiento y aprendizaje funciona en la actualidad.

Este proyecto implica un modo distinto de “hacer las cosas” en educación, coincidiendo con lo que el Informe PNUD 2009 señala como urgencia para Chile, y esperamos que sus resultados contribuyan a “destrabar el futuro”, en lo que concierne a la educación intercultural y a las implicancias que esta tiene en el desarrollo humano.

3. Método

El diseño de investigación del proyecto es de naturaleza cualitativa con un enfoque exploratorio y descriptivo. El proyecto utiliza un enfoque fenomenológico para comprender las experiencias vividas por las familias indígenas en relación con el aprendizaje, la educación y la escuela. Este se complementa con un enfoque etnográfico, lo que permite al investigador involucrarse profundamente en el contexto cultural de las comunidades indígenas, observando y participando en sus prácticas educativas cotidianas. Este diseño de investigación cualitativo permite una comprensión integral y profunda de cómo los sistemas de

conocimiento indígenas pueden ser incorporados en el currículo escolar chileno, respetando y valorando la diversidad cultural.

Reconociendo que la escuela está incorporada en las visiones de mundo de las culturas consideradas en el estudio, se propone, a través de entrevistas en profundidad, grupos focales, historias de vida, conversaciones informales y Talleres de co-construcción, develar los sistemas de conocimiento que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela tienen familias de comunidades indígenas Mapuche y Aymara, del sur y del norte de nuestro país, con el propósito de visualizar su construcción o reconstrucción en las actuales generaciones y distinguir su correlato con los sistemas de conocimiento de la cultura dominante, para posibilitar la construcción conjunta, entre familias e investigadores, de las bases de una dimensión Intercultural para el currículo oficial, que articule las concepciones que se comparten en mayor medida; plasme esa articulación en ejes temáticos o de contenidos que sean pertinentes al currículo de educación parvularia y al primer ciclo de educación básica y proponga lineamientos y estrategias para desarrollarlos. Así se hará operativo lo que entendemos por ‘diálogo entre culturas’, haciendo posible que la escuela pública sea realmente un espacio de encuentro y construcción intercultural.

Participantes

El estudio incluyó a 60 familias pertenecientes a comunidades indígenas ubicadas en el norte y sur de Chile. Estas familias fueron seleccionadas a través de muestreo intencional para asegurar la representación de diversas etnias, incluyendo Mapuche en el sur y Aymara en el norte. Los criterios de inclusión fueron:

- Pertenencia étnica a una comunidad indígena reconocida.
- Residencia en comunidades rurales del norte o sur de Chile.
- Disponibilidad y disposición para participar en entrevistas y actividades de recolección de datos.
- Diversidad generacional: incluir al menos tres generaciones dentro de cada familia para capturar las dinámicas intergeneracionales de conocimiento.

4. Resultados

Se logró la recolección de datos de acuerdo de las familias extendidas; (bisabuelos, abuelos, hijos y nietos) de ambas regiones, sin embargo en la región de Arica y Parinacota no hay representantes de la

generación 0. Se realizaron las entrevistas, reuniones en los hogares, grupos de conversación y los encuentros y Talleres de co-construcción que reunieron a las familias por comunidades, localidades y regiones. Se completaron las historias de vida de las personas que las familias seleccionaron. Se completó el proceso de co-construcción, cuyos hitos más relevantes fueron los tres Talleres realizado en 2013; el Primer Taller reunió a integrantes de todas las generaciones de las familias de las regiones de Los Ríos y La Araucanía, realizado en enero de 2013 en Afunahue (Villarrica), elegida por ser una localidad equidistante de sus lugares de residencia que van desde la comuna cordillerana de Rupumeika en Los Ríos, hasta el sector de Traiguén, provincia de Malleco, en la Araucanía. El objetivo fue hacer la primera devolución conceptual al grupo de familias del sur, entregando los resultados preliminares y delinear los principales ejes de la dimensión intercultural a proponer. Por iniciativa y decisión de los propios participantes, trabajaron en grupos que conformaron con personas de distintas comunidades y regiones, y los resultados fueron socializados en plenario. Resultó motivador para ellos conocer del trabajo con familias aymara. El Segundo Taller de co-construcción se realizó en Azapa, con los integrantes de las tres familias de la región de Arica y Parinacota, en agosto de 2013, con igual objetivo y metodología. El Tercer Taller se realizó en Nueva Imperial, en noviembre de 2013, y reunió a representantes de las familias de las tres regiones. Su objetivo fue la devolución conceptual final y la definición de los aspectos y/o contenidos que se priorizarían en la propuesta de la dimensión intercultural para el currículo de Educación Parvularia y Básica hasta 4° año. Finalmente, entre enero y marzo de 2014, cada familia dio su aprobación como co-autores de un breve documento de difusión titulado “Concepciones que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela tienen familias aymara y mapuche de las regiones de Arica y Parinacota, la Araucanía y los Ríos: Una co construcción para establecer las bases de una dimensión intercultural para el currículo oficial” que sintetiza el resultado de los Talleres de co-construcción y que ha sido editado por la UMCE. Esto, constituye un producto inédito que esperamos tenga el impacto esperado.

1. Respecto a los aprendizajes y la educación en la familia y la comunidad

Como resultado del proceso analítico y comparativo desarrollado entre familias Mapuche se puede comprender mejor la importancia del aprendizaje en la familia y la comunidad para las personas mapuche, por cuanto la familia para ellos está constituida también por los antepasados,

por el origen, por el linaje, kupalme. Formar parte de una familia, es tener un lugar en el mundo, un espacio territorial, un tuwun. Lo familiar no se restringe al contexto de relaciones entre parientes consanguíneos, sino también se considera familia a quienes son parte del grupo, aunque estén espacialmente distantes, ya sea por adscripción cultural y/o por establecer relaciones de reciprocidad e intercambio socialmente reconocibles aunque no tengan la misma adscripción cultural, lo que incluye a los amigos no mapuche, a los ka molfun che. Esta concepción ‘extendida’ de lo familiar no fue visualizada en el caso de las familias aymara. Lo que sí es compartido por las familias mapuche y aymara es que los procesos de migración temporal, estacional o permanente de los campos o el altiplano hacia las ciudades, no modifica la pertenencia a un grupo familiar y quienes emigran siguen considerándose pertenecientes al territorio de origen. En cuanto a lo que es más valorado, más importante de aprender, se profundiza la comprensión de lo que se entiende por respeto en las personas de ambas culturas, y la importancia asignada al liderazgo, entendido siempre al servicio del bien comunitario. El respeto corresponde a una concepción cuya dimensión es fundamentalmente ética, ya que refiere a la preocupación sobre lo que al otro participante en la interacción le pasa, o le puede pasar, con lo que uno diga o haga. Por esto, cuando hay diferencias entre ellos, nunca se utilizan los términos habituales en nuestra cultura, como “está equivocado” o “no estoy de acuerdo” o “yo pienso distinto” o similares, sino que se expresa la propia opinión cuidando de que el otro no se sienta descalificado de modo alguno. Esto, también se identificó en dos de los Talleres de co-construcción.

2. Respeto al aprendizaje y la educación escolar

Para las personas de ambas culturas, la responsabilidad de educar, en su sentido amplio, reside en la familia y en la comunidad, no en la escuela, a la cual se va a aprender contenidos o materias que permitan manejarse en la sociedad mayor y, fundamentalmente, tener independencia en el futuro. Tanto para las personas mapuche como para las aymara, la escuela coartaría la libertad de pensamiento y acción aprendida por sus niños en la primera infancia. No obstante, la educación formal es valorada como la mejor alternativa de inserción social por las personas de ambas culturas.

Respecto a que las dificultades o problemas que se visualizan como de mayor importancia en la escuela refieren principalmente a los modos de hacer las cosas, surgió como algo nuevo la valoración de determinados contenidos escolares que, según consideran, si se enseñaran de manera contextualizada serían de gran utilidad para los

estudiantes y motivarían su aprendizaje. Existen algunas diferencias entre las concepciones sobre la escuela y la educación formal entre las personas mapuche y aymara. En el caso de las personas aymara, que tienen residencia permanente en la ciudad y temporal en sus comunidades de origen, la mayoría expresa deseos de estrechar sus vínculos con las comunidades de las que provienen, y algunos hablan de volver a residir ahí permanentemente; no obstante, las expectativas con respecto a los niños están siempre vinculadas a su permanencia y desarrollo profesional en la ciudad. En el caso de las personas mapuche, esto no ocurre; si bien las expectativas son que sus hijos lleguen a la educación superior, no está presente la idea de dejar sus comunidades y migrar a la ciudad.

En las personas aymara se identifica que la experiencia escolar emergió como un tema clave en la estructuración de las historias de vida de los informantes de Arica y Parinacota, así como en sus explicaciones e interpretaciones de la historia reciente de sus comunidades de origen, de los aymaras en Chile y de la región en general, ya que es el principal motivo de la migración a la ciudad, lo que no ocurre en el caso de las personas mapuche. Aunque ellos, en general, han tenido que realizar importantes esfuerzos familiares y comunitarios para que sus niños asistan a la escuela, no han tenido que dejar sus hogares y comunidades. La presencia de la escuela en lo cotidiano familiar mapuche es mayor para la generación menor, ya que sus padres están más familiarizados con los contenidos escolares e integran en su dinámica familiar algo similar a la dinámica de la escuela (tareas escolares), tendiendo a ser más instructivos.

No se distinguen situaciones discriminatorias en el relato de los niños mapuche que cursan básica en escuelas de sus comunidades, pero sí en quienes están en enseñanza media, donde el colegio está en la ciudad y los estudiantes indígenas son minoría. En el caso de los adolescentes de las familias aymara, consideran que la discriminación es ahora menor, aunque siempre existe, y expresan que en el liceo las personas indígenas tratan de ocultar sus raíces. Niños y adolescentes mapuche y aymara reclaman mayor 'libertad' en la escuela y el liceo. El conocimiento, para las comunidades seleccionadas no está dado de manera directa e inmediata, sino como un fluir de fenómenos interconectados que son reconocibles desde una configuración de significaciones que dan sentido al comportamiento. Para las familias participantes, Valoración y Legitimidad constituyen un único concepto, por lo cual estas categorías preestablecidas se funden en una sola: Valoración. Se constata, en la generaciones mayores, la gran importancia que tiene lo intangible, espiritual y simbólico en la vida cotidiana. Estos aspectos forman parte de lo natural, son parte de lo que ocurre en el vivir

cotidiano. Se devela claramente la relación con lo natural como la relación con un otro al que hay que respetar.

Los jóvenes mapuche, pasan por un tránsito de profunda reflexión sobre su identidad, tomar la opción de ser mapuche, en un proceso que genera tensiones en su relación con la cultura de la sociedad mayor y también con la propia. Este proceso ocurre también en los jóvenes aymara, pero con características distintas. No obstante, las personas mapuche y las personas aymara pese a pasar por un tránsito de tensión en su juventud, terminan abrazando con fuerza su identidad.

Lo mayormente compartido por las familias estudiadas de ambas culturas sobre la educación y la escuela con las características del curriculum. Los aspectos más relevantes sobre educación, compartidos por las personas de ambas culturas, agregándose la concepción de liderazgo, que implica también la responsabilidad por el bien común. En relación a la escuela, lo que es compartido y se perfila con mayor relevancia para ser considerado en la educación formal, se relaciona fuertemente con el modo de hacer las cosas (enseñar, aprender, participar) más que con contenidos curriculares, a excepción de la 'verdadera historia' de ambos pueblos, contenido que emergió recurrentemente como expectativa sentida de los participantes. Lo más valorado por las personas mapuche y aymara en relación al aprendizaje y la educación escolar, es coincidente con el discurso educativo nacional aceptado por todos y que podríamos enunciar sucintamente del siguiente modo: la escuela debe formar personas responsables, respetuosas de los otros, solidarias, autónomas y creativas, permitiendo el desarrollo de las potencialidades de cada niño o niña, a partir de sus aprendizajes y experiencias previas. No obstante, los ejes temáticos identificados como posibles puntos de articulación con las concepciones de las personas de las culturas mapuche y aymara, son escasos.

Finalmente, los elementos que emergen como especialmente relevantes para los sistemas de conocimiento de las personas de las culturas estudiadas son:

La Educación para las personas mapuche y aymara participantes en el proceso de co-construcción, la educación en su sentido amplio de formación y desarrollo humano corresponde principalmente a la familia y a la comunidad, ya que en estos contextos están presentes cotidianamente las concepciones y valoraciones sobre qué es necesario e importante de aprender y cuáles son los modos que siguen los procesos de aprendizaje para conservar el sentido y la tradición de los conocimientos que se valoran en la propia cultura. La Escuela para las personas mapuche y aymara participantes en el proceso de co-construcción, señalan que si bien la formación y desarrollo humano de

los niños y niñas corresponde a la familia y la comunidad, la escuela como institución -y la educación formal en general- es valorada por las personas mapuche y aymara participantes de la investigación, por cuanto su función es enseñar contenidos que les permitan a sus niños, niñas y jóvenes adquirir los conocimientos necesarios para comprender y poder manejarse adecuadamente en el modo de vida distinto y mayoritario de la sociedad chilena y, principalmente, para desenvolverse en el futuro sin depender de otros. Los 'modos de hacer las cosas' en la escuela son, muchas veces, opuestos o distintos a los propios modos aprendidos por los niños en el seno de sus familias y los métodos de enseñanza-aprendizaje no contemplan aspectos que son muy valorados por las personas mapuche y aymara.

Las propuestas co-construidas sobre lineamientos y estrategias pedagógicas para la implementación en el aula de una Dimensión Intercultural que se articulen con las didácticas consideradas en las recomendaciones del currículo oficial, son las siguientes: El Aprendizaje: Aspectos que más se valoran, referidos tanto al contexto situacional, métodos y facilitación del aprendizaje, como a los contenidos más importantes de aprender por niños, niñas y jóvenes:

- a) La sabiduría de los mayores: El conocimiento de quienes consideran sabios, el conocimiento de las personas mayores en general, la experiencia y el Consejo de alguien significativo para la persona.
- b) El respeto por el tiempo o la temporalidad personal de quien aprende: Se relaciona con el respeto por el otro, con la convivencia armónica y la autonomía para resolver problemas.
- c) El respeto profundo por el otro que aprende y por la prevalencia de las normas tradicionales en ese aprendizaje: Respeto por los intereses que demuestran los niños, niñas y jóvenes y la consecuente libertad otorgada por los adultos para que ellos mismos determinen los modos de ejecución de tareas o actividades que tienen un propósito u objetivo determinado. Respeto por procedimientos propios de resolución de conflictos (no institucionales sino tradicionales). Se considera que la persona aprende durante toda su vida y lo que facilita el aprendizaje es la reiteración de la práctica situada, la dedicación sistemática y la concentración, siempre que exista un trato de respeto y afecto; lo contrario -el maltrato y las diversas expresiones de falta de respeto- dificultan el aprendizaje. Se relaciona con autonomía y resolución de problemas.
- d) Aprender *haciendo*: Tanto en lo relativo a aprendizajes valóricos y éticos como al aprendizaje de habilidades específicas. Para lo

valórico y ético, los niños y niñas aprenden lo que viven, por cuanto forman parte del contexto en el cual se desarrollan las actividades familiares y comunitarias, y tienen acceso legítimo a todos los espacios. En cuanto al aprendizaje de habilidades específicas, también el aprendiz es parte del contexto donde una o más personas que 'saben' realizan una determinada actividad, por lo que no hay una estructuración particular o específica para la situación de enseñanza-aprendizaje que sea distinta a la rutina familiar y/o comunitaria. Al niño o niña se le permite intervenir en lo que sea adecuado a su edad y habilidad, se le guía o acompaña para que finalmente pueda realizar esa actividad en forma autónoma.

e) La responsabilidad personal y colectiva sobre lo comunitario: Se relaciona con el sentido de colaboración mutua, el respeto hacia los otros integrantes de la comunidad y el compromiso con el cuidado de la naturaleza y del territorio.

f) Los conocimientos considerados propios de su cultura: La relación con la naturaleza de la cual se forma parte y tener conciencia de la interdependencia con los demás seres vivos; esto está presente en la ritualidad cotidiana de la relación hombre-naturaleza.

El conocimiento holístico: aprender sobre algo siempre en relación con las cosas que lo rodean, con la propia experiencia o con la experiencia de otros que ha sido comunicada oralmente.

Las tradiciones, costumbres y organización comunitaria: Algunas se aprenden y enseñan de manera consciente e intencionada, con el resguardo del acuerdo socialmente compartido.

La atención de salud según la cultura (concepciones de salud y enfermedad), y a quién corresponde el tratamiento de una determinada enfermedad o dolencia.

La alimentación tradicional y su importancia. Se relaciona también con lo que es deseable cultivar o plantar.

La lengua: el aprendizaje de la lengua nativa.

g) El fortalecimiento de la identidad como integrante de un pueblo determinado (que puede estar separado de la lengua nativa, pero no de la oralidad).

h) El tener presente la espiritualidad y las cosas sagradas, intangibles y/o simbólicas (que forman parte de lo natural, son parte de lo que ocurre en el vivir cotidiano)

i) La historia familiar y local: importancia de conocer la historia de la familia, de la comunidad, del sector y del propio pueblo.

- j) Trabajo colaborativo y liderazgo: aprender a trabajar cooperativamente y a conducir procesos colectivos con conocimiento y responsabilidad.

5. Conclusiones

La principal conclusión del estudio es la constatación de que es posible la co-construcción entre personas pertenecientes a distintas culturas para la consecución de un objetivo compartido. Esta co-construcción se ha focalizado en la convergencia y el rescate de lo que se considera más importante, basada en un trabajo riguroso y sostenido para llegar a la convicción de que se comparte el sentido y proyección de aquello que se está abordando. Esto es especialmente relevante dado que los significados de las palabras que se utilizan no siempre denotan lo mismo para personas provenientes de culturas diferentes, lo que se identifica como un problema central en la falta de pertinencia que tienen para las personas pertenecientes a los pueblos originarios la implementación de las políticas públicas dirigidas a ellos. El equipo de investigación aprendió mucho de la reflexión de los participantes, cuya profundidad resultó en muchos casos reveladora, permitiendo comprender el sentido otorgado por ellos a determinados conceptos y actuaciones que el equipo entendía de manera distinta, según el sentido propio de la cultura dominante a la que pertenecen. En diferentes ocasiones, las personas que integran las familias participantes en el estudio, incluidos niños, niñas, abuelos y bisabuelos, dejaron sus hogares y se trasladaron de comunidad, ciudad y región para participar en los grupos de conversación y en los talleres de co-construcción, motivados únicamente por su interés y compromiso con el proyecto, lo que refleja la lógica de reciprocidad en la que se enmarcan en sus culturas las relaciones de compromiso y confianza entre las personas. Entre los aspectos que se destacaron como resultado del proceso de co-construcción, existen algunos particularmente complejos de operacionalizar en el aula, ya que involucran, al mismo tiempo, contexto situacional y contenido, como es el caso de la valoración de la sabiduría de los mayores. Otros aspectos involucran tanto contexto como contenido y método, como es el caso del aprendizaje de la responsabilidad personal y colectiva sobre lo comunitario. Es importante señalar que la mayoría de estos aspectos no son considerados en las mediciones educativas. Lo más valorado por las personas mapuche y aymara en relación al aprendizaje y la educación coincide con el discurso educativo nacional aceptado por todos, el cual podría enunciarse sucintamente de la siguiente manera: la escuela debe formar personas responsables, respetuosas de los otros, solidarias, autónomas y creativas,

permitiendo el desarrollo de las potencialidades de cada niño o niña, a partir de sus aprendizajes y experiencias previas. Sin embargo, la convivencia en la escuela, por lo general, no refleja este discurso, y la investigación disponible muestra que la escuela chilena no se caracteriza por recoger e incluir las experiencias previas de los estudiantes ni por fomentar su autonomía. Por el contrario, parece que el aprendizaje de los contenidos tal como son, independientemente del contexto situacional, y el entrenamiento para cumplir instrucciones, especialmente en los primeros años de escuela, son mucho más importantes. De igual manera, la colaboración entre los integrantes del grupo familiar y los de la comunidad, que caracteriza a las personas pertenecientes a los pueblos mapuche y aymara, resulta muchas veces contradictoria con la priorización de la individualidad y de la competencia observadas habitualmente en el aula escolar. Los modos de hacer las cosas en las distintas culturas responden a distintos marcos lógicos y sistemas de conocimiento. No obstante, como ninguna cultura es 'pura', existen puntos de encuentro que, al ser identificados, posibilitan el desarrollo de propuestas cuya condición primera debe ser la pertinencia cultural reconocida como tal por quienes pertenecen a la cultura distinta a la dominante. Hacerse cargo de los aprendizajes que los niños y niñas traen desde sus hogares en cuanto a los modos de relación con los otros, a la temporalidad aprendida para dar respuestas verbales o de ejecución, a la capacidad de decidir la solución de algún problema o la realización de una determinada actividad sin estar limitado a un único modo de ejecución, a considerar la experiencia de los mayores y la responsabilidad individual y compartida por lo familiar y lo comunitario, son algunos de los aspectos más relevantes que, al tener modos de operacionalización en el aula, permitirían concretar las bases de una educación realmente intercultural, entendida como un diálogo entre culturas, mucho más coherente con el discurso educativo oficial, que podría también impactar en la formación docente y, consecuentemente, en la educación de todos los niños y niñas que asisten al sistema escolar chileno.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del FONDECYT Regular N°: 1111030.

Referencias

- Albó, X. (2005). Etnicidad y movimientos indígenas en América Latina. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario, Argentina.
- Albó, X. (2002). *Identidad étnica y política*. Plural y CIPCA.

- Asia-Pacific Economic Cooperation. (2008). *Un nuevo compromiso para el desarrollo social del Asia-Pacífico*. Autor.
- Appadurai, A. (2001). *Globalization*. Duke University Press.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Bellei, C. (2005). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 59-102). Universitaria.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. PIIIE.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the historical imagination*. Westview Press.
- Cornejo, R. y Arredondo, J. (2001). La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares. *Ultima Década*, 15, 11-52.
- Cornejo, R. y Arredondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33, 155-175.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. (1995). *Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social*. Autor.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 11-34.
- Díaz, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 63-77.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y Aravena, L. (2007). Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31.
- Durán, T. y Samaniego, M. (2003). La problemática de construcción del conocimiento en ciencias sociales en la Araucanía: Propuesta interdisciplinaria de trabajo desde la antropología y la epistemología. *Revista LIDER*, 11, 115-133.
- Escobar, A. (1995). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Grupo Editorial Norma.
- Etxeberría, X. (2003). La ciudadanía de la interculturalidad. En N. Vigil, y R. Zariquiey, (Eds.), *Ciudadanías inconclusas* (pp. 91-110). Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Fernández, F. (2003). *Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Región* [Tesis de licenciatura]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- García Canclini, N. (1996). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- García, M. E. (2008). *Desafíos de la interculturalidad: Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. DIBAM.
- Grippe, L. (2007). Tradición y modernidad: La educación y los caminos de la transición. *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional de Comahue.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hevia, R. (2005). Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad. En B. Negrón y M. Nett (Eds.), *Diversidad cultural: El valor de la diferencia* (pp. 99-112). LOM.
- Hobart, M. (1993). The growth of ignorance. En M. Hobart (Ed.), *An anthropological critique of development: The growth of ignorance* (pp. 1-30). Routledge.
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño: Una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos*, 26, 51-67.
- Ibáñez, N. (2000a). El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 407-432.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional: Una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 27, 43-53.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Ibáñez, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(2), 71-84.
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: Primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, 30, 61-74.
- Ibáñez, N. (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Investigaciones en Educación*, 6(2), 73-86.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en educación. *Estudios Pedagógicos*, 36, 275-286.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. M., y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo*, 35, 292-310.
- Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, M. S. (2009). *Informe Final proyecto FONIDE N° 55*.
- Ibáñez, N. y Díaz, T. (2010). *Informe de avance de investigación Proyecto Fondecyt 1060230*.

- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2003). *El surgimiento del lenguaje en el niño* [Informe final de investigación, Proyecto FONDECYT N° 1000078].
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño* [Informe final de investigación, Proyecto FONDECYT N°1040496].
- Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V. y Painean, P. (2005). *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región* [Tesis de licenciatura]. Universidad Católica de Temuco.
- Lobos, J. y Águila, M. (2004). *La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe: Revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa-Trapa y Puerto Choque* [Tesis de licenciatura]. Universidad Austral de Chile
- Long, N. y Arce, A. (1992). The dynamics of knowledge. En N. Long y A. Long (Eds.), *Battlefields of knowledge* (Cap. 9). Routledge.
- Long, N. (1996). Globalización y localización: Nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet (Eds.), *La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural* (pp. 35-74). INAH-UAM-UNAM-Plaza y Valdés.
- Long, N. (1988). En búsqueda de un espacio para el cambio: Una perspectiva sobre la sociología del desarrollo. *En Tiempos de Ciencia: Revista de Difusión Científica Universidad Guadalajara*, 11, 10-25.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de apoyo/PROMELAC VII, UNESCO.
- López, L. E. (2003). Educación e interculturalidad en América Latina. En PROEIB Andes & OEI (Eds.), *Primeras jornadas de educación intercultural en Jujuy: Un desafío para la educación* (pp. 277-300). PROEIB Andes.
- Manzo, L. y Westerhout, C. (2003). Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. *Cuadernos Interculturales y del Patrimonio*, 1(1), 5-19.
- Merino, M. E., Pilleux, M., Quilaqueo, D. y San Martín, B. (2007). Racismo discursivo en Chile. En T. Van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 137-179). Gedisa.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MIDEPLAN). (2002). *Etnias y pobreza en Chile 2000*.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MIDEPLAN). (2007). *CASEN 2006*.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2000). *Desafíos y fundamentos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2001). *Suplemento "Kül-Kül". *Educación Intercultural**.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2002). *Planes y programas de estudio: Actualización 2002*.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2006). *Objetivos y contenidos de lengua indígena*.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2008). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB*.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). *Resultados SIMCE 2008*.
- Morales, R. (2002). El poder mapuche en las relaciones con el Estado. En R. Morales (Ed.), *Territorialidad mapuche en el siglo XX* (pp. 191-192). Instituto de Estudios Indígenas, UFRO.
- Morales, R. (1998). La interculturalidad como espacio a construir. *Pentukun*, 8, 61-75.
- Morales, R. (1995). *Elaboración étnico-cultural del poder hegemónico estatal: Recursos culturales de los mapuches durante las dictaduras militares de Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983)*. [Tesis de maestría]. Universidade de São Paulo
- Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas*.
- Nuñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. https://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia_reciente.doc
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro permanente para la cuestiones indígenas: Resolución 2000/22*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000a). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. UNESCO/OREALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2001). *Declaración sobre Diversidad Cultural*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural* (Vol. 1).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Primer reporte: Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. UNESCO/OREALC.

El saber pedagógico de profesores de educación intercultural bilingüe

The pedagogical knowledge of intercultural bilingual education teachers

Tatiana Díaz Arce

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen: El trabajo da cuenta del saber pedagógico construido por un grupo de docentes de educación básica intercultural bilingüe perteneciente a la etnia mapuche. A través de un estudio descriptivo interpretativo se identifican los principales componentes que conforman su saber pedagógico y que ha sido construido a partir de sus experiencias como estudiantes en el sistema escolar, durante el proceso de formación inicial docente y mediante el ejercicio de su profesión. El principal hallazgo muestra marcos de sentido diferentes y contradictorios en los que se sitúa este saber pedagógico, lo que repercute en la identidad profesional que los docentes del grupo de estudio asumen.

Palabras clave: Saber pedagógico, Formación Docente, Educación Intercultural

Abstract: This paper reports on the pedagogical knowledge built by a group of intercultural bilingual basic education teachers belonging to the Mapuche ethnic group. Through an interpretative descriptive study, the main components that make up their pedagogical knowledge are identified, which has been built from their experiences as students in the school system, during the initial teacher training process and through the exercise of their profession. The main finding shows different and contradictory frameworks of meaning in which this pedagogical knowledge is situated, which has repercussions on the professional identity assumed by the teachers in the study group.

Keywords: pedagogical knowledge, teacher training, intercultural education

1. Introducción

La atención educativa a la diversidad cobró especial relevancia desde la década de 1990 en adelante (UNESCO 1990; UNESCO 1994). Desde ese período la diversidad ha sido entendida más allá de una condición particular alejada de una supuesta normalidad, sino que más bien, y desde una perspectiva amplia, se la ha comprendido como una condición inherente al ser humano (Ibáñez, 2004; Díaz & Druker, 2007; Ayala, 2020) y que por lo tanto, no se circunscribe únicamente a lo que hoy entendemos como necesidades educativas especiales, sino que también a aspectos vinculados con las dimensiones culturales, de género, étnicas, sexuales, ideológicas, entre otras.

En este mismo período, y en el contexto de reconstrucción de la democracia, el sistema escolar chileno fue uno de los principales encargados de asumir la tarea de integración social que demandó la reinstalación de un sistema de gobierno democrático (UNESCO, 1992; Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional Sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994; Briones, 2002 Gysling, 2003; Mella, 2003). Por ende, la preocupación por la diversidad de la población escolar fue objeto de un conjunto de iniciativas tendientes a dar respuesta a las inequidades observadas en distintos contextos educativos nacionales. Entre estas iniciativas, es posible distinguir la creación e implementación de programas especializados dirigidos a unidades educativas, cuya diversidad se traducían en condiciones de vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico; tal es el caso del Programa de las 900 escuelas (Larraín, 2002). También se ha brindó mayor atención a la discapacidad a través de la promulgación de la Ley N°19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad de 1994, junto con los posteriores Proyectos de Integración Escolar desarrollados en escuelas regulares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. El ámbito étnico-cultural también fue objeto de políticas especiales, la promulgación de la Ley N° 19.253 y el posterior convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (en adelante CONADI) permitieron el desarrollo de acciones conjuntas para la creación e instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en adelante PIEB (Cañulef et al., 2008).

La implementación del PEIB se fundamentó en las condiciones de vulnerabilidad económico-social en la que se encuentran las minorías étnicas del país, manifestadas, entre otras dimensiones, en los bajos resultados de aprendizajes obtenidos por la población escolar indígena en el sistema de medición nacional SIMCE. En tal sentido, la educación

intercultural bilingüe es vista como un doble mecanismo, por una parte, se orienta al rescate, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de los pueblos originarios presentes en la nación, y por otra, se ha pretendido preparar a las nuevas generaciones indígenas para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada y altamente tecnologizada (Cañulef, 1998).

Desde su implementación, el PEIB ha experimentado diversos cambios, toda vez que, en un inicio, su enfoque fue más bien ruralizante, desconociendo o aminorando la experiencia urbana de los pueblos indígenas (MINEDUC, s.f). No obstante, ya sea en un escenario rural o urbano el PEIB ha intentado disminuir las asimetrías educativas, cuya existencia explicaría:

Por qué los indígenas aprenden menos en la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura (...) por qué hay un grupo cultural mayoritario que es considerado superior, culturalmente, a los demás. (Schmelkes, 2006, pp.123-124).

En razón de esto último, uno de los tres ejes del PEIB ha sido la contextualización curricular, es decir, la contextualización de los planes y programas de estudio de acuerdo a las características culturales de los pueblos indígenas, sin embargo, esta estrategia no consideró, entre otras cosas, la nula preparación que reciben los docentes para elaborar diseños curriculares, las inadecuadas condiciones laborales en las que éstos se desempeñan y las características organizativas de las escuelas (Gysling, 2003).

Sumado a lo anterior, y en un plano más epistemológico, Leyton et al. (2005) señalan que la conceptualización de educación intercultural bilingüe que se desprende del discurso de los docentes que participan en contextos escolares de estas características, no es coincidente con su praxis pedagógica. Estos autores señalan que, mientras los educadores declaran apropiarse de la interculturalidad como una nueva forma de relacionarse en un contexto pluricultural, y en sus discursos se observa la valoración de saberes mapuches, en sus praxis no se evidencia un dominio de dichos saberes como para transformarlos adecuadamente en objetos de enseñanza. Lo mismo sucede en relación con el uso de la lengua, ya que pareciera no existir claridad respecto de que el concepto de bilingüismo implica el uso y dominio de dos lenguas, cuestión que estos autores no apreciaron en las aulas del PEIB observadas. Lo anterior pone de relieve el rol de las y los docentes y el saber pedagógico desplegado en estos contextos pluriculturales.

Una de las principales causas atribuidas a la eficacia de los sistemas escolares corresponde al rol de los docentes (Barber y

Mourshed, 2008) y por ende a su formación profesional. Esta formación ha estado cuestionada desde hace varias décadas, ya que tanto el ámbito curricular, como la materialización de éste en el aula escolar, ponen en la palestra la figura del profesor, el saber pedagógico que debe manejar y el nivel de desempeño que se espera lograr en la formación inicial docente (Ávalos 2002; Larrondo et al. 2007; Schiefelbein, 2007; Ibáñez et al. 2008). En esta misma línea, Álvarez (2006) plantea que la transformación de las prácticas pedagógicas implica un cambio paradigmático de creencias, motivaciones, saberes, conocimientos, valores del actor docente; cambio que estaría afectado por una modificación de las condiciones en que dichas prácticas se ejecutan. Este mismo autor plantea que la formación inicial y la práctica en el sistema escolar corresponden a dos campos diferenciados, los que se sustentan y funcionan con lógicas propias y diversas entre sí, razón por la cual, al pasar del campo de la formación inicial, al del ejercicio profesional, los nuevos profesores deben “reconfigurarse”, aprendiendo cosas nuevas, desaprendiendo lo aprendido, o resignificando los aprendizajes logrados. En consecuencia, el saber pedagógico corresponde a una construcción que no comienza y culmina en la formación inicial de la profesión docente, sino más bien comienza con la propia experiencia del futuro docente como estudiante del sistema escolar, y dicho saber es el resultante de la articulación experiencial entre dicha vivencia, su paso por una institución formadora de profesores y la lectura que él o la docente hacen de su propio ejercicio profesional en un contexto escolar determinado.

Debido a lo anterior, surge la pregunta por el saber pedagógico que han construido docentes que se desempeñan en contextos pluriculturales, que pertenecen a la misma tradición cultural y étnica donde ejercen su profesión y que han cursado programas de formación inicial docente especializados en educación intercultural. A partir de dicho saber pedagógico se espera que estos docentes sean capaces de ir más allá de la mera contextualización de un currículo escolar monocultural, modificando así las asimetrías educativas antes mencionadas; es decir, se espera que estos docentes logren “situar la atención a la diversidad, y a la diversidad cultural en particular, como uno de los aspectos centrales en la construcción del saber pedagógico del docente” (Ibáñez et al. 2018, p. 232).

Actualmente los programas de formación profesores de educación intercultural han mutado a partir de diversas experiencias (Quintriqueo et al. 2016), asimismo, existen estudios internacionales sobre la formación docente en interculturalidad (González et al. 2021). Este trabajo parte del supuesto que la creación de estos programas de formación de maestros constituye un gran avance en el abordaje

pedagógico de la diversidad étnico-cultural, sin embargo, resulta necesario conocer cuál es la percepción de los graduados de estos programas una vez que se han debido enfrentar a la complejidad de contextos educativos multiculturales. Si se considera, por una parte, que el marco situacional en el que se efectúa el ejercicio profesional mediatiza la construcción de saber pedagógico, y por otra, que tratándose de contextos en que las relaciones interculturales explícitas y ocultas representan aspectos que tienden a complejizar el rol pedagógico de los maestros, resulta imprescindible aproximarse al saber pedagógico elaborado por este tipo de profesionales de la educación.

Estos docentes han sido actores de estos mismos contextos en distintas instancias de su vida, por lo que el trabajo investigativo tuvo como principal objetivo develar el saber pedagógico construido por docentes egresados de programas de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe que se desempeñan en escuelas focalizadas del PEIB de la IX región.

A pesar de que el estudio, del cual da cuenta el presente trabajo, se realizó hace más de una década, la interculturalidad en la formación inicial docente sigue siendo un aspecto por resolver (Sánchez, 2021). Asimismo, existe un vacío sobre cuál es ese saber pedagógico que construyen los docentes formados en programas especializados en educación intercultural. Por ende, los resultados de este estudio siguen vigentes, por cuanto sus hallazgos son insumos pertinentes para abordar la construcción de saber pedagógico durante los procesos formativos iniciales de docentes. Asimismo, los programas de formación para educadores tradicionales en el marco de PEIB también pueden nutrirse de los resultados de este trabajo, ya que con este se pretende favorecer la revalorización de las construcciones de mundo de los profesores/as respecto de su propia experiencia docente en el sistema educativo en contextos de interculturalidad.

2. Antecedentes teóricos

2.1. Formación de Profesores

Como se mencionó más arriba, la formación inicial docente y el rol que los profesores desempeñan en las escuelas han estado intensamente cuestionados debido al vínculos de ambos con la eficacia de los sistemas escolares (Barber y Mourshed, 2008; Aspillaga et al., 2021; Rodríguez, 2023). En Chile, la figura del educador es la que ha sido especialmente objetada, esto debido a la mantención de magros resultados en la medición de la calidad de la educación a nivel nacional e internacional. Asimismo, el sistema de evaluación docente ha develado

que los maestros presentan distintas dificultades (MINEDUC, 2023), entre las que se cuenta: problemas para establecer una interacción pedagógica favorecedora de aprendizajes, o bien, dificultades para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

En este marco se ha debatido sobre el saber pedagógico que un profesor debe manejar y el estándar de desempeño que se espera lograr al término de la formación inicial docente. Sobre esto último, se ha indicado que la formación de profesores adolece de importantes nudos críticos, como la falta de pertinencia entre currículo de formación y la realidad de las escuelas, el tipo de estrategias de enseñanza empleada por los formadores de profesores y la calidad de éstos, la desvinculación con el contexto educativo, las dificultades para responder a demandas de las distintas reforma educativas, las condiciones para el trabajo con los estudiantes, problemas de coordinación institucional y calidad del desempeño de los egresados, entre otros (Ávalos, 2002).

Hoy se reconoce que la formación inicial docente no logra el impacto necesario en los futuros maestros como para transformar la práctica educativa ya instalada en las escuelas. Barría (2019) plantea que la insuficiencia de la formación docente afecta negativamente sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En una línea similar, Larrondo et al. (2007) indican que “los estudiantes de pedagogía ingresan a la universidad con ciertas carencias, reflejadas en sus puntajes de selección, y egresan, después de varios años de estudio, con las mismas limitaciones” (p.24). La explicación dada para este fenómeno dice relación con la mayor atención que se le sigue dando al abordaje de contenidos temáticos en la formación inicial docente, en desmedro del desarrollo de habilidades cognitivas que gatillen procesos de mayor autonomía, tanto para reflexionar sobre la práctica pedagógica de otros, como la de sí mismos. Por su parte, Schiefelbein (2007) plantean que se requiere examinar los modos en que los docentes del sistema escolar y posteriormente los formadores de profesores modelan a los futuros maestros a través de sus propias formas de enseñanza. Como ya se sabe, en las escuelas aún predomina un modelo asimilacionista de enseñanza (Ibáñez et al. 2008), y en la formación inicial de maestros es frecuente encontrar prácticas con aulas frontales centradas en la instrucción de conocimiento y desarrollo de competencias disciplinares. Estos autores proponen preocuparse también de la capacidad de aprender en forma autónoma, entendiendo esto como una competencia que brindará a los futuros docentes la capacidad de realizar investigaciones en sus contextos educativos de desempeño.

En el escenario chileno se han desarrollado diversas estrategias para transformar la formación de profesores, siguiendo modelos

Europeos o norteamericanos, entre las que se cuentan la formulación de estándares de desempeño por los cuales deben ceñirse las instituciones que forman maestros (MINEDUC, 2011; 2022), el aumento de exigencias en el puntaje mínimo de selección a los programas de pedagogía, el aumento de recursos financieros para los programas de formación de profesores, la rendición de evaluaciones al término de la formación inicial de maestros, entre otros. Todo lo anterior evidencia el cada vez más consensuado reconocimiento de la necesidad de mejorar la formación inicial de maestros.

En cuanto a la formación permanente de los profesores/as en ejercicio, parece no observarse una realidad muy distinta a lo ya expuesto para la formación inicial. En el estudio realizado por Valero et al. (2007) respecto de la transferencia al aula de los aprendizajes logrados en los programas de perfeccionamiento, se señala que cuando los educadores intentan transferir los conocimientos adquiridos en cursos de capacitación, se han encontrado con dificultades tales como: carencia de un ambiente propicio en el aula debido a problemas de convivencia y/o motivación de los estudiantes, falta de tiempo para incorporar lo aprendido a las planificaciones de clases, inexistencia de medios adecuados para realizar la transferencia, falta de apoyo del equipo directivo de la unidad educativa y calidad y pertinencia de los contenidos de la formación recibida. En una línea similar Montecinos (2003) señala que luego de las experiencias de perfeccionamiento los maestros vuelven a las aulas con nuevas categorías, sin embargo, siguen implementado las mismas prácticas pedagógicas. En suma, a pesar de las políticas implementadas en las instituciones formadoras de profesores, el resultado de estas seguiría siendo deficiente respecto de las competencias logradas por los profesores noveles (Bastías e Iturra, 2022).

Todo lo anterior implica que la formación inicial docente no lograría que los futuros docentes resignifiquen sus experiencias como estudiantes en el sistema escolar, ya que en sus praxis profesionales tienden a repetir los modelos pedagógicos vividos. Es decir, la construcción del saber pedagógico de un docente comenzaría antes de ser formalmente un profesor en formación, toda vez que la ideación de lo que debe saber y saber hacer un maestro comenzaría a configurarse desde su propia experiencia como estudiante en el sistema escolar, dinamizándose mediante el paso por una institución formadora de profesores y el ejercicio profesional en un contexto escolar determinado. Respecto de la formación de maestros especializados en estos contextos de diversidad étnico-cultural, los diagnósticos existentes consideran que los educadores/as poseen un bajo nivel académico debido, por una parte, a la escasa posibilidad de perfeccionamiento, y por otra, a la falencia del currículo de formación (Cañulef, 1998). En este mismo

sentido, también se ha señalado que la construcción de un currículo intercultural requiere de docentes indígenas con competencias pertinentes a las demandas de escuelas de realidad pluricultural, no obstante, muchos de maestro presentan un dominio insuficiente de su lengua originaria y han sido educados en contextos de alta presión aculturadora (Loncon, 2017). De igual forma, en general el cuerpo docente ha sido preparado para desempeñarse en un sistema tradicional y no al interior de una propuesta educativa diferente, presentando dificultades para enfrentar situaciones pedagógicas nuevas. Además, como plantean Williamson y Flores (2015) se ha “profundizado la crítica al modelo educacional nacional de carácter asimilatorio, en todos sus niveles educativos, pues en el diagnóstico de sus representantes, este no considera las particularidades culturales e históricas de los pueblos indígenas” (p.119), por ende, se requiere de recursos cognitivos antropológicos y socio-pedagógicos que permitan abordar este tipo de diversidad. En consecuencia, lo que estos diagnósticos plantean es que los docentes que se desempeñan en contextos de diversidad étnico-cultural no poseen un saber pedagógico pertinente a las características de estas realidades educativas, ya que el conocimiento construido obedece a las lógicas curriculares de una cultura dominante y no les permite responder adecuadamente a las demandas de contextos culturalmente diversos.

2.2. El Concepto De Saber Pedagógico

El saber pedagógico, comprendido de manera general como aquel conocimiento dinámico propio de los maestros, constituye un constructo que en las últimas dos décadas ha sido también altamente debatido. Inicialmente Schulman (1987) hace referencia a este constructo como la suma de varios tipos de saberes:

- Conocimiento pedagógico del contenido
- Conocimiento de los aprendices y sus características
- Conocimiento del contexto educativo
- Conocimiento curricular
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas
- Conocimiento pedagógico general
- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura

Por su parte, Víctor Díaz concibe el saber pedagógico como:

los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, lo que entrañan sus valores, ideologías, actitudes, prácticas, todas sus creaciones, en un contexto histórico-cultural, lo que emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida (2010, p. 98).

Para Cárdenas et al. (2012) el saber pedagógico es una episteme en cuya construcción participan las representaciones que han ido conformando los profesores en torno a su praxis pedagógica en espacios discursivos y relacionales, tales como el sistema escolar y la formación inicial docente. Ibáñez, por su parte, refiere el saber pedagógico como: “un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica, cuyo nodo central es el entendimiento sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta” (2014, p.150).

En suma, a medida que el concepto de saber pedagógico se ha ido posicionando del interés de la literatura educativa sobre la formación de profesores y de los conocimientos o competencias que estos debiesen construir o desarrollar, este concepto ha sido mayormente discutido e investigado. Asimismo, el concepto de saber pedagógico ha adquirido paulatinamente diversas connotaciones que van desde la suma de varios tipos de conocimientos: ya sean que estos sean de tipo valórico, ideológico o actitudinales, las representaciones sociales que sustentan su construcción a través de la propia experiencia y su significación y resignificación, hasta el diálogo entre la teoría y praxis pedagógica.

En el marco de este estudio, el concepto de saber pedagógico ha sido entendido bajo el Paradigma de la Complejidad (Morán, 1990). Como conocimiento complejo el saber pedagógico es relacional, en tanto que la simple adición de sus componentes no alcanza a dar suficiente cuenta del fenómeno, como al parecer lo plantea Schulman (1987). Por el contrario, se requiere del entramado de las relaciones que establecen sus partes, pues la comprensión compleja de la relacionalidad del saber pedagógico demanda su totalidad y no el examen independiente de sus constituyentes. El saber pedagógico también es holista, ya que “la relacionalidad no solo está dada por el vínculo entre sus partes, sino también por la interconexión con el entorno, el que también se configura como un sistema igualmente complejo de relaciones internas” (Díaz, 2008, p. 42). Esto significa que el saber pedagógico como entidad cognitiva situada (Ibáñez et al., 2008) demanda en su configuración un vínculo explícito con el contexto o entorno en el cual dicho conocimiento se configura. De igual forma es un saber autopoietico (Maturana y Varela, 1986), ya que emerge como consecuencia de la dinámica operacional de sus partes, pero al mismo tiempo, este nuevo

conocimiento pedagógico pasa a formar parte del mecanismo que lo produjo; al ser holista, y por ende situado, el saber pedagógico existente gatilla cambios estructurales en sí mismo, produciendo un nuevo conocimiento que simultáneamente pasa a formar parte del saber que lo produjo, gatillando nuevos cambios para la generación de un nuevo saber. Finalmente, el saber pedagógico es multidimensional, en razón de que se nutre de fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos, biológicos, entre otros, incorporando a ellos enfoques curriculares, didácticos, disciplinares o contextuales que mediatizan la producción del mismo saber. En suma, “el saber pedagógico se configura en la interrelación de los subsistemas de conocimiento que lo constituyen, pero también de la relación con los sistemas socioculturales en los que se sitúa, produce y autoproduce” (Díaz, 2008, p. 43).

En el campo de la educación intercultural, el saber pedagógico materializa su relacionalidad al esperarse que el docente sea capaz de contextualizar el currículo escolar incorporando las construcciones de mundo propias de la comunidad en la que ejerce su práctica pedagógica. Lo anterior implica ir más allá de un rescate folklórico de ciertas tradiciones y costumbres, sino más bien como una forma de llegar a la comprensión de los sistemas de conocimiento de los pueblos originarios y sus modos de operar al interior de las comunidades (Quintriqueo et al., 2016). Lo holista del saber pedagógico en contextos de multiculturalidad estaría dado por la consideración de las relaciones entre los elementos comunes de la realidad nacional y aquellos característicos de los distintos contextos educativos existentes, de manera tal de propiciar un efectivo diálogo intercultural a través de las estrategias de enseñanza y no una aculturación o asimilación cultural velada o inconsciente.

Las instancias identificadas como principales en la construcción del saber pedagógico: experiencias como estudiantes en el sistema escolar, en la formación inicial docente y como profesores/as en ejercicio de la profesión en contextos de diversidad étnico-cultural, dan cuenta de la característica autopoietica del mismo, pues en las trayectorias a través de estos momentos se produce y autoproduce de manera situada el saber pedagógico; cada una de estas instancias tiene como resultante un conocimiento que pasa a formar parte del mecanismo que construye un nuevo saber en el momento siguiente. Este saber es productor y producto al mismo tiempo, y como ya se señaló, está constituido por conocimientos de otras disciplinas cuyas relaciones entre sí y con el contexto en el que se sitúa la acción pedagógica dan origen a otro saber, articulando aspectos que debiesen integrarse dialécticamente, asumiendo así su multidimensionalidad.

2.3. El Saber Pedagógico en Contextos de Interculturalidad:

En el centro del cuestionamiento a la calidad de la formación docente, se encuentran varias disquisiciones como, por ejemplo, si esta formación debe propiciar en los educadores un saber con mayor énfasis en la disciplina a enseñar o su foco debe estar principalmente en lo pedagógico, o bien, si la inserción temprana de experiencias en centros escolares articula realmente la comprensión del diálogo entre la teórica y práctica. En el caso de la formación de maestros que se insertarán en contextos de diversidad étnico-cultural, estas mismas disquisiciones se contextualizan respecto de si el cuestionamiento sobre la construcción del saber pedagógico debiese orientarse hacia:

- la construcción de un saber pedagógico que releve los sistemas de conocimiento, creencias, costumbres y cosmovisión de una determinada etnia como parte de un saber disciplinar.
- el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los maestros diseñar e implementar propuestas curriculares propias e independientes del currículo oficial implementado en el resto del país
- el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los docentes contextualizar el currículo nacional incorporando los sistemas de conocimiento, creencias, costumbres y cosmovisión en general de una determinada etnia.
- el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los profesores elaborar materiales didácticos propios.

Sáez (2006) plantea la necesidad de que la formación de profesores desarrolle competencias interculturales, dentro de las que se considera la habilidad comunicativa verbal y no verbal como medios de comunicación efectiva en contextos donde existe más de una cultura. Junto con lo anterior, se propone también la capacidad de asumir una actitud positiva frente a la diversidad cultural. En países como España, en donde la multiculturalidad de la población es cada vez mayor debido a la alta tasa de inmigración, también ha emergido con fuerza el cuestionamiento de la formación de profesores para atender a la diversidad cultural existente, especialmente frente al bajo nivel de logro de objetivos escolares observado en el grupo de estudiantes provenientes de otras culturas (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022).

En el caso de Chile, estudios como el de Saavedra (2021) evidencian que las escuelas con una alta concentración de población escolar indígena obtienen resultados inferiores en pruebas estandarizadas que aquellos establecimientos escolares con menor concentración de

estudiantes de pueblos originarios. Dentro de las causas que explicarían la falta de dominio de recursos pedagógicos por parte de los docentes para enfrentar una realidad multicultural, se indica a la falta de formación de estos para abordar esta realidad. Una realidad similar se observa en otros países de América latina como Ecuador (Espinoza y León, 2021). Las dificultades recién señaladas no se resolverían con la inserción laboral de los maestros, pues también se informa que en la escuela hay un desconocimiento de la nueva realidad multicultural (Arabi, 2001), por lo tanto, la inserción de los nuevos docentes en el mundo escolar tampoco provocaría un cambio del saber pedagógico orientado hacia la diversidad. Desde la experiencia española, se señala que la formación de profesores para ejercer en contextos de diversidad cultural no se agota con la sola inclusión de contenidos relacionados con la cultura, lengua, costumbres o historia, pues ello no necesariamente significa la adopción de una actitud verdaderamente comprometida con dicha diversidad, por ende, más que el contenido de la formación para la educación intercultural, lo relevante es el modelo de formación que cobija a los nuevos docentes (Cabrera et al. 2007).

Por otra parte, investigaciones sobre el currículo de formación inicial de profesores de educación intercultural, realizadas en zonas de alta población mapuche en Chile , ponen en evidencia que la construcción del saber pedagógico en este contexto debe incluir un levantamiento del saber educativo mapuche a partir de actividades que impliquen la interacción de los futuros maestros con un Kimche (sabio) de las comunidades, toda vez que esto permitiría desarrollar un modelo didáctico para la enseñanza del patrimonio cultural de este pueblo (Quilaqueo et al. 2005).

En suma, la problemática del saber pedagógico construido por docentes que se desempeñan en contextos de diversidad étnico-cultural no solo implica una cuestión de tener en cuenta un enfoque intercultural frente a una problemática educativa, sino que en un ámbito mucho más amplio, significa también que toda problemática educativa es al mismo tiempo un fenómeno cultural. Por ende la construcción del saber pedagógico en contextos de diversidad cultural demanda una revisión profunda, tanto desde la perspectiva teórica como empírica, la que permita aproximarse a las experiencias de estos profesores determinado cuál y cómo es el saber pedagógico construido a lo largo de sus vivencias, tanto como estudiantes del sistema escolar, estudiantes de programas de Pedagogía Básica Intercultural y docentes de escuelas interculturales, ello, a fin de aportar a las políticas públicas ya instaladas.

3. Método

El estudio se desarrolló bajo la perspectiva del paradigma hermenéutico, correspondiendo a un estudio cualitativo (Latorre et al., 1996; Ruiz Olabuénaga, 1999). Se trató de una investigación descriptivo-interpretativa, cuyo diseño correspondió a un estudio de casos múltiples, de carácter instrumental (Stake, 1998). El grupo de estudio se conformó mediante el muestro intencional con 5 docentes: 3 mujeres y 2 varones; todos entre los 27 y 31 años. Para la selección de los informantes claves se establecieron los siguientes criterios:

- pertenecer a la etnia mapuche
- interés por ser parte de la investigación accediendo a participar en las actividades de recolección de la información
- desempeñarse en escuelas focalizadas del PEIB en comunidades mapuche de la IX región
- haber egresado de algún programa de Pedagogía Intercultural Bilingüe de una universidad chilena.

En cada caso estudiado se indagó en torno a sus experiencias: como estudiantes del sistema escolar, en el proceso de formación inicial docente y en el ejercicio profesional en contextos pluriculturales de cada docente seleccionado. Por ende, el trabajo incluyó cinco casos. El diseño del estudio consideró 3 etapas. En la primera de ellas se elaboró un cuestionario para recoger antecedentes biográficos de cada uno de los tres momentos experienciales ya mencionados.

En una segunda etapa, y a partir de la información recogida en el cuestionario, se elaboraron tres guiones de entrevistas en profundidad semiestructuradas (Flick, 2004), para ahondar en cada uno de los tres momentos experienciales y su resignificación. Los guiones fueron elaborados de manera secuencial, es decir, con los resultados del análisis de los antecedentes recogidos con la entrevista A se elaboró el guion de la entrevista B y con los resultados del análisis de esta última, se elaboró el guion de la entrevista C. Cada uno de estos guiones fueron validados a través del método de juicio de expertos. Las entrevistas se efectuaron de manera individual, realizándose un total de 15 entrevistas. Cada entrevista fue examinada mediante el método de análisis de contenido intertextual agregativo (Krippendorff, 1990; Delgado y Gutiérrez, 1994) de acuerdo con el momento clave en que se focalizó cada instrumento de recolección de datos. Luego del análisis de la tercera entrevista de cada integrante del grupo de estudio, se elaboró y aplicó una matriz de análisis comparativo (ver Tabla 1) para reconstruir el relato de su formación profesional, rescatando aspectos en los distintos momentos biográficos

que influyeron en la construcción del saber pedagógico que constituye su habitus profesional.. Una vez que se reconstruyó este relato, se elaboró y aplicó una matriz de análisis comparativo entre los 5 casos a fin de identificar similitudes y diferencias en sus experiencias. Lo anterior se grafica en la siguiente tabla:

Tabla N°1

Organización de los distintos niveles de análisis

Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	
Entrevista A	Entrevista A	Entrevista A	Entrevista A	Entrevista A	Matriz Análisis Comparativa
Entrevista B	Entrevista B	Entrevista B	Entrevista B	Entrevista B	Matriz Análisis Comparativa
Entrevista C	Entrevista C	Entrevista C	Entrevista C	Entrevista C	Matriz Análisis Comparativa
Matriz Comparativa Individual	Matriz Comparativa Individual	Matriz Comparativa Individual	Matriz Comparativa Individual	Matriz Comparativa Individual	Matriz Análisis Comparativa

Finalmente, en la tercera etapa se elaboró un guion de grupo de discusión, el que tuvo como finalidad identificar ejes centrales respecto del saber pedagógico construido y su vínculo con aspectos experienciales propios de los tres momentos biográficos. La información recogida en el grupo de discusión también se analizó con el método ya mencionado.

Cada tipo de entrevista tuvo sus propios criterios de análisis, sin embargo, dado el alto volumen de datos recolectados y los distintos niveles de análisis implementados, en este trabajo solo se presentan los resultados del último nivel de análisis, en el que se aplicaron las siguientes categorías:

- **Identidad Profesional Docente:** Corresponde a todas las expresiones referidas a la identificación con un ethos particular entorno a la profesión pedagógica
- **Rol de la profesión que desempeñan:** Se refiere a las expresiones de los docentes que vinculadas a la autoasignación de una función o propósito específico como docentes especialistas en educación intercultural
- **Evaluación de la Formación Inicial Docente para el cumplimiento del Rol Profesional:** Hace referencia al análisis que hacen

de su proceso de formación inicial formal con miras al cumplimiento del rol profesional que se autoasignan.

- Interculturalidad y praxis docente: Corresponde a las expresiones que dan cuenta de la concepción de interculturalidad y la práctica pedagógica que de dicha concepción se desprende.

Tanto las entrevistas como el grupo de discusión se grabaron y transcribieron a fin de mantener la fidelidad del discurso de los integrantes del grupo de estudio. De igual forma se implementó como protocolo de ética científica el consentimiento informado para cada una de las actividades de recolección de información.

4. Resultados

Todos los docentes entrevistados habitaban en zonas rurales al momento de iniciar su educación formal en el sistema escolar, no obstante, solo tres de ellos asistieron a escuelas pertenecientes o cercanas a sus comunidades y dos profesores asistieron a establecimientos educacionales de sectores urbanos. Asimismo, los cinco casos analizados pertenecían inicialmente a un grupo curso en que todos o la mayoría de los estudiantes pertenecían a la etnia mapuche. Esta situación fue variando en la medida que los integrantes del grupo de estudio transitaron por los distintos niveles escolares, pues al llegar a la enseñanza secundaria, los estudiantes mapuche fueron minoría en sus respectivos grupos cursos. En el periodo de formación inicial docente, los 5 profesores se formaron en la misma institución universitaria y tuvieron dificultades para avanzar en su trayectoria académica, toda vez que la educación universitaria continúa siendo segregadora, especialmente en relación a estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2019). Asimismo, los cinco entrevistado iniciaron el ejercicio de la docencia en escuelas rurales insertas en comunidades mapuche, cuatro de ellos en aulas multigrado y solo uno de ellos en un solo nivel escolar (8° año básico). Lo anterior coincide con su propia experiencia en el sistema escolar, ya que la mayoría de los entrevistados iniciaron dicha experiencia en escuelas rurales de sus respectivas comunidades.

Como se mencionó anteriormente, en el último nivel de análisis se logró identificar ejes relevantes que conforman el saber pedagógico construido por los docentes del grupo de estudio, y que de acuerdo con los niveles de análisis anteriores, se vinculan con los distintos momentos biográficos revisados. Los resultados de este último nivel de análisis son los siguientes:

En lo referido a la Identidad Profesional Docente, los maestros entrevistados hacen una distinción entre ser un docente especialista en educación intercultural y ser un profesor especialista en alguna área disciplinar del currículo escolar, identificándose con la primera de estas distinciones. Sin embargo, ellos plantean que el uso y relevancia que se le da en las escuelas a los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, (en adelante SIMCE), ha generado una suerte de enseñanza para responder a las exigencias de este sistema de medición. Lo anterior ha significado dar prioridad a las asignaturas evaluadas en el SIMCE, por lo que para ellos se ha perdido el sentido del acto educativo intercultural, sintiéndose desplazados en este ámbito, lo que se observa en la siguiente expresión:

“...sí es importante que haya una prueba que nos vaya midiendo, que uno tenga nociones de cómo va avanzando su proceso como docente también, pero siento también que termina siendo como una especie de persecución que es sistemático, tan... que deja de lado todo lo que aprendimos como docentes de educación intercultural y uno se ve como solo en esa línea... y nosotros terminamos siendo funcionales al sistema, porque depende de eso nuestro trabajo, incluso nuestro prestigio como docentes y terminamos con un discurso y una práctica distinta a veces”. (Grupo de Discusión Docente 4).

Asimismo, algunos de los maestros del grupo de estudio han tomado la decisión de especializarse en algunas estas áreas disciplinares del currículo, tendiendo a alejarse de la identidad profesional inicial.

“Estamos en el sistema lamentablemente, pero ahí estamos así que por eso yo estudio matemáticas, para que me vaya bien en el SIMCE. (Grupo de Discusión Docente 1).

En un sentido similar a lo anterior, la mayoría de estos profesores realizan una distinción entre profesores de escuelas urbanas y los de establecimientos educacionales rurales, asignándoles a estos últimos un estatus inferior. Al decir de estos maestros, esta diferenciación se sustentaría en el nivel de control sobre la preparación y ejecución de la docencia, siendo este control en las escuelas rurales más débil según su percepción, por lo que las exigencias respecto del dominio técnico para el planeamiento y ejecución de la práctica de la enseñanza serían menores.

“Y siempre son como... la gente mira mejor a los profes de ciudad, miran en menos a los profes de campo y eso es así, y (...) Porque la gente que trabaja en la, en la, lo que pasa es que en el campo no se

controlan tanto las cosas, los profes flojos no se notan” (Entrevista Tipo C, Docente 3)

De manera paralela a la identidad profesional docente, el rol que desempeñan como maestros en contextos educativos multiculturales asume tres propósitos diferentes, pero al mismo tiempo relacionados entre sí. Por una parte, este rol implicaría orientar el proceso de apropiación de la identidad y cultura mapuche de los estudiantes del sistema escolar, lo que implica la transmisión del conocimiento mapuche y su contextualización con el entorno de los educandos en un marco dialógico con otras culturas. En otra línea, el rol profesional estaría vinculado con el desarrollo de competencias sociales relacionadas con la tolerancia y el respeto por la diversidad para promover el desarrollo de una sociedad democrática. En tercer lugar, se hace referencia a la contribución al aprendizaje mediante la enseñanza de los contenidos del currículo escolar. Este último propósito se vincula el cambio de identidad docente y sitúa en la institucionalidad de la profesión, tal como lo expresa uno de los docentes:

“... como profesora de educación intercultural ha sido difícil trabajarlo tan abiertamente en una escuela cristiana, por tanto, creo que ha sido siempre ser un agente transmisor de saberes por un lado, los saberes que se ajusten al currículo. (Grupo de Discusión Docente 4).

En cambio, los dos primeros roles hacen alusión clara a su identidad como profesores interculturales y a su sentido de pertenencia a la cultura mapuche, lo que se evidencia en el siguiente extracto

“yo trabajo poquito en la interculturalidad, dentro de lo que se puede y a mí, más que el niño sepa tantas cosas mapuchinas, a mí me gustaría que el niño se reconozca; entonces yo apunto a eso, que el niño se reconozca, que el niño crezca así y se eduque así, sabiendo que es mapuche, que reconozca que es mapuche y yo quiero que el niño sea un mapuche de esta sociedad algún día”. (Grupo de Discusión Docente 1)

En relación con la evaluación de la formación inicial docente para el cumplimiento del rol profesional, los docentes del grupo de estudio coinciden en que la formación inicial docente les entregó elementos básicos para el cumplimiento del rol que se autoasignan, no obstante, también indican que gran parte del saber pedagógico requerido para el cumplimiento de este rol ha sido producto de experiencias extra formativas, particularmente durante el proceso de inserción al ejercicio docente:

“Lo que entrega la universidad es muy básico, porque uno como profesor... yo creo que se va dando cuenta en el camino cuando va haciendo pedagogía y va incorporando nuevas estrategias, tiene que ir adquiriendo conocimientos después, por sí solo, del medio, auto capacitándose o haciendo otras capacitaciones porque le interesa a uno de que los aprendizajes sean significativos para los alumnos que tiene” (Grupo de Discusión Docente 5).

Asimismo, uno de los entrevistados plantea que la formación inicial docente no logra resolver la tensión existente entre dos modelos formativos. El primero de estos modelos se expresa en el currículo escolar oficial que se entrega parcelado en sectores de aprendizaje con formatos estándares de tiempo de enseñanza. El segundo, correspondiente a la cultura mapuche que no desagrega los conocimientos en áreas, es decir, los aborda de manera más global en una dimensión de temporalidad diferente a la de la organización escolar formal. Lo anterior se evidencia en la siguiente expresión:

“O sea claramente en dos culturas existen formas de vida que son distintas, una cosmovisión que es distinta, por tanto las prácticas de la misma educación son distintas (...) por lo tanto es un tema bien delicado de tratar cuando se trabaja los tiempos que estipula el sistema formal, son breves; el espacio donde se hace educación formal también es un espacio cerrado (...) y la educación mapuche tiene un sentido más libre, un tema... y ya con eso es totalmente distinto, o sea yo no puedo hablarles de la naturaleza, hablar a un niño en una sala o mirar afuera si no hay ni árboles cosas tan básicas como esa” (Grupo de Discusión Docente 4).

En tal sentido, este eje del saber pedagógico considera relevantes los contextos educativos donde se desempeñarán los futuros profesores, aspecto que, a juicio de los entrevistados, estaría poco presente en el proceso de formación inicial docente.

Por otra parte, entre los aspectos más valorados de su formación inicial como profesores está el hecho de visibilizar la cultura mapuche y valorarla en cuanto tal. A su juicio, la formación recibida facilita el rescate de conocimientos sustentados solo en la oralidad y los ubica en el currículo desarrollado en la escuela. Lo anterior se expresa de la siguiente manera:

“...yo siempre he dicho que lo que más aportaba a la carrera es la identidad, la identidad de las personas. Bueno, que muchas veces no preferían ser mapuche así, pero en realidad eso fomentó. El que uno se reconozca como mapuche, el que pueda hablar en mapudungun y no se avergüence” (Entrevista Tipo C, Docente 1)

Esta valoración les ha dado a los docentes una perspectiva crítica sobre la sociedad y los modos de relación entre las dos culturas existentes en los contextos escolares en donde se desempeñan. Asimismo, esta perspectiva crítica les ha brindado la posibilidad de reflexionar sobre acciones de cambio, como lo siguiente:

“Porque a mí me pasaba eso, entonces cuando yo entré a la carrera, a mí me fomentó eso, entonces eso mismo fomento yo afuera. Y que no es más bien una traducción, sino que el niño tiene que aprender otras cosas, de lo contrario no va a haber aprendizaje” (Entrevista Tipo C, Docente 1)

Respecto de la interculturalidad y la praxis docente, todos los entrevistados coinciden en estimar la incorporación de componentes interculturales en el currículo escolar como deficiente o inadecuado. Lo anterior se fundamenta en el escaso conocimiento de los docentes mapuche y no mapuche en torno a la cultura de este pueblo, la falta de interés de directores o encargados de escuelas en incorporar este ámbito al currículo escolar y los mecanismos de evaluación de los logros de aprendizaje medidos a través de instrumentos estandarizados. Todo lo anterior, finalmente termina por dar prioridad a otras áreas de conocimiento del currículo, o bien las prácticas pedagógicas interculturales quedan relegadas a iniciativas personales, como se aprecia en este relato:

“Cuando yo llegué, lo único que hacían los profesores, en realidad eran como súper ignorantes en el tema, había un desconocimiento en el tema sobre eh... de la cultura mapuche y aparte de la interculturalidad. Qué significaba, cuando yo llegué, ellos tuvieron muy buena disposición de trabajar (...) yo quise fomentar en ellos que la cultura es más que traducción, era cómo los niños en realidad vivían en realidad en sus casas, porque después de todo igual siguen viviendo como mapuches en ciertos aspectos” (Entrevista Tipo C, Docente 2)

En la praxis pedagógica algunos de los entrevistados señalan distinguir dos tipos de educación intercultural: uno referido a un enfoque oficial como respuesta a una reacción ante las demandas sociales, que se materializa en la traducción del currículo escolar a la lengua mapuche. Según los mismos docentes, esta mirada no beneficiaría a los integrantes de esta cultura, pues no reforzaría esta identidad, sino que solo reforzaría una identidad nacional única a través del empleo de la lengua mapuche. El otro tipo de educación intercultural demanda el dominio de la cultura, la identificación con la misma y su comprensión profunda. Lo anterior significa que se requiere incluir las lógicas de pensamiento en torno al

cual se organizan los conocimientos de esta cultura y que en su conjunto constituyen una cosmovisión, la que a su vez define una identidad particular. En esta perspectiva, la interculturalidad no se restringe solamente al aula escolar multicultural, sino que interpela su inclusión en el currículo a nivel nacional. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente relato:

Sí existen esos dos enfoques, y además yo he dicho que no hemos logrado construir nuestro propio concepto. Siempre ha sido de qué vamos a entender por interculturalidad, porque pienso yo que para tener interculturalidad hay que empezar a definir qué vamos a entender como mapuche. Con todos estos cambios, con tanta influencia de la otra cultura sobre la nuestra, entonces para mí sí existe más bien la interculturalidad y en todas partes se está entendiendo como la traducción, como hacer cosas mapuches representativas en ciertas fechas; pero no es mayor uso de la cultura para el aprendizaje significativo del alumno. No hay, no hay. Imagínese, si nosotros nos planificamos y determinamos ciertos tiempos, no estamos considerando nada la cultura mapuche, un huinca mediría el tiempo... no hay y yo pienso que en mi caso, en mi escuela, se interpreta la cultura mapuche como la traducción o realizar ciertas actividades en ciertas fechas, ciertas cosas. (Grupo de Discusión, Docente 1)

En cualquiera de estos dos enfoques de educación intercultural, los docentes del grupo de estudio manifiestan que su experiencia como maestros les ha permitido construir nuevos conocimientos en torno al proceso educativo. Algunos de estos conocimientos son más bien instrumentales, como el uso e incorporación de la tecnología a la docencia, otros, referidos a aspectos psico-emocionales, como la mayor seguridad en sus propias capacidades y conocimientos. Esto se grafica en el siguiente comentario:

“En la educación intercultural he seguido igual yo creo que evolucionando, porque lo que me cuesta es hablar el mapudungun, pero de transmitirle a los niños cosas o contenidos que están, que se pueden enseñar, que están en los planes y programas propios y los elaboramos con otros profesores que eran hablantes y que no están ahora en la escuela, entonces he ido evolucionando, porque igual la tecnología o internet nos ha ayudado harto. (Grupo de Discusión, Docente 3)

5. Discusión y Conclusiones

Los resultados anteriores permiten señalar que el saber pedagógico construido por los docentes del grupo de estudio constituye, desde la perspectiva de Morán (1990) un conocimiento complejo

conformado por elementos que responden a distintos marcos explicativos respecto de la concepción de educación intercultural. En tanto saber complejo, es multidimensional, ya que se nutre de fundamentos especialmente filosóficos, antropológicos y pedagógicos. Estos elementos se relacionan entre sí y con el contexto educativo en el que dicho saber se despliega, lo que a su vez genera la producción constante de este saber. Es decir, como se señaló en la discusión teórica, este saber pedagógico es simultáneamente producto y productor del conocimiento profesional de estos docentes. De igual forma, dicho saber se encuentra anclado a los contextos culturales, sociales, emocionales y educativos en los que se produjeron sus experiencias como estudiantes del sistema escolar, como docentes en formación y en su praxis pedagógica como profesores en ejercicio. En cada uno de estos momentos los docentes construyeron significados que reconstruyeron en los momentos siguientes.

Los elementos constitutivos del saber pedagógico se ubican en dos polos opuestos, cuestión que se observa en todas las categorías de análisis arriba presentadas. En la Identidad Profesional Docente, por ejemplo, se conciben como docentes interculturales, pero asumen que los modos de funcionamiento de la escuela y las exigencias institucionales que se les hace a los centros educativos imponen a los docentes mutar hacia una identidad profesional más bien vinculada a algunas de las disciplinas incluidas en el currículo escolar: “por eso estudio matemáticas”.

Algo similar ocurre con lo observado en la disyunción profesor de escuela rural/ profesor de escuela urbana, la que a su vez vinculan con la mayor o menor calidad profesional docente. Esta clasificación llama la atención, debido a que cuatro de los cinco docentes entrevistados se desempeñan en escuelas rurales, y podría estar evidenciando un proceso de abandono de la identidad cultural con que estos docentes señalan haber ingresado al programa de formación de profesores. Esto sería producto de la operación de mecanismos de control como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, o más específico aún, la revisión de las planificaciones o diseños didácticos de aula en las escuelas. Pareciera que es mejor ser un docente más controlado en el cumplimiento de un currículo monocultural, que un docente rural que precisamente por la falta de control, tiene la opción de hacer modificaciones al currículo.

En el rol profesional ocurre algo similar, en dos de los tres propósitos de su labor como docentes se observa que su discurso hace alusión a una identidad de docente intercultural perteneciente a una cultura particular. Sin embargo, al desempeñarse bajo, lo que para ellos es el marco oficial de comprensión de la educación intercultural, es

decir, como una mera la traducción del currículo escolar a la lengua mapuche, podría implicar un conflicto cognitivo e identitario en el proceso de construcción del saber pedagógico, toda vez que dentro de este marco de comprensión oficial, el contenido y propósitos del currículo escolar están concebidos desde un enfoque cultural único que no deja espacio para la preservación de una identidad cultural mapuche (Quintriqueo, 2010). Si bien estos maestros intentan desarrollar su rol cimentándose en la apropiación de su propia cultura, el ejercicio de ese rol implica también la negación de dicha apropiación mediante el desarrollo de procesos de enseñanza de transmisión monocultural. Es decir, el efecto civilizatorio y colonizador de la escuela (Quintriqueo et al. 2016) no solo invisibilizaría a los estudiantes, sino que a los docentes interculturales también.

La percepción sobre su proceso de formación inicial docente no queda exenta de este conflicto, pues ellos mismos identifican en esta formación la coexistencia de dos formas de comprensión de la educación de las nuevas generaciones: por una parte, se halla la contenida en el currículo oficial parcelado en distintas disciplinas, y por otra, la forma de saber educativo mapuche (Quilaqueo et al. 2005), donde no existiría tal división, ni tiempos de enseñanza preestablecidos. La tensión que los mismos maestros evidencian, entre el modelo formativo contenido en el currículo escolar oficial y el correspondiente a las lógicas y saberes de su propia cultura, tributa al conflicto cognitivo identitario señalado recién. No obstante, pareciera que en esta disyunción, la opción de especialización en disciplinas del currículo escolar, implicaría focalizarse en lo Shulman (1987) denominó el conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura. Entonces, pareciera que estos docentes estarían transitando desde ser cada vez menos un docente intercultural, a ser cada vez más un docente de alguna disciplina curricular, implicando con ello que la educación intercultural concebida como una “defensa al derecho a la diferencia” (Guzmán, 2018, p.204) no estaría cumpliendo su cometido.

La construcción del saber pedagógico de los docentes incluidos en el estudio está enraizada no solo en los contenidos del currículo explícito aprendido en el sistema escolar y la formación inicial docente, sino que este proceso se vincula particularmente con la selección, organización y regulación, es decir, con la clasificación y enmarcamiento (Bernstein ,1985) de las experiencias promovidas en estas instancias. Lo anterior se suma a la resignificación de sus experiencias en el ejercicio de la profesión docente. Desde este marco, los profesores elaboran creencias sobre qué es y cómo ser docentes, cuál es el rol de los maestros en la escuela y el contexto social que lo enmarca. Estas creencias pueden estar fuertemente internalizadas, pero con escasa concienciación de su

contenido, pues como señala el autor recién mencionado, los mecanismos de su construcción, es decir, la selección, organización y regulación de la experiencia no operan de manera explícita.

En conclusión, el saber pedagógico construido por los maestros del estudio se ubica en dos marcos de sentido diferentes. Por una parte, se encuentra el conjunto de conocimientos o competencias que conforman un capital cultural profesional, de naturaleza más bien instrumental y que constituye particularmente la resultante del currículo explícito del programa cursado. En este saber se hayan elementos teóricos y prácticos que orientan la acción docente en el aula, y a través del cual se recogen elementos de la cultura mapuche. Tales elementos son sometidos, a través de la contextualización curricular, a un proceso pedagógico de subordinación cultural (Del Valle-Rojas & Loaiza-Javier, 2023), es decir, a la inclusión de una visión folclorizante de la cultura mapuche en el currículo escolar oficial que sigue siendo criollo occidental. Este saber pedagógico apunta a un tipo de saber desplegable en una realidad educativa multicultural, pero al mismo tiempo estándar.

En el otro marco de sentido, el saber pedagógico reconoce en el currículo escolar su acción colonizante, no obstante, en la praxis pedagógica es posible incluir las lógicas de pensamiento propias de su cultura de origen y la de sus estudiantes. Este saber pedagógico incluiría competencias interculturales que propiciarían un reconocimiento y valoración de las formas de vida propia y las de otros, a fin de generar una convivencia participativa en inclusiva (Rueda et al., 2019; Espinoza y León, 2021). De acuerdo con lo observado en el discurso de los docentes entrevistados, la coexistencia de ambos marcos de sentido en torno al saber pedagógico pareciera conflictuar a estos mismos docentes.

Finalmente, se concluye que el presente estudio ha logrado develar el saber pedagógico construido por un conjunto de docentes egresados de un programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe mediante la examinación de tres momentos experienciales: como estudiantes en el sistema escolar, en la formación inicial docente y en el ejercicio profesional. Es probable que este proceso de construcción del saber pedagógico se asemeje a los desarrollados por los docentes egresados de otros programas de pedagogía, con independencia de su focalización en la interculturalidad, puesto que los mecanismos que operan, tanto en la generación de este saber, como en la conservación o transformación de este, son similares. Por ende, para lograr que los programas de formación inicial y continua de profesores superen la impermeabilidad que ha caracterizado a las representaciones previas de los futuros docentes en torno al qué es ser profesor y cuál es su rol e identidad, es necesario visibilizar estos mecanismos a fin de buscar estrategias que los incluyan dialécticamente en el proceso formativo.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto FONDECYT 11090345.

Referencias

- Álvarez, F. (2006). *Saber pedagógico y formación docente* [PDF]. www.educarchile.cl
- Arabi, H. (2001). Educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación docente? *Aula Intercultural*.
<https://aulaintercultural.org/2001/12/13/la-educacion-intercultural-un-nuevo-frente-en-la-formacion-del-profesorado/>
- Ayala, J. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva* 13(1), 92-103.
- Azpillaga, V., Larrea, Bartau, I., Aierbe, A., Barandiaran, e Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. MINEDUC.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Barría, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 121-146.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Bastías, L. e Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *En Revista Colombiana de Educación*, 15, 47-74.
- Briones Salazar, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Pensamiento Educativo*, 31(2), 392-430.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. y Rodríguez, M. (2007). La formación del profesorado en educación intercultural. En Essomba, M. (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.75-80). Grao.
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Universidad de la Frontera.

- Cañulef, E., Fernández, E., Galdámez, V., Hernández, A., Quidel, J. y Ticonas, E. (2008). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. MINEDUC.
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional Sobre la Modernización de la Educación Chilena. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Del Valle-Rojas, C. y Loaiza-Javier, J. (2023). Asimilación, vulnerabilidad y subordinación cultural en torno a la realidad Mapuche en Chile. *Revista de Sociología*, 37(2023), 97-110.
<https://doi.org/10.15381/rsoc.n37.27152>
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 273-289.
- Díaz, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 63-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100004>
- Díaz, T. (2008). La construcción del saber pedagógico de estudiantes de educación diferencial en problemas de aprendizaje: reflexiones preliminares. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (16), 36-49.
- Espinoza, E. y León, J. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información Tecnológica*, 32(1), 187-198.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González-Mediell, O., Berríos-Valenzuela, L. y Toro-Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 197-217.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp.213-252) Editorial Universitaria.
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, 30, 61-74.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100004>

- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., Rodríguez, S. y Smith, C. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica*. Informe Final de Investigación Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios pedagógicos*, (40) 145-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200009>
- Ibáñez, N., Figueroa, A., Rodríguez, S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 225-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Larraín, T. (2002). *Actualización del documento "Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000"*. En MINEDUC (1999) Carpeta Gestión Educativa. Larraín, T. (2002). Actualización del documento "Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. y Caro, A. (2007). Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemática en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Revista Calidad en la Educación*, 27, 150-176.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley N° 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (5 de octubre de 1993)*.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). *Ley N°19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad (14 de enero de 1994)*. D.O. N°34764
- Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V. y Paineán, P. (2005). *Noción de educación intercultural bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región* [Tesis de Grado]. Universidad Católica de Temuco.
- Loncon, E. (2017). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile. Una mirada desde los derechos lingüísticos. En Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 75-100). Ediciones UC.
- Maturana, H. y Varela, F. (1986). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114.
- MINEDUC (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica estándares pedagógicos y disciplinarios*. MINEDUC.
- MINEDUC (s.f.). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010 – 2016*. MINEDUC.
- MINEDUC (2022). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en educación general básica*. MINEDUC
- MINEDUC (2023). *Informe nacional portafolio 2022*. MINEDUC
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Ortiz-Velosa, E. y Arias-Ortega, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>
- Quilaqueo, D. Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. LOM.
- Quintriqueo, S. Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco
- Rodríguez Rojas, P. (2023). La formación docente y la calidad educativa en Chile: entre estándares y emociones. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.200>
- Rueda, G., Paz, L. y Avendaño, W. (2019). Análisis de la educación intercultural en grupos de estudiantes de la universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que fueron víctimas del conflicto Armado. *Formación Universitaria*, 12(4), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>
- Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- Saavedra, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educación* 57(2), 431-446.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Sánchez, E. (2021) Educación y diversidad cultural. Reflexiones sobre formación inicial docente y educación intercultural en el extremo norte de Chile. *Ducere. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 1-14.
- Schiefelbein, E. (2007). El impacto de la formación inicial en la práctica docente en el aula. “XX Coloquio de Investigadores en Educación”, Valparaíso, Chile.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en educación básica. *Revista PRELAC* (3), 120-127.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO
- Valero, J., Pérez, A. y Castejón, J. (28-30 de noviembre 2007). La transferencia de la formación permanente del profesorado en el aula. Trabajo presentado en “V Congreso Internacional Educación y Sociedad”. Granada, España.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Universidad de la Frontera

La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción

Intercultural Education from the perspective of teachers, traditional educators, Mapuche parents and guardians in the Araucanía region: A co-construction

Nolfa Ibáñez Salgado, María Soledad Rodríguez, Tatiana Cisternas León
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Resumen: El objetivo principal es co-construir propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, a partir de las percepciones de actores de la Araucanía. La pertinencia ha sido un aspecto considerado insuficiente por sus destinatarios, especialmente por el pueblo Mapuche, por consiguiente, este estudio se focaliza en obtener evidencias situadas sobre la implementación de la Educación Intercultural, desde la perspectiva de los actores que conforman la ‘tríada cultural-contextual’: docentes educadores/as tradicionales y apoderados/as mapuche, quienes, al mismo tiempo que destinatarios de esta política pública son encargados de ponerla en práctica. Se analizan y comparan las concepciones, valoraciones, expectativas y propuestas de apoderadas/os, docentes y educadores/as tradicionales en ejercicio sobre la implementación del PEIB en general, incluidas sus capacitaciones, y la implementación del sector Lengua Indígena en particular. Desde el aspecto metodológico el proceso de co-construcción implica el contacto permanente con los participantes, la devolución conceptual de resultados parciales, la recogida de nueva información a partir de la discusión de esos resultados, la obtención de consensos en los Talleres de co-construcción que se realizan en distintos momentos del estudio y la aprobación del documento de difusión que se elabora como producto. Los resultados muestran que, exceptuando algunos aspectos de las capacitaciones, no hay disensos entre los participantes ni diferencias por género.

Palabras clave: Pertinencia cultural, política educativa, programas interculturales

Abstract: The main objective is to co-construct proposals and recommendations to improve the cultural relevance of the implementation of the Intercultural Bilingual Education Program, PEIB, based on the perceptions of actors in Araucanía. Relevance has been an aspect considered insufficient by its recipients, especially by the Mapuche people, therefore, this study focuses on obtaining situated evidence on the implementation of Intercultural Education, from the perspective of the actors that make up the 'cultural-contextual triad': traditional educators and Mapuche parents, who, at the same time as recipients of this public policy, are in charge of putting it into practice. We analyze and compare the conceptions, evaluations, expectations and proposals of parents, teachers and traditional educators about the implementation of the PEIB in general, including their training, and the implementation of the Indigenous Language sector in particular. From the methodological aspect, the co-construction process involves permanent contact with the participants, the conceptual return of partial results, the collection of new information from the discussion of these results, the achievement of consensus in the co-construction workshops held at different times during the study and the approval of the dissemination document that is produced as a product. The results show that, with the exception of some aspects of the training, there is no disagreement among the participants or differences by gender.

Keywords: Cultural relevance, educational policy, intercultural programs

1. Introducción

El actual estudio surge de la motivación por los primeros resultados de un estudio anterior, el cual realizó un análisis comparativo de clases observadas en 12 aulas de los niveles de párvulos, 1º, 4º y 6º básico de 8 escuelas en 4 comunas de Santiago (Ibáñez et al, 2008); en 11 aulas de los mismos niveles, completas y multigrado, de 5 escuelas rurales de comunidades mapuche de 3 comunas de la Araucanía (Ibáñez et. al, 2009; 2010a; Ibáñez, 2010b) y dos estudios complementarios, uno en 12 cursos desde párvulos a 7º básico de dos establecimientos educativos de la ciudad de Antofagasta y uno de San Pedro de Atacama (Benítez, 2011) y el otro que, desde la perspectiva de la experiencia de docentes mapuche en ejercicio, indaga sobre el saber pedagógico y la formación inicial docente en la práctica pedagógica en contextos de educación intercultural en la región de la Araucanía (Díaz, 2012). Esta línea investigativa tuvo como propósito develar, operacionalmente, concepciones subyacentes a las prácticas docentes sobre aspectos

constitutivos del saber pedagógico -especialmente la concepción de aprendizaje y la atención pedagógica a la diversidad -, la relación de esas prácticas con el currículo oficial y con las orientaciones del Programa Intercultural Bilingüe. Los resultados de estos trabajos en relación al PEIB en escuelas de comunidades rurales con mayoría o totalidad de estudiantes mapuche, mostraron que sus orientaciones y recomendaciones están prácticamente ausentes en las clases analizadas y que no se considerarían contenidos o aspectos de la cultura mapuche contextualizados en el mundo cotidiano de los estudiantes, incluso en las escuelas focalizadas por ese programa. El desarrollo de estudios realizados en otra línea de investigación nos ha permitido constatar, como observadores de otra cultura, que el hacer de las personas indígenas con las que hemos compartido por años conlleva lógicas distintas y en algunos casos opuestas a las predominantes en la escuela y, en general, a las que imperan en la cultura dominante o mayor y guían las orientaciones para los programas de desarrollo, incluida la educación (Ibáñez et al, 2012). Esta prolongada relación con personas de los pueblos originarios permitió conocer y comprender las concepciones que tienen sobre la educación en su sentido amplio, sobre la educación escolar y sobre la escuela como institución. Con este bagaje conceptual y empírico, nuestros propósitos apuntan a contribuir a la justicia y la inclusión social de los pueblos originarios, el pueblo mapuche en el caso del presente proyecto, así como a promover la gobernanza y la equidad, fortaleciendo las redes de información intercultural a partir de la innovación que significa el desarrollo de un proceso de co-construcción para establecer aspectos clave de pertinencia cultural, donde dicha pertinencia se configura a partir de las propias concepciones de las personas mapuche que participan y que en este caso son, al mismo tiempo, destinatarios.

La relación entre población indígena-pobreza y población indígena resultados educativos, hace imperioso intentar nuevas maneras de recoger evidencias para implementar innovaciones que permitan disminuir las brechas de implementación que constituyen “uno de los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos por parte de las personas y las colectividades indígenas” (Stavenhagen, 2006). Disminuir estas brechas requiere de cambios en los enfoques de las políticas de desarrollo indígena –que incluyen la educación-, para que el punto de partida no sea “la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas” (Abramovich, 2006, p.36). Las tendencias de la institucionalidad estatal y las políticas públicas de desarrollo indígena, muestran que una de las reorientaciones experimentadas en relación a los asuntos de los pueblos originarios, “ha sido la incorporación del tema del

desarrollo como vector de políticas y acciones programáticas y eje organizador de la institucionalidad estatal en esta materia” (Fondo Indígena, 2007, p.53), focalizándose cada vez más, al menos en el discurso, en lo que se ha llamado ‘desarrollo con identidad’ y reiterando en las planificaciones de los últimos años lo que la cultura mayor entiende por participación y rendición de cuentas; no obstante, los programas parecen no haber considerado suficientemente los aspectos culturales intangibles, la concepción distinta del tiempo real y simbólico, las dimensiones simbólicas propias de cada cultura, así como el hecho que las lógicas que orientan el quehacer de las personas de los pueblos originarios y sus concepciones tradicionales son distintas a las nuestras, las de la cultura dominante (Agurto, 2004; Bartolomé, 1997; Ibáñez, 2006; Ibáñez et al, 2012, Organizaciones Territoriales Mapuche, 2006; Quilaqueo, 2007; Serrano y Rojas, 2003), lo que incidiría en la poca pertinencia que la implementación de dichos programas parece tener para sus beneficiarios.

La incorporación del sector de Lengua Indígena a partir de 2010 en las escuelas con mayoría de estudiantado indígena, ha significado la conformación de la dupla pedagógica integrada por el profesor mentor y el educador tradicional; esto, constituye una oportunidad para que mediante un proceso de co-construcción, investigadores independientes recojan evidencias situadas sobre lo que piensan docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche respecto de la pertinencia cultural que para ellos tiene la implementación del PEIB en sus escuelas, lo que permitiría a la política pública obtener datos relevantes de primera fuente, que contribuirán a la evaluación que debe realizar sobre dicha implementación, considerando que estudios recientes indican que la pertinencia sería ya un problema identificado. En efecto, el estudio de Acuña (2012) muestra diferencias importantes entre las percepciones que tienen educadores tradicionales y profesores mentores sobre la pertinencia cultural de los contenidos de la guía pedagógica elaborada por Unicef/Mineduc respecto de la realidad de la comunidad, mientras que la investigación sobre el currículo del Sector Lengua Indígena realizada por Quintrileo, Lagos y Valenzuela (2013) concluye que: “En la propuesta del PEIB, se evidencia un tipo de interculturalidad funcional, en la medida en que se promueve una identidad indígena estática y estereotipada, que ignora el dinamismo de las identidades sociales, culturales y étnicas” (p.59). La Declaración de UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) en su Artículo 2: “Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz”; coincidiendo plenamente con ese planteamiento, desarrollamos el presente trabajo con el propósito de obtener resultados que permitan operacionalizar modos

de inclusión y participación que no pueden ser llevados a la práctica sin que los destinatarios se sientan efectivamente incluidos y participando. Por esto, si bien esta investigación se planifica con sensibilidad histórica (Appaduray, 2001), parte de los modos en que la construcción de conocimiento, aprendizaje y desarrollo funciona en la actualidad, entendiendo que uno de los desafíos que tiene el Chile actual es cambiar la manera de hacer las cosas en educación y desarrollo, para contribuir a *destrabar el futuro* (PNUD, 2009) en lo que concierne a la relación entre la sociedad mayor, el Estado y los pueblos originarios. Hacerse cargo de las consecuencias que nuestro modo de comprender el mundo tiene para otros cuyos modos de comprensión son distintos, constituye un imperativo ético que está a la base de nuestra pretensión de contribuir desde la academia, a la ampliación de las libertades fundamentales consideradas en las declaraciones y compromisos internacionales sobre desarrollo humano, social y económico (OIT, 1989; ONU, 1992, 2007; UNESCO, 2001, 2005). Es importante señalar aquí que, como parte de la metodología participativa que utilizamos, que es la base del proceso de co construcción, los lineamientos de este proyecto fueron presentados previamente a un grupo de profesores, educadores tradicionales y apoderados mapuche de La Araucanía, quienes manifestaron su acuerdo, además de su interés y compromiso por colaborar en su consecución.

2. Antecedentes teóricos

Para contextualizar el presente estudio, se realiza una revisión de las políticas vigentes sobre asuntos indígenas, específicamente las asociadas al ámbito educativo y con base en la Ley N°19253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), conocida como ley indígena, promulgada en 1993 mismo año en que se promulga la ley que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Conadi. En este marco surge el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, este se instala como política pública dependiente del Ministerio de Educación a partir de 1996. El año 2001 se establece un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo para fomentar el desarrollo de las comunidades indígenas en Chile; el programa Orígenes-Bid-Conadi el que se incorpora al PEIB con la educación intercultural bilingüe como parte de uno de sus componentes y se desarrolla en dos fases, la última de las cuales terminó en. La evaluación de medio término realizada en 2009-2010 señala retrasos en su implementación, pero constata la incorporación al PEIB de 196 escuelas en el período, de las cuales el 51% son de la región de la Araucanía, la mayoría rurales. También se indica en esta evaluación que no existió la ampliación a los niveles escolares que se esperaba, siendo baja su aplicación en NB3 y NB4 y

postergándose para una etapa posterior la implementación de EIB para NB5 y NB6. El informe final de la evaluación de esta segunda fase, concluye que se consideran pertinentes las acciones desplegadas en este componente, habiéndose superado la meta de escuelas con programas de EIB y profesores capacitados, pero también indica que las horas destinadas a esas capacitaciones son variables, que no hubo un sistema para recoger el grado de satisfacción de los usuarios y que “solo se cuenta con antecedentes sobre actividades y sus beneficiarios –docentes, alumnos, (...)-, sin precisar si tienen relación con la población objetivo definida para el programa, o sea, no se puede determinar si los profesores capacitados realizan su actividad docente en escuelas pertenecientes a las comunidades atendidas” (Ministerio de Planificación/Conadi, 2010, p.166).

La no existencia de indicadores respecto a la satisfacción de los usuarios se reitera en una reciente evaluación del PEIB, ya que no existe un área de monitoreo al interior de este programa: “uno de los problemas detectados es la falta de un sistema de apoyo y monitoreo que permita diseñar las estrategias adecuadas para recolectar y procesar la información” (DIPRES, 2013, p.31-32), evidenciando la persistencia de un problema ya identificado en las primeras evaluaciones. Esto es, pareciera que la principal consideración que debiese tener la implementación de una política pública focalizada -saber qué piensan sobre esa implementación sus beneficiarios después de varios años de su puesta en práctica-, parece haber sido dejada de lado. Esta última evaluación, al mismo tiempo que reconoce los avances y la importancia del programa para la instalación de la interculturalidad en la educación, informa que no existe “una identificación clara de la cobertura exacta del programa, tanto a nivel de establecimientos como de alumnos (...) no se elaboran reportes de monitoreo” (p.60). Otro problema que se releva dice relación con el hecho que el PEIB no tomaría en cuenta la dimensión territorial, cuestión considerada clave por el panel de evaluadores, dada la muy diferente concentración de población indígena en las distintas zonas del país. La política pública chilena concibe la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como “Una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, a la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades” (Mineduc, 2000, p.1). No obstante, según el informe 2004 de la OCDE, en Chile “no está claro que haya una política coherente para la educación intercultural bilingüe (...), aunque un programa nacional para la educación intercultural bilingüe ha estado funcionando desde 1996” (p.264).

La investigación disponible en Chile en relación al PEIB y su implementación, muestra que la Educación Intercultural Bilingüe sería percibida como una educación aislada, que sólo atañe a los indígenas, de escasa importancia, “desconociéndose su valor universal y su incidencia en la educación general” (Carihuentro, 2007, p.117), que no refleja las necesidades educacionales y culturales de las culturas originarias, al haber sido diseñado desde la cultura occidental y constituyendo sólo “un suplemento al programa general de enseñanza o una especie de ‘concesión’ a los mapuche” (Rother, 2005, p.80). La mayoría de los estudios coinciden en señalar que uno de los principales problemas es la falta de participación de los propios estudiantes, de sus familias y de las comunidades en los proyectos de EIB de las escuelas. El documento de las organizaciones territoriales mapuche (2006) señala que la implementación del PEIB, depende a veces de la buena voluntad de los gobiernos locales o regionales, a lo que se sumaría “la resistencia e ignorancia de los cuerpos docentes locales y la visión racista de la sociedad chilena. Estas limitaciones hacen inaplicable en la práctica las políticas de educación intercultural, que tampoco consideran la participación directa y deliberativa de las comunidades Mapuche. Sólo se profundiza la folclorización de nuestra cultura y conocimientos” (p.40).

Con relación al currículo y su contextualización, se visualizaría como una simple traducción al idioma indígena, lo que vendría a ser otra forma de asimilación que no aportaría al conocimiento y valoración de la propia cultura, ni “a la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo conocido, cercano y significativo.” (Hevia, 2005, p.102). Este último autor, también señala que la contextualización del currículo a la población indígena chilena, intenta ser una estrategia para revertir sus bajos logros de aprendizaje alcanzados en las pruebas SIMCE, “de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad globalizada” (p.101-102), siendo que la interculturalidad es mucho más abarcativa y compleja que el bilingüismo y trasciende el problema idiomático, en tanto refiere al proceso dialogante entre tradiciones culturales distintas, imbricando sus diversos aspectos y donde sólo uno de estos aspectos es la lengua (Ansión, 1997). Otros estudios constatan la falta de correspondencia entre el discurso de educación intercultural bilingüe aceptado por los docentes y lo observado en la práctica (Lobos y Águila 2004; Leyton et al, 2005; Ibáñez, Druker y Rodríguez, 2009), así como el poco compromiso de las personas en general con la EIB, la falta de información por parte de los propios profesores de lo que están realizando los otros subsectores del Programa y la poca participación de la familia y la comunidad (Fernández, 2003; Montecinos, 2004; Riedemann, 2008; Acuña, 2012). Al respecto, y en el marco de la

incorporación al currículo del Sector Lengua Indígena (MINEDUC 2009), el estudio sobre el perfil de la dupla pedagógica conformada por docente y educador tradicional señala: “se advierte una debilidad en el proceso de supervisión y acompañamiento de los educadores tradicionales por parte de los profesores mentores” (Acuña, 2012, p. 21). Respecto de la relevancia de la participación de las comunidades en la implementación de programas que les atañen directamente, el informe sobre los desafíos de la implementación del SLI en Chile señala que, “dado que el SLI involucra un grupo de la población escolar que cuenta con sus propias tradiciones y cultura, no es posible excluir del clima escolar, el rol que cumplirá la comunidad indígena en la implementación del programa” (MINEDUC/UNICEF, 2012, p.23); no obstante, uno de los hallazgos que este estudio destaca, es el hecho que “existe una distancia entre la escuela y la comunidad local” (p. 127). Por su parte, el “Estudio sobre la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”, encargado por el Mineduc al CIAE de la Universidad de Chile, previo a la incorporación del SLI, ratifica en general los resultados de los estudios antes citados, hay que señalar que PEIB-Orígenes no se asemeja a las propuestas conceptuales que se encuentran en la literatura. Parece más un programa para la educación focalizada de niños indígenas, que un programa intercultural propiamente tal, ya que no considera elementos fundamentales como la promoción de las culturas originarias en la gran sociedad” (2011, p. 101). En síntesis, y como afirma Figueroa (2009) muchas de las políticas públicas orientadas hacia los pueblos originarios así como las estrategias para su implementación, habrían fallado en lo relativo a la pertinencia cultural reconocida como tal por sus destinatarios.

A partir de 2010, cambia el escenario en relación al PEIB: El programa, cuyo fin es contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema de educación, pasa a formar parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación, contando con presupuesto propio y relevando dos componentes: fortalecimiento del sector lengua indígena e interculturalidad en el espacio escolar (DIPRES, 2013). Se inicia la implementación del nuevo Sector de aprendizaje de Lengua Indígena, SLI, incorporado al currículo nacional con carácter obligatorio para las escuelas que poseen una matrícula indígena superior al cincuenta por ciento y progresivo al 20% para el año 2014. De acuerdo al Decreto 280 (Mineduc, 2009a), se incorporan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el sector, para los niveles de 1° a 8° año básico, cuya implementación es también progresiva, desde 1° Básico en 2010 y avanzando en un nivel por año. Para esta implementación se conforman las ‘duplas pedagógicas’, con el docente a

cargo del curso, que es el profesor mentor, y el educador tradicional de la comunidad a la que pertenece la escuela. El SLI es optativo para las familias. Consideramos que este hecho constituye una oportunidad para la instauración de una educación realmente intercultural en Chile, sin desconocer que también implica la superación de diversos problemas, especialmente en relación a cambios en los enfoques de implementación del PEIB, ya que no es suficiente una acción afirmativa más hacia la población indígena, sino que se requieren cambios en la implementación del programa que puedan modificar, estructuralmente, las percepciones y dinámicas relacionales ya instaladas en la escuela respecto a la EIB. Asumimos que la educación intercultural es el único modo de avanzar hacia una propuesta educativa que posibilite la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas y de sociedades donde la interculturalidad de hecho se transforme también en interculturalidad de derecho, considerando urgente y necesario el desplazamiento desde el enfoque de la interculturalidad como innovación curricular dirigida a las poblaciones indígenas, hacia el posicionamiento de un enfoque intercultural como eje estructurador del currículo nacional (García, 2008, Ibáñez, 2010; Smelkes, 2006; Zuñiga y Ansión, 1997).

La educación en y para la diversidad debiera sustentarse en “un diálogo interepistemológico de saberes que permita la incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes previos que los niños que asisten a la escuela han construido en sus procesos de socialización primaria” (Prada, 2003, p. 9). La inclusión de educadores tradicionales en las escuelas con mayoría de estudiantado indígena para atender pedagógicamente, en conjunto con los docentes, el nuevo sector curricular de Lengua Indígena, constituye una oportunidad que generaría espacios para este diálogo, por cuanto los educadores tradicionales tienen una doble validación: por una parte, son validados como poseedores de los valores y conocimientos ancestrales de su pueblo y de las capacidades necesarias para transmitirlos en la escuela, por parte de sus propias comunidades y, por otro, son validados en la cultura escolar precisamente por haber sido seleccionados por las comunidades, ya que este hecho implica también el tener conocimientos formales valorados por la cultura dominante. Además, dado el promedio de edad de docentes y educadores tradicionales mapuche contratados en la Araucanía (Acuña, 2012), podemos suponer que una parte de ellos también son apoderados en la misma escuela o en escuelas cercanas, constituyendo lo que hemos llamado la tríada cultural-contextual (Ibáñez, 2015), como grupo inédito de actores educativos que, como hemos dicho antes, son al mismo tiempo destinatarios de la política y encargados de ponerla en práctica, por lo que su agencia podría ser un valioso aporte a la construcción de un nuevo camino que haga posible

instalar la interculturalidad de derecho -como diálogo entre culturas- en nuestra escuela; en la medida, claro está, que la política pública se haga cargo de este nuevo escenario.

Sabemos que, en general, el diseño y la implementación de políticas públicas para determinados sectores de la sociedad se han focalizado en prioridades surgidas principalmente de las interacciones entre el Estado y la sociedad civil o el segmento de la sociedad civil a la que esas políticas atañen más directamente; interacciones que habitualmente están dirigidas por quienes detentan el conocimiento experto y representan al Estado. Este sería el caso de las políticas públicas dirigidas a los pueblos originarios en Chile, profundizado por el hecho de su centralización, a diferencia de países federados como Argentina, Brasil o Canadá, lo que, además de constituir un escenario más restringido para una participación efectiva (Vaillancourt, 2011), también contribuiría a que los resultados de las investigaciones que se realizan para el Estado “puedan ser fácilmente convertidos en argumentos más que en conocimiento que nutra las políticas públicas” (Garretón et al., 2010, p.114), desdibujando o suprimiendo su potencial impacto. En este contexto, se ha venido prestado especial atención a temáticas como la participación ciudadana y la concertación, especialmente en el ámbito de la economía social, considerando experiencias de colaboración y co-construcción entre actores de la economía social y actores del sector público, con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población, fomentar el desarrollo local sustentable e instalar el concepto de economía social y solidaria, ámbito en el cual ha sido especialmente importante la Red Continental de co-producción de conocimientos, investigación y formación, constituida en Canadá a fines de los 90 (Monasterios y Srnec, 2010, Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional, 2011; Vuotto, 2011). El presente proyecto se sustenta en un proceso de co-construcción con características distintivas, que pretende como meta un producto que represente a los participantes, para ser tomado en cuenta por la política pública. A diferencia de los procesos que conocemos, esta investigación considera el trabajo conjunto de dos grupos que, utilizando un término propio de la economía social, podríamos clasificar como pertenecientes ambos a un tipo especial de ‘tercer sector’, independiente del Estado y del mercado, y que proviene de distintas culturas: el grupo conformado por el equipo de investigadores no mapuche, y el grupo integrado por la tríada cultural-contextual: educadores tradicionales, profesores y apoderados mapuche. El proceso de co-construcción que hemos validado en proyectos previos, al mismo tiempo que democratiza la recolección y el análisis de datos más allá del conocimiento experto y genera una participación sentida como tal por los actores, permite también visibilizar el conocimiento y la

agencia local, de modo que el conocimiento co-construido pueda servir para nutrir efectivamente la política pública, incluso más allá del ámbito educativo. Como en esta co-construcción no participa el Estado directamente, la consideramos como una interfase original y pertinente, que podría ser replicada al diseñar políticas públicas cuyos beneficiarios sean personas de una cultura distinta a la dominante, por cuanto el proceso no es una simple recolección de opiniones para ser analizadas desde la experticia del investigador; muy por el contrario, esta co-construcción entre personas con distintos bagajes culturales y que ocurre en una arena singular, en la cual no hay conocimientos superiores, implica necesariamente la comprensión de los sistemas de conocimiento y aprendizaje que poseen quienes pertenecen a una cultura distinta a la de quienes en este caso conducen el proceso, como único modo de asegurar la pertinencia de los resultados desde la perspectiva de los participantes.

Desde un marco conceptual y epistemológico y de acuerdo a la experiencia investigativa de trabajo con personas de pueblos originarios, este estudio considera la concepción de Norman Long (1988, 1992, 1996), quien propone una reconceptualización de las nociones de conocimiento, poder y agencia, atendiendo a cómo interactúan los mundos de los distintos actores sociales (incluyendo los del investigador y el investigado), centrándose en el actor social para analizar la construcción social de conocimiento, así como las disputas, negociaciones y consensos que se establecen a su alrededor, cuyos contextos el autor denomina “arenas”. Long postula la necesidad de abandonar las dicotomías clásicas entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, así como entre conocimiento interno y externo; partiendo por reconocer que el conocimiento teórico y el conocimiento pragmático están interconectados hasta tal punto que ninguno puede, realmente, considerarse como tal sin la existencia del otro; plantea que los conocimientos internos y externos deben ser considerados en su interrelación, ya ello posibilita comprender los mundos de vida, las estrategias, y las racionalidades de los actores en las distintas arenas sociales. La noción de desarrollo, incluida la educación, es entendida como un proceso de cambio social que involucra siempre una lucha entre intereses diversos e implica necesariamente espacios de intersección o interfase entre distintos mundos de vida, lo que requiere especial atención, puesto que “todas las formas de intervención externa entran necesariamente en el mundo socio-vital (...) de los individuos y los grupos sociales afectados y de este modo, por así decirlo, atraviesan ciertos filtros sociales y culturales. De esta forma, los factores externos son, a su vez, mediados y transformados por las estructuras internas” (Long, 1988, p. 3); lo cual implica, en términos metodológicos, prestar atención a la producción de significados que ocurre en la vida cotidiana.

La noción de vida cotidiana desempeña un papel central en la perspectiva propuesta por Long que, a diferencia de otras corrientes teóricas que también enfatizan esta dimensión social, no implica suscribir a la división entre niveles micro y macro en el análisis del espacio social, ya que se asume que las prácticas locales incluyen macro representaciones y están influidas por arenas espacial y temporalmente distantes; por lo anterior, estas representaciones macro solo son entendibles en los contextos concretos, ya que se fundamentan en los sentidos y significados que la gente construye como resultado de sus procesos cotidianos. “La perspectiva centrada en el actor requiere un análisis completo de las formas en las que distintos actores sociales manejan e interpretan nuevos elementos en sus mundos de vida, entendiendo la organización, las estrategias y los elementos interpretativos involucrados en ello” (Long, 1992, p. 9). La noción de conocimiento suscrita refiere a que tanto el conocimiento científico como el no científico -o de la vida cotidiana- “está constituido por las formas en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias” (Long y Arce 1992, p. 211). Esta noción no implica la idea de descubrimiento de la realidad como si esta estuviese allí para ser descubierta, sino que supone que esta es resultado de un proceso complejo que involucra factores sociales, situacionales, culturales e institucionales, se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes y es afectado por factores tan diversos como las habilidades, orientaciones, experiencias, intereses, recursos y patrones de interacción característicos de un grupo particular, teniendo también mucha importancia la audiencia con la que dicho grupo interactúa. Particularmente relevante para los propósitos de nuestro estudio es el planteamiento que explicita que determinadas formas de construir conocimiento implican la exclusión de otras: “Además, el conocimiento es construido en el sentido de que es el resultado de un amplio número de decisiones e incorporaciones selectivas de ideas, creencias e imágenes previas, pero al mismo tiempo destructivo de otros posibles campos de sentido y entendimiento” (p. 211). Dicho de otro modo, la construcción de conocimiento involucra formas de construir el mundo y, al mismo tiempo, también excluye otras formas de hacerlo. “El entendimiento de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser situado en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos” (1992, p. 212), lo que constituye una consideración central en el presente proyecto. Los modos en que distintos sistemas de conocimiento se construyen y reconstruyen en la interacción social son a menudo invisibilizados, y se define o clasifica a los “otros” en oposición a “nosotros”, en circunstancias que las sociedades, y las culturas, son productos sociohistóricos que, en un mismo país o territorio, se vinculan

y se funden sin perder su especificidad (Comaroff y Comaroff, 1992). En esa línea, la naturaleza de las propuestas de soluciones estandarizadas a problemas de desarrollo, incluida la educación, es definida desde el conocimiento experto de la cultura dominante, desatendiendo a menudo los conflictos referidos al rol del conocimiento experto y del conocimiento local, ignorando o disminuyendo la importancia del conocimiento local, lo que conllevaría la generación de sistemas de ignorancia sobre los otros, los sujetos de intervención, presentando el conocimiento experto como conocimiento superior separándolo de la agencia de la gente no experta que queda en posición de ser ignorada y considerada como receptora pasiva del desarrollo u objeto de conocimiento (Hobart, 1993), en circunstancias que los conocimientos locales suelen constituir las potenciales agencias de las personas.

En el caso del presente proyecto, es necesario hacerse cargo de aspectos socio-históricos y socio-políticos de los/las participantes, para lograr la plena comprensión de las proyecciones de sus potenciales agencias y visibilizar las implicancias que tiene la construcción social del conocimiento y la ignorancia –sobre ‘los otros’-, tanto en la formulación de políticas públicas y su implementación por parte del Estado, como de políticas de identidad por parte de los grupos locales (Quarles, 1993), sin suprimir o invisibilizar el conflicto. Como plantea Ansión “nuevas formas de ciudadanía en una perspectiva intercultural supone el surgimiento de nuevos tipos de líderes, ellos mismos interculturales y conscientes de la necesidad de articular formas de organización y comprensión de la realidad que se originen en un debate fecundo entre modos diversos de acercarse al mundo y a los problemas de la vida” (Ansión et al, 2007, p.61), donde estos modos diversos sean considerados igualmente legítimos; a esto apunta la metodología que se utiliza en los talleres de co-construcción. En este contexto se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Co-construir propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en escuelas de la región de la Araucanía, a partir de las percepciones que de dicha pertinencia tienen docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche.

Objetivos Específicos:

- Analizar y comparar las concepciones, opiniones y valoraciones que tienen docentes, educadores tradicionales y apoderados

mapuche sobre la implementación del PEIB en general y del subsector Lengua Indígena en particular.

- Analizar y comparar las percepciones de docentes y educadores tradicionales, respecto a la pertinencia cultural de las capacitaciones para la educación intercultural implementadas desde la política pública, en las cuales han participado
- Describir los principales aspectos contextuales que, desde la perspectiva de docentes y educadores tradicionales, facilitan y/o dificultan la implementación de los programas interculturales en las escuelas donde se desempeñan.
- Establecer, mediante un proceso de co-construcción con los sujetos de investigación, los principales aspectos que se priorizarán en las propuestas y recomendaciones.

3. Método

La metodología propuesta se enmarca en un enfoque general cualitativo, dentro del cual se considera también la eventual construcción de datos de carácter cuantitativo si ello es pertinente para el logro de los objetivos planteados (Cooch y Reichardt, 2005). En ambos casos, los datos construidos no serán concebidos como un fragmento “puro” de la realidad mediante los cuales se construye la teoría, sino que éstos serán comprendidos como un producto histórico cultural, cuya especificidad está dada por las particularidades del espacio y tiempo donde se produce (Goetz y Le Compte, 1998). Concebimos la investigación como un proceso constante de reflexión, formulación y reformulación en la cual las informaciones emergidas del trabajo de campo y el proceso de análisis dialogan determinándose mutuamente (Hammersley y Atkinson, 1994), por lo que el equipo mantiene sesiones periódicas de conversación y análisis durante todo el desarrollo del proyecto.

3.1. Estrategia metodológica

El abordaje metodológico considera la obtención de información a partir de un trabajo etnográfico y participativo, pertinente a la visión de mundo e intereses de las personas mapuche que constituyen el grupo de estudio. Para lograr este objetivo, y como parte integrante de la metodología de co-construcción validada en proyectos anteriores, los lineamientos generales del proyecto se presentaron previamente a un grupo de docentes mapuche y educadores tradicionales de escuelas de distintas comunas de la Araucanía, especialmente rurales, cuyas familias han sido colaboradoras en investigaciones previas, consensuando sus principales objetivos y comprometiendo su agencia

para contribuir a su desarrollo. Dado que el diseño metodológico requiere del contacto permanente con los participantes, se cuenta con la colaboración de coordinadores de zona, personas mapuche que residen en distintas comunas, profesores y educadores tradicionales hablantes de su lengua nativa, que apoyan este contacto traspassando la información necesaria desde y hacia el equipo de investigación y coordinando los traslados de los participantes de las distintas comunas para las reuniones, los grupos de conversación y los Talleres de Co-construcción.

3.2 Participantes

La selección del grupo de estudio obedeció a un muestreo intencionado en base a criterios específicos (Flick, 2004). El primer criterio de selección es la autoidentificación como Mapuche, considerando la inclusión de docentes no mapuche cuando sean parte de una dupla pedagógica.

Como segundo criterio, para docentes y educadores tradicionales, estar en ejercicio en una escuela de la región. Para los apoderados: tener al menos un hijo/a en una escuela con mayoría de estudiantado mapuche. Para todos los casos: tener interés en participar en la investigación.

A partir de las conversaciones previas a la presentación institucional del proyecto, se convocó a otros docentes, educadores tradicionales y apoderados, con quienes se sostuvieron conversaciones informales para informar sobre el proyecto e invitarlos a participar. A la mayoría de las y los profesores se les envió una invitación formal para los grupos de conversación y para los Talleres.

El grupo de estudio se conformó con 31 personas: 11 docentes, 7 mujeres y 4 hombres (dos de ellos no mapuche); 9 educadores tradicionales, 6 mujeres y tres hombres; y 11 apoderados (dos de ellos no mapuche), 9 mujeres y dos hombres. Estas personas residen en 8 distintas comunas de la región de la Araucanía y trabajan en escuelas de sus comunas y de otras comunas colindantes. Los docentes y educadores tradicionales trabajan en 10 diferentes escuelas y 14 de ellos conforman 7 duplas pedagógicas, incluidas las que integran los dos docentes no mapuche. Los apoderados son de 7 diferentes escuelas.

Complementariamente y con propósitos de transparencia, información y difusión, se sostienen reuniones con personas encargadas del PEIB, en dependencias de la Secreduc, en la Dirección de Educación de la Municipalidad de Galvarino y con 6 directores de escuelas de distintas comunas de la región.

Las estrategias a utilizar se derivan de la orientación etnográfica y descriptiva del estudio: Conversaciones informales, Entrevistas

semiestructuradas individuales, Grupos de conversación, Notas de Campo (Flick, 2004; Angrosino, 2012) y Talleres de Co-construcción.

Todas ellas, en su conjunto, aportan a la materialización de los objetivos específicos y constituyen la base del proceso de co construcción que se materializa en los talleres. En el caso de los grupos de conversación, su dinámica estimula la emergencia de diversos puntos de vista personales y colectivos, similares y contrapuestos (Kvale, 2011), más allá de lo expresado en las conversaciones y entrevistas individuales. El principio que subyace a esta estrategia es que la interacción puede facilitar la expresión de sus valoraciones y expectativas más sentidas.

Los Talleres de co-construcción son concebidos como una experiencia de aprendizaje colectivo y se fundamentan en la concepción constructivista de aprendizaje que distingue este proceso cognitivo como producto de la construcción de conocimiento nuevo a partir de las experiencias previas (Vigotsky, 1981) que son validadas por el grupo, generándose un contexto significativo que propicia dicha construcción (Ibáñez, 2005). La adscripción a esta concepción de aprendizaje implica una metodología participativa y abierta a la consideración de la diversidad de experiencias e interpretaciones de los sujetos que participan del proceso, por lo cual los talleres se llevarán a cabo utilizando la matriz de la Metodología Interaccional Integrativa MII (Ibáñez y Maturana, 2002), diseñada para incluir dicha diversidad como eje estructurador del proceso de construcción conjunta de nuevos conocimientos. Lo anterior implica que, quien dirige la actividad, no realiza preguntas o actividades donde la validez esté sujeta a una respuesta única, sino que busca facilitar situaciones donde múltiples respuestas sean admisibles y contributivas al proceso colectivo. Al mismo tiempo, la disposición emocional favorable que se genera en este contexto interaccional facilita o propicia la emergencia de las necesidades e intereses sentidos de los participantes (Ibáñez, 2002, Ibáñez et al., 2004, Ibáñez, 2009). En cada una de las temáticas surgidas, el parámetro de éxito es conseguir el consenso, a la vez que incorporar la propia discusión en la elaboración del producto. Todo lo anterior, con la retroalimentación permanente del proceso a través de los coordinadores de zona.

Talleres de co-construcción : Se contemplan dos talleres a los que se invita a todos quienes participaron en las instancias de conversación informal, entrevista individual y grupos de conversación. El primer Taller se desarrolla en torno a la presentación de resultados preliminares del primer nivel de análisis realizado con las categorías preestablecidas, cuya pertinencia fue validada por el grupo. El segundo Taller se realiza en torno a contenidos, propuestas y recomendaciones preliminares surgidas de los resultados parciales del segundo nivel de

análisis y recoge nueva información relevante para los propósitos del estudio, en un momento de mayor conocimiento y confianza entre participantes y equipo de investigación. Se ratifican los principales contenidos y se priorizan, asegurando así nuestra real comprensión de las perspectivas y conceptualizaciones de los participantes.

3.3 Análisis de los datos

El análisis se realiza en etapas consecutivas, considerando la devolución conceptual de los resultados parciales a los participantes en cada una de ellas, orientado por el principio de co-construcción que guía la investigación, a fin de garantizar la participación real y significativa de las personas mapuche que colaboran en el estudio.

Siguiendo los objetivos de la investigación, la unidad de análisis del estudio se compone de las Valoraciones, Opiniones y Expectativas de los distintos actores en relación a la pertinencia de la implementación del PEIB, comentar con ellos lo que todos y todas, o la gran mayoría, comparte en cada una de las dimensiones consideradas y consensuar los principales contenidos, estableciendo su priorización. Las dimensiones que operacionalizan dicha unidad de análisis son:

- a) la implementación del PEIB en general
- b) la implementación del PEIB en el sector Lengua Indígena
- c) la implementación de las capacitaciones del PEIB para docentes y educadores tradicionales;
- d) Aspectos contextuales que facilitan la implementación del PEIB
- e) Aspectos contextuales que obstaculizan la implementación del PEIB
- f) Contenidos u aspectos prioritarios y pertinentes para ser incorporados en la implementación del PEIB.

En la primera etapa, el equipo exploró los discursos construidos por las personas del grupo de estudio para identificar los aspectos que ellas consideran clave en sus modos de hacer las cosas, y que, en su opinión, debiesen verse reflejados en la implementación del PEIB. Para este primer nivel de análisis se establecieron las metacategorías: VALORACIONES/OPINIONES, y EXPECTATIVAS. En cada una de ellas se considera la categoría “Contenidos clave”, implícitos y explícitos. Los resultados preliminares de este primer nivel de análisis constituyeron el foco del trabajo conjunto del primer Taller de co-construcción, donde fueron ratificadas como las categorías definitivas. Originalmente, se consideraban tres metacategorías para el análisis: Opiniones, Valoraciones y Expectativas, luego del primer Taller de co-

construcción se funden las dos primeras en una sola: “Valoraciones/Opiniones, por cuanto se estima que no hay opiniones desprovistas de valoraciones, explícitas o implícitas. En una segunda etapa, el corpus analítico resultante del análisis por categorías pre establecidas ya validadas para cada dimensión, se separa según el rol de los participantes (docentes, educadores tradicionales y apoderados) y, en cada rol, por género, incluyendo lo relativo a la capacitación para el PEIB en el caso de docentes y educadores tradicionales.

Mediante un análisis de correspondencia (Ibáñez et al., 2009), se identifican los principales ejes temáticos de cada rol, a partir de lo cual se genera una matriz de contenidos cuya forma preliminar se discute en el segundo Taller de co-construcción, donde el objetivo del trabajo es entregar los resultados de los análisis respecto a las dimensiones consideradas y consensuar los contenidos a considerar en el documento final de propuestas y recomendaciones, además de establecer su priorización. En una tercera etapa, se establece una nueva matriz para el análisis particular de la dimensión seis “Contenidos u aspectos prioritarios y pertinentes que sean compartidos, para ser incorporados en la implementación del PEIB”, de acuerdo tanto a los resultados de los análisis ya efectuados (primer y segundo nivel de análisis) como a la nueva información pertinente que surgió del trabajo grupal en el segundo taller, para establecer la relación entre la visión de mundo de las/los participantes, con sus modos de conceptualización y sus modos de ‘hacer las cosas’ o saberes. El tercer nivel de análisis da cuenta del cuarto objetivo específico de esta investigación, el cual busca reconocer los aspectos que son compartidos como prioritarios para la implementación del PEIB y en particular el SLI, por los diversos actores involucrados.

De acuerdo al marco conceptual y la perspectiva epistemológica que asume el estudio, se establece una matriz que permita identificar la visión de mundo (marco de sentido) que emerge de los actores (a partir del primer y segundo nivel de análisis) en relación a las distintas dimensiones del estudio. Los aspectos prioritarios que dan cuenta de los marcos de sentido de los actores se dividen en a) conceptuales (referidos a los modos de pensar) y b) estilos de relación (referidos principalmente a modos de hacer). A su vez, dentro de los aspectos prioritarios referidos a los estilos de relación se establecen dos distinciones: i) aspectos sobre la relación pedagógica en el aula entre Profesor-Educador Tradicional y Estudiantes y ii) sobre la participación y rol de la comunidad en la educación intercultural (que hemos denominado triada cultural contextual) expresada en el Profesor-Educador Tradicional- Apoderado.

En cada una de las etapas, a partir de las transcripciones y toma de notas, se utilizan procedimientos de codificación, condensación e interpretación de significados (Kvale, 2011; Gibbs, 2012) acompañadas

de dispositivos de triangulación entre investigadoras del equipo con el fin de cautelar la fiabilidad y validez de los hallazgos. Finalmente, se elabora el producto “La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la Región de la Araucanía: Una co-construcción”, que contiene la síntesis de resultados y las propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementación del PEIB, señaladas como prioritarias por los y las participantes.

4. Resultados

Es importante tener en cuenta como marco de estos resultados, los siguientes aspectos: -Las y los participantes en el estudio señalan que en sus escuelas no hay otras actividades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe desde la incorporación del Sector de Lengua Indígena. Esto es, a partir de 2010, el PEIB se ha limitado al SLI en esos 10 establecimientos educacionales, la mayoría rurales, y no existirían otras actividades sistemáticas relacionadas con educación intercultural, aun cuando el estudiantado sea mapuche en su casi totalidad.

1. Percepción de las personas participantes respecto a la situación actual del PEIB

Todas las personas que conforman el grupo de estudio han trabajado en actividades del PEIB, previo a la incorporación del sector de Lengua Indígena, y la mayoría está a cargo de implementar el SLI en sus escuelas, incluidos los dos docentes no mapuche. Por tanto, todos y todas tienen experiencia prolongada en la implementación del PEIB. Las educadoras y educadores tradicionales del grupo de estudio no han participado ni participan en las actividades generales de sus escuelas ni en las reuniones de profesores, sólo asisten a las horas que les corresponden en aula.

Las y los participantes coinciden en señalar que, actualmente, la educación intercultural se limita al SLI y que no existen otras actividades sistemáticas en sus escuelas, aun cuando el estudiantado sea mapuche en su casi totalidad. Esto muestra que, al menos en 10 escuelas de diferentes comunas de la Araucanía, el PEIB actualmente se limita al sector curricular de Lengua Indígena.

Las personas mapuche que integran el grupo de estudio valoran la escuela como institución, porque les permite a sus niños adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad mayor y posibilita su independencia futura. También la valoran como espacio para la educación intercultural. Hacen una clara distinción entre educación

intercultural y educación mapuche: la escuela es la llamada a hacer educación intercultural; la educación mapuche le corresponde a la familia y la comunidad. Esto explicaría la aparente contradicción entre la afirmación: “la educación, en su sentido amplio, le corresponde a la familia y la comunidad” y la valoración del PEIB, programa que es entendido como respuesta a sus demandas históricas, como un espacio ganado por el pueblo Mapuche.

Hay una valoración explícita positiva sobre la implementación previa del PEIB en cuanto a su pertinencia cultural y a los recursos disponibles. Tanto educadores tradicionales como docentes manifiestan que antes, si bien por lo general no se contaba con el interés de los otros profesores, tenían mayor libertad para decidir y focalizarse en determinados contenidos y desarrollar las estrategias que les parecían más adecuadas, a partir de los intereses y conocimientos propios. Consideran que había participación más activa y mejor disposición del estudiantado al poder desarrollar actividades prácticas extra aula, cuestión que sería difícil de realizar ahora, tanto por el hecho que el SLI se implementa como una asignatura más, como por la escasez de recursos del programa. También coinciden en que antes había más espacio para generar vínculos con la comunidad e incorporar a la vida escolar diversas prácticas culturales mapuche y que el hecho de acotar el SLI al manejo de la lengua restringiría la cultura.

Valoran la incorporación del Sector de Lengua Indígena al currículo, ya que permitiría conservar Y recuperar la lengua mapuche al propiciar el contacto de los niños con hablantes del mapudungun; algo crítico, sostienen, en comunidades donde sólo los más ancianos manejan la lengua o en escuelas urbanas, donde es cada vez más extraño oírlo. Se valora también por cuanto -más allá del aprendizaje de la lengua- es un espacio que podría impulsar el rescate de prácticas que en la misma comunidad o familia de origen mapuche se están perdiendo; pero están en desacuerdo con el modo en que se implementa, ya que lo entienden como una asignatura más dentro del currículo, con estructura de la lógica occidental, lo cual obstaculizaría transmitir y preservar la cultura mapuche. La expresión de un profesor refleja el consenso de los participantes al respecto: "por naturaleza, la lengua y la cultura tienen que ser leales, no deben separarse, tienen que ir juntas porque si no, se traicionan", no se debe enseñar la lengua sin contexto. Hay coincidencia en que es importante el aprendizaje de la lengua, pero también en que las prácticas contextualizadas, el hacer vivir a los niños la cultura, demandan formas distintas de interacción y organización escolar. El aprendizaje situado propio del modo de hacer las cosas en la cultura mapuche se vería limitado al enseñar la lengua en

una sala de clases y al no existir articulación con otras asignaturas ni con otros profesores

Respecto a los aspectos contextuales, la mayoría de los participantes da cuenta, explícita o implícitamente, de la fuerte tensión que se produce entre cultura mapuche y religión evangélica, configurando conflictos de identidad que tocan el PEIB. Existe también conflicto interno cuando el/la docente o educador tradicional que es integrante de una familia de religión evangélica implementa el SLI en su escuela.

La mayoría de las y los docentes y educadores tradicionales valoran el texto escolar que envía MINEDUC para implementar el SLI, en tanto les ofrece orientación para la enseñanza y buenas ideas para seleccionar, pero coinciden en su falta de pertinencia cultural, al menos en los siguientes aspectos:

- a) La secuencia de los contenidos no correspondería a la secuencia real de los aprendizajes en la cultura mapuche.
- b) Algunos contenidos se presentan desvinculados de la cosmovisión y las prácticas culturales reales de las comunidades.
- c) La estructura del texto se considera poco pertinente culturalmente, porque estaría bajo el marco de la lógica occidental que parcela los saberes. Esta parcelación, si bien simplifica la enseñanza, tiene consecuencias sobre la comprensión integrada de la cultura mapuche.
- d) La estandarización de contenidos y de ejemplos invisibilizaría el fuerte carácter territorial en el que se asienta la cultura y la lengua mapuche.
- e) El texto escolar para cada nivel no considera o es insuficiente para la realidad de muchas escuelas rurales multigrado.

Existen diferencias en las percepciones de los actores sobre la implementación del SLI a nivel rural y urbano. En las escuelas rurales, por lo general insertas en comunidades mapuche, observan menos resistencias por parte de apoderados y estudiantes para participar del SLI ya que es más fácil reconocer en la vida cotidiana de los niños algunas prácticas culturales que identifican la cultura mapuche y, como expresó un educador tradicional "en la comunidad todos nos conocemos, somos familia" . En cambio, quienes tienen a su cargo el SLI en escuelas urbanas, describen el poco apego y hasta el rechazo que existe sobre la propia cultura mapuche, lo que atribuyen a que los apoderados mapuche creerían que la enseñanza de su cultura profundizará la condición social precaria en que se encuentran.

Docentes, educadores tradicionales y apoderados valoran positivamente cuando un establecimiento acoge e incentiva la celebración de festividades mapuche en conjunto con la comunidad. Reconocen el papel facilitador que cumple un entorno donde la lengua se utiliza cotidianamente y por lo tanto los apoderados aceptan y valoran su enseñanza en la escuela. Por otro lado, cuando las comunidades no tienen una organización fuerte o tienen mayoría de familias evangélicas o están disgregadas, la escuela tiende a folklorizar la cultura mapuche.

El aporte de la lengua y la cultura que lleva el educador tradicional es considerado crucial por todas y todos los participantes. Es prácticamente unánime la percepción del rol decisivo que juega un representante de la cultura mapuche en la sala de clases. También hay acuerdo en que debe manejar su lengua, pero que esto no basta, ya que debe poseer además la sabiduría que se expresa en las distintas manifestaciones, prácticas cotidianas y tradiciones propias de la cultura e identidad mapuche. Por esto, se muestran críticos cuando, a pesar de estar validados por sus comunidades, conocen casos en que estas condiciones no se cumplen. La gestión del Director o Directora respecto al PEIB surge como un aspecto de gran relevancia para apoyar, o no, las actividades del SLI y la participación del estudiantado y de sus padres, así como para generar, o no, un ambiente propicio en la comunidad escolar.

2. Percepción de docentes y educadores tradicionales respecto a las capacitaciones en el marco del PEIB

Docentes y educadores tradicionales valoran poder acceder a instancias de encuentros con pares, pero se coincide en criticar el hecho que las capacitaciones tengan muy diferentes características, ya que algunas son evaluadas como buenas y pertinentes culturalmente, especialmente aquellas anteriores al SLI que posibilitaron el encuentro con pares de distintos territorios, y otras lo contrario, por cuanto se habrían limitado a entregar información, a hacer una presentación sobre cómo se deben hacer las cosas o a repetir los mismos contenidos de capacitaciones anteriores. Existiría debilidad en las lógicas formativas y en los contenidos de las capacitaciones, las que no tendrían una estructura ni una duración común.

Se coincide en la crítica a que en las capacitaciones no se considere y aproveche la sabiduría, el kimun, que poseen las y los educadores tradicionales mayores, como aporte a los más jóvenes. No están de acuerdo con que se pida a educadores tradicionales mayores que se capaciten en una universidad, por cuanto ellas y ellos son los que deberían capacitar al resto y, además, hay personas de más edad y de

reconocida sabiduría en distintas comunidades, que no saben leer ni escribir o lo hacen con dificultad.

Lo más señalado en términos de valoración positiva es que las capacitaciones constituyen un espacio de encuentro y de compartir conocimientos con otros, y lo más señalado en términos negativos es la descontextualización de los contenidos, la falta de actividades prácticas, la excesiva pedagogización del saber y la poca discusión sobre los modos en que la cultura se puede transmitir en las escuelas.

3. Propuestas y recomendaciones: Aspectos prioritarios a incorporar en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en general y del Sector de Lengua Indígena en particular, desde la perspectiva de los participantes.

Cada escuela en la que se implemente el PEIB debiese contar con un profesor o profesora especialista en interculturalidad. Es indispensable que la implementación del PEIB se haga cargo de las diferencias contextuales entre escuelas rurales y urbanas.

Se requiere romper la lógica del aula para posibilitar un ambiente de enseñanza- aprendizaje apropiado al contexto. La cultura mapuche tiene una visión sistémica de la naturaleza y de las relaciones entre personas, lo que no estaría considerado en la estructura actual de la implementación del PEIB, especialmente en lo relativo al SLI. Se considera crucial para el aprendizaje poder llevar a las y los estudiantes fuera del aula y realizar actividades prácticas.

Para el SLI, la elaboración de textos por territorio sería un reconocimiento a la identidad territorial mapuche, independientemente de tener o no un grafemario unificado. En esta elaboración debiesen participar docentes y educadores tradicionales en ejercicio, para aportar a la definición de la pertinencia cultural de los contenidos y de su secuencia, así como para establecer orientaciones sobre las temáticas específicas que interesan más a las comunidades de los distintos territorios (por ej. actividades productivas).

La determinación de las unidades del programa para un nivel escolar determinado debiese ser definido por la dupla pedagógica de cada escuela o grupo de escuelas de una comuna. Esto es, se debería posibilitar la selección de aquellas unidades que se consideren más pertinentes culturalmente, de acuerdo al territorio. El S LI debiese considerar tiempo de trabajo conjunto para la dupla pedagógica, más allá de las horas en aula; no sólo para la reflexión y el acuerdo sobre cómo hacer las clases y cómo evaluarlas, sino también porque la incorporación de los apoderados y de la comunidad es muy importante para todos (docentes, educadores tradicionales y apoderados) y requiere

planificación por parte de la dupla y apoyo por parte de los establecimientos. Se requiere mejorar las condiciones laborales de la dupla pedagógica, especialmente la de las y los educadores tradicionales.

Las capacitaciones debiesen tener una estructura y duración similar, dirigirse a la dupla pedagógica, ser pertinentes culturalmente a cada territorio y considerar la sabiduría de las y los educadores tradicionales mayores para capacitar a los más jóvenes. Debiesen diseñarse más cuidadosamente, considerando la participación de kimches respetados por las comunidades, para no desdibujar el rol del educador tradicional y asemejarlo finalmente al del profesor formado en las lógicas de la cultura dominante.

Las y los directores de escuelas con estudiantado mapuche debiesen también ser capacitados en educación intercultural. La formación de profesores debe considerar la interculturalidad en todas las especialidades.

5. Conclusiones

La percepción generalizada es de falta de participación en la toma de las decisiones que les competen directamente, lo que se debería en gran parte al hecho que la política pública no ha reconocido la capacidad y el conocimiento de la agencia local existente en cada territorio, ni el compromiso que docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche tienen efectivamente con la educación de sus hijos e hijas.

Se reconoce la falta de comprensión por parte del sistema educativo, de la visión de mundo y marcos de sentido de la cultura mapuche. Como expresó un educador tradicional "muchas veces hay cosas que nosotros decimos y alguien lo va a agarrar y no lo va a hacer a la manera que nosotros lo decimos, lo va a hacer de otra forma".

Existe consenso en que la educación intercultural en Chile debiese ser para todo el sistema educativo y que la formación de profesores debe hacerse cargo de esto e integrarla transversalmente, de modo de "Llevar la escuela a la práctica cultural para evitar reducirla a una mera actividad folclórica", ya que nel niño no mapuche debe conocer la cultura mapuche, para una sociedad más justa" y la cultura mapuche "es presente, no pasado". Lo anterior, es concordante con el compromiso gubernamental de impulsar la interculturalidad para todas y todos.

En relación a las capacitaciones, se coincide en que la mayor parte del conocimiento obtenido en esas instancias proviene de compartir con los pares hablantes del mapudungun y de reconocido "kimun", y no de los capacitadores. También, y muy lejos de los objetivos

de esas capacitaciones, señalan que la existencia de esos espacios permitió que las y los educadores tradicionales se encontraran y pudiesen organizarse formalmente en la agrupación de la que actualmente son parte.

Con excepción de las distintas valoraciones que algunos actores hacen respecto a las capacitaciones a las que han asistido, no se advierten disensos según los distintos roles de los participantes en ningún otro aspecto, así como tampoco se observan diferencias por género.

El grupo de participantes mapuche mostró su real compromiso y capacidad reflexiva, analítica y propositiva, evidenciando una vez más lo que hemos hecho notar reiteradamente en resultados de trabajos anteriores desarrollados con la colaboración de personas mapuche: la existencia de una poderosa agencia local que, de ser considerada y canalizada por la política pública, sin duda permitiría avanzar en la superación de muchos de los problemas que actualmente existen, incluso más allá del ámbito educativo.

Si bien hemos constatado que los distintos marcos de sentido de los sistemas de conocimiento propios de cada cultura hacen difícil la comprensión de lo que realmente piensan y sienten las personas de una cultura distinta a la propia, aun cuando se hable el mismo idioma, también podemos afirmar que el trabajo colaborativo y horizontal, basado en la confianza y el respeto mutuo, hace posible esta comprensión y, con ello, la construcción conjunta de caminos posibles para lograr objetivos que se comparten.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto Fonide N° 811349.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50.
- Acuña, M. E. (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena*. UNICEF/MINEDUC.
- Agurto Menares, A. (2004). *Políticas públicas para los pueblos indígenas de Chile: los desafíos del desarrollo con identidad. Una mirada al Fondo de Desarrollo Indígena de CONADI* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Chile
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata
- Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo.

- Appadurai, A. (2001). *Globalization*. University Press.
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre, gente de razón*. Siglo XXI Editores/Instituto Nacional Indigenista.
- Benítez, M. (2011). *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales y urbanas de Antofagasta* [Informe postdoctoral]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and historical imagination*. Boulder.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Díaz, T. (2012). *Saber pedagógico y formación inicial docente en contextos de educación intercultural. Estudio desde la perspectiva de la experiencia de los profesores*. Proyecto Fondecyt 11090345.
- DIPRES, (2013). *Informe final Programa Aplicación Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe*. CONADI-Ministerio de Desarrollo Social, Programa Educación Intercultural Bilingüe MINEDUC-Subsecretaría de Educación, DIPRES.
- FAO-CONADI (2011). *Informe FAO-CONADI-Programa Orígenes*. FAO CONADI.
- Fernández, F. (2003). *Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en La primera Región* [Tesis de grado de Licenciatura]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Figueroa, V. (2009). Desarrollo indígena y políticas públicas. *Docencia*, 37, 11-18.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fondo Indígena (2007). *Tendencias de la institucionalidad estatal y las políticas públicas respecto al desarrollo indígena en América Latina y el Caribe*. Fondo Indígena.
- García, M. E. (2008). Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú. *Instituto de Estudios Peruanos*.
- Garretón, M.A, Cruz, M.A. y Espinoza, F. (2010). Ciencias políticas y políticas públicas en Chile: qué, cómo y por qué se investiga en el Estado. *Sociologías*, 12(24), 76-119.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata
- Gobierno de Chile. (2008). *Reconocer: pacto social por la multiculturalidad*. MIDEPLAN.

- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hevia, R. (2005). Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad. En B. Negrón y M. Nett (Eds.), *Diversidad cultural. El valor de la diferencia* (pp. 99-112). LOM.
- Hobart, M. (1993). The growth of ignorance. En Hobart Mark (Ed.) *An anthropological of development* (pp. 1-30). Rotledge.
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 407-432.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, 30, 61-74.
- Ibáñez, N. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño: Estudio comparativo en dos culturas*. Informe Final de investigación Proyecto FONDECYT N°1040496.
- Ibáñez, N. (2006) La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Investigaciones en Educación*, 6(2), 73-86.
- Ibáñez, N. (2010). La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad, UNESCO*, 15(2), 83-110.
- Ibáñez, N. (2010a). El contexto interaccional y la diversidad en educación. *Estudios Pedagógicos*, 16(1), 275-286.
- Ibáñez, N. (2010b). La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad. UNESCO*, 15(2), 83-110.
- Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 323-335.
- Ibáñez, N. y Maturana H. (2002). *El surgimiento del lenguaje en el niño*. Informe Final de Investigación Proyecto Fondecyt N°100078.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Drucker, S., Rodríguez, M. S. y Schmidt, C. (2009). *Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica*. Informe Final FONIDE 274 - 2006.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 215-240.
- Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, M.S. (2009). *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche. Estudio comparativo con escuelas de la región Metropolitana*. Informe Final proyecto FONIDE N° 55.

- Ibáñez, N., Druker, S., Morales, R. y Rodríguez, M.S. (2013). *Informe Avance Proyecto Fondecyt N°1111030*. UMCE.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V. y Painean, P. (2005). *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica de Temuco.
- Lobos, J. y Águila, M. (2004). *La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe, revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa Trapa y Puerto Choque* [Tesis de grado de Licenciatura]. Universidad Austral de Chile
- Long, N. (1988). En búsqueda de un espacio para el cambio: una perspectiva sobre la sociología del desarrollo en tiempos de Ciencia. *Revista de Difusión Científica Universidad de Guadalajara*, 11, 1-10.
- Long, N. (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet, *La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural* (pp. 37-74). INAH-UAM-UNAM-Plaza y Valdés.
- Long, N. y Arce, A. (1992). The dynamics of knowledge. En N. Long y A. Long (Eds.), *Battlefields of knowledge* (Cap. 9). Routledge
- MINEDUC - UNICEF (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. UNICEF-MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). *Decreto 280 del 22 de septiembre de 2009*.
- MINEDUC. (2011). *Estudio sobre la implementación del Programa Intercultural Bilingüe*. PEIB-Orígenes. Mineduc.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Monasterios, C. y Srnc, C. (2010). *La co-construcción de políticas públicas innovadoras en torno a la economía social. Documento 71. Diciembre 2009*. Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, UBA.
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reconstructivista. *Cuadernos interculturales* 2(3), 25-32.
- OCDE. (2004). *Informe de la educación en Chile*. MINEDUC/OCDE.
- OIT. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, 1989*.
http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/c_onv-169/convenio.shtml
- ONU. (1992). *Convenio Constitutivo del fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe*.

- <http://www.sispain.org/english/foreing/cumbres/seis.html>
- ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.
https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Organizaciones Territoriales Mapuche, (2006). *Propuestas de organizaciones territoriales Mapuche estado de Chile*.
http://www.azkintuwe.org/propuesta_mapuche2007.pdf
- PNUD. (2008). *Proyecto apoyo al desarrollo de la política indígena en Chile*. Octubre 2008 – Diciembre 2009. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PRODOC.
<http://www.pnud.cl/acercade/docs.legal/PRODOC%20Trabajo%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20Final.pdf>
- Prada, F. (2003). *Conocimientos locales y diversificación curricular*. *Boletín Informativo PROEIB Andes*, 61, Octubre-Diciembre 2003.
- Quarles, P. (1993). Knowledge and ignorance in the practices of development policy. En H. Mark (Ed.), *An anthropological critique of development. The growth of ignorance* (pp. 135-160). Rotledge.
- Quilaqueo, D. (2007). Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 37-46.
- Quintrileo, C., Yañez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS*, 23(1), 45-61.
- Riedeman, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *INDIANA*, 25, 169-193.
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 9, 71-84.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica. El currículo al debate*. UNESCO.
- Serrano, C. y Rojas, C. (2003). *El desarrollo desde la perspectiva del pueblo mapuche*. Centro de Estudios Económicos para Latinoamérica.
- Stavenhagen, R. (22 de mayo de 2006). *Relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas* [Intervención oral]. Foro permanente para las cuestiones indígenas, Nueva York, EE.UU.
- UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO. (2005). La Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005.

- <https://www.unesco.org/creativity/es/2005-convention>
- UNESCO. (2011). *Diversidad Cultural*. Declaración UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215520>
- Vaillancourt, Y. (2011). La economía social en la co-producción y la co-construcción de las políticas públicas. *Revista del Centro de estudios de Sociología del Trabajo*, 3, 1-38.
- Vuotto, M. (2011). *La co-construcción de políticas públicas en el campo de la economía social*. Prometeo.
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade.
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo.

Representaciones sociales de docentes y profesionales que se vinculan con personas con Trastorno del Espectro Autista

Social representations of teachers and professionals who interact
with people with Autism Spectrum Disorder

Angella Fortunati Arenas y Pablo Rojas Castro
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen: Este estudio cualitativo examina las representaciones sociales de docentes de aula regular sobre su preparación para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Chile. A través de un estudio de caso colectivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de dos escuelas con Programas de Integración Escolar (PIE) en comunas de bajo nivel socioeconómico de la Región Metropolitana. Los resultados revelan una visión compleja y multifacética de los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores al trabajar con estudiantes con TEA. Si bien los docentes reconocen el valor de la inclusión y se esfuerzan por implementar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de sus estudiantes, la falta de capacitación especializada en TEA, la escasez de recursos materiales específicos y la insuficiente disponibilidad de profesionales de apoyo en el aula se identifican como barreras significativas para una inclusión educativa efectiva. El estudio subraya la importancia de la formación docente continua y la sensibilización para desafiar las representaciones sociales preconcebidas sobre el TEA. Se destaca la necesidad de fortalecer la colaboración entre docentes, familias y profesionales de apoyo, así como la importancia de una política educativa que brinde recursos y apoyo concretos para que la inclusión se traduzca en una realidad en las aulas chilenas.

Palabras Clave: espectro autista, representaciones sociales, educación inclusiva, y formación docente

Abstract: This qualitative study examines the social representations of regular classroom teachers about their preparedness for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Chile. Through a collective case study, semi-structured interviews were conducted with teachers from two schools with School Integration Programs (PIE) in

low socioeconomic communities in the Metropolitan Region. The results reveal a complex and multifaceted view of the challenges and opportunities educators face when working with students with ASD. While teachers recognize the value of inclusion and strive to implement pedagogical strategies tailored to the individual needs of their students, the lack of specialized training in ASD, the scarcity of specific material resources, and the insufficient availability of support professionals in the classroom are identified as significant barriers to effective educational inclusion. The study underscores the importance of ongoing teacher training and awareness-raising to challenge preconceived social representations about ASD. The need to strengthen collaboration between teachers, families and support professionals is highlighted, as well as the importance of an educational policy that provides concrete resources and support so that inclusion becomes a reality in Chilean classrooms.

Keywords: autism spectrum disorder, social representation inclusive education, teacher education

1. Introducción

La inclusión educativa de personas con discapacidad en Chile es un tema de creciente relevancia, particularmente en el contexto de la educación especial. Según datos del Servicio Nacional de la Discapacidad (MinDesarrollo, 2016), un 12,93% de la población chilena presenta algún grado de discapacidad, lo que equivale a 2.068.072 personas. En la Región Metropolitana, 97.810 personas tienen discapacidad intelectual. En cuanto al autismo, las investigaciones muestran un aumento en la prevalencia de esta condición, alcanzando hasta 17 casos de autismo por cada 10.000 niños y 63 por cada 10.000 para los Trastornos Generalizados del Desarrollo (Irrarrázaval et al., 2005). Sin embargo, algunos estudios sugieren que este aumento podría deberse a un sobrediagnóstico. A pesar de esta controversia, se acepta generalmente que la prevalencia del Espectro Autista (EA) es de aproximadamente 10 por cada 10.000 niños. En el Primer Congreso Iberoamericano 2013, se concluyó que no hay cifras exactas sobre la prevalencia del autismo en Latinoamérica, lo cual es crucial para establecer políticas públicas adecuadas. En Chile, según estimaciones de Yáñez et al. (2021), la prevalencia de autismo es de 1 en 51 niños, con una distribución por sexo de 4 niños por 1 niña.

En la Región Metropolitana de Chile, existen 520 instituciones educativas que atienden a personas con autismo, según estadísticas

gubernamentales. Estas instituciones incluyen escuelas especiales y centros de atención dedicados a la discapacidad, así como colegios que integran a estudiantes del espectro autista. Además, hay 878 escuelas en la región con Proyectos de Integración Escolar que también atienden a estudiantes con EA. La heterogeneidad de estas instituciones plantea desafíos significativos para la implementación de políticas educativas inclusivas y efectivas. A pesar del creciente número de instituciones que atienden a personas con autismo, la falta de datos precisos sobre la prevalencia y las necesidades específicas de estos estudiantes limita la capacidad para desarrollar estrategias educativas adecuadas y sostenibles. Por lo tanto, es esencial investigar y comprender mejor las características y necesidades de las y los estudiantes con EA para mejorar la calidad y efectividad de la educación inclusiva en Chile.

Uno de los actores principales del trabajo con estudiantes pertenecientes al espectro son los y las docentes de aula regular que diariamente enfrenan los desafíos de incluir a esta población. En este contexto el estudio abordó la brecha en el conocimiento acerca de cómo los y las docentes de aula regular perciben y trabajan con estudiantes pertenecientes al espectro. El objetivo del estudio fue identificar las representaciones Sociales sobre la preparación profesional del docente de aula regular para trabajar con niños y niñas y jóvenes pertenecientes al Trastorno del Espectro Autista.

2. Representaciones Sociales y Docentes

En relación a las representaciones sociales de las y los docentes de aula regular que tienen experiencias con niños y niñas con NEE y TEA, de acuerdo a los estudios se devela que existe un vínculo entre las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes cuyo origen se encuentra en sus representaciones, y el cumplimiento de éstas (Mares et al., 2009; Sevilla et al., 2018). Además, el concepto de inteligencia o habilidades surge como un constructo social, por lo mismo cambiante y ubicuo, por lo que presenta más fuerza aun lo que las y los docentes piensan de sus estudiantes y las expectativas que generan en ellas y ellos, las que podrían estar orientadas hacia el éxito o fracaso. Conjuntamente con lo anterior, la construcción de estos conceptos abarca también al de la disciplina, por lo que un alumno que puede parecer indisciplinado (como un estudiante con NEE que no muestra respeto y obediencia), en un determinado contexto educativo (Mares et al., 2009), y otro puede no serlo.

Se han identificado como factores claves tanto para el proceso de integración y Programa Integración Escolar (Álvarez et al., 2005; Cortés et al., 2012), como para la obtención de logros, las actitudes o

disposición de las y los profesores hacia la inclusión y alumnos con NEE (Lucchini, 2006; Cortés et. al 2012), es decir disposiciones y actitudes de los profesores conllevan RS que inciden en las prácticas docentes dando una impronta positiva o negativa, vinculando los resultados de dichos programas.

Otro ámbito a considerar es la percepción docente del alumnado, con o sin necesidades especiales, es un tipo de conocimiento que influye en las interacciones en el aula (Jurado y Bernal, 2011), además las RS se pueden reflejar en las actitudes de las y los docentes con sus estudiantes, a la vez constituye uno de los obstáculos para la inclusión. Las expectativas varían entre la indiferencia, sobreprotección y la aceptación hacia las y los niños con necesidades educativas especiales, además se devela que las RS de los profesores se asocia a problemas o dificultades, destacándose el rol del profesor especialista continuando con un enfoque clínico rehabilitador (Damm, 2014).

Estudios (Osnaya, 2004), señalan que docentes de aula muestran una resistencia en aceptar la presencia a de profesionales de apoyo en el aula escolar, o resistencia al cambio (Dubrovsky, 2024), reduciendo en la práctica su trabajo a labores de asistencia y apoyo. Desde aquí el autor releva la importancia de conocer las creencias y pensamientos de las y los integrantes de la comunidad escolar como lo son el director, equipo y padres de familia (Cortés et al., 2012)

Otra arista a considerar es el abordaje de las dimensiones de la enseñanza, en este contexto es importante revisar las creencias y procesos de pensamientos que están a la base de las prácticas cotidianas del aula de los docentes, haciendo visibles los esquemas cognitivos que poseen los profesores (Villar, 1988; Jurado y Bernal, 2011). Por otra parte, el entusiasmo, compromiso y pasión son significativos y fundamentales para el trabajo pedagógico con niños con TEA (Lozano et al., 2011), asimismo existen otros sentimientos distintos como la inseguridad al enfrentar tareas nuevas, los profesores se inclinan a lo familiar ante los desconocido o extraño, los contextos conocidos facilitan la confianza y seguridad (Mares et al., 2009).

La inclusión en la educación

Uno de los contextos en donde se desarrolla la inclusión es en la educación, siendo la Unesco (2005), que estipula una educación en la que las y los estudiantes sean partícipes de sus aprendizajes, actividades curriculares, entre otras, cobra relevancia para de esa manera disminuir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo; siendo esta idea alejada de las realidades del sistema educativo. Comprendiendo además a la inclusión (Torelló & Rueda, 2012; Booth & Ainscow, 2015;

Baca, 2021), como un compromiso para atender y dar respuesta a la diversidad, reconociendo y valorando positivamente a las diferencias. Por ello una de las recomendaciones en relación al ámbito educativo es acoger a todos los niños y niñas independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas (incluso si presentan o no NEE), considerándolos como sujetos con derecho de participar en el aula y jugar, las escuelas inclusivas deben identificar las diversas necesidades de sus alumnos y adecuarse a los distintos estilos y ritmos (Jurado y Bernal, 2011). Destacando que es un proceso de formación que implica dar a conocer ciertos valores, los cuales serían, la calidad y equidad, para de esa manera se requieran todos los apoyos para avanzar en el curriculum (Marchesi et al., 2021), incluyendo la reflexión de la cultura escolar y los modelos organizativos, para de esa manera investigar actitudes y experiencias de la docente donde se obtengan mayores experiencias dentro de la educación inclusiva (Muñoz, 2014), que debe garantizar apoyos, tales como: pedagógicos, terapéuticos y de bienestar, para minimizar las barreras en el aprendizaje. Es así como, un sistema educativo se tiene que adecuar a las necesidades de los niños y niñas (Garnique, 2012), que no pueden quedar fuera de la vida escolar en los ámbitos educativos, físicos y sociales.

Trastorno del Espectro del Autismo

De acuerdo al segundo estudio Nacional de la Discapacidad realizado por el SENADIS (MinDesarrollo, 2016), el 16,7% de la población de 2 y más años se encuentra en situación de discapacidad (2 millones 836 mil 818 personas), por su parte, 20% de la población adulta está en esta misma situación (2.606.914 personas), en cuanto a la prevalencia del TEA, esta ha aumentado, variando entre 0,5 y 1% alrededor del mundo. No hay datos oficiales de prevalencia de TEA en Chile, no obstante de acuerdo a un estudio de (Yáñez et al., 2021), la prevalencia obtenida en análisis muestrales fue de 1,96% (IC95% 0,81-4,63), es decir, 1 en 51 niños, con una distribución por sexo de 4 niños por 1 niña.

A partir de la publicación del DSM 5 (Morrison, 2015), el trastorno del espectro del autismo se caracteriza como deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, además de la existencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Por otra parte, Lorna Wing se refiere por primera vez de una manera amplia y concreta a las dificultades que presentan los TEA –esto es como un espectro de características- conocida como la Triada de Wing (Baña, 2011; Bareño, 2015). Esta última hace referencia a tres parámetros: el primero es la

teoría de la mente, señalada por U. Fritz, dificultades para concebir que el otro tiene mente; el segundo la teoría de las emociones, planteada por Peter Hobson (1995), se alude a la intersubjetividad y las dificultades para captar las emociones de los otros y el tercero se separa en dos; Coherencia Central que explica la dificultad para entender el mundo y el contexto, por otra parte se halla la Función Ejecutiva por Ozonoff y Russell, que se refiere a las dificultades para planear y organizarse, de percibir el mundo y encontrar el sentido (Baña, 2011). Conjuntamente con lo anterior, y en relación a la etiología del autismo, existen dos perspectivas: neurobiológica y psicológica; respecto a la primera se señala la Teoría de las neuronas espejo, las que constituyen la base de la comprensión de lo que les sucede a los demás y se relacionan con la empatía (Jurado y Bernal, 2011); en cuanto a la perspectiva psicológica, destaca la Teoría de la Mente (Baron-Cohen et al., 1985; Pellicano & den Houting, 2022), enfocada en la capacidad de percibir los propios pensamientos y de los demás (Jurado & Bernal, 2011). En la actualidad se ha desarrollado la conceptualización de CEA como Condición del Espectro Autista (Baron-Cohen, 2017). CEA se entiende mejor como un espectro, en el que las diferentes combinaciones y grados de manifestaciones clínicas generan una variedad de perfiles individuales.

Estudiantes con TEA y Aula Regular

A la luz de la literatura, se puede señalar que no existe abundante investigación acerca de lo que sucede con estudiantes pertenecientes al espectro autista en aula regular (Lozano et al., 2011), sino más bien hay una brecha que cubrir sobre desafíos, dificultades, necesidades y orientaciones sobre ese fenómeno. No obstante, es posible enseñar a niños y niñas con TEA a realizar tareas que evalúan la comprensión de los estados mentales de emoción y creencias (Chaidi y Drigas, 2020), y que estos aprendizajes no sufren cambios por la incorporación de nuevas actividades. Existen estudios que abordan la condición del TEA en aula regular (Colan, 2021; López y Risco, 2022 & Osés, 2024), donde se destaca la importancia de las emociones, de su comprensión, que el manejo de estas van más allá del aula y repercute en la calidad de vida (López y Risco, 2022), así como también acerca de la extensión de los procesos de intervención sobre personas con TEA, considerándolos largos y complejos. Otra arista es la relevancia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la intervención educativa en contextos naturales de los estudiantes con TEA, lo que favorece las competencias sociales (Cabezas y Osés, 2024). Otra dimensión que emerge en la literatura trata sobre las características del proceso de enseñanza de estudiantes pertenecientes al TEA, además de ser procesos largos y

complejos, la enseñanza en el contexto del TEA debe ser sistémica, en ambientes estructurados y predecibles; y muy esencialmente, debe estar enfocada para la generalización funcional de habilidades nuevas (Colan, 2021).

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre el profesorado y profesionales (de la escuela o universidad), surge como fundamental para el éxito y eficacia de las intervenciones (Colan, 2021). No obstante lo anterior, se destaca también que el niño desarrolla un vínculo más estrecho o cercano con su profesora, que con el equipo de profesionales, lo que permite al niño o niña afrontar situaciones conflictivas o desafiantes en el contexto natural del aula de mejor manera. A su vez, entre las profesoras existe diferencias en la utilización de estrategias metodológicas, y la respuesta del niño se muestra condicionada por estas diferencias (Jurado y Bernal, 2011). En este contexto, también se releva la importancia del trabajo cooperativo como metodología de aprendizaje y facilitador de la inclusión de los niños con autismo a nivel social. No obstante, la incorporación al trabajo cooperativo debe darse de forma paulatina y progresiva, donde las acciones de escuchar y respetar el turno de otros, permiten aprender cooperativamente y potenciar la interacción social (Ayúcar, 2013; Menéndez, 2023). Otro agente que emerge como un informante crucial es la familia, quién considera que las necesidades que sobresalen y que inciden en el aprendizaje de los niños y niñas con TEA, es el área de la comunicación, puntualmente lo que se refiere al lenguaje oral (Jurado y Bernal, 2011).

Finalmente, aparece en la literatura la falta de preparación de los profesores de aula regular, en conocimientos acerca de las personas con TEA (Colan, 2021), reconociéndose la falta de herramientas y estrategias para abordar las conductas problemáticas que implican nuevos desafíos, independiente de las capacitaciones que han accedido, incluso existe el planteamiento del desconocimiento de lo que es el aula inclusiva (Bareño, 2015).

3. Metodología

La investigación fue de carácter cualitativo, con un enfoque fenomenológico que buscó establecer las representaciones sociales de los y las docentes y profesionales. El diseño de investigación correspondió a un estudio de Caso Colectivo (Stake, 2013). Los criterios de inclusión fueron, por una parte que las escuelas contaran con Programa de Integración escolar, segundo fueran de comunas de bajo nivel socioeconómico, finalmente que los y las profesores/as de aula tuviera experiencia reciente con inclusión de niños o niñas o jóvenes con TEA.

La muestra estuvo constituida por dos escuelas del programa de

integración de la comuna de Lo Prado y Puente Alto. Ambas cuentan con equipos de docentes especialistas y profesionales asistentes de la educación, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y asistentes sociales que dan atención especializada a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo al decreto 170 (Ministerio de Educación, 2009).

El instrumento de recolección de información utilizado fue la entrevista semiestructurada, esta se validó por juicio de expertos y fue realizada en el ambiente natural de los y las informantes. El guion de la entrevista se relacionó con los tópicos de la investigación, cuyo énfasis fue develar las representaciones sociales de los docentes de aula regular sobre la preparación y estrategias metodológicas que poseen para el trabajo de personas con TEA.

Para el análisis de datos se utilizó un software de análisis cualitativo (Atlas.ti), y el proceso se segmentó en cuatro etapas. De esta manera, se aplicó análisis de contenidos cualitativo de los datos (Mayring, 2019). En una primera etapa se exploraron las entrevistas en busca de palabras claves, inflexiones y ejecutó una codificación abierta. En la segunda etapa se establecieron las categorías asociadas a los códigos levantados. La tercera etapa, se establecieron las familias de categorías. En la cuarta etapa y final, se revisaron las categorías una a una para efectuar depuraciones y/o fusionar categorías.

4. Resultados

Los resultados se centran en explorar las representaciones sociales y experiencias de los y las docentes al trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar. A partir de los testimonios y observaciones recogidas, se revela una visión compleja y multifacética de los desafíos y oportunidades que estos educadores enfrentan, esto a través de diferentes categorías analíticas emergentes. Los resultados destacan cómo las representaciones sociales iniciales de los y las docentes sobre el TEA evolucionan con la experiencia y la formación, y cómo la sensibilización hacia las necesidades emocionales y sensoriales de estos estudiantes es crucial para su inclusión efectiva. Sin embargo, también se identifican obstáculos significativos, como la falta de capacitación especializada y el apoyo insuficiente en el aula, que limitan la capacidad de los docentes para brindar una atención adecuada. A pesar de estos desafíos, los resultados también muestran que los y las docentes están comprometidas en buscar y aplicar metodologías que promuevan un entorno de aprendizaje inclusivo, lo que refleja un esfuerzo constante por mejorar su práctica educativa en beneficio de todos los y las estudiantes.

Percepción sobre niños con TEA

La percepción de las y los docentes sobre los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) revela una visión multifacética que abarca tanto aspectos positivos como desafíos. En general, muchos docentes destacan las cualidades únicas de los estudiantes con TEA, describiéndolos como cariñosos, con habilidades particulares y un gran potencial para el aprendizaje, aunque a un ritmo diferente al de sus compañeros. Sin embargo, algunos docentes admiten haber tenido inicialmente ideas preconcebidas o información incorrecta sobre el autismo, que con el tiempo y la experiencia han logrado corregir. Además, se reconoce que las y los estudiantes con TEA tienen una sensibilidad particular que demanda un trato adecuado y respetuoso, considerando sus necesidades emocionales y sensoriales. No obstante, algunos docentes enfrentan dificultades al gestionar comportamientos como la agresividad, la interrupción en clase y la testarudez, asociados con el TEA, lo que a menudo indica la necesidad de estrategias adicionales para el manejo del comportamiento.

Se acepta que los estudiantes con TEA presentan características diferentes y, por lo tanto, requieren un enfoque pedagógico individualizado que atienda sus necesidades específicas y favorezca su desarrollo educativo. Asimismo, hay una percepción de que estos estudiantes son particularmente vulnerables y necesitan una mayor protección y comprensión por parte de la sociedad, reflejando una preocupación por su bienestar y adaptación en el entorno escolar.

Obstaculizadores del trabajo con TEA

La categoría de obstáculos en el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) revela las múltiples dificultades que enfrentan las y los docentes, identificadas a través de quince códigos distintos. Uno de los principales obstáculos es la falta de capacitación específica en TEA, que preocupa a las y los docentes ya que limita su capacidad para brindar el apoyo adecuado a estos estudiantes. Además, se destaca la necesidad de contar con material especializado, llamativo y concreto que facilite el trabajo con estudiantes con TEA, una carencia que se percibe como una barrera significativa.

Otro desafío importante es la falta de apoyo o comprensión por parte de algunos padres, lo que se menciona como un obstáculo que impide un trabajo efectivo con los estudiantes. Las y los docentes también señalan la falta de organización y planificación en el trabajo educativo como un problema, subrayando la necesidad de una mayor

sistematización que incluya la planificación, el intercambio de experiencias y la evaluación del proceso educativo.

Las condiciones adversas en el aula, como la presencia de otros estudiantes con necesidades educativas especiales y los problemas familiares que se trasladan al entorno escolar, también dificultan la atención individualizada que requieren los estudiantes con TEA. Además, el extenso currículum escolar se percibe como una barrera adicional, ya que limita el tiempo disponible para atender las necesidades específicas de estos estudiantes.

Metodologías para trabajar con niños/as con TEA

La categoría de metodologías para trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) explora las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en el aula. Los docentes están en una búsqueda constante de nuevas estrategias para captar la atención, mantener el interés y facilitar el aprendizaje de estos estudiantes. En este proceso, la tecnología juega un papel importante; el uso de herramientas como el “data show” y las computadoras se percibe como útil para apoyar el trabajo con estudiantes con TEA.

Además, se destaca la importancia del material concreto y manipulativo, el cual facilita el aprendizaje al ofrecer experiencias tangibles y visuales. Los docentes también implementan una variedad de estrategias personalizadas, que incluyen la reiteración de conceptos, el apoyo visual, el trabajo individualizado, la estructuración de rutinas, el enfoque en aspectos sociales y afectivos, la adaptación de evaluaciones y la flexibilidad en la asignación de tareas. Estas metodologías buscan ajustar el proceso educativo a las necesidades específicas de cada estudiante con TEA, promoviendo así un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Implicancias del trabajo con niños con TEA

Para las y los docentes, trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un entorno educativo tiene diversas implicancias significativas. Una de las principales preocupaciones es el manejo de las crisis que pueden experimentar los estudiantes con TEA. Los docentes a menudo expresan la necesidad de contar con apoyo adicional para manejar estas situaciones, ya que las crisis pueden interferir con el desarrollo normal de la clase y afectar a otros estudiantes.

La presencia de estudiantes con TEA en el aula también exige una transformación en el rol del docente. En lugar de ser una figura de

autoridad tradicional, las y los docentes deben convertirse en acompañantes más cercanos y afectivos. Esta adaptación requiere una mayor flexibilidad y un enfoque más individualizado en la enseñanza, lo que puede resultar desafiante para muchos educadores.

Además, existe la preocupación de que la atención especial que requieren las y los estudiantes con TEA pueda generar perjuicios o desigualdades para las y los niños neurotípicos. Algunos docentes y padres de familia manifiestan inquietudes acerca de la posible falta de atención que puedan recibir los estudiantes neurotípicos debido a la necesidad de enfocar recursos y tiempo en los estudiantes con TEA. Esto también se ve reflejado en las dificultades que surgen con algunos padres de niños neurotípicos, especialmente cuando sus hijos son agredidos o tienen conflictos con compañeros que tienen TEA.

Las y los docentes también enfrentan la demanda de estar en constante vigilancia y dedicar una mayor atención a los estudiantes con TEA. Esta necesidad de supervisión permanente puede incrementar la carga laboral y contribuir al desgaste profesional. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, muchos docentes reconocen que trabajar con estudiantes con TEA ha sido una oportunidad para su crecimiento profesional. La experiencia les impulsa a buscar nuevas estrategias pedagógicas y a ampliar su comprensión de la diversidad en el aula.

A pesar de los beneficios potenciales, algunos docentes experimentan una sensación de ridiculez al tener que adaptar su metodología a las necesidades de los estudiantes con TEA. Esta percepción puede surgir del temor a ser juzgados por otros colegas o por los padres de familia que no comprenden completamente las adaptaciones necesarias para apoyar a las y los estudiantes con TEA.

Finalmente, se resalta la importancia de establecer un vínculo afectivo con los estudiantes con TEA. La conexión emocional es fundamental para facilitar la comunicación y el aprendizaje, permitiendo a los docentes crear un ambiente más inclusivo y comprensivo en el aula. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que también enriquece la experiencia educativa para todos los involucrados, promoviendo una cultura de aceptación y respeto por la diversidad.

Forma de vincularse con el niño con TEA

Establecer vínculos con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un aspecto crucial del trabajo docente, ya que la forma en que los educadores se relacionan con estos estudiantes puede influir significativamente en su experiencia educativa y desarrollo personal. Una de las estrategias más efectivas mencionadas por las y los docentes es el uso de la vinculación afectiva a través de acciones corporales. Esto

incluye abrazos, contacto físico y demostraciones de afecto, que son maneras de acercarse a las y los niños con TEA y ayudarles a sentirse seguros y comprendidos en el entorno escolar.

Además de las acciones físicas, se enfatiza la importancia de una vinculación personalizada con cada estudiante. Las y los docentes destacan la necesidad de dedicar tiempo individual a los estudiantes con TEA para conocer sus necesidades específicas y fortalecer el vínculo personal. Este enfoque personalizado permite a los educadores adaptar sus estrategias de enseñanza a las particularidades de cada estudiante, fomentando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y eficaz.

Sin embargo, también se reconoce que la vinculación con un estudiante con TEA requiere un enfoque diferente. Este tipo de vínculo implica una mayor atención y comprensión de sus necesidades particulares, lo que a menudo demanda una inversión emocional y profesional significativa por parte de los docentes. Este esfuerzo adicional es crucial para crear un entorno educativo en el que las y los estudiantes con TEA puedan prosperar.

La empatía se identifica como un elemento clave en la relación entre las y los docentes y estudiantes con TEA, así como con sus familias. Las y los educadores señalan que ponerse en el lugar de los estudiantes y sus familias les permite desarrollar una comprensión más profunda de sus experiencias y desafíos, lo que mejora la calidad de la relación y el apoyo proporcionado.

No obstante, algunos docentes plantean que no hacen distinción en su forma de vincularse con los estudiantes con TEA, tratándolos de la misma manera que a sus demás alumnos. Este enfoque puede reflejar un deseo de normalizar la experiencia educativa de los estudiantes con TEA y fomentar la inclusión al integrarlos plenamente en el aula sin hacer diferencias visibles en el trato.

Facilitadores del trabajo con TEA

En el ámbito educativo, trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presenta desafíos únicos que requieren soluciones específicas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificar y potenciar los facilitadores del trabajo con TEA es fundamental para crear un entorno educativo más inclusivo y efectivo. Uno de los elementos más destacados es la capacitación especializada para las y los docentes. Se reitera la necesidad de formar educadores en estrategias y metodologías específicas para abordar adecuadamente las necesidades de los estudiantes con TEA. Una formación sólida y continua permite a los docentes desarrollar las habilidades necesarias para manejar las diversas situaciones que pueden surgir en el aula,

asegurando que los estudiantes reciban el apoyo necesario para su aprendizaje y desarrollo.

El apoyo adicional en el aula es otro factor crucial mencionado por los docentes. Existe una demanda clara de contar con la presencia de un docente diferencial que colabore en la atención a los estudiantes con TEA. Este apoyo adicional permite brindar una atención más individualizada, adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades particulares de cada estudiante, lo que puede mejorar significativamente los resultados educativos.

Contar con recursos tecnológicos y materiales adecuados es también fundamental para trabajar eficazmente con estudiantes con TEA. La disponibilidad de herramientas específicas puede facilitar la enseñanza y mejorar la experiencia de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes interactúen con el contenido de maneras que sean más accesibles y comprensibles para ellos.

Finalmente, el apoyo de las familias se reconoce como un facilitador crucial para el éxito del proceso educativo de los estudiantes con TEA. La colaboración entre docentes y familias es esencial para asegurar que los estudiantes reciban un apoyo coherente tanto en el hogar como en la escuela. Una comunicación abierta y un entendimiento mutuo permiten que las familias y los educadores trabajen juntos para abordar los desafíos y maximizar el potencial de los estudiantes.

Representaciones sociales de la discapacidad e inclusión

La percepción social de la discapacidad sigue estando marcada por una mirada médica tradicional, que considera a las personas con discapacidad como individuos enfermos o que requieren tratamiento. Esta perspectiva puede provocar sentimientos de tristeza, pesar o miedo en quienes no están familiarizados con la discapacidad, y a menudo se traduce en actitudes discriminatorias y prácticas excluyentes. La concepción de la discapacidad como algo que debe "curarse" puede limitar el potencial de las personas con discapacidad y perpetuar la exclusión social y educativa.

En cuanto a las concepciones de la inclusión, existe una amplia gama de interpretaciones. Algunos docentes asocian la inclusión simplemente con la presencia física de estudiantes con NEE en aulas regulares, sin necesariamente considerar las adaptaciones pedagógicas y sociales que estos estudiantes puedan necesitar. Esta visión puede llevar a una integración superficial, donde la presencia no se traduce en participación efectiva ni en una experiencia educativa enriquecedora para todos los estudiantes. Por otro lado, hay docentes que entienden la inclusión como un reconocimiento y atención a la diversidad en su

totalidad, abarcando las necesidades de todos los y las estudiantes, no solo de aquellos con NEE. Este enfoque busca valorar y atender las diferencias individuales y culturales, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo que beneficia a toda la comunidad educativa.

A pesar de estas concepciones más amplias, se observa una tendencia preocupante a reducir la inclusión únicamente a la atención de estudiantes con NEE, descuidando otras formas de diversidad. Esto puede llevar a prácticas que, aunque bien intencionadas, no logran abarcar la complejidad de la diversidad humana y las múltiples necesidades que pueden existir en un aula.

Rol del profesorado en la inclusión

Los y las docentes perciben que una de las características esenciales de un docente inclusivo es la capacidad de ser reflexivo en su práctica. Esto implica estar dispuesto a evaluar y transformar continuamente sus métodos de enseñanza para satisfacer mejor las diversas necesidades de sus estudiantes. Un docente inclusivo asume riesgos, experimenta con nuevas estrategias pedagógicas y trabaja de manera colaborativa con otros educadores y profesionales. Además, es capaz de adaptar el currículo para hacerlo más accesible y relevante para todos los y las estudiantes, asegurando que cada uno tenga la oportunidad de aprender y prosperar.

Sin embargo, los docentes enfrentan diversas dificultades y obstáculos al tratar de implementar la inclusión de manera efectiva. Muchos expresan sentirse poco preparados para abordar la inclusión, especialmente cuando se trata de trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La falta de formación especializada, recursos adecuados y apoyo institucional se identifican como barreras significativas que dificultan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas. Estos desafíos subrayan la necesidad de una mayor inversión en capacitación docente y recursos educativos que faciliten la inclusión.

Las actitudes y prácticas de los docentes hacia la inclusión varían ampliamente. Se observan actitudes contradictorias en el ámbito educativo. Algunos docentes muestran una actitud positiva de aceptación y preocupación por los estudiantes con NEE, esforzándose por crear un entorno de aprendizaje acogedor y equitativo. Sin embargo, otros evidencian indiferencia, bajas expectativas e incluso prácticas segregacionistas que pueden limitar el acceso de estos estudiantes a una educación plena e inclusiva. Estas actitudes negativas pueden perpetuar la exclusión y obstaculizar el desarrollo académico y social de los estudiantes con NEE.

Política Educativa y su Impacto

Las percepciones de docentes sobre la política educativa y su impacto en la inclusión revelan diversas preocupaciones y desafíos en la implementación de programas y estrategias destinadas a promover una educación más inclusiva. Uno de los enfoques centrales de la política educativa es la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE), que se reconocen como una estrategia importante para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, muchos docentes cuestionan el diseño e implementación de estos programas.

Una de las críticas más frecuentes es la falta de participación de los profesores de educación básica en la elaboración de los PIE. La exclusión de docentes de este proceso puede generar tensiones y contradicciones en la aplicación de los programas, ya que las y los educadores a menudo son quienes mejor conocen las necesidades y características de sus estudiantes. Además, existe una preocupación por la tendencia a reducir el concepto de diversidad únicamente a las NEE, lo que limita el alcance de la inclusión y puede dejar de lado otras formas de diversidad que también merecen atención en el ámbito educativo.

Otra percepción compartida por las y los docentes es la brecha entre el discurso oficial sobre la inclusión y la realidad en las prácticas educativas. Aunque los lineamientos de inclusión a nivel nacional e internacional promueven una educación inclusiva para todos, existe una discrepancia significativa entre estas directrices y su concreción en las escuelas. Muchos docentes sienten que las políticas gubernamentales son insuficientes para generar un cambio cultural profundo que promueva una educación verdaderamente inclusiva. Esta brecha se traduce en una falta de recursos, formación y apoyo que dificulta la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula.

Importancia de la comunidad educativa en la inclusión

La transversalidad de la inclusión implica que no se trata solo de una responsabilidad de las y los docentes o de un área específica del sistema educativo, sino de un esfuerzo colectivo que involucra a toda la comunidad escolar. Para lograr una inclusión efectiva, es necesario que todos los actores trabajen juntos, compartiendo responsabilidades y comprometiéndose con los principios de equidad y respeto por la diversidad.

El rol de las familias es fundamental en este proceso. Su participación en la escuela inclusiva es vital, no solo como apoyo para sus hijos, sino también como agentes de cambio social. Las familias pueden

contribuir a transformar actitudes y prácticas dentro de la escuela y la comunidad, promoviendo una cultura de aceptación y comprensión. Al involucrarse activamente en la vida escolar, las familias pueden colaborar con las y los docentes y otros profesionales para asegurar que las necesidades de todos los estudiantes sean atendidas de manera adecuada. La necesidad de trabajo colaborativo es otro aspecto esencial para el éxito de la inclusión. Se enfatiza la importancia de una comunicación fluida y efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como el trabajo en equipo y las relaciones humanas positivas. El compromiso de toda la comunidad educativa es crucial para crear un ambiente escolar que sea verdaderamente inclusivo, donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado.

5. Discusión

Este estudio, centrado en las representaciones sociales del profesorado de aula regular sobre su preparación para trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), encuentra sustento en diversos antecedentes teóricos que permiten profundizar en la comprensión de los resultados.

Representaciones Sociales: El estudio corrobora la importancia de las representaciones sociales en la práctica docente, tal como lo plantean algunos autores (Mares et al., 2009; Sevilla et al., 2018). Las expectativas de las y los docentes, influenciadas por sus representaciones, impactan directamente en el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales como el TEA. La investigación revela cómo la experiencia directa con estudiantes con TEA y la formación continua pueden modificar las representaciones iniciales de los docentes, llevándolos a desarrollar una visión más precisa y empática, lo cual es crucial para una inclusión educativa efectiva.

Inclusión Educativa: Los hallazgos del estudio convergen con la concepción de la inclusión como un proceso continuo que busca atender la diversidad en el aula, reconociendo y valorando positivamente las diferencias individuales. Se destaca la importancia de un enfoque pedagógico individualizado que atienda las necesidades específicas de cada estudiante, adaptando el currículum y las estrategias de enseñanza para asegurar la participación plena de todos los estudiantes en la vida escolar. La investigación subraya la necesidad de que las escuelas inclusivas identifiquen las diversas necesidades de sus alumnos y se ajusten a sus distintos estilos y ritmos de aprendizaje, tal como se observa en la búsqueda constante de los docentes por nuevas estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Importancia del Trabajo Colaborativo: El estudio resalta el valor del trabajo colaborativo entre docentes, familias y profesionales de apoyo para el éxito de la inclusión educativa. Esta perspectiva encuentra sustento en autores como Lozano et al. (2011) y Cortés et al. (2012), quienes enfatizan la importancia de la colaboración entre el profesorado, las familias y otros profesionales para una intervención efectiva en el contexto del TEA. Se destaca la necesidad de una comunicación fluida y el trabajo en equipo para crear un ambiente escolar inclusivo donde todos se sientan valorados y apoyados.

Preparación Docente y Apoyo Institucional: La investigación revela que la falta de capacitación especializada en TEA, la escasez de recursos y la insuficiente disponibilidad de profesionales de apoyo en el aula constituyen obstáculos importantes para la inclusión efectiva de estudiantes con TEA. Estos hallazgos concuerdan con la literatura previa, como el estudio de Jurado y Bernal (2011), que señala la falta de preparación de las y los profesores de aula regular en relación con el TEA y la necesidad de proporcionarles herramientas y estrategias para abordar las conductas problemáticas asociadas a esta condición. La formación docente especializada, la provisión de recursos adecuados y el apoyo institucional son elementos cruciales para que las y los docentes puedan implementar prácticas inclusivas de manera efectiva y atender las necesidades específicas de los estudiantes con TEA.

El Vínculo Afectivo: El estudio subraya la importancia del vínculo afectivo en la relación entre docentes y estudiantes con TEA. La empatía, la atención personalizada y las demostraciones de afecto son estrategias que favorecen la comunicación, el aprendizaje y la creación de un entorno educativo más inclusivo y comprensivo. Este hallazgo se alinea con la importancia que la literatura otorga al desarrollo de un vínculo cercano y de confianza entre los niños con TEA y sus educadores, lo que les permite afrontar de mejor manera las situaciones desafiantes en el contexto escolar.

Conclusión

Este estudio cualitativo, a través del análisis de las experiencias y perspectivas de docentes de aula regular, ha explorado las representaciones sociales sobre la preparación para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los hallazgos revelan una realidad compleja y multifacética en el contexto educativo chileno.

Si bien se evidencia un compromiso genuino de las y los docentes con la inclusión, buscando implementar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes

con TEA, también se identifican obstáculos cruciales que dificultan la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

La falta de capacitación especializada en TEA, la carencia de recursos materiales específicos y la insuficiente disponibilidad de profesionales de apoyo en el aula emergen como barreras significativas que limitan la capacidad de las y los docentes para brindar una atención educativa de calidad a todos sus estudiantes.

La investigación confirma la importancia de la formación docente continua y la sensibilización para desafiar las representaciones sociales preconcebidas sobre el TEA. La experiencia directa con estudiantes con TEA, junto con una formación sólida y actualizada, permite a los docentes desarrollar una visión más precisa y empática, crucial para la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Asimismo, se destaca la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes, familias y profesionales de apoyo para la construcción de una escuela inclusiva. La comunicación fluida, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo son elementos fundamentales para crear un entorno educativo donde la totalidad de las y los estudiantes se sientan valorados, respetados y con igualdad de oportunidades.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones relevantes para las políticas educativas. Es fundamental que se fortalezcan los programas de inclusión existentes, asegurando la participación activa de las y los docentes de educación básica en su diseño e implementación. Potenciar la formación docente especializada en TEA, proporcionar recursos materiales adecuados y garantizar la disponibilidad de profesionales de apoyo en el aula son medidas cruciales para que la inclusión deje de ser un discurso idealizado y se convierta en una realidad palpable en las escuelas chilenas.

Referencias

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Ayúcar, L. (2013). *Aprendizaje cooperativo para favorecer la inclusión de niños con TEA en educación infantil* [Tesis de grado]. Universidad Pública de Navarra
- Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44.
- Baña, M. (2011). Los trastornos del espectro autista y generales del desarrollo: inclusión social y calidad de vida. *Ciencias psicológicas*, 5(2), 183-191.

- Bareño, C. (2015). *Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (TEA)* [Tesis de grado]. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (2017). Neurodiversity—a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI - FUHEM
- Cabezas, M. y Oses, M. (2024). *Revisión bibliográfica orientada a las estrategias metodológicas para el aprendizaje de estudiantes con trastorno del espectro autista incluidas en el aula regular* [Tesis de grado]. Universidad de Concepción.
- Colan, C. (2021). *Estado del arte: estrategias para la atención educativa de niños con TEA en aulas regulares* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Cortés, A., Cáceres, A. y Palominos, L. (2012). *Representaciones sociales acerca del concepto niño que presenta necesidades educativas especiales y concepto proyecto de integración escolar en docentes de colegios particulares subvencionados* [Tesis de maestría]. Universidad de la Serena.
- Chaidi, I. y Drigas, A. (2020). Autism, expression, and understanding of emotions: Literature review. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 16(02), 94-111.
- Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Dubrovsky, S. (2024). Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes. *Voces de la educación*, 9(17), 71-85.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Hobson, R. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Anaya.
- Irarrázaval, M., Brokering, W. y Murillo, G. (2005). Autismo: una mirada desde la psiquiatría de adultos. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 43(1), 51-60.
- Jurado, P. y Bernal, D. (2011). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 29-46.

- López, G. y Risco, L. (2022). *Participación de la familia en el proceso de inclusión de niños que presentan TEA en aulas regulares* [Tesis de grado]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2011). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Lucchini, G. (2006). *Niños con necesidades educativas especiales: cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. y Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OIE y Fundación Santillana.
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 16.
- Menéndez, N. (2023). *Propuesta de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales y la inteligencia emocional en un niño diagnosticado con TEA mediante el aprendizaje cooperativo* [Tesis de maestría]. Universidad Europea.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Segundo estudio nacional de la discapacidad 2015*.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*.
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno.
- Muñoz, I. (2014). *Inclusión social: enfoques, políticas y gestión pública en el Perú: VII Seminario de Reforma del Estado*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Osnaya, F. (2004). *Las representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pellicano, E. y den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381-396.
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141.
- Stake, R. (2013). Investigación con estudios de casos cualitativos. *Morata*.
- Torelló, Ó. M. y Rueda, P. O. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.

- Villar, L. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 149-174). Narcea.
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L. y Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediatrica*, 92(4), 519-525.

Creencias epistemológicas sobre el Retardo Mental y su impacto en las concepciones educativas en la realidad nacional

Epistemological beliefs about Mental Retardation and its impact
on educational conceptions in the national reality

Rosa Isabel Nilo, María Teresa Manríquez y Luis Eduardo Vargas
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen: En este estudio se han abordado aquellos conceptos que están a la base de lo que representan, tanto en la comunidad científica profesional como en la social, y lo que significan las denominaciones con que nos referimos a las personas con discapacidad mental, sea cognitiva y/o psíquica. Este tuvo como objetivo descubrir la atribución de significados dado a algunas categorías que se han percibido como peyorativas y negativas. Los resultados arrojados dan cuenta, que por un lado existe una gran heterogeneidad de significados y representaciones y por otro, que ellas no se derivan precisamente de una concepción epistémica, sino de una apreciación de menoscabo que ha sido fuertemente arraigada y no tolerada fundamentalmente por la comunidad social. Es innegable el impacto que estas categorías tienen al momento de denominar programas de formación profesional en el ámbito de la educación especial, en el área de lo mental y/o psíquico, por lo que estas denominaciones si bien obedecen a marcos epistémicos, no puede desarraigarse de su impacto social, por lo que se requiere una reflexión que emerja de un análisis crítico que derive en la búsqueda de una denominación pertinente y atingente a los tiempos actuales, y a su vez clara y precisa sobre el sujeto o sujeta de estudio, que es la persona con discapacidad mental.

Palabras clave: Retardo mental, Discapacidad intelectual, enfoque socio-ecológico.

Abstract: In this study, we have addressed those concepts that are at the basis of what they represent, both in the professional and social scientific communities, and what the names with which we refer to people with mental disabilities, whether cognitive and/or cognitive, mean. or psychic. This aimed to discover the attribution of meanings given to some categories that have been perceived as pejorative and negative. The

results obtained show that, on the one hand, there is a great heterogeneity of meanings and representations and, on the other hand, that they are not derived precisely from an epistemic conception, but from an appreciation of impairment that has been strongly rooted and not fundamentally tolerated by the social community. The impact that these categories have when naming vocational training programs in the field of special education, in the mental and/or psychological area, is undeniable, so although these names obey epistemic frameworks, they cannot be uprooted. of its social impact, so a reflection is required that emerges from a critical analysis that results in the search for a relevant and relevant name to current times, and at the same time clear and precise about the subject or subject of study, which is the person with mental disabilities.

Keywords: Mental retardation, intellectual disability, socio-ecological approach.

1. Introducción

Este estudio tuvo como propósito generar un espacio de análisis crítico, reflexivo y de contrastación respecto de las interrogantes existentes en relación a las representaciones sociales en las categorías ontológicas, epistemológicas y sociales actuales, y de los significados que se atribuyen a la denominación *Retardo Mental* (entre otras como retraso mental, discapacidad intelectual, discapacidad mental, capacidades diferentes, discapacidad funcional, neurodivergencia etc.), y los diversos cuadros con que se le asocia en las distintas comunidades involucradas en esta temática. Además del impacto que genera el uso de estas nomenclaturas en la denominación de programas de formación profesional orientados a abordar las necesidades educativas de esta población.

Existe una gran diversidad de concepciones y clasificaciones respecto de la discapacidad mental originados en diversos campos y ámbitos, tanto académicos como profesionales y sociales, desde los cuales se derivan atribuciones de significados, prácticas educativas y denominaciones con que se aborda a la persona que presenta Retardo Mental (en adelante R.M.)

Por otra parte, cabe señalar que en los últimos décadas y particularmente a partir de la implementación de las políticas normativas en la temática donde se destaca la Ley 19,284/98 de integración escolar, la Ley 20422/10 de no discriminación arbitraria, Ley 20845/15 de inclusión social y Ley 21015/17 de inclusión laboral, etc., muchas de

las denominaciones de diagnóstico clínico se consideran peyorativos, ofensivos o al menos negativos respecto de aquella persona a la cual se le asigna una categoría diagnóstica, incluso han emergido publicaciones desde el Ministerio de Educación explicitando el “cómo se debe nombrar” y cuáles son las denominaciones consideradas inadecuadas, haciendo explícita alusión a la categoría “Retardo Mental”. Lo precedente tiene consecuencias directas en torno a las designaciones con que se explicitan Títulos Académicos en el área de Educación Diferencial lo que ha derivado en la búsqueda y cambios de estas nominaciones en las distintas casas de Educación Superior y que en el caso de la UMCE ha tenido mucho mayor relevancia en tanto el Título precisamente hace mención explícita al Retardo Mental”

A partir de lo anterior, si bien implica una modificación considerando aspectos provenientes de la episteme no es posible, al mismo tiempo, dejar de considerar el contexto social, el cual a su vez necesariamente es un referente entre el diálogo de la academia y el mundo social.

Lo importante es que cualquier rearticulación en la denominación, tendrá una serie de derivaciones en tanto a los programas de formación, por lo tanto, un estudio respecto de las representaciones que estas denominaciones significan para la comunidad social, el mundo académico y profesionales, es de vital importancia en tanto a su vez, implica rearticular el currículo de formación que responda con precisión la relación entre la disciplina y el sujeto de estudio.

2. Antecedentes Teóricos

Si analizamos este concepto desde una perspectiva histórica, se puede decir que ha evolucionado considerablemente desde las creencias y concepciones más arcaicas de la edad media que concebían a las personas con discapacidad mental como seres infrahumanos, poseídos, endemoniados, por otro lado, pero en esa misma línea eran visto como seres especiales, ángeles enviados para aprender de ellos, se les atribuían esas categorías y significados, que los situaba fuera de la sociedad, posteriormente recibieron las denominaciones de idiota, oligofrénico, enfermo, retardado, dando cuenta de las representaciones sociales y concepciones que se sostenían en modelos de dependencia excluyentes y marginados e incluso de sus familias, categorizados desde la no pertenencia y la anormalidad (Palacios, 2008; López, 2011; Maldonado, 2013; Molina et. al, 2014).

Esta manera de ver a la persona con discapacidad mental se mantuvo hasta principios del siglo XX, cuando emerge el *modelo médico y rehabilitador*, en momentos históricos de las post guerras, (1918 - 1945)

donde surge la necesidad de rehabilitar a una gran parte de la población que había sido impactada por estos hechos, desde el punto de vista psíquico, psicológico, físico y emocional, por lo tanto, una mirada puesta en el déficit, en aquello que la persona no tiene, que les fue arrebatado y que debe ser recuperado para lograr mayor grado de normalidad, que les permitiera mayor autonomía y adaptación, con el fin de insertarla a la sociedad. Este fue un modelo que entrego muchos aportes y un cambio importante respecto a la visibilización de las personas con discapacidad intelectual, recibiendo la denominación de Retardo Mental, Retraso Mental y también en algunos casos Deficiencia Mental (R.M) los cuales fueron categorizados como sujetos /as educables pero manteniendo la mirada de protección y dependencia (López, 2011; Maldonado, 2013; Molina et. al, 2014; Palacios, 2008).

Entre los años 60 y 70, con el auge de los movimientos sociales liderados por las minorías segregadas y marginadas en su lucha por el logro de sus derechos civiles, en la relación a la población de las personas con discapacidad, se empezó a cuestionar el modelo médico fundamentando en que la discapacidad no es solo un problema individual, sino que es el resultado de la interacción entre las personas con discapacidad y su entorno, surgiendo el *modelo social*, que recoge el enfoque interdisciplinarios que involucran a la psicología, la sociología entre otras, reconociendo la importancia de factores sociales, culturales y psicológicos en la experiencia de la discapacidad, que contempla la salud mental y el bienestar, así como su participación activa en la sociedad (Palacios, 2008; López, 2011; Maldonado, 2013; Molina et. al, 2014).

Ahora bien, en el contexto de las categorías, asignaciones o denominaciones, que se han utilizado y validado hasta ahora por la comunidad científica, dan cuenta también de la evolución que han tenido estos constructos, lo que se refleja al comparar los aportes que estos hacen en sus revisiones y actualizaciones, por pequeñas o significativas que sean, evidenciando el aporte de las diferentes áreas del conocimiento (biología, psicología, sociología) con el propósito de categorizar cada vez con mayor precisión y claridad a la persona con discapacidad intelectual, mostrando además la importancia del establecimiento de relaciones entre estas, que permiten evidenciar aspectos en las que confluyen y se diferencian, buscando un lenguaje común. En esta se destacan:

Asociación Americana sobre Deficiencia Mental en sus diferentes versiones (AAMD 1959, 1973, 1977), define a partir de este proceso un Manual sobre terminología y clasificación de la persona con deficiencia mental, que fue ampliamente reconocida y aceptada por mucho tiempo, cuyas definiciones en sus diferentes versiones se focalizaron en el funcionamiento intelectual y tuvieron muy pocos

cambios, más bien ajustes en el uso de los términos, por ejemplo se precisó incorporando el termino significativamente.

Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR, 1985 y 1992). Definición, Clasificación y Sistemas Apoyo, desde el enfoque multidimensional. Esta versión genera un cambio significativo, porque en ella se destaca el énfasis dado al ambiente frente al individuo. La tarea esencial no va a ser diagnosticar y clasificar a los sujetos y sujetas, sino evaluarlos multidimensionalmente en base a su interacción con los contextos en los que se desenvuelven. Por ello, no se clasificará a los sujetos en virtud de su C.I. sino que se clasificará el tipo e intensidad de apoyos que necesitan

Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del desarrollo (Verdugo y Shalock, 2010). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas Social.

En este marco es importante precisar entonces que la comunidad científica ha tenido una amplio y largo debate en el tiempo en este tema, así queda reflejado en el análisis planteado por Shalock (2009) donde se analiza el cambio de la conceptualización de Retardo Mental (AAMR) a discapacidad intelectual (AADDI) determinado que el constructo general de la discapacidad contiene a lo intelectual y permite recoger el uso del término discapacidad intelectual. Es así que la terminología de retardo mental comienza a ser sustituida por discapacidad intelectual siendo cada vez más citada, lo que se ve reflejado en el cambio de nombre de las organizaciones, que pasa desde la AAMR Asociación Americana de Retardo Mental AADDI Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales (2001). Ahora desde lo estrictamente técnico no hay diferencia, pero si la hay desde el punto de vista que el término discapacidad intelectual refleja los cambios en el constructor de discapacidad propuestos por la AAIDD y la OMS, y se ajusta a las prácticas profesionales actuales que se centran en conductas funcionales y factores contextuales; proporciona una base lógica para la provisión de los apoyos basado en un marco socio-ecológico; siendo menos ofensivo para la personas con discapacidad y consistente con la terminología internacional (Shalock, 2009).

Por lo tanto, desde el ámbito científico la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (Verdugo y Shalock, 2010) actualiza esta concepción y da un salto cualitativo no solo en la denominación, sino también en la descripción y categorización dada, donde elimina el concepto de retraso mental, siendo modificado por Discapacidad Intelectual y se enmarca en la noción general de discapacidad que centra su atención en la expresión de las limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social y representa una desventaja sustancial para el individuo. La discapacidad tiene su origen en un

trastorno del estado de salud que genera deficiencias en las funciones del cuerpo y en sus estructuras, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación dentro de un contexto de factores medioambientales y personales, planteamientos dados en las diferentes versiones revisadas que concuerdan con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (2001), contribuyendo al cambio de mirada.

Schalock (2009) plantea que la concepción socio-ecológica de la discapacidad sin duda refleja esa evolución, que desde una característica o rasgo de la persona (a menudo referido como “déficit”) a un fenómeno humano con un origen en factores orgánicos y/o sociales. Estos factores orgánicos y sociales dan lugar a limitaciones funcionales que reflejan una incapacidad o restricción tanto en los papeles de rendimiento como de funcionamiento y en las tareas que se esperan de una persona en un ambiente social.

En esta misma idea, se rescata la originalidad mostrada por la Clasificación Francesa de los trastornos mentales del niño y adolescente desde una perspectiva psicodinámica, y relaciones de correspondencias con la Décima versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, denominada también CIE-10. La clasificación francesa incluye consideraciones no sólo fenomenológicas o sintomáticas sino también psicodinámicas que dan cuenta de la estructura subjetiva del paciente a diferencia del DSM-5 que plantea la AAIDD (Verdugo y Shalock, 2010). Pero, además, la equilibrada y prometedora perspectiva de integración que ofrece la CFTMEA-R-2000, con los aportes de la psicología cognitiva y la investigación en neurobiología.

La importancia de este cambio en la nueva concepción nominada como Discapacidad Intelectual, es que no se considera un absoluto, un rasgo invariable de la persona, sino más bien como una limitación del funcionamiento humano que ejemplifica la interacción entre la persona y su entorno, centrándose en el papel que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual y la calidad de vida.

Estos enfoques contemporáneos crean un nuevo escenario, que permiten promover la inclusión y la eliminación de barreras sociales, con una perspectiva centrada en los Derechos Humanos, que reconoce la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad Intelectual en el cual se promulga Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006), hito importante que establece un antes y un después para esta población, pero también para toda la sociedad en su conjunto, porque demanda cambios profundos y transversales, de los cuales la academia debe formar parte activa desde la formación, pero también desde la producción de

conocimiento al respecto (Hernández, 2015). Otra de las modificaciones conceptuales corresponde rol que adquiere la familia como soporte hacia la persona perteneciente al espectro, teniendo un impacto muy positivo hacia éste (Newson y Schultz, 1998; Dempsey y Keen, 2008).

Es así como la mirada socio-ecológica de la educación especial reconoce que las necesidades no están puestas, necesariamente, en los diagnósticos o en el déficit, sino más bien en la interacción de las características singulares de una persona provenientes de su crianza, con su entorno y con la participación en la sociedad de tal modo que es el cuerpo social el que debe hacer las pertinentes modificaciones para incluir a los sujetos o sujetas con discapacidad intelectual “R.M” (Shalock y Verdugo, 2007).

Por lo tanto, se concibe este cambio a discapacidad intelectual “RM”, como una necesidad al preparar a las generaciones futuras que permitan una inclusión más “normal” y “normalizada”, exigencia que debe hacerse a todos *los* miembros de la sociedad. Sin embargo, no solo la acepción “RM”, sino también el concepto de lo “normal” y/o “anormal” de igual forma es cuestionada, porque no es coherente con las nueva conceptualización de la discapacidad, como ya lo enunciaba Foucault (2004) y como en su momento también lo “discutió” y replanteo Capponi (1995) que, con el fin de indicar las principales representaciones en que se instituyen estos juicios, y que están constituidos de disímiles criterios para abordar las categorías de normalidad y anormalidad tales como el estadístico, de salud, el social, el adaptativo, lo que hace mucho más complejo al momento de significar lo normal y anormal.

Desde la investigación social, en ciencias sociales, es posible distinguir diferentes paradigmas de acuerdo a tradiciones filosóficas que definen cómo se concibe al ser (ontología) y como es concebida y conocida la realidad, cómo aproximarse a ella (epistemología), y el tipo de metodología a utilizar para lograrlo.

En este sentido, al considerar desde el punto de vista de las “Interacciones simbólicas”, esta propuesta teórica menciona que: Los sujetos actuamos según los significados que atribuimos a los “objetos de la realidad”. A su vez, los significados se construyen en el curso de las interacciones. (de toda interacción, desde aquellas significativas hasta las menos significativas). Y como tercer principio; los significados se modifican mediante los procesos de interpretación de las personas (Worchel et al., 2003).

En este contexto, la principal consecuencia de los puntos señalados anteriormente, no solo “condicionan” a las personas en su existencia y participación en la cotidianeidad sino también a las comunidades académicas y profesionales en su quehacer en su ámbito

propio de acción. Ahora bien, desde el punto de vista social, como se construyen esos significados; desde una ontología mecanicista este no es más que una máquina, un ser humano pasivo determinado por causas y efectos y desde la epistemología, el cual conoce desde la observación “objetiva” de una única realidad, aquella fáctica, positiva. Mientras que desde una mirada dialéctica, lo ontológico del ser se construye en la interacción con otros, el mundo humano surge de esas interdependencias y la realidad se conoce desde la construcción social de significados, se trata de una realidad simbólicamente construida, de tal modo que la cultura, con todo lo que ella significa, se hace entre todos en el convivir. La sociedad que se construye al mismo tiempo es la sociedad que se modifica permanentemente, cultura e interpretación y construcción de significados, desde el punto de vista humano son una sola cosa, se dan en un solo acto. Así pues la unidad básica de lo humano es la interacción (Jodelet, 2008).

Avanzando un poco más, podemos afirmar que: la sociedad es una unidad psíquica, en tanto los símbolos tienen un carácter psicosocial. Se actúa según como se significa. No obstante a su vez, esta misma interacción simbólica posibilita el desprenderse de lo inmediato y por tanto “hacerse cargo” dialécticamente (Jodelet, 2008).

Así pues, al clasificar, denominar, asignar atributos, nombrar, etc., responde e interactúa desde los significados profundamente enraizados en la “psiquis”, la pregunta es, ¿Qué elementos condicionan esos significados? Y los efectos que ellos tienen en las conductas, en las opciones que toman las personas y como esos significados legitiman el comportamiento (pragmática).

Para profundizar y comprende este punto, Almonte (2003) desde la Psicopatología infantil y del adolescente plantea que en psiquiatría Infantil se utilizan diferentes modelos clasificatorios, el médico o categorial (presencia o ausencia de determinado trastorno), el dimensional (en términos de comportamientos o características continuas, es decir, de distinto grados), el ideográfico (entran en consideración para la evaluación y diagnóstico, los contextos, lo histórico, lo psicosocial, etc. del sujeto que se trate).

Entonces caben las interrogantes como: Qué significa ser madre, qué significa la familia, qué significa ser persona con retardo mental, o con trastorno generalizado de la conducta, o con “capacidades diferentes”, y muchos etc. más. De tal modo que, lo que para unos estos posibles significados legitiman para otros deslegitiman. Lo anterior es pensar el problema desde una mirada psico-social, en la cual no existe una perspectiva, más bien existen muchas perspectivas (Martín-Baró, 2001). Se puede decir entonces, que el *constructo* de retardo mental ha tenido una evolución que emerge de esa comprensión dada por esa

mirada dialéctica, que permite una ampliación y flexibilización en su concepción, con el propósito que sea aplicada y adaptada de acuerdo al momento y el contexto.

Por lo tanto, los modelos por lo que ha ido transitando esta concepción (R.M) está dada por una mayor comprensión y profundización de las concepciones de discapacidad, discapacidad mental, de déficit, discapacidad intelectual y de sus características y la pertinencia en el uso de sus denominaciones y categorizaciones tanto dentro de la comunidad civil como científica, siendo un aporte al debate del mundo académico esta tensión permanente.

3. Método

Nos aproximamos al fenómeno de estudio desde una paradigma cualitativo, bajo un enfoque fenomenológico interpretativo que nos permitió observar y comprender la posición de la academia y el discurso público sobre el tema en estudio y no solo en sus contenidos, sino además en las actitudes y emociones que surgen de lo vivenciado por los diferentes grupos ante las denominaciones en cuestión, evidenciando la gran heterogeneidad de posiciones y representaciones existente, que en el ámbito social son considerados peyorativos y que menoscaban a la persona con discapacidad intelectual, además de confusos al momento de redefinir en términos de denominación programa(s) formativo(s) de nivel superior.

3.1. Participantes

El estudio contemplo la participación de representantes de distintos ámbitos relacionadas con el tema investigado, el académico-científico, profesional, social. Dentro del primer grupo e encuentran los y las académicas de la carrera (entrevista en profundidad), y los docentes en formación de los niveles más avanzados de la carrera, en el segundo grupo, profesores diferencial especialistas que se encuentran trabajando en el sistema, y en el tercer lugar al grupo de padres y apoderados de instituciones dedicadas al tema, todos ellos convocados a dialogar, discutir y reflexionar respecto del fenómeno de la investigación, participando en *focus group*.

3.2. Instrumentos y recolección de datos

El procedimiento utilizado para la recogida de información fueron la participación de reuniones, entrevistas en profundidad y *focus group*, para lo que se utilizó pautas organizadas por tópicos relacionados

al tema, y preguntas abiertas que daban espacio a una conversación profunda con los entrevistados, conducidos/as por una moderador/a.

Estos previamente fueron validados por comisión de expertos, al igual que los protocolos de rigurosidad científica como son los consentimiento informado y carta de presentación del estudio a los participantes y las instituciones involucradas, los que fueron por una comisión ética, siendo firmados por los participantes antes de ser aplicados.

3.3. Análisis de datos. Interpretación y hallazgos.

Iniciaremos esta parte del estudio, con la pregunta que nos propusimos al plantearnos la situación a estudiar ¿Qué elementos condicionan esos significados, y cuáles son los efectos que ellos tienen en las conductas, en las opciones que toman las personas y cómo esos significados legitiman el comportamiento?

A través de los discursos recogidos en los Focus desarrollados se evidencia una gran heterogeneidad de representaciones sobre el concepto R.M., en algunos casos los consideran sinónimos de Discapacidad Intelectual adscribiéndose a lo propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales (Verdugo y Shalock, 2010) en otros, la denominación de “Discapacidad”, no lo significan, pues implica que el sujeto no siempre y dependiendo del contexto y la exigencia su comportamiento necesariamente es visto como un funcionamiento bajo, que lo rotula más o menos discapacitado, por otra parte, los Focus de la comunidad social, sienten los términos de retraso, retardo, discapacidad como erróneos y se denota un rechazo, en sí mismos sin entrar en mayor discusión. Sin embargo, cuando se profundiza sobre su significado, surgen discrepancias respecto de su adecuado uso y su adecuación al contexto en que se esté inserto, sea académico, profesional, estudiante avanzados o comunidad social (entendida esta última como no académica ni profesional y que corresponde a padres, apoderados o personas vinculadas a las familias de personas en condición de discapacidad). Por otra parte, respecto de la comunidad social, estas fundamentalmente hacen referencia a niños y/o jóvenes con dificultades para aprender, haciendo caso omiso de categorías como RM y sus derivados, planteamientos dados con mucha claridad y convencimiento.

En lo que sí coinciden es en considerar peyorativo o representan negativamente al concepto o denominación de Retardo Mental. Una de las expertas entrevistadas que pertenece además a agrupaciones tales como: La “Unión Nacional de padres y niños con Discapacidad” e “Inclusión Interamericana”, insistió en situarse en la forma en que las comunidades sociales representan muy negativamente esa categorización,

dado que perciben el concepto con una significación muy negativa en tanto ella denomina a un sujeto que esta “detenido” en su desarrollo, lo perciben describiendo una persona estática en su desarrollo, etc.

Por otro lado el discurso que emerge del mundo académico ajeno a la educación especial, que se recoge de la entrevista a un filósofo, este menciona que por un lado están las denominaciones derivadas de la episteme y que a ella tendrían que remitirse el lenguaje usado en la academia y por otra parte, el lenguaje cotidiano que muchas veces no da cuenta de los significados técnico-científicos, por ejemplo menciona la forma en que técnicamente se denomina al transporte público: “Transporte de masas”, a partir de esta ilustración menciona lo peyorativo que resulta plantearlo al transporte de pasajeros y, que sin embargo, es un concepto ajustado a los significados técnicos. Análogamente se refiere al concepto de Retardo Mental, no obstante, aun así, dado que el mundo universitario también es un referente de la cultura, entonces las denominaciones debieran considerar no solo la episteme sino también lo social.

En los *Focus*, como se mencionó anteriormente, aun con la heterogeneidad conceptual, también surge la inquietud que a lo largo de la historia cuando se trata de denominar alguna característica de la “mente” (desde idiota, oligofrenia, hasta discapacidad intelectual, pasando por conceptos como deficiencia, debilidad, retraso etc.), y que si bien hoy R.M. es peyorativo, es probable que cualquier otra denominación dada al sujeto a la cual se le adscribe, este también será representado como negativo, en algún momento en el futuro.

Dentro de las coincidencias en el discurso recogido de los participantes surge con mucha vehemencia el juicio de valor que se refleja en el rechazo a los términos deficiencia y retraso usados para referirse a R.M, ambos representan aspectos negativos de la persona a la cual se quiere denominar de esa manera

Otra coincidencia de los distintos participantes es que, finalmente, R.M. no es sinónimo de Discapacidad Intelectual, puesto que lo mental es mucho más amplio, da cuenta de un espectro de características psíquicas que va más allá que sólo la Intelectual, siendo esta última una dimensión de lo mental (entre otras como actitudinal, emocional, conciencia, conatividad, etc.).

Hay que hacer notar lo altamente necesario y relevante de considerar a las representaciones sociales en su triada subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. Línea conductora entre el discurso público y el discurso-experto y en este orden de cosas surge al entendimiento que el ser humano es por definición interacción de inter-subjetividades mediado por el lenguaje, allí se da lo humano, lo propiamente humano. Como un punto de inflexión, para la comunidad social, la experiencia

intrasubjetiva de “escuchar” retardo mental con toda la carga de significado asignada a ese sujeto a esa persona que es un hijo o una hija, allí, la experiencia-concepto se hace carne y según su significado y sentido íntimo, emerge, si es peyorativo, un profundo rechazo, un rechazo absolutamente visceral, en ese acto, las incertidumbres desaparecen.

Se debe clarificar, que el propósito fundamental fue develar los significados y que a partir de ellos iniciar un cambio en los términos utilizados actualmente que dignifique a este grupo en particular sin discriminaciones negativas que los menoscaben en su condición de persona situándolos dignamente en la sociedad donde se desenvuelven

4. Resultados

De acuerdo con los análisis e interpretación de la información recogida se puede sostener:

- Existe una gran heterogeneidad en cuanto a las posibles denominaciones que se ajusten a una mirada educativa-transformadora del sujeto en atención.
- Definitivamente Retardo o deficiencia u otra denominación que implique menoscabo al sujeto que se denomina, no es tolerada.
- Cualquier denominación en un programa de formación, en lo posible, especificar claramente el sujeto de estudio y denominar en forma potencial. Por ejemplo: Fortalecimiento.
- Es necesario a su vez, considerar la episteme pero también la representación social.
- Se evidencia una fuerte presión por cambiar la denominación y no obstante en cuerpos legales y normativos (D.L.170/09 de la Ley 20.201/07 o Ley 20.845//15 de Inclusión especifican clasificaciones como Discapacidad Intelectual y conceptos como Deficiencias Mental ya sea de origen psíquico o cognitivo, etc. Normativas que deben adscribirse tanto la educación especial segregada como al sistema regular.
- Respecto específicamente a una denominación que represente con claridad y precisión al sujeto de estudio en cuestión, se evidencia gran heterogeneidad y ningún acuerdo, menos consenso.

Por lo tanto se abre una gran oportunidad de caracterizar a los programas que apunten a lo identitario del sujeto de estudio, de algún modo volver a la construcción de ese sujeto, pero a su vez, no invisibilizarlo, aspecto que surge como interrogante en un contexto social

que se debate entre la inclusión/exclusión y/o entre la normalidad y anormalidad.

5. Discusión teórica y/o conclusiones

En el contexto de la Educación Especial en estas últimas décadas, particularmente en el discurso académico-docente, se ha establecido y declarado un distanciamiento del llamado “Enfoque clínico” o “médico” en tanto, se argumenta, que aquel no responde a una mirada sistémica del sujeto o la sujeta, dado que pone su mirada en lo específico, en la alteración, en la enfermedad, en la limitación. De tal modo, que esto repercute en una tendencia a rechazar los conceptos y/o categorías con que se sustantiva a las personas en situación de discapacidad, no considerando el amplio espectro de sus capacidades. ¿Qué elementos condicionan esos significados, y cuáles son los efectos que ellos tienen en las conductas, en las opciones que toman las personas y cómo esos significados legitiman el comportamiento?

El estudio que se ha desarrollado impacta el discurso académico en tanto que cada denominación se debe por un lado comprender e interpretar en su contexto y por otro, como lo especifican los resultados, las denominaciones derivadas de las ciencias, no surgen con el fin de ofender o menoscabar, sino simplemente ser lo más ajustados y descriptivos de acuerdo a las categoría y descripciones que se maneja y utiliza en los instrumentos guías y manuales de orientación diagnóstica. Cabe señalar que la mirada médica de la persona con discapacidad también ha evolucionado, y el ámbito de la salud hoy se adscribe a un enfoque “Biopsicosocial y afectivo”, lo que permite una mayor sintonía y coherencia en la mirada y el uso de un lenguaje común para referirse a ello.

Todo lo anterior dicho, necesariamente implica una rearticulación de las ciencias, incluyendo y contextualizando los términos *in situ* y en lo que son, desde el discurso académico. Esto nos lleva a reflexionar y de algún modo cobra mayor sentido con lo planteado por Foucault (2004) y Jodelet (2009) en tanto se puede entrever una doble actitud de aceptación y rechazo, en el uso de un lenguaje que adquiere significados acorde a las representaciones sociales construidas a partir de concepciones culturales que permean el entorno, lo que también plantea Skliar (2018) cuando nos desafía e instiga a preguntarnos cómo nos relacionamos con la diferencia en la cotidianidad y donde está la diferencia, invitándonos a reflexionar sobre estas construcciones cuando nos referimos a las personas con discapacidad intelectual (R.M).

Desde esta óptica es importante entonces profundizar en la reconceptualización del concepto de Retardo Mental desde una mirada

socio-ecológica que deja en evidencia la relevancia del contexto social, cultural, político e incluso temporal en el desarrollo humano y la comprensión de su realidad, que sostiene que la discapacidad no está determinada por una alteración en las funciones que pueda presentar una persona, sean estas físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas u otras, estas se transforma en discapacidad cuando la sociedad no comprende cuál es el rol que tiene en esta nueva forma de ver a la persona y su singularidad, además de no reconocer que las barreras están en el contexto y el papel que este juega en la eliminación o disminución de esas barreras, generando las condiciones para que toda persona independiente de sus particularidad y singularidad o condición pueda participar, aprender y desarrollarse durante todo su ciclo vital. (Schalock, 2009; Maldonado, 2013).

Por otro lado, el consenso que logra evidenciarse cuando se consideran los últimos planteamientos desde la AAIDD planteados en el DSM-5 TR y en el CIE-11, deja en evidencia que la Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, y se origina durante el período de desarrollo. Aunque estos tres sistemas de diagnóstico coinciden en que el nivel de funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo y la edad de inicio durante el período de desarrollo conducen a determinar la discapacidad intelectual, la terminología utilizada difiere ligeramente. Esta discapacidad se origina durante el período de desarrollo, que se define operativamente como antes de que el individuo cumpla 22 años (Schalock et al., 2021).

Se debe tener presente que al usar cada uno de estas clasificaciones o manuales, sólo permiten una información en un lenguaje relativamente común que sirve para la comunicación e interacción inter-especialista y/o interdisciplinaria como le queramos llamar, relativa a un trastorno y/o característica etiológica, en ningún caso para “etiquetar” a una persona, sobre todo si consideramos que la evaluación y eventual hipótesis diagnóstica tiene muchos factores de eventual permanencia o modificación, por lo tanto, tener presente que corresponde a un tecnicismo que cumple el propósito de ordenar, clasificar o significar, y que si traslada a otros ámbitos en muchas ocasiones la interpretación de esos significados sufren las modificaciones propias en una comunidad lingüística particular, y surge lo “no pensado”, o lo porque significado así, porque lo interpretado, o cuáles serán las representaciones que permitan un posicionamiento académico más que con una perspectiva, con una prospectiva. Así como aquellas derivadas de las actitudes y las percepciones de los grupos y comunidades no-académico profesionales, etc., todas ellas con una

perspectiva distinta, que puede ser clínica, psicodinámica o psicosociales y educativas.

Por lo tanto, desde esta premisa surge la idea de que existen diferentes construcciones, diferentes formas de relacionarse y materializar estas conceptualizaciones en la realidad, dependiendo de donde miremos, no obstante, el llamado es a consensuar y busca puntos de acuerdo dentro de la discusión que nos ayuden a comprender y hacer sinergia con el momento, histórico, político y cultural donde estamos inmersos dentro de la sociedad, desde un lenguaje respetuosos y comprensivo.

El conocimiento avanza y con ello la forma en que nos apropiamos de ese conocimiento, a partir de concepciones abiertas que nos permite evolucionar y abordar con mayor claridad estos temas que aún generan discusiones interesantes que nos invitan a reflexionar respecto al uso de los conceptos, su significación y categorización, incorporando un lenguaje acorde a los tiempos. Así ha sido planteado desde diferentes teóricos como Vygotski (1981), Maturana(1989), Foucault (2004) quienes nos interpelan, nos llevan a reflexionar en sus planteamiento sobre la relevancia del lenguaje en esta construcción y desconstrucción que hacemos desde el mundo académico y social: “el lenguaje crea realidades; la pertinencia del lenguaje como regulador de la cultura; el lenguaje como herramienta cultural intra e intersubjetiva” , donde lo común es que esto permite a las personas ampliar sus concepciones y comprender el mundo e interactuar con lo cotidiano y adaptarse a este. Por último, Foucault (2004) lo plantea como “la herramienta de poder que posibilita la creación de realidades que emerge de esa intersubjetividad del contexto histórico, por lo tanto, no sólo de lo que observamos, sino más bien de como convivimos con esos hechos.

Esta temática seguirá abierta sin duda, porque este es un tema que nos convoca y no se agota acá, debemos desde la academia estar abiertos a contribuir en las nuevas conceptualizaciones y a seguir creando espacios que nos inviten a la reflexión y reconstrucción de nuestros esquemas conceptuales, lo que sin duda, nos permitirán fortalecer nuestros programas de estudios en pro de una formación atingente, contextualizada a los tiempos y sus necesidades.

Seguramente en un tiempo más deberemos volver a evaluar la pertinencia del nombre de la carrera, esto condice con la flexibilidad que hoy debemos tener frente a los cambios que se requieren.

Agradecimientos

Este paper fue realizado en el marco de los resultados del proyecto DIUMCE/2015. Se agradece los valiosos aportes de los académicos que

formaron parte del equipo de investigación Profesoras M. Teresa Manríquez y Profesor L. Eduardo Vargas Cáceres.

Referencias

- Almonte, C. (2003): Almonte, C, Montt, M.E. y Correa, A. (2003) *Características de la psicopatología infantil y de la adolescencia*. En C. Almonte, M.E, Montt & A. Correa (Eds). *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 87-105). Editorial Mediterráneo, Santiago.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los desórdenes mentales* (4ª ed.)
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los desórdenes mentales. Versión Española* (5ª ed.).
- Asociación Americana de Psiquiatría (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ªed., texto revisado).
- Capponi, R. (1995). *Fundamentos de los conceptos normalidad-anormalidad, salud-enfermedad*. Editorial Universitaria.
- Dempsey, I. y Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52.
<https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI Editores, Argentina, Buenos Aires.
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista de Educación Alteridad*, 6(2), 102-108.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- López, R. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad. *Revista de Educación*, 6(2), 102-108.
- Maldonado, V. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Martín-Baró, I. (2001). *Qué estudia la psicología social*. Universidad Centroamericana José Siméon Cañas.
- Maturana, H. (1989). Lenguaje y Realidad: El origen de lo humano. *Archivos Biología Médica Experimental*, 22, 77-81.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Ley N° 21.015. Ley de inclusión laboral*.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1103997>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley N° 20.845. Ley Inclusión Escolar*.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172>

- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). *Ley N° 19.284. Normas para la plena integración social de las personas con discapacidad*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651>
- Ministerio de Planificación. (2010). *Ley N° 20.422. Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de persona con discapacidad*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Molina, M. Cobo, P., Hernández, R., Díaz, F. y Jiménez, N. (2014). *Configuración de la noción de discapacidad en un contexto de vulnerabilidad en Bogotá. Análisis interdisciplinar [online]*. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.7476/9789587384758.0006>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales según Serge Moscovici. *Athenea digital*, 2. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Newson, J. y Schultz, R. (1998) Caregiving from the recipient's perspective: Negative reactions to being helped. *Health Psychology*, 17, 171-181.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación. (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. CIE-10 (2013). *Pauta diagnóstica y de actuación*.
- Organización Mundial de la Salud. CIE-10 (1995). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud* (10° Ed.).
- Organización Mundial de la Salud. CIE-11 (2022). *Clasificación internacional de enfermedades. Guía para la aplicación y la transición* (11° revisión).
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie*, 16(138), 1093-1109.
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 40(229), 22-39.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 224.
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). Definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para personas con discapacidad intelectual: un consenso emergente. *Siglo Cero*, 52(3), 29-36. <https://doi.org/10.14201/scero20215232936>

- Skliar, C., (2018) *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc libros.
- Verdugo, M. y Schalock. R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 41(4), 236.
- Vygostky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., Verdugo., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Craig, E., Coulter, D., Gómez, S., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J. y Yeage, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 39(3), 5-18.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2003). *Cognición social: la comprensión de la gente*. Editorial Thomson.

Experiencia de Estudiantes con Discapacidad que estudian Pedagogía en la Educación Superior

Experience of Students with Disabilities who study Pedagogy in Higher Education

Lucía Millán B., Solange Tenorio E. y Erika Valenzuela C.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen: Este capítulo tiene por objetivo compartir la experiencia de estudiantes con discapacidad (EcD) de una institución de educación superior pública, como forma de acercamiento al diagnóstico de los procesos de inclusión favoreciendo propuestas de cambios y posibles mejoras. Para ello, se ha desarrollado una investigación cualitativa interpretativa con un diseño de estudio de casos. La experiencia recoge información de un grupo focal realizado a 11 casos (EcD de distintas carreras). Los jóvenes revelan una experiencia marcada por una serie de barreras de acceso a la información y a espacios físicos, limitando su autonomía. Reconocen la importancia del Programa de Apoyo, sin embargo, este no logra responder a todas sus demandas. Se requiere de una política universitaria claramente institucionalizada con participación de todos los actores que son parte de la comunidad educativa.

Palabras Clave: educación superior, discapacidad, inclusión educativa.

Abstract: This chapter aims to share the experience of students with disabilities (SWD) from a public higher education institution, as a way of approaching the diagnosis of inclusion processes, favoring proposals for changes and possible improvements. To do so, an interpretive qualitative research has been developed with a case study design. The experience collects information from a focus group conducted on 11 cases (SWD from different courses). The young people reveal an experience marked by a series of barriers to access information and physical spaces, limiting their autonomy. They recognize the importance of the Support Program, however, it does not manage to respond to all their demands. A clearly institutionalized university policy is required with the participation of all the actors who are part of the educational community.

Keywords: higher education, disability, educational inclusion.

1. Introducción

Chile, al igual que otros países de América Latina, ha establecido garantías de inclusión de personas con discapacidad (PcD) en sus marcos legales, y las instituciones han formulado políticas de acceso y participación para asegurar condiciones de igualdad de oportunidades (Aponte-Hernández, 2008). Sin embargo, los años de estudio que en promedio tiene la población con discapacidad continúan siendo inferior respecto a quienes no presentan discapacidad. Esta inequidad en el acceso y permanencia en la educación se acentúa en el nivel terciario, del cual logra graduarse menos del 10% (SENADIS, Servicio Nacional de la discapacidad, 2016).

El progreso en la inclusión educativa en las universidades de América Latina ha sido lento, aunque es importante señalar que ha habido un aumento en el acceso a estas instituciones en comparación con años anteriores. Sin embargo, es fundamental impulsar cambios estructurales que permitan ofrecer mejores oportunidades de atención a este y otros grupos marginados (Paz- Maldonado, 2020).

Las personas en situación de discapacidad se encuentran inmersas en el grupo de las minorías que ingresan a estos establecimientos, aproximadamente el 20% de los jóvenes de la región (Rama, 2009). Según Ocampo (2018), la inclusión sigue siendo escasa en toda Latinoamérica, a pesar de contar con robustos marcos legales que la respaldan. No se han conseguido cambios significativos, y la educación universitaria es uno de los sectores donde el progreso en este aspecto es más limitado.

Una de las instituciones de educación superior (IES) pública, especializada en Pedagogía y con larga trayectoria en la inclusión de EcD, constituyó el escenario de dicha investigación. Pese a su experiencia y a las nuevas normativas educacionales, no existía un estudio en dicha institución, que informara acerca de las experiencias que poseen los mismos estudiantes con discapacidad, académicos, funcionarios y compañeros en cuanto al proceso de la inclusión educacional que se lleva a cabo. Si se quiere transitar a optimizar procesos y avanzar en una institución más inclusiva, resulta clave comprender cómo conceptualizan, sienten y valoran este proceso educativo sus actores principales. Para esta comunicación, se aborda solo una de las aristas del estudio señalado, respondiendo a la pregunta: ¿Cómo viven la experiencia de inclusión en la educación superior los estudiantes con discapacidad?

2. Antecedentes teóricos

El marco teórico desarrolla distintos ejes articulados. Se aborda el tránsito de modelos de comprensión de la discapacidad (prescindencia, médico y social). El enfoque social de la discapacidad (Palacios, 2008), que se asume implica posicionarse en este estudio desde una problematización de la realidad que exige responder a las necesidades del sujeto entendidas “como una demanda de reinterpretación socio-política de la discapacidad” (García, 2003, p.63). En coherencia con ello, esta investigación considera la construcción personal que realizan los sujetos en un contexto social específico y que puede ejercer influencia en ella.

El estudio también trata los acuerdos y normativas internacionales y nacionales que han posibilitado el escenario actual de inclusión. Se aborda el concepto de educación y educación inclusiva y, finalmente, se discute la realidad actual de la discapacidad en Chile y específicamente de los EcD en educación terciaria. Los datos indican que el 20% de la población de 18 años o más, presentan discapacidad y sólo el 9,1% tiene educación superior completa (SENADIS, 2016).

Un estudio realizado a IES muestra la puesta en marcha de distintas acciones en favor de la inclusión: mecanismos de apoyo al proceso de postulación y admisión, implementación de programas de apoyo, infraestructura de acceso, integración de tecnología inclusiva, desarrollo de actividades de difusión y sensibilización y establecimiento de redes de cooperación (MINEDUC, 2016). Sin embargo, el detalle de sus cifras indica que son un número reducido las instituciones involucradas. Gran parte de los establecimientos educativos aún no cumplen con su deber de “promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (Ministerio de Planificación, 2010).

El proceso de inclusión ha sido muy diverso dependiendo de las capacidades, compromiso y posibilidades de las instituciones de entregar un acompañamiento pertinente (Tenorio y Ramírez, 2016). En este contexto, las IES deben ser capaces de comprometerse en una respuesta educativa acorde a las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con una revisión sistemática de estudios empíricos en países de habla hispana, los centros universitarios enfrentan el reto de aumentar la accesibilidad, desarrollar estrategias para la actualización de los docentes, establecer políticas públicas, crear programas de apoyo y coordinar las instancias universitarias que asisten a este tipo de estudiantes (Paz-Maldonado, 2020).

3. Método

El estudio, tuvo por objetivo describir la experiencia de inclusión de los EcD en una institución de educación superior. Se adscribió al paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, que "enfatisa la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas" (Latorre et al., 1996, p. 42).

Se utilizó un diseño de estudio de casos múltiple e instrumental, siendo los casos un instrumento para conseguir la comprensión general de una situación (inclusión universitaria), que no se puede comprender en su dimensión compleja con el estudio de un caso particular (Stake, 1999). Los criterios de selección de los casos fueron: ser estudiantes de la universidad, presentar alguna discapacidad y estar matriculado el año 2017. Con ellos se obtuvo un grupo de 11 participantes de carreras de Pedagogía en Biología, inglés, Matemática, Arte y Educación Diferencial. Se administró un grupo focal y con los resultados se efectuó un análisis de contenido del discurso, considerando categorías establecidas y otras emergentes que se sintetizan en los resultados (Krippendorff, 2004).

4. Resultados

A continuación, se dan a conocer los principales resultados considerando las categorías: relaciones interpersonales, políticas institucionales, acceso a la información, apoyos recibidos, infraestructura y recursos educativos.

En cuanto a la categoría relaciones interpersonales, que establecen los estudiantes, se identificaron limitaciones significativas. Solo uno de los participantes expresó una actitud positiva de empatía por parte de sus compañeros; el resto mencionó barreras en situaciones académicas, como la falta de colaboración en trabajos grupales y la asistencia sin ser solicitada o requerida por parte de sus pares. Estas barreras dificultan el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, afectando el proceso de inclusión y generando sentimientos de aislamiento en los estudiantes con discapacidad.

“Nunca he hecho trabajo en grupo. Cuando lo he intentado, mis compañeros o están con sus cosas personales, o que tienen una hora diferente, o que no hay una forma de conectar las ideas...” (E10); “el tema está en las sobre ayudas. Yo no quería subir las escaleras y me subieron al segundo piso. Es como que asumen que uno necesita ayuda.” (E2).

Algunos estudiantes valoraron positivamente las relaciones y adecuaciones realizadas por parte del cuerpo académico, quienes facilitaron modificaciones de acceso; sin embargo, manifestaron que estas estaban sujetas a la voluntad de los docentes. Además, varios estudiantes señalaron la poca flexibilidad de los profesores para efectuar cambios en el espacio físico o en la ubicación de los materiales dentro del aula.

“A nivel de profesores, que estos a veces no quieran acceder a cambiarse de salas para que yo pueda llegar, yo estoy en un departamento donde todas las salas de ese departamento están en el subterráneo y no hay ascensor. (...), cosas así.” (E4)

Otros valoran el acompañamiento de secretarios académicos en el ámbito de la gestión y avance curricular: “Te ayuda cuando se está quedando algún ramo o cómo puedo ingresar los ramos en la página” (E3).

En la categoría conocimiento de políticas institucionales relacionadas a la inclusión, en general, no existe un conocimiento de parte de los estudiantes acerca de si la institución cuenta con políticas vinculadas a la inclusión. La mayoría de los discursos señalan que esta información no es fácil de encontrar y que si esta existiera podrían vincular a la implementación del acceso especial a la carrera de Educación Diferencial y a la creación de la unidad de apoyo para estudiantes con discapacidad que depende de ese mismo departamento. “No sé si hay una política de inclusión, solo se hay un acceso especial” (E9) “Creo que hablar de política de inclusión es largo que no se, pero está la CREPPI que da apoyo pedagógico” (E5)

En la categoría referida al acceso de la información, se observaron diferencias significativas entre los estudiantes. Aquellos con discapacidad sensorial presentaron mayores dificultades para acceder a la información institucional. Los estudiantes con discapacidades motoras y auditivas coincidieron en que los funcionarios estaban capacitados para atenderlos y brindarles información, mientras que los estudiantes con discapacidad visual mencionaron barreras más grandes para acceder a la información. También señalan que la institución no cuenta con procedimientos para facilitar la realización de trámites administrativos vinculados a su trayectoria académica “Las personas de la U no están preparadas para recibir a alguien que está en situación de discapacidad.” (E10). “A mí me pasa que, en la carga académica, tengo que pedirle ayuda a una compañera para que me inscriba los cursos porque los espacios son muy pequeños, la letra es muy pequeña.” (E1).

La mayoría de los estudiantes coincidió en que no tuvieron información respecto a las vías de ingreso ni sobre los apoyos y procedimientos institucionalizados para acompañar académicamente a

los EcD al postular a la universidad. Gran parte de los participantes consideró que la comunidad universitaria respondía de manera poco oportuna ante situaciones emergentes que los afectaban.

En cuanto a los apoyos recibidos, los estudiantes valoraron positivamente el programa especializado de apoyo; sin embargo, mencionaron que su labor era insuficiente, destacando la falta de prioridad en el uso de instalaciones y la respuesta tardía a la necesidad de material de estudio, como la entrega de impresiones en Braille. Manifiestan que cuentan con profesores que pueden ayudar a quienes requieren apoyos específicos y tutores para contribuirles en el estudio de materias que resultan de mayor complejidad. "Los profesores de la CREPPI están dispuestos a ayudar en lo que se les pida, pero a veces están ocupados" (E2), "A los profes de los cursos a veces se les olvide adaptar el material (E7).

En la categoría de infraestructura, se identificaron los mayores obstáculos, ya que la falta de adecuaciones físicas limitaba la realización de actividades autónomas y el desplazamiento dentro del campus. Los estudiantes señalaron la ausencia de rampas y otras adecuaciones en espacios clave, como el casino de estudiantes o las dependencias de las facultades. "...no está adaptada para personas que utilizamos sillas de ruedas." (E10). "Y con los bastones es difícil moverse dentro de la universidad." (E1).

En categoría recursos educativos En cuanto a las clases, los estudiantes con discapacidades sensoriales mencionaron que no siempre contaban de manera oportuna con los recursos materiales y humanos necesarios para garantizar su participación. Señalan que en diversos espacios de la vida universitaria, no se les da prioridad para facilitar su participación. "Desde que profesoras no llegan con un macrotipo, o hasta cosas tan simples como en el casino, no me quieren ingresar la clave de la tarjeta." (E7). "A veces necesito entrar a los computadores... pero me han dicho: tiene que esperar... Entonces no me dan prioridad." (E1). Reconocieron que la universidad había implementado acciones positivas, consideraron que estas eran insuficientes o llegaban tardíamente. Entre las sugerencias, destacaron la necesidad de generar espacios de aprendizaje sobre inclusión que incluyeran a toda la comunidad educativa y la mejora de recursos e infraestructura. "Hay que hacer un cambio de conciencia para que podamos llegar a una gran inclusión." (E10).

5. Discusión y Conclusiones

El marco normativo ha transformado el escenario educativo, extendiendo la inclusión a nivel terciario y trasladando también la

responsabilidad a las IES. Los resultados obtenidos en este estudio muestran la realidad de una de estas IES desde la mirada de sus EcD, donde es posible destacar, por una parte, los esfuerzos institucionales por implementar procesos inclusivos acordes a las políticas nacionales, y por otra, las importantes barreras aún existentes en distintos niveles. Estos resultados obtenidos, no son distintos a otros estudios efectuados posteriormente, donde los hallazgos indican que los cambios no han sido tan rápidos, manteniéndose situaciones similares a las descritas, (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021; Aguilar et al., 2024)

En la investigación efectuada por Moreno (2006), se identifican las principales problemáticas que obstaculizan la inclusión de EcD en las instituciones de Educación Superior de América Latina, entre las que se señalan: niveles educativos previos, disonancia de las políticas institucionales, barreras para acceso y permanencia, limitación de prácticas inclusivas, insuficiente uso de TICs, persistencia de un modelo rehabilitador, entre otros.

En el caso de Chile, Tenorio y Ramírez-Burgos (2021) concluyen que: “pesar de los importantes avances que las universidades estatales han desarrollado frente a los procesos de educación superior inclusiva, aún existen barreras a nivel de políticas, de actitudes y, sobre todo, en la provisión de recursos” (p.155).

Desde las experiencias de estudiantes con discapacidad recabadas en este estudio, se visualiza que en su vida universitaria enfrentan diversas barreras que limitan su proceso formativo y su tiempo libre. La barrera más transversal identificada en el caso de las personas con movilidad reducida es la falta de infraestructura adaptada, lo cual dificulta el desplazamiento y el acceso a todas las dependencias del campus. Esta situación limita su participación en diversas actividades propias de la vida universitaria. Dicha barrera también se destaca en la investigación realizada por Vilches y Garcés (2021). Asimismo, se indica la limitación al acceso de la información y de mecanismos que permitan la realización expedita de trámites relacionados a la actividad académica y universitaria en general. En ese sentido, es necesario acortar las brechas de acceso a la información presente en los diversos espacios universitarios, en especial para las personas con discapacidad sensorial.

Se valora positivamente la implementación del programa de apoyo para estudiantes con discapacidad, sin embargo, éste debiese optimizarse, ya que consideran que posee poca cobertura en términos de apoyar los distintos requerimientos de los estudiantes. Si bien existe la disposición a colaborar en el progreso académico de los estudiantes, no siempre su personal dispone de todo el tiempo que se demanda. Por otra parte, señalan que una de las barreras relacionadas con el aprendizaje, se vincula con la poca (in)formación de algunos docentes, quienes no

siempre realizan los ajustes requeridos. Manifiestan que existe un “voluntarismo” de parte algunos de ellos, para realizar las adaptaciones en clases. Estos relatos, dan cuenta que sus docentes aún no logran incorporar la idea que los ajustes que deben realizar en sus prácticas cotidianas, para posibilitar el progreso educativo, se vinculan con la garantía de derechos de sus estudiantes. Sin embargo, también es necesario tener claridad que para una adecuada trayectoria de aprendizaje, resulta clave la diversificación de la enseñanza. En este sentido, los ajustes que se realicen en el aula no debiesen modificar “los objetivos ni los niveles de exigencia del currículum, es decir, que se realicen solo modificaciones en la incorporación de recursos, diversificación de materiales, etc”. (Cisternas et al., 2022, p. 10). Tal como indicaban en el año 2004 Ainsow y López Melero, las adaptaciones curriculares no son la solución, ya que han generado mayores barreras. (López Melero, 2011). Este aspecto aún genera cierta tensión, ya que se observa que ha costado calibrar la calidad y cantidad de apoyos para que estos constituyan un andamiaje en los procesos educativos y no se transformen en el largo plazo, en una barrera para la inclusión socioeducativa.

Se sugieren avances en la coordinación y elaboración de recursos diversificados para el aprendizaje, así como la capacidad de elaborar, coordinar y evaluar iniciativas que impacten la vida universitaria de los estudiantes, desde la capacitación del cuerpo académico en temas de inclusión y aspectos curriculares, hasta el trabajo conjunto con las unidades administrativas. En este sentido, la formación del docente debiese potenciar el desarrollo de competencias que permitan trabajar con la diversidad propia de las aulas, diseñar e implementar estrategias didácticas inclusivas que propicien climas democráticos y fortalecer la responsabilidad profesional para analizar críticamente y aportar a las políticas educativas, entre otras (Castillo,2021).

Además, se enfatiza la importancia de relevar el rol activo de los propios EcD en la discusión, planificación, ejecución y evaluación de la política inclusiva. Estos actores deben ser parte fundamental si se pretende avanzar hacia una universidad que enfrente los desafíos actuales que demanda el país. Se destaca la necesidad de una colaboración continua entre la institución educativa y los estudiantes para lograr una inclusión efectiva, idea que también se enfatiza en el estudio realizado en Ecuador (Aguilar et al.2024).

En términos generales, las barreras identificadas se relacionan con la falta de una política inclusiva explícita y detallada en la universidad. Esta carencia también explica la falta de mecanismos formales para identificar las necesidades y recursos que requieren los EcD en la institución, lo cual dificulta proyectar un trabajo comunitario

de apoyo. Se evidencia la necesidad de robustecer el Programa o Unidad de Apoyo, lo que requiere por una parte, un reconocimiento formal en la estructura universitaria, con una política y reglamentación contextualizada, y por otra, que disponga de los recursos humanos y materiales, que permitan su adecuado funcionamiento. En este sentido, el programa de apoyo debe tener un reconocimiento institucional y estar en coordinación con otras unidades o programas de la institución que fortalezcan los procesos de aprendizaje y la inclusión en universidad. Por otra parte, este debe contar con un sistema de evaluación permanente de su funcionamiento para su optimización.

Se reconoce la necesidad de seguir avanzando desde un enfoque médico hacia un enfoque de derecho, que otorgue una respuesta efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes, promoviendo a la vez su autonomía. Ello implica no solo la sensibilización de la comunidad con la inclusión, sino también la formación docente en nuevas perspectivas en esta área.

En concordancia con el estudio de Defín-Ruiz (2024) se concluye que, para avanzar en una educación inclusiva, se requiere un compromiso de toda la comunidad con metas comunes en un marco del modelo de inclusión, donde se impulsen las transformaciones necesarias y se promueva una genuina cultura y práctica inclusiva.

Contribución del Estudio

Este estudio aporta al entendimiento de las barreras y facilitadores que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el ámbito de la educación superior, especialmente en un contexto latinoamericano. Además, el estudio resalta la importancia de un enfoque holístico, que considere tanto la infraestructura física como el apoyo institucional y la sensibilización de la comunidad universitaria.

Los hallazgos del estudio pueden contribuir al diseño de programas y políticas que mejoren la inclusión de estudiantes con discapacidad (EcD) en las universidades, promoviendo su autonomía y participación en la vida universitaria. También se destacan recomendaciones específicas para la mejora de los programas de apoyo y la necesidad de establecer mecanismos de identificación y seguimiento de EcD, lo cual es fundamental para garantizar un proceso inclusivo real y sostenido a largo plazo.

Finalmente, este trabajo busca inspirar a otras instituciones a replicar y adaptar las recomendaciones propuestas, fomentando una red de apoyo y cooperación entre universidades, con el fin de transformar el sistema educativo superior en uno verdaderamente inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

Agradecimientos

UMCE 2017. (FGI11-17)

Referencias

- Aguilar P., Jeanelly C., Reasco G., Byron C. y Coello- Vásquez, V. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista ImveCom*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Aponte-Hernández E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* (pp.114-154). IESALC-UNESCO.
- Castillo P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cisternas, M., Trecañ, S. y Valle, R. (2022). *Manual de prácticas docentes inclusivas: la discapacidad en educación superior*. Universidad Católica de Temuco. <https://cinap.uct.cl/wp-content/uploads/2023/07/Manual-de-practicas-docentes-inclusivas.pdf>
- Delfín-Ruiz, C. (2024). Inclusión de personas con discapacidad en la universidad: Inclusion of people with disabilities in universities. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4059-4074. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2548>
- García, J. (Coord.). (2003). *El movimiento de vida Independiente: experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/fundacionluisvives-movimiento-01.pdf>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21(2011), 37-54. <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Ministerio de Educación. (2016). *Elementos para un diagnóstico de la inclusión de personas en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior*. División de Educación Superior.
- Ministerio de Planificación. (2010). *Ley No. 20.422. Establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*.

- <http://bcn.cl/1uvqg>
- Moreno, M. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. Editorial Metrópolis.
https://www.researchgate.net/publication/304748196_Integración_inclusión_de_las_personas_con_discapacidad_en_la_Educación_Superior
- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>
- Palacios A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <https://rieoei.org/RIE/article/view/668>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio Nacional de la Discapacidad 2015*.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tenorio, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- Tenorio, S. y Ramírez, M. J. (2016). El proceso de inclusión en la educación superior de un grupo de estudiantes en situación de discapacidad. *Revista Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564001.pdf>
- Vilches N. y Garcés, C. (2021). Accesibilidad del entorno en educación superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 35-57. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>

Efectos de la enacción en la memoria de corto plazo y de trabajo

Enaction effects on Short Term and Working Memory

Rocio Loyola-Navarro, David M. Gómez,
Ricardo Mendoza, Pablo Dartnell

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, CIAE, Instituto
de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile,
Universidad de O'Higgins, Núcleo Milenio para el Estudio del
Desarrollo de las Habilidades Matemáticas Tempranas (MEMAT),
Universidad de Chile

Resumen: La memoria de corto plazo (MCP) y memoria de trabajo (MT) son fundamentales para el aprendizaje. La autoiniciación, entendida como el control sobre la aparición de estímulos, ha demostrado mejorar la MCP, pero su impacto en la MT y en diferentes modalidades sensoriales no está claro. Este estudio busca determinar si los beneficios de la autoiniciación en la MCP se extienden a la MT, así como observar cómo varían estos beneficios entre modalidades sensoriales. Además, se investiga la contribución de la predicción temporal y el control motor. Cuatro experimentos independientes evaluaron los efectos de la autoiniciación en la MCP y MT usando la subprueba Span de Dígitos Directos e Inversos del WAIS-R. Los experimentos 1 y 2 examinaron la autoiniciación en las modalidades visual y auditiva. Los experimentos 3 y 4 analizaron la contribución de la predicción temporal y el control motor en la MT. Los resultados indican una mejora en la proporción de respuestas únicamente en la MCP auditiva (experimento 2). Por otro lado, se observó que los tiempos de respuesta aumentaron en la condición autoiniciada en comparación con la de presentación automática tanto en MCP como en MT, en ambas modalidades. Finalmente, al estudiar la contribución de la predicción temporal y el control motor durante la autoiniciación, no se observaron efectos estadísticamente significativos de ninguna condición experimental. En conclusión, la autoiniciación mejora la MCP auditiva, pero su impacto en la MT y su interacción con las distintas modalidades sensoriales es complejo, requiriendo más investigación para comprender los mecanismos subyacentes y sus aplicaciones.

Palabras clave: Short-Term Memory, Working Memory, Paced, Expectation.

Abstract: Short-term memory (STM) and working memory (WM) are essential for learning. Self-initiation, or control over stimulus onset, has been shown to enhance STM, but its impact on WM and various sensory modalities remains unclear. This study aims to determine whether the benefits of self-initiation for STM extend to WM and how these benefits vary across sensory modalities. Additionally, the study examines the contributions of temporal prediction and motor control. Four independent experiments evaluated the effects of self-initiation on STM and WM using the WAIS-R Digit Span subtest, both forward and backward. Experiments 1 and 2 focused on self-initiation in visual and auditory modalities. Experiments 3 and 4 analyzed the roles of temporal prediction and motor control in WM. Results indicated an improvement in the proportion of correct answers, but only in auditory STM (Experiment 2). On the other hand, response times increased in the self-initiated condition compared to the automatic presentation condition for both STM and WM across both modalities. Finally, when examining the contributions of temporal prediction and motor control during self-initiation, no statistically significant effects were observed in any experimental condition. In conclusion, self-initiation enhances auditory STM, but its impact on WM and sensory modalities is complex. Further research is needed to understand the underlying mechanisms and their applications.

Keywords: Short-Term Memory, Working Memory, Paced, Expectation.

1. Introducción

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje se construye a partir de la interrelación con el mundo (Hendry, 1996), de tal forma que los ambientes de aprendizaje contribuyen a generar interrelaciones significativas con el mundo para que los estudiantes construyan su conocimiento. En esos contextos, los estudiantes tienen diferentes grados de control sobre la manera en que se interrelacionan con los materiales y actividades de la clase, por ejemplo, controlando con qué información interactúan, así como también cuándo lo hacen. Por ejemplo, los estudiantes tienen un gran nivel de control sobre cuándo aparece la información que necesitan aprender cuando mueven sus manos para dar vuelta la página de un libro o cuando hacen clic para pausar o reproducir un material audiovisual. Así, sus propios

movimientos generan la aparición de la información o estímulo (en adelante referido como “control de la aparición del estímulo”) que el sistema nervioso utiliza para construir el conocimiento (Ahissar y Assa, 2016; Varela et al., 2016). Por otro lado, los estudiantes tienen poco o nulo control sobre cuándo aparece la información en una clase expositiva, debiendo esperar a que la información aparezca ante la decisión del profesor. Este control, o la falta del mismo, ¿puede influir sobre el proceso de aprendizaje?

Un estudio reciente mostró que controlar la aparición del estímulo relevante mejora el desempeño en una tarea de memoria a corto plazo, lo cual se correlaciona con una menor latencia de la actividad neurofisiológica relacionada al procesamiento atencional desplegado durante la codificación en la memoria (Loyola-Navarro et al., 2022). Una menor latencia de esta actividad sugiere una facilitación del proceso atencional, de tal forma que este se despliega más rápidamente en comparación a cuando los estímulos son presentados de manera automática. Sin embargo, este estudio tiene dos grandes limitaciones: Primero, los resultados están basados en diseños experimentales altamente controlados y poco naturales con relación al aula. Por ello, aún no está determinado si la mejora observada en la memoria a corto plazo y el aceleramiento en el despliegue atencional también se puede observar en contextos más similares al aula. Además, este efecto sólo se reportó en la modalidad visual. Ya que la información (o estímulos) con la que los estudiantes usualmente interactúan en las salas de clase es principalmente (aunque no exclusivamente) visual y auditiva, un aspecto relevante dentro de este problema es corroborar si este efecto se observa en estas dos modalidades. Debido a que la atención es un proceso cognitivo multimodal (modulando la actividad de varias modalidades perceptuales) que parece estar a la base del efecto observado, es esperable observar la modulación en ambas modalidades.

Una segunda problemática tiene que ver con los posibles mecanismos que podrían estar involucrados en el control de la aparición del estímulo. El primero de ellos se relaciona con la activación del sistema motor al producir el movimiento que controla la aparición del estímulo. El segundo mecanismo se relaciona con la capacidad del sistema nervioso de generar predicciones respecto a cuándo aparecerá la información/estímulo relevante (referida como “predicción temporal del estímulo”) (Schröger et al., 2015). Se ha mostrado que ambos mecanismos modulan la cognición de manera separada. Así, tanto el sistema motor como los mecanismos de predicción temporal modulan la percepción (Blakemore et al., 1999; Arnal et al., 2015; Tomassini et al., 2015; Auksztulewicz et al., 2017; Boettcher et al., Leinweber et al., 2020;), la atención (Nittono, 2006; Nobre et al., 2007; Arnal y Giraud,

2012; van Ede et al., 2012; Morillon et al., 2014) y la memoria, ya sea a corto (Buonomano et al., 2023; van Ede et al., 2017; Wilsch et al., 2015) o largo plazo (Yebra et al., 2019). Sin embargo, la contribución de cada mecanismo a la modulación cognitiva observada es tema de debate. Algunos estudios sugieren que controlar la aparición del estímulo funciona exclusivamente mediante mecanismos de predicción temporal (Schröger et al., 2015), de modo que la ejecución de un movimiento genera una expectativa respecto a cuándo aparecerá el estímulo (relevante o no). No obstante, otras investigaciones han mostrado que un acto motor, incluso si no genera una predicción temporal precisa de cuándo aparecerá el estímulo, también modula la percepción (Bäb et al., 2008; Lange, 2011). Esto sugiere que controlar la aparición del estímulo parece activar mecanismos de predicción temporal y de control motor que actúan de manera combinada. El presente estudio hipotetiza que controlar la aparición del estímulo relevante en una tarea de memoria influye sobre la atención requerida para codificar los estímulos en la memoria a través de ambos mecanismos (predicción temporal y control motor) de manera combinada. Esto debiera observarse como una mejora en el desempeño de la memoria cuando la aparición del estímulo es gatillada en un contexto de control motor y predicción temporal, comparado con el desempeño en un contexto de sólo control motor o sólo de predicción temporal.

2. Antecedentes teóricos

La memoria a corto plazo se plantea como un módulo cognitivo encargado de mantener una pequeña cantidad de información en el corto plazo (Miller, 1956; Baddeley et al., 2019). En sus inicios, se hipotetizó que servía como vía de acceso a la memoria de largo plazo (Atkinson et al., 1971). Luego, el influyente modelo multimodal de Baddeley y Hitch (1974) propuso que la memoria de corto plazo sería el componente de almacenamiento de la memoria de trabajo. La memoria de corto plazo es necesaria para aspectos tan fundamentales como el aprendizaje fonológico de las palabras (es decir, sus sonidos) (Gathercole & Baddeley, 1989; Baddeley et al., 1998) y el aprendizaje matemático (Bull et al., 2008). Por ello, el presente estudio buscará primero replicar los efectos observados previamente en tareas de bajo grado de naturalidad, en tareas de memoria de corto plazo con mayor grado de naturalidad, como lo es la subprueba de dígitos de la Escala de Inteligencia de Wechsler revisada (WAIS-R; Wechsler, 1981). Si bien esta prueba no es completamente cotidiana, sí toma elementos que las personas realizan en la cotidianidad, como recordar secuencias de números de teléfonos, de cuentas u otros. Adicionalmente, esta subprueba cuenta con las ventajas

de encontrarse validada en Chile (Rosas et al., 2014) y ser de fácil y rápida aplicación.

Por otro lado, la memoria de trabajo corresponde al espacio mental que permite no sólo almacenar temporalmente la información, sino que también trabajar u operar con esta información que está siendo retenida en mente, con el fin de lograr un objetivo (Baddeley y Hitch, 1974). Así, la memoria de trabajo implica, además del almacenamiento temporal, la manipulación, coordinación e integración de información que previamente ha sido percibida, permitiendo generar una respuesta o acción atingente al objetivo o tarea actual (Baddeley, 2012). La memoria de trabajo es fundamental para el aprendizaje verbal (Wang et al. 2017; Wang y Allen, 2018) y matemático (McLean & Hitch, 1999; Bull et al., 2008; Peng et al., 2016). Dentro del aprendizaje verbal, se relaciona con el desarrollo, producción y comprensión del lenguaje, tanto nativo (Makuuchi et al., 2009; Meyer et al., 2013) como de una segunda lengua (Papagno et al., 1991). Asimismo, la capacidad de la memoria de trabajo se correlaciona fuertemente con las habilidades de comprensión lectora (Daneman y Carpenter, 1980; Daneman y Merikle, 1996). Debido a su relevancia para el aprendizaje verbal y matemático, se evaluará si la modulación que el control de la aparición de los estímulos observada previamente en la memoria a corto plazo también se evidencia en la memoria de trabajo.

Respecto al funcionamiento de la memoria de trabajo, existen diferentes modelos teóricos que han tenido como objetivo describir y explicar el funcionamiento de esta memoria (para una revisión exhaustiva, ver Miyake y Shah, 1999). Uno de los primeros modelos propuestos es el de Baddeley y Hitch (1974), quienes propusieron el “Modelo de Multicomponentes”. Este modelo plantea que la memoria de trabajo estaría compuesta por varios módulos o subsistemas, que corresponden al administrador central, y a tres componentes “esclavos”: el bucle fonológico, la agenda visuoespacial y el buffer episódico -siendo este último el componente más recientemente integrado al modelo- (Baddeley & Logie, 1999; Baddeley, 2000). El funcionamiento de los componentes esclavos es independiente entre sí, pero interactúan y tributan al administrador central, el cual está a cargo de funciones relacionadas con la distribución de recursos cognitivos y la integración y manipulación de la información almacenada en los componentes esclavos. El modelo enfatiza el rol de la memoria de trabajo como proveedor de un sistema que sustenta la capacidad de manipular información de manera mental, y no únicamente un almacén pasivo de información. Si bien este modelo ha sido ampliamente aceptado dentro de la investigación en ciencias cognitivas, también ha sido objeto de críticas. Una de las principales objeciones tiene relación con la limitación

del tipo de representación mantenida por los subsistemas esclavos, los cuales codifican sólo información visuoespacial y fonológica, y la modalidad en cual la información es procesada (sólo visual y auditiva). Este punto no es menor, ya que deja sin explicación la participación de la memoria de trabajo en otros códigos y modalidades, como la información háptica, motora, semántica o contextual (Schneider & Detweiler, 1987). Otra gran crítica que se realizó a su primer modelo es que dejaba sin explicación la posibilidad de que las representaciones de diferentes subsistemas pudiesen interactuar entre sí, ante lo cual el modelo se actualizó agregando el buffer episódico (Baddeley, 2000).

Otro modelo influyente desde fines del siglo XX ha sido el modelo embebido de Cowan (1988). En términos generales, el modelo embebido plantea que la memoria de trabajo emerge de la activación transitoria de la memoria a largo plazo. Esta activación es asistida por procesos atencionales y ejecutivos, todo lo cual permite guiar la conducta y cumplir la tarea en curso. Los mecanismos principales de este modelo, por tanto, incluyen a la memoria a largo plazo, al proceso de activación de dicha memoria a largo plazo, y a mecanismos atencionales. Cuando la información contenida en la memoria a largo plazo se activa, ésta se vuelve audible. Asimismo, este modelo plantea que la capacidad limitada de la memoria de trabajo se debería a las limitaciones atencionales. De tal forma, la atención es uno de los mecanismos claves de la memoria de trabajo y, por lo tanto, al modular la atención se puede influir en dicha memoria (Jensen et al. 2002; Awh, et al., 2006; Gazzaley & Nobre, 2012; Klimesch, 2012; Dong et al., 2015). Por ello, el presente estudio busca no sólo determinar si los efectos observados en la memoria de corto plazo se generalizan a la memoria de trabajo, sino también evaluar si el efecto integrado de la predicción temporal y el control motor durante el control de la aparición de los estímulos modula la atención desplegada durante la memoria de trabajo.

2.1 Las expectativas temporales modulan la percepción, atención y memoria a corto plazo.

Como se ha señalado previamente, controlar la aparición de los estímulos relevantes para ser percibidos, almacenados y manipulados en memoria involucra la participación de al menos dos mecanismos. Uno de ellos es la predicción temporal, producida cuando el sistema nervioso es capaz de determinar el momento en el que ocurrirá un evento, lo que facilita su procesamiento al reducir la incertidumbre (Arnal y Giraud, 2012; Nobre y van Ede, 2018).

La predicción temporal de estímulos externamente presentados (y, por lo tanto, sin la participación del sistema motor) incrementa la sensibilidad

perceptual (Morillon et al., 2016) y favorece la atención (Ramírez et al., 2021; Yuan et al., 2021) y la memoria de corto plazo (Wilsh et al., 2015; van Ede et al., 2017; Jin et al., 2020). La literatura ha mostrado consistentemente que esta mejora se correlaciona con una modulación en la actividad atencional. Esto, una vez más, remarca la importancia del procesamiento atencional en el contexto de memoria de corto plazo.

Ahora, en el contexto del control de la aparición del estímulo, también es posible que se desplieguen mecanismos de predicción temporal, de forma que el sistema nervioso genera una expectativa temporal interna de cuándo aparecerá. En la percepción auditiva y somatosensorial, controlar la aparición de los estímulos genera una atenuación sensorial, es decir, que los estímulos de presentación controlada se perciban como menos intensos que aquellos de presentación no controlada (Blakemore et al., 1999; Hesse et al., 2010; Sowman et al., 2012; Knolle et al., 2013; San Miguel et al., 2013). Sin embargo, en la modalidad visual, este efecto de atenuación no es consistente (Mifsud et al., 2018). Varios estudios incluso muestran un efecto de facilitación de dicho proceso (Schafer y Marcus, 1973; Hughes y Waszak, 2011; McFarland et al., 2015). Esto puede implicar que la predicción temporal es capaz de impactar diferencialmente distintas modalidades sensoriales. Si controlar la aparición del estímulo considera mecanismos de predicción temporal (ya sea de manera aislada, o en combinación con efectos de control motor), es importante determinar si el efecto se observa tanto en modalidad visual como auditiva. Asimismo, será importante reportar la dirección de este efecto, es decir, si se observa una mejora o una disminución del desempeño, lo que podría estar reflejando un proceso de facilitación o atenuación, respectivamente. En tareas atencionales (Kumar et al., 2015) y de memoria (Brown y Palmer, 2012), controlar la aparición del estímulo mejora el rendimiento. Por ejemplo, en tareas tipo “*oddball*” (estímulo infrecuente), la literatura muestra que el control de la aparición del estímulo se correlaciona con una facilitación de la captura atencional y de la actualización del estímulo en memoria (Nittono et al., 2003; Nittono, 2004, 2006; Waszak y Herwig, 2007). Estos estudios sugieren que el control de la aparición del estímulo intensifica el procesamiento atencional. Sin embargo, estas investigaciones no separaron los efectos de predicción temporal de los efectos del control motor. Al respecto, ¿es posible que los actos motores modulen la cognición de una forma paralela a la predicción temporal?

2.2 Mecanismos de control motor durante el control de la aparición de la información.

Controlar la aparición de los estímulos relevantes para ser utilizados en memoria requiere de la ejecución de un acto motor que le permita al individuo interactuar con el ambiente. De esta forma, el control de la aparición de los estímulos involucra la activación de los sistemas motores. Desde la perspectiva de la cognición corporeizada (Embodied Cognition) (Varela et al., 2016), la cognición ocurre en un cuerpo que es capaz de modular la cognición del sujeto que lo posee, particularmente mediante la acción de sus sistemas motores (Gottwald et al., 2016). En consecuencia, esta perspectiva sugiere que no será lo mismo utilizar la memoria de trabajo en un contexto donde se puede controlar la aparición de la información relevante mediante un acto motor, que cuando no puede ejercer este control.

Para poder aislar el efecto de la predicción temporal de aquellos relacionados con la ejecución de un acto motor (control motor), es necesario que la consecuencia sensorial del acto motor no esté acoplada temporalmente a dicho movimiento. Por ejemplo, que presionar un botón gatille la aparición de un sonido o una imagen, pero a un tiempo que no es el esperado. De este modo, si el efecto del control de la aparición del estímulo se basa únicamente en mecanismos de predictibilidad temporal, entonces se esperaría que generar un acto motor cuya consecuencia sensorial no sea predecible en el tiempo debiese abolir sus efectos. La evidencia indica que la atenuación de la percepción se mantiene (aunque en menor medida) cuando el acto motor y la consecuencia sensorial están desacopladas (Blakemore et al., 1999; Bäß et al., 2008; Lange, 2011). Cabe destacar que, en dichos estudios, la presión del botón y la aparición del estímulo estaban separados por un tiempo aleatorio que impedía generar una predicción temporal certera. Este mismo patrón se repite en tareas de memoria a corto plazo. Loyola-Navarro et al. (2022) mostraron que la aceleración perceptual y atencional se mantiene (aunque en menor medida) cuando los estímulos a ser codificados en memoria aparecían después de un tiempo aleatorio luego de presionar un botón. Esta evidencia sugiere que la modulación observada cuando se controla la aparición del estímulo mediante un acto motor no sólo depende de mecanismos relacionados con la predicción temporal. Más aún, se ha mostrado que actos motores que no predicen la aparición del estímulo, sino que se producen de manera independiente a la tarea en curso, también pueden modular la cognición. La percepción oscila (i.e., mejora y empeora cíclicamente) cuando se ejecuta un acto motor concomitante, como agarrar una barra (Tomassini et al., 2015). Asimismo, la memoria a largo plazo se beneficia cuando se ejecuta la

presión de un botón con relación a un estímulo (Yebra et al., 2019). Cabe destacar que esta mejora se ve incluso cuando la presión del botón se produce antes, durante o después de la aparición del estímulo y, por lo tanto, cuando no predice temporalmente su aparición. Todo lo anterior sugiere que existe una modulación relacionada al control motor, que es paralela a la de la predicción temporal.

3. Método

El presente estudio

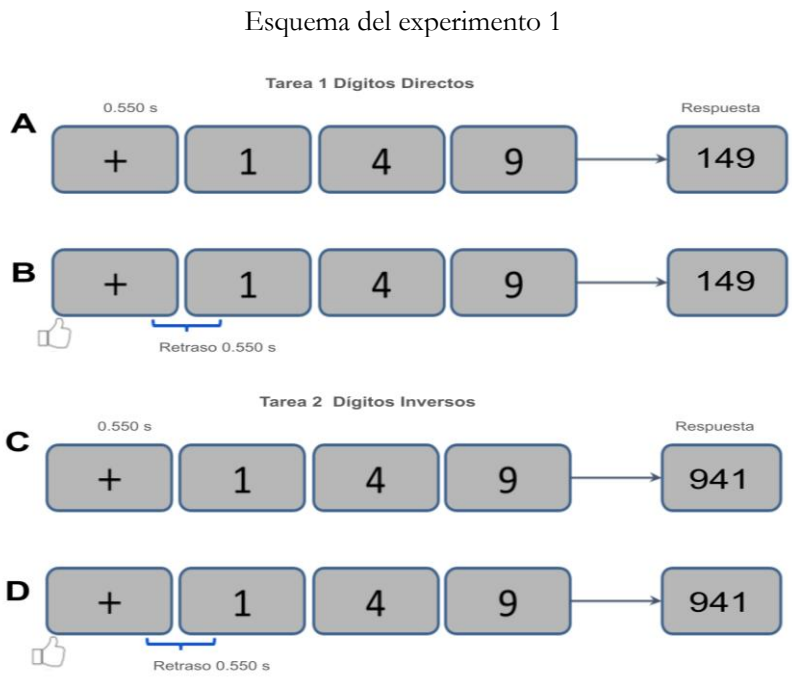
En resumen, trabajos previos han mostrado que controlar el inicio de los estímulos en tareas perceptuales, atencionales y de memoria a corto plazo modula los procesos neuronales y la fenomenología relacionada a la percepción, atención y memoria. Sin embargo, aún se desconoce cómo interactúan posibles mecanismos que pueden explicar esta modulación, como la predicción temporal y el control motor. Más aún, estos efectos han sido estudiados principalmente en tareas experimentales altamente controladas, alejadas de contextos más naturalistas. Por ello, el presente estudio tiene como primer objetivo evaluar si esta modulación se mantiene en tareas más ecológicas que midan procesos cognitivos críticos para el aprendizaje, como la memoria a corto plazo y de trabajo. El experimento 1 presentado en este capítulo tiene como finalidad dar cumplimiento a este objetivo. Como segundo objetivo, el estudio pretende evaluar si el control de la aparición del estímulo es un mecanismo multimodal. Para ello, el experimento 2 evaluó la memoria de corto plazo y de trabajo bajo las mismas condiciones que en el experimento 1, pero en la modalidad auditiva. Finalmente, el estudio también pretende evaluar la contribución de los mecanismos de predicción temporal y de control motor durante el control de la aparición de los estímulos. Para ello, en los experimentos 3 y 4 se manipulan dichas variables durante la ejecución de una tarea de memoria de trabajo, tanto en la modalidad visual (experimento 3) como auditiva (experimento 4).

Experimento 1

Se diseñó el experimento 1 para replicar los efectos del control de la aparición del estímulo en la memoria de corto plazo documentados por Loyola-Navarro et al. (2022), y determinar si estos efectos se generalizan a la memoria de trabajo. Para probar esta hipótesis, se ejecutó una versión modificada de la subprueba Span de Dígitos Directos y Span de Dígitos Inversos (Fig.1) de la Escala Revisada de

Inteligencia para Adultos de Weschler (WAIS-R; Wechsler, 1981). La prueba de Span de Dígitos Directos evalúa la memoria de corto plazo, debido a que los sujetos utilizan únicamente el almacenador pasivo de información (Baddeley, 2012). Por otro lado, la prueba de Span de Dígitos Inversos evalúa la memoria de trabajo al solicitar no sólo la mantención de los números, sino también su manipulación mental al invertirlos (Baddeley, 2012).

Figura 1.



Nota. Los participantes realizaron 4 bloques, que corresponden a las 4 condiciones experimentales. Se ejemplifica uno de los posibles órdenes de los bloques. **A.** Tarea de dígitos directos, condición de presentación automática: la secuencia de dígitos inicia automáticamente después de la cruz de fijación. **B.** Tarea de dígitos directos, condición de presentación autoiniciada: la secuencia de dígitos inicia 0.550 segundos después que el participante presiona la barra espaciadora. **C.** Tarea de dígitos inversos, condición de presentación automática. **D.** Tarea de dígitos inversos, condición de presentación autoiniciada.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 25 estudiantes universitarios (género femenino = 16 participantes; edad promedio = 24.58, desviación estándar (DS) = 4.10; rango de año cursado en la universidad = 1 - 6; promedio del año cursado en la universidad = 3.96, DS = 1.79), que no poseían enfermedad actual o historial de enfermedad neurológica o sistémica. Además, se solicitó que poseyeran visión y audición normal o corregida. Previo al inicio del experimento, se solicitó a cada estudiante dar su consentimiento informado para participar en el estudio, el cual contó con la certificación del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Instrumentos, diseño y recolección de datos

El experimento tuvo un diseño factorial 1x2 de medidas repetidas para medir los efectos del “estilo de iniciación” (Fig. 1). El factor “estilo de iniciación” está constituido por dos niveles: “autoiniciación” y “presentación automática” del estímulo. En este factor se manipuló la manera en que la secuencia de dígitos inicia; mientras que en el nivel autoiniciación los participantes presionan un botón para que la secuencia inicie, en el nivel de presentación automática la secuencia de dígitos inicia automáticamente, controlada por el software computacional, luego de un lapso fijo.

Los estímulos en el experimento 1 consistieron en dígitos en color negro, presentados uno a la vez por un segundo al centro de la pantalla. El software computacional escogió aleatoriamente qué dígito sería presentado, cuidando únicamente que el dígito actual no fuese el mismo que el dígito inmediatamente anterior. De esta forma, cada secuencia pudo estar conformada por dígitos entre 0 y 9, los cuales a su vez pudieron aparecer más de una ocasión en la secuencia.

Durante la presentación de los estímulos, el color de fondo fue siempre gris (127/127/127 RGB) para prevenir cambios en la luminosidad que pudiesen influir en el procesamiento visual. Los experimentos fueron programados y ejecutados en la plataforma online gratuita PsyToolkit (Stoet, 2010).

Procedimiento

El procedimiento inició con una videollamada entre el experimentador y cada participante a través de la plataforma Google Meet™ video conferencing system. Cada participante se encontraba en su casa, ya sea en su habitación u otro lugar de la misma, emulando una sesión de trabajo online. Se solicitó al participante que pudiese estar en

un lugar tranquilo y en el que pudiese concentrarse. Sin embargo, no todas las realidades de los participantes pudieron cumplir este requisito. No obstante, este punto fue considerado como parte del contexto natural en el que se desenvolvían los participantes. El experimentador se mantuvo presente durante toda la ejecución del experimento, monitoreando la realización del mismo.

Luego de la bienvenida, se le explicó al participante el propósito general del estudio y se le dio las instrucciones en voz alta. Se le instruyó que el experimento consta de 4 bloques, en los cuales se deben recordar secuencias de dígitos. En los dos primeros bloques, las secuencias se deben recordar en el orden en que los dígitos se presentan (tarea de span de Dígitos Directos), mientras que en los dos últimos bloques las secuencias se deben recordar en el orden inverso (tarea de span de Dígitos Inversos). Además, se le dio ejemplos en voz alta para comprobar que comprendió la diferencia entre cada bloque.

Luego de las indicaciones verbales, se le envió el vínculo del experimento online generado por Psytoolkit. Este inició con la presentación del consentimiento informado, seguido de una ficha en la que se le preguntó por datos personales y de salud general. Luego, se le presentó las instrucciones de manera escrita, las cuales aparecieron nuevamente al inicio de cada uno de los 4 bloques.

Cada bloque estuvo constituido por 16 secuencias de dígitos. El largo de las secuencias presentadas fue de 3 hasta 10 dígitos. Cada largo de secuencia fue presentado 2 veces, resultando en un total de 16 secuencias. Adicionalmente, al inicio de cada bloque, los participantes tuvieron la posibilidad de practicar dos veces, con secuencias de largo 2. Dichas secuencias no se contabilizaron en el análisis. Cada bloque de 16 secuencias correspondió a una de las cuatro condiciones experimentales: condición autoiniciada en la tarea de Dígitos Directos, condición de presentación automática en la tarea de Dígitos Directos, condición autoiniciada en la tarea de Dígitos Inversos, condición de presentación automática en la tarea de Dígitos Inversos. El orden de presentación de la condición ya sea auto iniciada o presentación automática, fue contrabalanceado entre participantes.

En cada bloque, el ensayo comenzó con una clave visuo-auditiva, consistente en un punto central de color negro y un sonido, ambos de duración 0.5 segundos. Luego, una cruz de fijación se presentó en el centro de la pantalla. La duración de esta cruz de fijación varió de acuerdo a la condición de la tarea (ver el siguiente párrafo). La secuencia de dígitos fue presentada secuencialmente, y cada número tuvo una duración de 1 segundo. Luego de la presentación de la secuencia, se les pidió a los participantes escribir los números usando el teclado del

computador, y presionar la tecla “enter” para enviar su respuesta y así terminar el ensayo.

En las condiciones autoiniciadas (de la tarea de Dígitos Directos e Inversos), los participantes debían presionar la barra espaciadora durante la presentación de la cruz de fijación. Esto daba inicio a la presentación de la secuencia de dígitos, 0.550 segundos después de la presión de la barra espaciadora. En la condición de presentación automática de ambas tareas, la cruz de fijación tuvo una duración de 0.550 segundos, luego de lo cual aparecía automáticamente el primer dígito de la secuencia. Al final de cada bloque, se les preguntó a los participantes cuán difícil, en general, encontraron dicho bloque. Para ello se utilizó una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 "muy fácil"; 2 "fácil"; 3 "neutral"; 4 "difícil" y 5 "muy difícil".

Análisis de los datos

Se consideró como variables dependientes la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta medio. La proporción de respuestas correctas corresponde al número de ensayos correctos dividido en el número total de ensayos, teniendo así un rango de valores de 0 a 1. El tiempo de respuesta correspondió al tiempo que transcurrió entre que se les solicita escribir la secuencia de números, y la presión de la tecla “enter” para hacer el envío de la respuesta. Este tiempo fue ecualizado entre las secuencias de diferentes largos, dividiéndolo en el número de teclas presionadas. Luego, estos tiempos fueron transformados a escala logarítmica para normalizar su distribución. Sólo los tiempos de respuestas de los ensayos respondidos correctamente fueron analizados en esta variable.

Previo al análisis de datos, se comprobó que los sujetos hubiesen completado los 4 bloques del experimento que habían realizado. Luego se ejecutó un análisis inferencial usando una aproximación de regresión múltiple con efectos mixtos. Para ello, se utilizó los paquetes de RStudio lme4 (Bates et al., 2015) y lmerTest (Kuznetsova et al., 2017). Se escogió este método de análisis ya que las regresiones con efectos mixtos permiten acomodar la variabilidad aleatoria que tiene cada participante.

El análisis inferencial consistió específicamente en usar un modelo lineal mixto generalizado de la familia binomial para la proporción de respuestas correctas. Los efectos fijos del modelo fueron: estilo de iniciación (autoiniciada o presentación automática), tiempo de presión del botón, largo del ensayo y dificultad percibida del bloque. El tiempo de presión del botón corresponde al tiempo que transcurre entre que aparece la primera cruz de fijación y el participante presiona el botón para iniciar la presentación de la secuencia de dígitos. Este tiempo es

totalmente controlado por el participante. Ya que este tiempo es una variable sólo de la condición autoiniciada, en la condición de presentación automática se fijó en 0. El largo del ensayo es la variable numérica que indica la cantidad de números presentados en ese ensayo en específico, y que puede tener valores desde 3 hasta 10. La dificultad percibida del bloque corresponde a la variable numérica del 1 al 5 que indica cuán difícil le pareció al participante cada bloque. Estos dos últimos efectos fijos permiten tener una medida objetiva y subjetiva de la dificultad de cada bloque, para así descartar que los efectos observados puedan deberse a la dificultad intrínseca de cada bloque y no al estilo de iniciación. Finalmente, el análisis inferencial para el tiempo de respuesta ajustado correspondió a un modelo lineal mixto, cuyos efectos fijos fueron también estilo de iniciación, largo del ensayo y dificultad percibida del bloque.

4. Resultados

De las tareas de memoria de corto plazo visual

La tabla 1 presenta el promedio y el error estándar (ES) para la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta (en log-segundos) de la tarea de memoria a corto plazo, organizadas por condición.

Tabla 1
Estadística Descriptiva del Experimento 1

Condición experimental	Proporción de respuestas correctas Promedio; ES	Tiempo Respuesta ajustado Promedio; ES
Memoria de Corto Plazo: autoiniciada	0.483; 0.035	6.659; 0.029
Memoria de Corto Plazo: presentación automática	0.46; 0.034	6.599; 0.028
Memoria de Trabajo: autoiniciada	0.445; 0.034	6.964; 0.032
Memoria de Trabajo: presentación automática	0.363; 0.032	6.825; 0.035

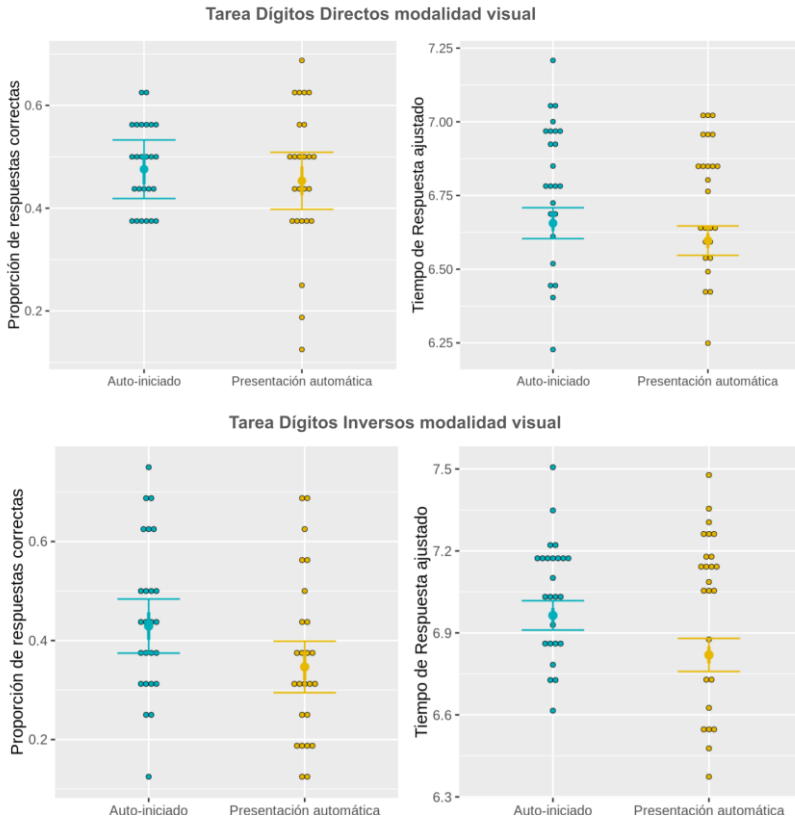
Autoiniciar una tarea de memoria de corto plazo visual no modifica la probabilidad de generar una respuesta correcta.

Para analizar los efectos de la autoiniciación en la memoria de corto plazo visual (Fig. 2), se ejecutó un Modelo Lineal Mixto Generalizado (GLMM, por sus siglas en inglés) para modelar los efectos fijos sobre la proporción de respuestas correctas.

El modelo no arroja un efecto fijo significativo del estilo de iniciación ($\beta = -0.064$; ES = 0.61; $z = -0.106$; $p = .92$), indicando que la probabilidad de realizar una respuesta correcta en una tarea de memoria de corto plazo visual no se ve afectada por presionar un botón o no para presentar el estímulo.

Figura 2.

Efectos de los estilos de iniciación en el desempeño del Experimento 1



Nota. Paneles superiores: Efecto de los estilos de iniciación en la tarea de memoria de corto plazo. Paneles inferiores: Efecto de los estilos de iniciación en

la tarea de memoria de trabajo. Paneles izquierdos: El gráfico muestra el intervalo de confianza (líneas y bigotes) de la proporción de respuestas correctas. Los paneles derechos son similares a los izquierdos, pero para el efecto de los estilos de iniciación en el tiempo de respuesta ajustado. Cada punto ilustra un dato por cada individuo.

Tampoco se observa significancia estadística del efecto fijo tiempo de presión del botón ($\beta = 0.41$; ES = 0.4; $z = 1.014$; $p = .31$), lo que apunta a que el tiempo que los participantes se toman para presionar el botón en la condición autoiniciada no modifica la probabilidad de generar una respuesta correcta.

Por otro lado, se observa significancia estadística de los efectos fijos largo del ensayo ($\beta = -0.953$; ES = 0.096; $z = -9.893$; $p < .0001$) y dificultad percibida del bloque ($\beta = -0.975$; ES = 0.31; $z = -3.136$; $p = .002$). Esto indica que la probabilidad de generar una respuesta correcta disminuye en 0.953 log-odds a medida que crece el largo del ensayo, y en 0.975 log-odds a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

Autoiniciar una tarea de memoria de corto plazo visual aumenta los tiempos de respuesta

A continuación, se buscó observar los efectos de la autoiniciación sobre los tiempos de respuesta de la memoria de trabajo visual (Fig. 2), para lo cual se ejecutó un modelo lineal mixto. El modelo arroja un efecto significativo del tipo de iniciación sobre el tiempo de respuesta ($\beta = -0.41$; ES = 0.061; $t = -6.67$; $p < .0001$), indicando que el tiempo de respuesta disminuye en 0.41 log-segundos cuando la secuencia de dígitos es presentada automáticamente en comparación a cuando los participantes la autoinician. Asimismo, se observa un efecto significativo del tiempo de presión del botón, ($\beta = -0.477$; ES = 0.054; $t = -8.825$; $p < .0001$), lo que apunta a que los participantes disminuyen sus tiempos de respuesta en 0.477 log-segundos a medida que toman más tiempo para iniciar la secuencia de dígitos a través de la presión de la barra espaciadora.

Por otro lado, se observa significancia estadística de los efectos fijos largo del ensayo ($\beta = -0.137$; ES = 0.014; $t = -9.598$; $p < .0001$) y dificultad percibida del bloque ($\beta = 0.575$; ES = 0.048; $t = 12.1$; $p < .0001$). Esto indica que el tiempo de respuesta disminuye en 0.137 log-segundos a medida que aumenta el largo del ensayo, y aumenta en 0.575 log-segundos a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

De las tareas de memoria de trabajo visual.

La tabla 1 presenta el promedio y el ES para la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta (en log-segundos) de la tarea de memoria de trabajo, organizadas por condición.

Autoiniciar una tarea de memoria de trabajo visual no modifica la probabilidad de generar una respuesta correcta.

El GLMM arroja una tendencia no significativa del tipo de iniciación ($\beta = 1.084$; ES = 0.61; $z = 1.775$; $p = .08$), indicando que la probabilidad de responder correctamente no se ve modificada si el sujeto autoinicia la secuencia de números, comparado a si la secuencia se presenta automáticamente.

Respecto al tiempo de presión del botón, el modelo arroja un efecto significativo ($\beta = 1.541$; ES = 0.415; $z = 3.715$; $p = .0002$), mostrando que la probabilidad de generar una respuesta correcta aumenta en 1.541 log-odds a medida que el sujeto espera más tiempo para autoiniciar la secuencia de dígitos.

Además, se observa significancia estadística del largo del ensayo ($\beta = -1.141$; ES = 0.115; $z = -9.959$; $p < .0001$) y de la dificultad percibida del bloque ($\beta = -0.923$; ES = 0.279; $z = -3.3$; $p = .001$). Esto apunta a que la probabilidad de generar una respuesta correcta disminuye en 1.141 log-odds con el incremento del largo del ensayo, y disminuye en 0.923 log-odds a medida que aumenta la sensación subjetiva de dificultad del bloque.

Autoiniciar una tarea de memoria de trabajo visual aumenta los tiempos de respuesta.

El modelo lineal mixto arroja un efecto con significancia estadística del tipo de iniciación ($\beta = -0.522$; ES = 0.054; $t = -9.59$; $p < .0001$), indicando que el tiempo de respuesta disminuye significativamente cuando la secuencia de dígitos es presentada automáticamente.

El modelo también arroja un efecto significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = -0.562$; ES = 0.043; $t = -13.084$; $p < .0001$), mostrando que el tiempo de respuesta disminuye en 0.558 log-segundos a medida que el sujeto espera más tiempo para autoiniciar la secuencia de dígitos.

Asimismo, se observa una significancia estadística de los efectos fijos largo del ensayo ($\beta = -0.173$; ES = 0.013; $t = -12.854$; $p < .0001$) y

dificultad percibida del bloque ($\beta = 0.648$; ES = 0.034; $t = 19.22$; $p < .0001$). Esto indica que el tiempo de respuesta disminuye en 0.173 log-segundos a medida que los ensayos van transcurriendo, y aumenta en 0.648 log-segundos a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

Experimento 2

Se diseñó el experimento 2 para determinar si el efecto del control de la aparición del estímulo en la memoria de corto plazo y de trabajo es dependiente o no de la modalidad sensorial en la que se presentan los estímulos. Para ello, los estímulos se presentaron de manera auditiva.

Participantes

Se invitó a los mismos participantes del Experimento 1 a participar de este nuevo experimento, en un día distinto al del primer Experimento, aunque también hubo participantes que participaron sólo en uno de los experimentos. El estudio se llevó a cabo con 23 estudiantes universitarios (género femenino = 16 participantes; edad promedio = 20.52, DS = 2.59; rango de año cursado en la universidad = 1 - 7; promedio del año cursado en la universidad = 4.19, DS = 1.68), que no poseían enfermedad actual o historial de enfermedad neurológica o sistémica. Además, se solicitó que poseyeran visión y audición normal o corregida. Previo al inicio del experimento, se solicitó a cada estudiante dar su consentimiento para participar en el estudio. El consentimiento contó con la certificación del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Los instrumentos, procedimientos y análisis de datos son equivalentes a los del Experimento 1, salvo en la modalidad sensorial en la que se presentaron los dígitos a recordar. Si bien los participantes del Experimento 1 y 2 fueron los mismos, se aleatorizó con qué modalidad sensorial iniciaban, de tal manera que algunos realizaron primero el experimento en modalidad auditiva, y otros en modalidad visual. La secuencia de números era aleatoria en ambos experimentos.

Resultados de las tareas de memoria de corto plazo auditiva

La tabla 2 presenta el promedio y el ES para la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta (en log-segundos) para la tarea de memoria a corto plazo, organizadas por condición.

Tabla 2
Estadística Descriptiva del Experimento 2

Condición experimental	Proporción de respuestas correctas Promedio; ES	Tiempo Respuesta ajustado Promedio; ES
Memoria de Corto Plazo: autoiniciada	0.473; 0.036	6.695; 0.032
Memoria de Corto Plazo: presentación automática	0.476; 0.036	6.532; 0.028
Memoria de Trabajo: autoiniciada	0.309; 0.033	6.99; 0.043
Memoria de Trabajo: presentación automática	0.296; 0.032	6.879; 0.05

Autoiniciar una tarea de memoria de corto plazo auditiva aumenta la probabilidad de generar una respuesta correcta.

El GLMM arroja un efecto fijo significativo del tipo de iniciación ($\beta = 1.479$; $ES = 0.715$; $z = 2.069$; $p = .04$), indicando que la probabilidad de realizar una respuesta correcta en una tarea de memoria de corto plazo visual aumenta 1.479 log-odds cuando el sujeto autoinicia la secuencia de números, comparado a cuando la secuencia se presenta automáticamente.

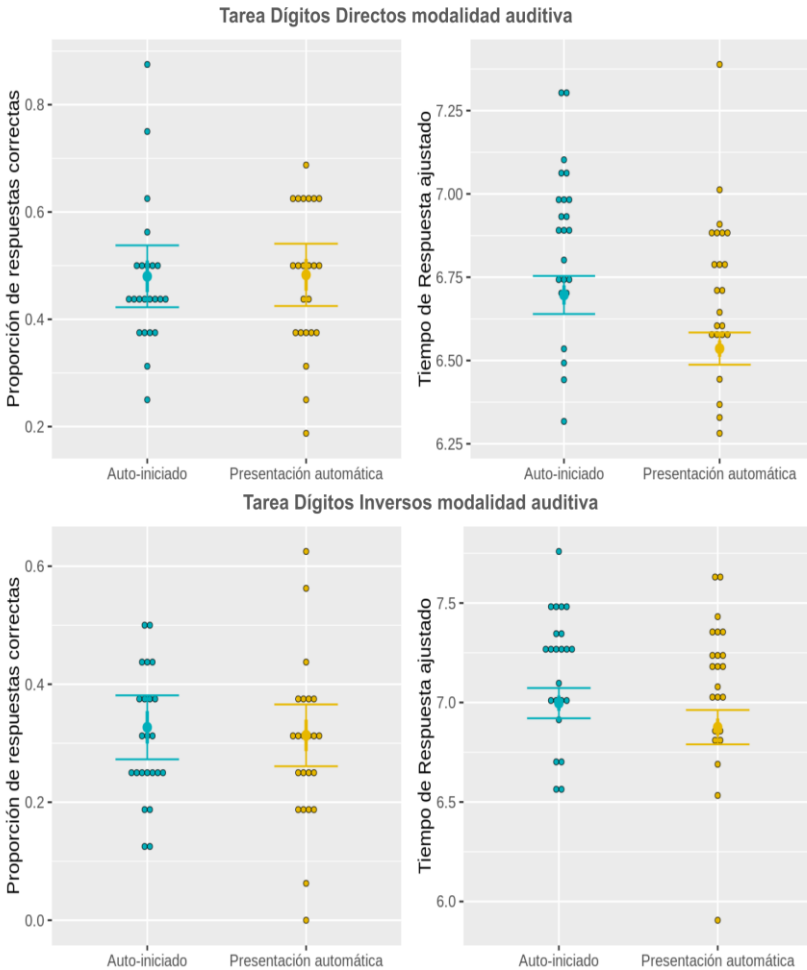
En cuanto a las covariables, se observa un efecto estadísticamente significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = 1.382$; $ES = 0.483$; $z = 2.86$; $p = .004$), lo que indica que la probabilidad de responder correctamente aumenta en 1.382 log-odds a medida que los participantes se toman más tiempo para iniciar la secuencia de dígitos en la condición autoiniciada.

Adicionalmente, se observa significancia estadística de los efectos fijos largo del ensayo ($\beta = -1.044$; $ES = 0.122$; $z = -8.576$; $p < .0001$) y dificultad percibida del bloque ($\beta = -1.4$; $ES = 0.351$; $z = -3.996$;

$p < .0001$). Esto indica que la probabilidad de generar una respuesta correcta disminuye en 1.044 log-odds a medida aumenta el largo del ensayo, y en 1.4 log-odds a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

Figura 3

Efectos de los estilos de iniciación en el desempeño del Experimento 2



Nota. Paneles superiores: Efecto de los estilos de iniciación en la tarea de memoria de corto plazo. Paneles inferiores: Efecto de los estilos de iniciación en la tarea de memoria de trabajo. Paneles izquierdos: El gráfico muestra el intervalo de confianza (líneas y bigotes) de la proporción de respuestas correctas. Los paneles derechos son similares a los izquierdos, pero para el

efecto de los estilos de iniciación en el tiempo de respuesta ajustado. Cada punto ilustra un dato por cada individuo.

Autoiniciar una tarea de memoria de corto plazo auditiva aumenta los tiempos de respuesta.

El modelo lineal mixto arroja un efecto estadísticamente significativo del tipo de iniciación ($\beta = -0.336$; ES = 0.062; $t = -5.433$; $p < .0001$), indicando que el tiempo de respuesta disminuye 0.336 log-segundos cuando la secuencia de dígitos es presentada automáticamente, en comparación a cuando esta es autoiniciada.

También se observa un efecto significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = -0.375$; ES = 0.053; $t = -7.018$; $p < .0001$), lo que apunta a que los participantes disminuyen sus tiempos de respuesta en 0.375 log-segundos a medida que toman más tiempo para iniciar la secuencia de dígitos al presionar un botón.

Por otro lado, se observa significancia estadística de los efectos fijos largo del ensayo ($\beta = -0.134 \pm 0.015$; $t = -9.146$; $p < .0001$) y dificultad percibida del bloque ($\beta = 0.586 \pm 0.043$; $t = 13.492$; $p < .0001$). Esto indica que el tiempo de respuesta disminuye en 0.134 log-segundos a medida que el largo del ensayo incrementa, y aumenta en 0.586 log-segundos a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

Resultados de las tareas de memoria de trabajo auditiva.

La tabla 2 presenta el promedio y el ES para la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta (en log-segundos) de la tarea de memoria de trabajo auditiva, organizadas por condición.

Autoiniciar una tarea de memoria de trabajo auditiva no afecta la probabilidad de generar una respuesta correcta.

El GLMM arroja una tendencia no significativa del tipo de iniciación ($\beta = 1.179$; ES = 0.651; $z = 1.813$; $p = .07$), indicando que la probabilidad de realizar una respuesta correcta en una tarea de memoria de corto plazo auditiva no se ve afectada significativamente por el tipo de iniciación de la secuencia de números.

En cuanto al tiempo de presión del botón, el modelo arroja un efecto significativo ($\beta = 1.313$; ES = 0.469; $z = 2.8$; $p = .005$), mostrando que la probabilidad de generar una respuesta correcta aumenta en 1.313 log-odds a medida que el sujeto espera más tiempo para autoiniciar la secuencia de dígitos.

Además, se observa significancia estadística de los efectos fijos largo del ensayo ($\beta = -1.197$; ES = 0.138; $z = -8.702$; $p < .0001$) y dificultad percibida del bloque ($\beta = -1.144$; ES = 0.311; $z = -3.683$; $p = .0002$). Esto indica que la probabilidad de generar una respuesta correcta disminuye en 1.197 log-odds a medida que el ensayo se hace más largo, y en 1.144 log-odds a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

Autoiniciar una tarea de memoria de trabajo auditiva aumenta los tiempos de respuesta.

El modelo lineal mixto arroja un efecto significativo del tipo de iniciación ($\beta = -0.625$; ES = 0.075; $t = -8.556$; $p < .0001$), indicando que el tiempo de respuesta disminuye 0.625 log-segundos si la secuencia de dígitos es presentada automáticamente, en comparación a cuando es autoiniciada (Fig. 3).

El modelo también muestra un efecto significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = -0.752$; ES = 0.066; $t = -11.47$; $p < .0001$), mostrando que el tiempo de respuesta disminuye en 0.752 log-segundos a medida que el sujeto espera más tiempo para autoiniciar la secuencia de dígitos.

Además, se observa una significancia estadística de los efectos fijos largo de ensayo ($\beta = -0.218$; ES = 0.019; $t = -11.084$; $p < .0001$) y dificultad percibida del bloque ($\beta = 0.77$; ES = 0.043; $t = 18.026$; $p < .0001$). Esto indica que el tiempo de respuesta disminuye en 0.218 log-segundos a medida que aumenta el largo del ensayo, y aumenta en 0.77 log-segundos a medida que aumenta la dificultad percibida del bloque.

5. Discusión experimentos 1 y 2

Los experimentos 1 y 2 tuvieron por objetivo replicar los efectos de la auto-iniciación en la memoria de corto plazo observador en estudios previos, y determinar si estos efectos se generalizan a la memoria de trabajo. Adicionalmente, se buscó precisar si este efecto es dependiente o no de la modalidad sensorial en la que se presentan los estímulos, a través de la presentación visual (experimento 1) y auditiva (experimento 2).

5.1 Efectos en el desempeño.

Los resultados de ambos experimentos muestran que la autoiniciación modifica tanto la memoria de corto plazo como la

memoria de trabajo. Específicamente, la autoiniciación aumentó significativamente los tiempos de respuesta en los dos tipos de memoria y en las dos modalidades sensoriales estudiadas. Estos mayores tiempos de respuesta pueden interpretarse como indicativos de mayor dificultad (Pashler, 1994) o de menor eficiencia del proceso cognitivo observado (Unsworth & Engle, 2007; Redick & Lindsey, 2013). Esta perspectiva es concordante en los resultados obtenidos en las variables que miden dificultad, tanto objetiva (medidos a través del largo del ensayo) como subjetiva (medido a través de la dificultad percibida del bloque). Así, a mayor dificultad, sea objetiva o subjetiva, se observan mayores tiempos de respuesta. Sin embargo, el aumento del tiempo de respuesta en las condiciones autoiniciadas no es concomitante con una disminución en la proporción de respuestas correctas. Por el contrario, la probabilidad de generar una respuesta correcta aumenta cuando los sujetos autoinician la secuencia de números, aunque únicamente en la tarea de memoria de corto plazo y en la modalidad auditiva. De acuerdo a esto, el aumento del tiempo de respuesta en las condiciones autoiniciadas puede estar reflejando un procesamiento cognitivo adicional, que no se lleva a cabo en las condiciones de presentación automática del estímulo. Este procesamiento podría tener relación con el control motor que se debe ejercer cuando se autoinicia una tarea, lo cual debe ser medido en investigaciones futuras mediante marcadores electrofisiológicos de actividad neuronal relacionada al control motor.

El aumento en la probabilidad de generar una respuesta correcta cuando los sujetos autoinician la secuencia de dígitos en la tarea de memoria de corto plazo auditiva sugiere que la autoiniciación facilita la codificación y el almacenamiento de la información auditiva, posiblemente debido a un mayor control temporal sobre la presentación de los estímulos, lo cual se alinea con la teoría de que la predictibilidad temporal reduce la incertidumbre y mejora el procesamiento de la información (Arnal & Giraud, 2012). Estudios previos sugieren que la autoiniciación podría generar un efecto de preparación en el sistema nervioso central (Loyola-Navarro et al., 2022). Si bien en este estudio no se midió variables electrofisiológicas, se podría especular que un efecto similar podría estar ocurriendo aquí.

Sin embargo, cabe destacar que los resultados de la presente investigación no replican totalmente lo reportado en la literatura, ya que en el presente estudio no se observan efectos en la proporción de respuestas correctas en la modalidad visual.

5.2 Efecto del tiempo de presión del botón

Por otro lado, cabe destacar el efecto del tiempo de presión del botón en ambos tipos de memoria y en ambas modalidades sensoriales. Esta variable mide el tiempo que los sujetos esperan para presionar la barra espaciadora que gatillará la presentación de los dígitos (ver Fig. 1, B y D). Este tiempo podría interpretarse como un tiempo de preparación por parte de los participantes, de tal manera que podría reflejar la espera del momento más idóneo para iniciar la tarea (Makeig et al., 2002; Drewes & VanRullen, 2011; Landau & Fries, 2012; Huang, Chen y Luo, 2015; Landau & Fries, 2012; SanMiguel et al., 2013). Este procesamiento preparatorio, manifestado como expectativa, preparación mental o redirección activa de la atención, se asocia con el aumento en la velocidad y la eficiencia de la identificación perceptual (Mathewson et al., 2010; Rohenkohl et al., 2012; de Lange, Heilbron & Kok, 2018). Considerando este aspecto, el tiempo que los sujetos emplean para autoiniciar la tarea podría interpretarse como tiempo de preparación. De ser así, el tiempo para autoiniciar la tarea debería correlacionarse con una mejora en el rendimiento. En nuestro estudio, controlar este tiempo tuvo un efecto consistente de mejora en el rendimiento tanto en las tareas de memoria de corto plazo como en las tareas de memoria de trabajo. Esto se observa específicamente en un aumento de la probabilidad de generar una respuesta correcta y una disminución del tiempo de respuesta, lo que puede ser interpretado como una respuesta más eficiente.

6. Experimento 3

Se realizó el experimento 3 para determinar si los efectos de auto-iniciación sobre la memoria de trabajo (MT) observados previamente tienen contribuciones independientes del control motor y la predicción temporal. Para probar esta hipótesis, se ejecutó una versión modificada de la subprueba Span de Dígitos Inversos del WAIS-R.

6. Métodos

6.1. Participantes

El estudio se llevó a cabo con 33 estudiantes universitarios (edad promedio = 20.86, DS = 1.55) que no poseían enfermedad actual o historial de enfermedad neurológica o sistémica. Además, se solicitó que poseyeran visión y audición normal o corregida. Antes de iniciar el experimento, se solicitó a cada estudiante dar su consentimiento informado para participar en el estudio, el cual contó con la certificación

del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Los participantes recibieron USD \$3 de compensación.

6.2 Instrumentos y recolección de datos

El experimento 3 utilizó un diseño factorial 2x2 de medidas repetidas para medir los efectos del control motor y la predicción temporal (Fig. 4). El factor “control motor” constó de dos niveles: “auto-iniciación” y “presentación automática” del estímulo, en el cual se manipuló la manera en que la secuencia de dígitos inicia. Mientras que en el nivel auto-iniciación los participantes presionaron un botón para que la secuencia iniciara, en el nivel presentación automática, la secuencia de dígitos inició automáticamente controlada por el software computacional. Por otro lado, el factor “predicción temporal” estaba conformado por los niveles “predecible” e “impredecible”, en el que se manipuló el tiempo que los participantes debían esperar para que iniciara la secuencia de dígitos. En el nivel predecible, la secuencia de dígitos apareció exactamente 0.550 segundos después de una clave visual (si la presentación era automática) o de que los participantes hubiesen presionado el botón (si la presentación era autoiniciada). En el nivel impredecible, los dígitos podían aparecer en un rango de tiempo que podía ser 0.15, 0.35, 0.55, 0.75 o 0.95 segundos. La combinación de ambos factores dio origen a 4 condiciones experimentales: autoiniciada predecible, autoiniciada impredecible, automática-predecible y automática impredecible. Cada condición conformó un bloque del experimento.

Se crearon 4 listas experimentales de 24 secuencias de dígitos cada una. El largo de las secuencias fue de 2 a 9 dígitos. Cada secuencia se construyó utilizando números no repetidos. Asimismo, se cuidó que no se produjeran secuencias de números pares consecutivos (2, 4, 6) o impares consecutivos (3, 5, 7) para evitar la generación de secuencias potencialmente más fáciles. También se comprobó que cada dígito apareciese dentro de la lista un número equivalente de veces, de tal manera que no hubiese un dígito más frecuente o infrecuente que otro dentro de cada lista. Cada largo de secuencia fue presentado tres veces, dando un total de 24 secuencias por lista.

Las listas experimentales se asignaron a cada bloque usando un diseño de cuadrado latino. Como resultado, a cada sujeto se le asignó una de cuatro posibles combinaciones entre lista y bloque, asegurando que todas las secuencias fueran presentadas en cada condición experimental entre los participantes.

Los estímulos consistieron en dígitos en color negro, presentados uno a la vez por un segundo al centro de la pantalla. Durante la presentación de los estímulos, el color de fondo fue siempre gris (127/127/127 RGB) para prevenir cambios en la luminosidad. Los experimentos fueron diseñados en Psychopy Builder v2022.2.4 (Pierce, 2007) de Open Science Tools Ltd. y fueron ejecutados usando la misma versión del programa ejecutor: Psychopy Runner. Los estímulos fueron presentados en una pantalla plana LED LG GAMING IPS de 27-pulgadas y de 1920x1080 píxeles de resolución, con una tasa de refresco de 165 Hz.

El experimento fue tomado en el laboratorio del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). El laboratorio consta de 4 cabinas separadas, las que poseen un computador y una pantalla. Gracias a esto, hubo ocasiones en las que se realizó el experimento a varios participantes en paralelo. El experimentador se mantuvo fuera de las cabinas durante todo el procedimiento, para proporcionar asistencia en caso de que los participantes así lo hubiesen requerido. Las cabinas conductuales no contaron con aislación ni amortiguación del ruido. Si bien el experimentado solicitó mantener el mayor silencio posible a las personas que trabajaron, deambularon o asistieron a clases en las cercanías de las cabinas, hubo ocasiones en las que la presencia de ruido era inevitable.

6.3 Procedimiento.

El procedimiento inició con el proceso de consentimiento informado de cada participante. A continuación, se le explicó el propósito general del estudio y se le dio las instrucciones generales en voz alta. Se le instruyó para que recordaran las secuencias de dígitos en el orden inverso al que se les fue presentado. Además, se le dio dos ejemplos en voz alta para comprobar su comprensión. Adicionalmente, al inicio del experimento computacional, el software le entregó las instrucciones generales en la pantalla. Antes de ello, se le pidió a cada estudiante rellenar una ficha digital sobre datos generales de salud.

Al inicio de cada bloque, los participantes tuvieron la posibilidad de practicar dos veces, con secuencias de largo 2. Luego, cada ensayo comenzó con una clave visuo-auditiva, consistente en un punto central de color negro y un sonido, ambos de duración 0.5 segundos. Luego, una cruz de fijación se presentó en el centro de la pantalla. La duración de esta cruz de fijación varió de acuerdo a la condición de la tarea (ver el siguiente párrafo). La secuencia de dígitos fue presentada secuencialmente, y cada número tuvo una duración de 1 segundo. Luego de la presentación de la secuencia, se les pidió a los participantes escribir

los números en el orden inverso al presentado usando el teclado del computador, y presionar la tecla “*enter*” para enviar su respuesta y así terminar el ensayo.

En las condiciones autoiniciadas (predecible e impredecible), los participantes debían presionar la barra espaciadora durante la presentación de la cruz de fijación. Esto daba inicio a la presentación de la secuencia de dígitos. El primer dígito de la secuencia aparecía 0.55 segundos después de presionar la barra en el caso de la condición autoiniciada predecible, y en un rango entre 0.15 y 0.95 segundos en la condición autoiniciada impredecible. Específicamente, los tiempos posibles en este rango fueron 0.15, 0.35, 0.55, 0.75 o 0.95 segundos. En la condición de presentación automática predecible, la cruz de fijación duraba 0.55 ms, luego de lo cual aparecía el primer dígito de la secuencia. Finalmente, en la condición de presentación automática impredecible, la cruz de fijación podía durar entre 0.15 y 0.95 ms. Cabe destacar que, desde la aparición del primer dígito en adelante, las cuatro condiciones fueron totalmente equivalentes. Al finalizar un bloque, se les preguntó a los participantes cuán difícil, en general, encontraron el bloque. Para ello se utilizó una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 "muy fácil"; 2 "fácil"; 3 "neutral"; 4 "difícil" y 5 "muy difícil".

6.4 Análisis de los datos

Se consideró las variables dependientes proporción de respuestas correctas y tiempo de respuesta medio. La proporción de respuestas correctas corresponde al número de ensayos correctos dividido en el número total de ensayos, teniendo así un rango de valores de 0 a 1. El tiempo de respuesta correspondió al tiempo que transcurrió entre que se les solicita escribir la secuencia de números, y la presión de la tecla “*enter*” para hacer el envío de la respuesta. Este se equalizó entre los distintos largos de secuencias al dividirlo por el número de teclas presionadas. Luego, estos tiempos fueron transformados a escala logarítmica para normalizar su distribución. Sólo los tiempos de respuestas de los ensayos respondidos correctamente fueron analizados en esta variable.

Previo al análisis de datos, se comprobó que los sujetos hubiesen completado los 4 bloques del experimento. Luego se ejecutó un análisis inferencial usando una aproximación de regresión múltiple con efectos mixtos. Para ello, se utilizó los paquetes de RStudio lme4 (Bates et al., 2015) y lmerTest (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2017). Escogimos este método de análisis ya que las regresiones con efectos mixtos permiten acomodar la variabilidad aleatoria que tiene cada participante.

El análisis inferencial consistió específicamente en usar un modelo lineal mixto generalizado de la familia binomial para la proporción de respuestas correctas. Los efectos fijos del modelo fueron: control motor (autoiniciada o presentación automática), predicción temporal (predecible e impredecible), tiempo de presión del botón, y largo del ensayo. El tiempo de presión del botón corresponde al tiempo que transcurre entre que aparece la primera cruz de fijación y el participante presiona el botón para iniciar la presentación de la secuencia de dígitos. Este tiempo es totalmente controlado por el participante. Ya que este tiempo es una variable sólo de la condición autoiniciada, en la condición de presentación automática se fijó en 0. El largo de ensayo corresponde a la variable numérica que indica cuál es el largo de la secuencia numérica presentada, entre 2 y 9 dígitos.

Finalmente, el análisis inferencial para el tiempo de respuesta ajustado correspondió a un modelo lineal mixto, cuyos efectos fijos fueron también control motor, predicción temporal, tiempo de presión del botón y largo del ensayo.

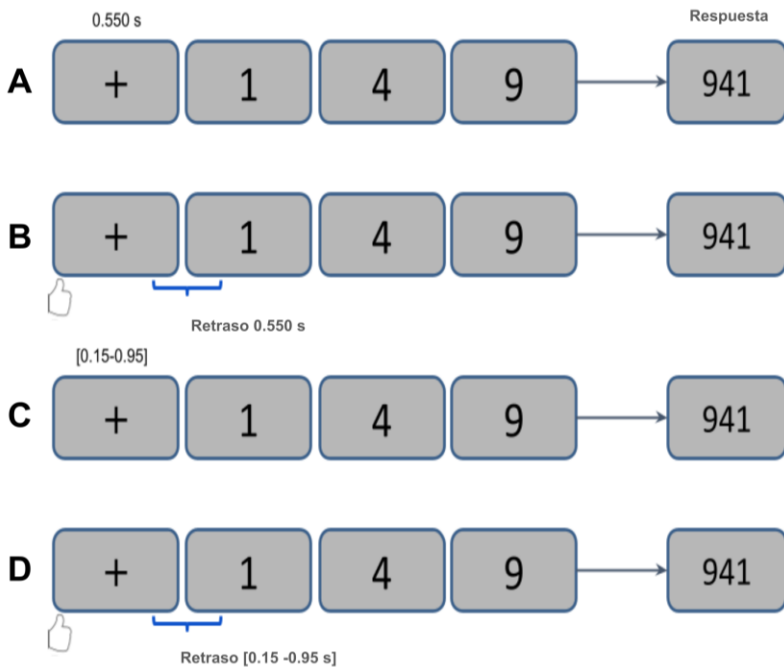


Fig. 4: Esquema del experimento 3. Se muestra un ejemplo del experimento 3, con una secuencia de dígitos de largo 3. Los participantes deben recordar los dígitos y escribirlos en el orden inverso al presentado. **A.** Condición de presentación automática predecible: la secuencia inicia

automáticamente 0.55 segundos después de la aparición de la cruz de fijación inicial. **B.** Condición autoiniciada predecible: la secuencia de dígitos inicia 0.55 segundos después de que el sujeto ha presionado la barra espaciadora. **C.** Condición de presentación automática impredecible: la secuencia inicia automáticamente en un rango de tiempo entre 0.15 y 0.95 después de la aparición de la cruz de fijación inicial. **D.** Condición autoiniciada impredecible: la secuencia de dígitos inicia después de que el sujeto ha presionado la barra espaciadora, en un rango pseudoaleatorio de tiempo. El ícono de la mano representa el tiempo que el participante toma para presionar la barra espaciadora y gatillar la secuencia.

7. Resultados experimento 3

7.1 El control motor y la predicción temporal no modifican la probabilidad de generar una respuesta correcta en una tarea de memoria de trabajo visual.

Tabla 3. Estadística Descriptiva experimento 3

Condición experimental	Proporción de respuestas correctas Promedio; ES	Tiempo de Respuesta ajustado Promedio; ES
Autoiniciada predecible	0.563; 0.017	0.309; 0.023
Autoiniciada impredecible	0.532; 0.018	0.321; 0.021
Presentación automática predecible	0.518; 0.017	0.344; 0.023
Presentación automática impredecible	0.557; 0.018	0.289; 0.021

Para investigar el impacto del control motor y la predicción temporal en el desempeño de la memoria de trabajo visual, se llevó a cabo una tarea de Span de Dígitos Inversos (Fig. 6). La tabla 3 presenta el promedio y el ES para la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta ajustado (en log-segundos), organizadas por condición.

El GLMM muestra la ausencia de un efecto estadísticamente significativo en los factores control motor ($\beta = -0.028$; ES = 0.091; $z = -0.307$; $p = .76$), predicción temporal ($\beta = 0.024$; ES = 0.081; $z = 0.295$; $p = .77$) y en su interacción ($\beta = 0.179$; ES = 0.152; $z = 1.174$; $p = .24$). Estos resultados indican que la probabilidad de realizar una respuesta correcta no se ve modificada significativamente por el grado de control motor que el sujeto tenga sobre la aparición de la información relevante, ni por el grado de predicción sobre el tiempo en que la información relevante aparecerá.

Tampoco hay un efecto estadísticamente significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = 0.006$; ES = 0.021; $z = 0.274$; $p = .78$). Sin embargo, sí se observa un efecto del largo de la secuencia ($\beta = -1.152$; ES = 0.057; $z = -20.131$; $p < .0001$). Esto indica que, a medida que la secuencia va haciéndose más larga (y más difícil), la probabilidad de generar una respuesta correcta disminuye en 1.152 log-odds.

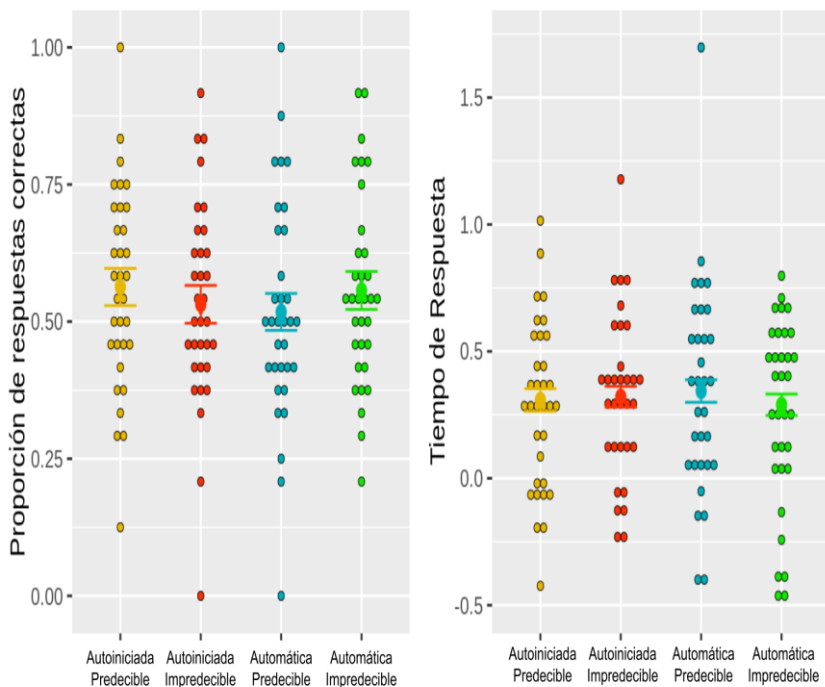


Fig. 5 Efecto del control motor y la predicción temporal en el desempeño de la tarea de memoria de trabajo visual.

Panel izquierdo: Efecto de las condiciones experimentales en la proporción de respuestas correctas. El gráfico muestra el intervalo de confianza (líneas y bigotes) de la proporción de respuestas correctas en la tarea de Dígitos Inversos. Panel derecho: Como el izquierdo, pero para el efecto sobre el tiempo de respuesta ajustado.

5.1 El control motor y la predicción temporal no modifican el tiempo de respuesta en una tarea de memoria de trabajo visual.

El modelo lineal mixto arroja la ausencia de efectos estadísticamente significativos en los factores control motor ($\beta = 5.115 \times 10^{-4}$; ES = 0.018; $t = 0.029$; $p = .97$) y predicción temporal ($\beta = -0.023$; ES = 0.017; $t = -1.366$; $p = .18$), y en la interacción entre ambos factores ($\beta = -0.015$; ES = 0.019; $t = -0.821$; $p = .42$).

No se observa efecto estadísticamente significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = 0.0033$; ES = 0.0058; $t = 0.573$; $p = .57$). Sin embargo, sí se observa un efecto del largo del ensayo ($\beta = 0.048$; ES = 0.006; $t = 8.158$; $p < .0001$).

8. Experimento 4

Debido a que en los experimentos 1 y 2 se comprobó que los efectos sobre la memoria de trabajo podían diferir según la modalidad en la que se presenta el estímulo, se diseñó el experimento 4. Este experimento tiene el fin de determinar si los efectos de auto-iniciación sobre la MT en la modalidad auditiva observados en el experimento 2 se pueden explicar por contribuciones independientes del control motor y la predicción temporal. Para probar esta hipótesis, se realizó una versión modificada de la subprueba Span de Dígitos Inversos del WAIS-R en la modalidad auditiva.

8.1 Métodos

8.1.1 Participantes

El estudio se llevó a cabo con un grupo de 32 estudiantes universitarios (edad promedio = 20.62, DS = 1.63), que no poseían enfermedad actual o historial de enfermedad neurológica o sistémica. Además, se solicitó que poseyeran visión y audición normal o corregida. Antes de iniciar el experimento, se solicitó a cada estudiante su

consentimiento informado certificado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Los participantes recibieron USD \$3 de compensación.

Los instrumentos, procedimientos, y análisis de datos son similares a los realizados en el experimento 3, salvo que en la tarea experimental los dígitos se presentan de manera auditiva mientras en la pantalla se presenta una una cruz de fijación.

8.2 Resultados experimento 4

Para investigar el impacto del control motor y la predicción temporal en el desempeño de la memoria de trabajo auditiva, se llevó a cabo una tarea de Span de Dígitos Inversos. La tabla 6 presenta el promedio y el ES para la proporción de respuestas correctas y el tiempo de respuesta ajustado (en log-segundos), organizadas por condición.

Tabla 4. Estadística Descriptiva experimento 4

Condición experimental	Proporción de respuestas correctas Promedio; ES	Tiempo de Respuesta ajustado Promedio; ES
Autoiniciada predecible	0.493; 0.018	0.195; 0.025
Autoiniciada impredecible	0.51; 0.018	0.253; 0.024
Presentación automática predecible	0.499; 0.018	0.162; 0.026
Presentación automática impredecible	0.512; 0.018	0.173; 0.024

8.2.1 El control motor y la predicción temporal no modifican la probabilidad de generar una respuesta correcta en una tarea de memoria de trabajo auditiva.

El modelo muestra la ausencia de efectos estadísticamente significativos en los factores control motor ($\beta = -0.0018$; ES = 0.087; $z = -0.02$; $p = .98$), predicción temporal ($\beta = 0.078$; ES = 0.084; $z = 0.919$; $p = .36$) y en su interacción ($\beta = -0.012$; ES = 0.078; $z = -0.155$; $p = .88$). Estos resultados indican que la probabilidad de realizar una respuesta correcta no se ve modificada significativamente por el grado de control motor que el sujeto tenga sobre la aparición de la información relevante, ni por el grado de predicción sobre el tiempo en que la información relevante aparecerá. Tampoco hay un efecto estadísticamente significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = -0.016$; ES = 0.036; $z = -0.439$; $p = .66$), indicando que la probabilidad de realizar una respuesta correcta no se modifica con el tiempo que los participantes esperan para presionar el botón en las condiciones autoiniciadas. Sin embargo, sí se observa un efecto del largo de la secuencia ($\beta = -1.153$; ES = 0.055; $z = -21.082$; $p < .0001$). Esto indica que, a medida que la secuencia va haciéndose más larga, la probabilidad de generar una respuesta correcta disminuye en 1.153 log-odds.

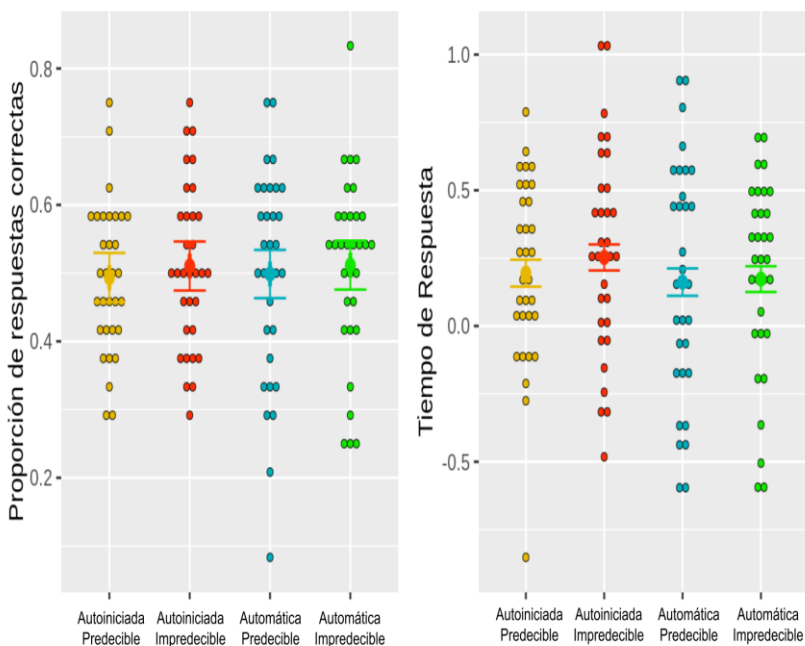


Fig. 6 Efecto de las condiciones experimentales en el desempeño de la tarea de memoria de trabajo auditiva. Panel izquierdo: Efecto de las condiciones experimentales en la proporción de respuestas correctas. El gráfico muestra el intervalo de confianza (líneas y bigotes) de la proporción de respuestas correctas en la tarea de Dígitos Inversos. Panel derecho: Como el izquierdo, pero para el efecto sobre el tiempo de respuesta ajustado.

8.2.2 El control motor y la predicción temporal no modifican el tiempo de respuesta en una tarea de memoria de trabajo auditiva.

El modelo lineal mixto arroja la ausencia de efectos estadísticamente significativos en los factores control motor ($\beta = -2.366 \times 10^{-02}$; ES = 0.027; $t = -0.881$; $p = .38$) y predicción temporal ($\beta = 0.016$; ES = 0.016; $t = 0.992$; $p = .33$), y en la interacción entre ambos factores ($\beta = -8.77 \times 10^{-03}$; ES = 0.022; $t = -0.396$; $p = .70$). No se observa un efecto estadísticamente significativo del tiempo de presión del botón ($\beta = 0.007$; ES = 0.009; $t = 0.753$; $p = .45$). Sin embargo, sí se observa un efecto del largo del ensayo ($\beta = 0.048$; ES = 0.009; $t = 5.563$; $p < .0001$).

9. Discusión experimentos 3 y 4

Los experimentos 3 y 4 tuvieron por objetivo determinar el tipo de contribución que el control motor (el hecho de ejecutar un acto motor) y la predicción temporal (predecir cuándo aparecerá el estímulo) tienen en el efecto del control de la aparición del estímulo observada en estudios previos (Lange, 2011; Loyola-Navarro et al., 2022) y en los resultados del experimento 1 y 2 del presente estudio.

Los experimentos 3 y 4 no replican el efecto de autoiniciación en la memoria de trabajo visual y auditiva observado en los experimentos 1 y 2, respectivamente. Específicamente, en este nuevo diseño experimental, no se observa el efecto de aumento en el tiempo de respuesta asociado a la autoiniciación encontrada en los experimentos 1 y 2. En este contexto, la ausencia de dicho efecto cuando se adiciona la variable de predicción temporal podría apuntar a que procesar esta variable supone un proceso cognitivo adicional durante toda la tarea. De este modo, es posible que con el número de ensayos utilizados (24 ensayos) el sistema nervioso no alcanza a realizar un modelo interno del tiempo en que los estímulos aparecerán. La literatura muestra que el número de ensayos requeridos para que el cerebro genere una predicción interna sobre el tiempo varía según la complejidad y el tipo de tarea (Matthews & Meck, 2016; Buonomano et al., 2023; Schongaut et al.,

2023). Sin embargo, es poco probable que la cantidad de ensayos por sí sola sea la razón por la que no se observan los efectos, ya que en tal caso éstos tampoco debiesen haberse observado en los experimentos 1 y 2, que contaban con menos ensayos (16). Aun si esta interpretación es posible, cabe destacar el hecho de que no se logren replicar las diferencias observadas en los experimentos 1 y 2 en las condiciones autoiniciada predecible y automática predecible. Este resultado es inesperado, debido a que dichas condiciones experimentales son equivalentes a las condiciones autoiniciada y automática de los experimentos 1 y 2.

Sin embargo, cabe destacar que los métodos de los experimentos 1 y 2 difieren en varios aspectos metodológicos con los experimentos 3 y 4. Por ejemplo, en los experimentos 1 y 2 el software computacional escogió aleatoriamente qué dígito sería presentado, cuidando únicamente que el dígito actual no fuese el mismo que el dígito inmediatamente anterior, por lo que los dígitos podían aparecer en más de una ocasión en la misma secuencia, sólo que no inmediatamente juntos (e.g. 001 no era posible, pero 010 sí). Por otro lado, los experimentos 3 y 4 utilizaron listas pre-establecidas por el experimentados, cuidando una serie de parámetros como que en las secuencias nunca apareciese un número repetido, que no se generasen secuencias potencialmente más fáciles y la frecuencia de aparición de cada dígito dentro de cada lista (ver materiales y métodos). Hasta el alcance de la revisión de este artículo, no se encontró literatura previa que comparase el desempeño cognitivo (perceptual, atencional o de memoria de corto plazo y de trabajo) al presentar serie de números aleatorios versus pre-diseñados.

Otro aspecto de disparidad entre los primeros y los últimos dos experimentos es que los primeros fueron realizados de manera remota, con los estudiantes en su hogar, lo que podría haber influido en su nivel de estrés. Algunos estudios sugieren que la modalidad remota jugaría un rol en la reducción del estrés autopercebido y medido fisiológicamente a través de la frecuencia cardíaca automedida (Fish y Gu Kang, 2014; Alta letal., 2022). Esto puede tener varias interpretaciones. Por un lado, se ha reportado ampliamente que niveles moderados de estrés pueden ser beneficiosos para el desempeño, ya que aumenta el estado de alerta (Yerkes y Dodson, 1908; Beerendonk et al., 2024). Esto indicaría que la falta de efecto de la autoiniciación en los tiempos de reacción de los experimentos 2 y 3 podrían explicarse porque su desempeño mejora si la ejecución remota del experimento implica una disminución del estado de alerta.

Por otro lado, los experimentos 1 y 2 no contaron con el incentivo monetario que sí existió en los experimentos 3 y 4. Este punto es relevante, ya que se ha mostrado consistentemente que incentivos

monetarios mejoran el desempeño (e.g. Jenkins et al., 1998; Kim et al., 2022), por lo que los participantes podrían haber estado más motivados para responder con mayor eficiencia en todas las condiciones de los experimentos 3 y 4.

Otra fuente de diferencia es que los primeros dos experimentos se ejecutaron virtualmente, mientras los experimentos 3 y 4 se ejecutaron presencialmente. Diversas investigaciones convergen en reportar una alta correlación en el desempeño de pruebas cognitivas computarizadas (incluyendo las tareas de Span de Dígitos) administradas en el laboratorio versus virtualmente (Silverstein et al., 2007; Germine et al., 2012; Cromer et al. 2015; Hansen et al., 2015; Assmann et al., 2016; Feenstra et al., 2017). Sin embargo, estos resultados deben tomarse con precaución en el presente estudio, ya que el único estudio que contrasta tiempos de respuesta (y no sólo puntaje) muestra que éstos son más lentos en las evaluaciones virtuales (Backx et al., 2020). Aun así, esta diferencia sólo haría esperable encontrar tiempos de respuesta mayores en los experimentos 1 y 2 en contraste con los experimentos 3 y 4, pero no explicaría la diferencia en la significancia del efecto de autoiniciación observado entre ellos.

Finalmente, el nivel de semejanza a situaciones de enseñanza-aprendizaje en el mundo real también difiere potencialmente entre los dos primeros experimentos y los últimos dos. Es posible que los primeros experimentos se asemejen más a una condición de enseñanza-aprendizaje virtual, en donde la presencia virtual del experimentador podría ser equivalente a la presencia virtual del docente. En contraste, en el segundo experimento, si bien el experimentador se encontraba cercano al lugar de ejecución del experimento, el contexto se aleja de las situaciones de enseñanza-aprendizaje presencial típica.

10. Aportes y Limitaciones del estudio

El presente estudio proporciona evidencia sobre cómo el control de la aparición de estímulos (autoiniciación) puede mejorar la memoria a corto plazo auditiva, lo cual podría tener aplicaciones significativas en contextos educativos, ya que es ampliamente aceptado que la memoria de corto plazo y de trabajo son cruciales para el aprendizaje de aspectos lingüísticos y matemáticos (Baddeley y Hitch, 1974; Bull et al., 2008). Estos hallazgos sugieren que permitir a los estudiantes controlar ciertos aspectos de su aprendizaje, como el inicio de estímulos, podría optimizar el procesamiento de la información y facilitar la retención en la memoria de corto plazo. Además, al observar mejoras en tareas de memoria auditiva, este estudio destaca la importancia de considerar modalidades sensoriales diversas en el diseño de materiales de enseñanza.

Por otro lado, el estudio presenta algunas limitaciones que restringen la generalización de los resultados. Primero, el estudio se realizó en un contexto que difiere de entornos educativos presenciales, lo que limita la aplicabilidad directa de los resultados en aulas u otros ambientes naturales de aprendizaje. Esto es relevante, ya que la evidencia indica que el desempeño se modifica con las interacciones sociales (Shamay-Tsoory y Mendelsohn, 2019). En segundo lugar, el estudio se centró en estímulos visuales y auditivos, y no consideró otras modalidades sensoriales, como la táctil o háptica, que podrían también jugar un rol relevante en la memoria de trabajo. Además, el impacto diferencial del control motor y la predicción temporal en la cognición sugiere que estos mecanismos interactúan de manera compleja y podrían no actuar de forma sinérgica en todos los contextos, lo cual podría limitar la efectividad de la autoiniciación en otras tareas cognitivas o de aprendizaje más complejas.

11. Conclusiones

El presente estudio muestra resultados no concluyentes respecto a los efectos de la autoiniciación sobre la memoria de corto plazo y de trabajo. Mientras que autoiniciar los estímulos mejora la proporción de respuestas en una tarea de memoria de corto plazo auditiva, no se logró replicar este resultado en la tarea de memoria de corto plazo visual. Las diferencias observadas entre modalidades sensoriales sugieren que la eficiencia de la memoria de trabajo puede ser modulada de manera diferente según la modalidad de presentación de los estímulos. Por otro lado, se observa que la autoiniciación aumenta el tiempo de respuesta en ambas modalidades, tanto en la tarea de memoria de corto plazo como de trabajo. Sin embargo, al testear la autoiniciación en un contexto donde se divide la contribución del control motor y la predicción temporal, dicho efecto no se observa. Estudios futuros, que consideren marcadores fisiológicos de expectativa y de carga cognitiva, podrían ayudar a dilucidar los mecanismos subyacentes que están ocurriendo durante este tipo de procesamiento cognitivo.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto FONDECYT Postdoctoral 3220044. Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por ANID/Apoyo 2024 AFB240004. El autor DMG agradece el apoyo de ANID/Milenio NCS2021_14. El autor PD agradece el apoyo de ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB210005.

Referencias

- Ahissar, E. y Assa, E. (2016). Perception as a closed-loop convergence process. *Elife*, 5, 1-26. <https://doi.org/10.7554/eLife.12830>
- Altaf, R., Kling, M., Hough, A., Baig, J., Ball, A., Goldstein, J., Brunworth, J., Chau, C., Dybas, M., Jacobs, R. J. y Costin, J. (2022). The Association Between Distance Learning, Stress Level, and Perceived Quality of Education in Medical Students After Transitioning to a Fully Online Platform. *Cureus*, 14(4), e24071. <https://doi.org/10.7759/cureus.24071>
- Arnal, L. H. y Giraud, A. L. (2012). Cortical oscillations and sensory predictions. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(9), 390-398. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.05.003>
- Arnal, L. H., Doelling, K. B. y Poeppel, D. (2015). Delta-beta coupled oscillations underlie temporal prediction accuracy. *Cerebral Cortex*, 25(9), 3077-3085. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.05.003>
- Assmann K, Bailet M, Lecoffre A, Galan P, Hercberg S, Amieva H. y Kesse-Guyot E. (2016) *Comparison between a self-administered and supervised version of a web-based cognitive test battery: Results from the NutriNet-Santé cohort study*. *Journal Medical Internet Research*, 18(4), e68. <https://doi.org/10.2196/jmir.4862>
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M., Mill, J., & Mill, S. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(6), 82-91. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0871-82>
- Auksztulewicz, R., Friston, K. J., Nobre, A. C. y Ramnani, N. (2017). The cumulative effects of predictability on synaptic gain in the auditory processing stream. *Journal of Neuroscience*, 37(28), 6751-6760. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0291-17.2017>
- Awh, E., Vogel, E. K. y Oh, S. H. (2006). Interactions between attention and working memory. *Neuroscience*, 139(1), 201-208. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.08.023>
- Backx, R., Skirrow, C., Dente, P., Barnett, J. H. y Cormack, F. K. (2020). Comparing Web-Based and Lab-Based Cognitive Assessment Using the Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery: A Within-Subjects Counterbalanced Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e16792. <https://doi.org/10.2196/16792>
- Baddeley, A. D. y Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.005>

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baddeley, A., Gathercole, S. y Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158–173. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.105.1.158>
- Baddeley, A. y Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory vol. 8*, (pp.47–89). Academic Press.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J. y Allen, R. J. (2019). From short-term store to multicomponent working memory: The role of the modal model. *Memory & Cognition*, 47(4), 575–588. <https://doi.org/10.3758/s13421-018-0878-5>
- Bäb, P., Jacobsen, T. y Schröger, E. (2008). Suppression of the auditory N1 event-related potential component with unpredictable self-initiated tones: Evidence for internal forward models with dynamic stimulation. *International Journal of Psychophysiology*, 70(2), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.06.005>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. y Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.
- Berendonk, L., Mejías, J. F., Nuiten, S. A., de Gee, J. W., Fahrenfort, J. J. y van Gaal, S. (2024) A disinhibitory circuit mechanism explains a general principle of peak performance during mid-level arousal. *Psychological and Cognitive Sciences*, 121, e2312898121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2312898121>
- Blakemore, S. J., Frith, C. D. y Wolpert, D. M. (1999). Spatio-temporal prediction modulates the perception of self-produced stimuli. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11(5), 551–559. <https://doi.org/10.1162/089892999563607>
- Boettcher, S. E. P., Stokes, M. G., Nobre, A. C. y van Ede, F. (2020). One thing leads to another: Anticipating visual object identity based on associative-memory. *Journal of Neuroscience*, 40(20), 4010-4020. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2751-19.2020>
- Brown, R. M. y Palmer, C. (2012). Auditory-motor learning influences auditory memory for music. *Memory & Cognition*, 40(4), 567-578. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0177-x>
- Bull, R., Espy, K. A. y Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7

- years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
<https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Buonomano, D. V., Buzsáki, G., Davachi, L. y Nobre, A. C. (2023). Time for memories. *The Journal of neuroscience*, 43(45), 7565-7574.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1430-23.2023>
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system. *Psychological Bulletin*, 104(2), 163-191. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.2.163>
- Cromer, J. A., Harel, B. T., Yu, K., Valadka, J. S., Brunwin, J. W., Crawford, C. D. y Maruff, P. (2015). Comparison of cognitive performance on the Cogstate Brief Battery when taken in-clinic, in-group, and unsupervised. *The Clinical Neuropsychologist*, 29(4), 542-558. <https://doi.org/10.1080/13854046.2015.1054437>
- Daneman, M. y Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466.
<https://doi.org/10.3758/bf03200926>
- Daneman, M. y Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433. <https://doi.org/10.3758/BF03214546>
- de Lange, F. P., Heilbron, M., & Kok, P. (2018). How Do Expectations Shape Perception?. *Trends in cognitive sciences*, 22(9), 764-779.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.06.002>
- Detweiler, M.C., & Schneider, W. (1987). A connectionist/control architecture for working memory and workload: Why working memory is not 7 +/- 2. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 31, 684-688.
- Dong, S., Reder, L. M., Yao, Y., Liu, Y. y Chen, F. (2015). Individual differences in working memory capacity are reflected in different ERP and EEG patterns to task difficulty. *Brain Research*, 1616, 146.156. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.05.003>
- Drewes, J., & VanRullen, R. (2011). This is the rhythm of your eyes: the phase of ongoing electroencephalogram oscillations modulates saccadic reaction time. *The Journal of neuroscience*, 31(12), 4698-4708. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4795-10.2011>
- Feenstra, H. E. M., Murre, J. M. J., Vermeulen, I. E., Kieffer, J. M. y Schagen, S. B. (2017). Reliability and validity of a self-administered tool for online neuropsychological testing: The Amsterdam Cognition Scan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 40(3), 253-273.
<https://doi.org/10.1080/13803395.2017.1339017>

- Fish, K. y Kang, H. G. (2014). Learning outcomes in a stress management course: Online versus face-to-face. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 179-191.
- Gathercole, S. E. y Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28(2), 200-213. [https://doi.org/10.1016/0749-596x\(89\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0749-596x(89)90044-2)
- Gazzaley, A. y Nobre, A. C. (2012). Top-down modulation: Bridging selective attention and working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.014>
- Germine, L., Nakayama, K., Duchaine, B. C., Chabris, C. F., Chatterjee, G. y Wilmer, J. B. (2012). Is the web as good as the lab? Comparable performance from web and lab in cognitive/perceptual experiments. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19, 847-857. <https://doi.org/10.3758/s13423-012-0296-9>
- Gottwald, J. M., Achermann, S., Marciszko, C., Lindskog, M. y Gredebäck, G. (2016). An embodied account of early executive-function development: Prospective motor control in infancy is related to inhibition and working memory. *Psychological Science*, 27(12), 1600-1610. <https://doi.org/10.1177/0956797616667447>
- Hansen, T. I., Hafnerstrom, E. C. D., Brunner, J. F., Lehn, H. y Håberg, A. K. (2015). Initial validation of a web-based self-administered neuropsychological test battery for older adults and seniors. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 37(6), 581-594. <https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1038220>
- Hendry, G. D. (1996). Constructivism and educational practice. *Australian Journal of Education*, 40(1), 19-45. <https://doi.org/10.1177/000494419604000103>
- Hertwig, R. y Erev, I. (2009). The description-experience gap in risky choice. *Trends in cognitive sciences*, 13(12), 517-523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.09.004>
- Hesse, M. D., Nishitani, N., Fink, G. R., Jousmäki, V. y Hari, R. (2010). Attenuation of somatosensory responses to self-produced tactile stimulation. *Cerebral Cortex*, 20(2), 425-432. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp110>
- Huang, Y., Chen, L., & Luo, H. (2015). Behavioral Oscillation in Priming: Competing Perceptual Predictions Conveyed in Alternating Theta-Band Rhythms. *The Journal of Neuroscience*, 35, 2830 - 2837.
- Hughes, G. y Waszak, F. (2011). ERP correlates of action effect prediction and visual sensory attenuation in voluntary action. *NeuroImage*, 56(3), 1632-1640.

- <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.057>
- Jenkins, G. D., Jr., Mitra, A., Gupta, N. y Shaw, J. D. (1998). Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of Applied Psychology*, 83(5), 777–787. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.5.777>
- Jensen, O., Gelfand, J., Kounios, J. y Lisman, J. E. (2002). Oscillations in the alpha band (9-12 Hz) increase with memory load during retention in a short-term memory task. *Cerebral Cortex*, 12(8), 877-882. <https://doi.org/10.1093/cercor/12.8.877>
- Jin, W., Nobre, A. C. y van Ede, F. (2020). Temporal expectations prepare visual working memory for behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 32(12), 2320-2332. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01626
- Kim, J. H., Gerhart, B. y Fang, M. (2022). Do financial incentives help or harm performance in interesting tasks? *The Journal of applied psychology*, 107(1), 153-167. <https://doi.org/10.1037/apl0000851>
- Klimesch, W. (2012). Alpha-band oscillations, attention, and controlled access to stored information. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(12), 606-617. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.10.007>
- Knolle, F., Schröger, E. y Kotz, S. A. (2013). Prediction errors in self- and externally-generated deviants. *Biological Psychology*, 92(2), 410-416. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.11.017>
- Kumar, N., Manjaly, J. A. y Sunny, M. M. (2015). The relationship between action-effect monitoring and attention capture. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(1), 18-23. <https://doi.org/10.1037/xge0000032>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. y Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1-26.
- Landau, A. N., & Fries, P. (2012). Attention samples stimuli rhythmically. *Current biology: CB*, 22(11), 1000–1004. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.03.054>
- Lange, K. (2011). The reduced N1 to self-generated tones: An effect of temporal predictability? *Psychophysiology*, 48(8), 1088–1095. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2010.01174.x>
- Leinweber, M., Ward, D. R., Sobczak, J. M., Attinger, A. y Keller, G. B. (2017). Erratum: A sensorimotor circuit in mouse cortex for visual flow predictions. *Neuron*, 96(6), 1204. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2017.08.036>
- Loyola-Navarro, R., Moënné-Loccoz, C., Vergara, R. C., Hyafil, A., Aboitiz, F. y Maldonado, P. E. (2022). Voluntary self-initiation of the stimuli onset improves working memory and accelerates

- visual and attentional processing. *Heliyon*, 8(12), e12215.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12215>
- Makeig, S., Westerfield, M., Jung, T. P., Enghoff, S., Townsend, J., Courchesne, E., & Sejnowski, T. J. (2002). Dynamic brain sources of visual evoked responses. *Science (New York, N.Y.)*, 295(5555), 690–694. <https://doi.org/10.1126/science.1066168>
- Makuuchi, M., Bahlmann, J., Anwender, A. y Friederici, A. D. (2009). Segregating the core computational faculty of human language from working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(20), 8362–8367.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0810928106>
- Matthews, W. J. y Meck, W. H. (2016). Temporal cognition: Connecting subjective time to perception, attention, and memory. *Psychological Bulletin*, 142(8), 865–907.
<https://doi.org/10.1037/bul0000045>
- Mathewson, K. E., Fabiani, M., Gratton, G., Beck, D. M., & Lleras, A. (2010). Rescuing stimuli from invisibility: Inducing a momentary release from visual masking with pre-target entrainment. *Cognition*, 115(1), 186–191.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.010>
- McFarland, J. M., Bondy, A. G., Saunders, R. C., Cumming, B. G. y Butts, D. A. (2015). Saccadic modulation of stimulus processing in primary visual cortex. *Nature Communications*, 6, 1–14.
<https://doi.org/10.1038/ncomms9110>
- McLean, J. F. y Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74(3), 240–260.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1991.tb02406.x>
- Meyer, L., Obleser, J. y Friederici, A. D. (2013). Left parietal alpha enhancement during working memory-intensive sentence processing. *Cortex*, 49(3), 711–721.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.03.006>
- Mifsud, N. G., Beesley, T., Watson, T. L., Whitford, T. J. y Clifford, C. W. G. (2018). Attenuation of visual evoked responses to hand and saccade-initiated flashes. *Cognition*, 179, 14–22.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.005>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Missonnier, P., Gold, G., Leonards, U., Costa-Fazio, L., Michel, J. -P., Ibáñez, V. y Giannakopoulos, P. (2004). Aging and working memory: Early deficits in EEG activation of posterior cortical

- areas. *Journal of Neural Transmission*, 111(9), 1141–1154.
<https://doi.org/10.1007/s00702-004-0159-2>
- Missonnier, P., Herrmann, F. R., Rodriguez, C., Deiber, M. P., Millet, P., Michon, A., ... & Giannakopoulos, P. (2007). Working memory load-related electroencephalographic parameters can differentiate progressive from stable mild cognitive impairment. *Neuroscience*, 150(2), 346–356.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2007.09.009>
- Miyake, A. y Shah, P. (Eds.). (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909>
- Morillon, B., Schroeder, C. E., Wyart, V. y Arnal, L. H. (2016). Temporal prediction in lieu of periodic stimulation. *Journal of Neuroscience*, 36(8), 2342–2347. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0836-15.2016>
- Morillon, B., Schroeder, C. E. y Wyart, V. (2014). Motor contributions to the temporal precision of auditory attention. *Nature Communications*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.1038/ncomms6255>
- Nittono, H. (2004). The action-perception paradigm: A new perspective in cognitive neuroscience. *International Congress Series*, 1270, 26–31. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2004.04.093>
- Nittono, H. (2006). Voluntary stimulus production enhances deviance processing in the brain. *International Journal of Psychophysiology*, 59(1), 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.06.008>
- Nittono, H., Hamada, A. y Hori, T. (2003). Brain potentials after clicking a mouse: A new psychophysiological approach to human-computer interaction. *Human Factors*, 45(4), 591–599. <https://doi.org/10.1518/hfes.45.4.591.27087>
- Nobre, A., Correa, A. y Coull, J. (2007). The hazards of time. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(4), 465–470.
<https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.07.006>
- Nobre, A. C. y van Ede, F. (2018). Anticipated moments: temporal structure in attention. *Nature reviews. Neuroscience*, 19(1), 34–48.
<https://doi.org/10.1038/nrn.2017.141>
- Papagno, C., Valentine, T. y Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30(3), 331–347.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90040-Q](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90040-Q)
- Pashler H. (1994). Dual-task interference in simple tasks: data and theory. *Psychological bulletin*, 116(2), 220–244.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.2.220>
- Peirce, J. W. (2007). PsychoPy - Psychophysics software in Python. *Journal of Neuroscience Methods*, 162(1-2), 8-13.

- Peng, P., Namkung, J., Barnes, M. y Sun, C. (2016). A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 455–473.
- Polich, J. (2007). Updating P300: An integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology*, 118(10), 2128–2148.
<https://doi.org/10.1016/j.clinph.2007.04.019>
- Ramirez, L. D., Foster, J. J. y Ling, S. (2021). Temporal attention selectively enhances target features. *Journal of Vision*, 21(6), 6.
<https://doi.org/10.1167/jov.21.6.6>
- Redick, T. S. y Lindsey, D. R. B. (2013). Complex span and n-back measures of working memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(6), 1102–1113.
- Rohenkohl, G., Cravo, A. M., Wyart, V., & Nobre, A. C. (2012). Temporal expectation improves the quality of sensory information. *The Journal of Neuroscience*, 32(24), 8424–8428.
<https://doi.org/10.1523/jneurosci.0804-12.2012>
- Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., Bosch, A., Arancibia, S., Carmona-Halty, M., Pérez-Salas, C., Pino, E., Vizcarra, B. y Zapata-Sepúlveda, P. (2014). Estandarización de la Escala Wechsler de inteligencia para adultos: Cuarta Edición en Chile. *Psykhé*, 23(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.1.529>
- Sanmiguel, I., Todd, J. y Schröger, E. (2013). Sensory suppression effects to self-initiated sounds reflect the attenuation of the unspecific N1 component of the auditory ERP. *Psychophysiology*, 50(4), 334–343. <https://doi.org/10.1111/psyp.12024>
- Schafer, E. W. P. y Marcus, M. M. (1973). Self-stimulation alters human sensory brain responses. *Science*, 181(4095), 175–177.
<https://doi.org/10.1126/science.181.4095.175>
- Shamay-Tsoory, S. G. y Mendelsohn, A. (2019). Real-Life neuroscience: An ecological approach to brain and behavior research. *Perspectives on Psychological Science*, 14(5), 841–859.
<https://doi.org/10.1177/1745691619856350>
- Silverstein, S.M., Berten, S., Olson, P., Paul, R., Williams, L. M., Cooper, N. y Gordon, E. (2007). Development and validation of a World-Wide-Web-based neurocognitive assessment battery: WebNeuro. *Behavior Research Methods*, 39, 940–949.
<https://doi.org/10.3758/BF03192989>
- Schonhaut, D. R., Aghajan, Z. M., Kahana, M. J. y Fried, I. (2023). A neural code for time and space in the human brain. *Cell Reports*, 42(11), 113238. <https://doi.org/10.1016/j.celrep.2023.113238>
- Schneider, W. y Detweiler, M. (1988). A connectionist/control architecture for working memory. En G. H. Bower (Ed.),

- Psychology of learning and motivation* (Vol. 21, pp. 53-119). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60026-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60026-2)
- Schröger, E., Marzecová, A. y Sanmiguel, I. (2015). Attention and prediction in human audition: A lesson from cognitive psychophysiology. *European Journal of Neuroscience*, 41(5), 641–664. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2010.02.010>
- Sowman, P. F., Kuusik, A. y Johnson, B. W. (2012). Self-initiation and temporal cueing of monaural tones reduce the auditory N1 and P2. *Experimental Brain Research*, 222(1–2), 149–157. <https://doi.org/10.1007/s00221-012-3204-7>
- Stoet, G. (2010). PsyToolkit - A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42(4), 1096-1104.
- Tomassini, A., Spinelli, D., Jacono, M., Sandini, G. y Morrone, M. C. (2015). Rhythmic oscillations of visual contrast sensitivity synchronized with action. *Journal of Neuroscience*, 35(17), 7019–7029. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4568-14.2015>
- Unsworth, N. y Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114(1), 104-132.
- van Ede, F., de Lange, F. P. y Maris, E. (2012). Attentional cues affect accuracy and reaction time via different cognitive and neural processes. *Journal of Neuroscience*, 32(30), 10408–10412. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1337-12.2012>
- van Ede, F., Niklaus, M. y Nobre, A. C. (2017). Temporal expectations guide dynamic prioritization in visual working memory through attenuated α oscillations. *Journal of Neuroscience*, 37(2), 437–445. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2272-16.2016>
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. y Kabat-Zinn, J. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (2nd ed.). MIT Press. <https://doi.org/10.29173/cmplct8718>
- Wang, S. y Allen, R. J. (2018). Cross-modal working memory binding and word recognition skills: How specific is the link? *Memory*, 26(4), 514–523. <https://doi.org/10.1080/09658211.2017.1380835>
- Wang, S., Allen, R. J., Fang, S. Y. y Li, P. (2017). Cross-modal working memory binding and L1-L2 word learning. *Memory & Cognition*, 45(8), 1371–1383. <https://doi.org/10.3758/s13421-017-0731-2>
- Waszak, F. y Herwig, A. (2007). Effect anticipation modulates deviance processing in the brain. *Brain Research*, 1183, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.08.082>

- Wechsler, D. (1981). *WAIS-R manual: Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised*. Psychological Corporation.
- Wilsch, A., Henry, M. J., Herrmann, B., Maess, B. y Obleser, J. (2015). Alpha oscillatory dynamics index temporal expectation benefits in working memory. *Cerebral Cortex*, 25(7), 1938–1946. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhu004>
- Yebra, M., Bastin, J., Vidal, J. R., Perrone-Bertolotti, M., Kahane, P., David, O. y Jerbi, K. (2019). Action boosts episodic memory encoding in humans via engagement of a noradrenergic system. *Nature Communications*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-11358-8>
- Yerkes, R.M. y Dodson, J.D. (1908) The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology & Psychology* 18, 459–482.
- Yuan, P., Hu, R., Zhang, X., Wang, Y. y Jiang, Y. (2021). Cortical entrainment to hierarchical contextual rhythms recomposes dynamic attending in visual perception. *Elife*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7554/eLife.65118>

Educación en y para la diversidad en formación docente. El caso de una carrera de pedagogía en una universidad estatal chilena

Education in and for diversity in teacher training. The case of a
education degree in a Chilean state university

Victoria Garay Alemany, Cristina Martínez Quiroz,
Patricia Morales Mejías y Rosa Nilo Cea
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen: La formación docente busca responder a las demandas sociales y políticas emergentes tanto a nivel nacional como internacional. En las últimas décadas, el reconocimiento de la diversidad desde un enfoque de derechos se ha convertido en un desafío imperativo para quienes tienen la responsabilidad de formar a futuros docentes en el ámbito universitario. Este artículo presenta un análisis sobre la presencia de la educación en y para la diversidad en los documentos curriculares de una carrera de pedagogía en educación media de una universidad estatal chilena. El estudio, de enfoque cualitativo-descriptivo, examina el Modelo Educativo, el Plan de Estudios y los programas de la carrera, en el contexto de un proceso de rediseño curricular orientado a alcanzar coherencia con el ideario institucional y las demandas sociales y políticas actuales. Los resultados del análisis revelan que el Modelo Educativo incorpora significados que reconocen y respetan la diversidad, la integridad humana, la inclusión y la equidad social. En el Plan de Estudios, la diversidad se manifiesta en las competencias a través de significados explícitos que promueven la generación de oportunidades de aprendizaje y la reflexión crítica. Aunque la mayoría de los programas, especialmente los de formación general inicial, incluyen estos enfoques, se observa una baja coherencia interna entre los componentes curriculares. Se concluye que, si bien los tres documentos analizados reflejan un enfoque inclusivo, tienden a favorecer una educación para la diversidad sobre una educación en diversidad.

Palabras clave: formación de profesores; programas de estudios; currículum; diversidad cultural; educación inclusiva

Abstract: Teacher education aims to respond to the emerging social and political demands at both national and international levels. In recent decades, the recognition of diversity from a rights-based approach has

become an imperative challenge for those responsible for training future teachers in university settings. This article presents an analysis of the presence of education in and for diversity within the curricular documents of a secondary education pedagogy program at a state university in Chile. The study, which adopts a qualitative-descriptive approach, examines the Educational Model, Study Plan, and course syllabi within the context of a curricular redesign process aimed at achieving coherence with the institutional ethos and current social and political demands. The analysis reveals that the Educational Model incorporates meanings that recognize and respect diversity, human integrity, inclusion, and social equity. In the Study Plan, diversity is manifested in the competencies through explicit meanings that promote the generation of learning opportunities and critical reflection. Although most of the programs, especially those in initial general education, include these approaches, there is a lack of internal coherence among the curricular components. It is concluded that, while the three analyzed documents reflect an inclusive approach, they tend to favor education for diversity over education in diversity.

Keywords: teacher training; study programs; resume; cultural diversity; inclusive education

1. La formación inicial docente en Chile, desafíos en la agenda actual

La educación inclusiva en la Formación Inicial Docente (FID), es una necesidad de relevancia pública que recoge las demandas sociales aportando a la construcción y transformación social bajo un enfoque de derecho, en vías a la profundización de la democracia. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2017).

Sin embargo, hoy la mayoría de las universidades desarrollan su quehacer de manera competitiva aspirando a ser reconocidas por su nivel de excelencia, lo que no se condice con los indicadores de accesibilidad, equidad e inclusión, tanto a nivel nacional como internacional (Sandoval et al., 2019). El sistema de educación superior, así como los demás niveles educativos, requieren de cambios culturales que permitan acortar las brechas entre la educación en y para la diversidad expresadas en la formulación de políticas y las prácticas institucionales cotidianas. Esta transformación necesita que la sociedad en su conjunto genere un orden social diferente, en congruencia con valores de justicia e inclusión social. Al respecto la UNESCO, (2016) en el objetivo 4 de Educación 2030:

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas, demanda que la educación superior asegure el acceso igualitario de hombres y mujeres eliminando la disparidad de género y personas en situación de vulnerabilidad (discapacidad y pueblos indígenas). Frente a este desafío el profesorado es una pieza clave para su éxito, lo que exige aumentar el número de educadores/as con preparación actualizada y pertinente a los contextos sociales. De igual forma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019) plantea que un factor preponderante para lograr aprendizaje y avanzar en la inclusión lo constituye la figura del educador, junto con otros factores estructurales, organizativos, institucionales y pedagógicos, que pueden posibilitar su desarrollo.

Por otra parte, es posible afirmar que estudios internacionales advierten la falta de investigación sobre prácticas efectivas de formación inicial que apunten al desarrollo de profesionales preparados para implementar experiencias educativas inclusivas. Se plantea que existe escasa información acerca de cómo los futuros docentes transforman sus percepciones y quehacer para dar respuestas educativas bajo este enfoque. Aún resulta insuficiente el conocimiento de iniciativas efectivas para preparar a los formadores de docentes para la diversidad (European Commission, 2017). De igual forma Gazzola (2021) refiriendo los desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe describe como una tarea pendiente la inclusión y la equidad, para lo cual se requieren esfuerzos mancomunados. Destaca que la misión de la educación superior debe considerar una formación ciudadana sólida, integral, inspirada en valores humanistas, respetuosa de la diversidad, asentada en los derechos humanos y el medio ambiente. Creencias y valores de quienes participan de este proceso, especialmente la figura del docente universitario, cobran gran relevancia en la construcción curricular y en las prácticas formativas.

2. Antecedentes teóricos

En Chile el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2017a) definió en las Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior los ejes estratégicos: inclusión en relación a la interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual. Tras un estudio destinado a sistematizar las experiencias de inclusión en las universidades estatales (MINEDUC, 2017b), se planteó la necesidad de establecer políticas con respaldo institucional destinadas a coordinar y planificar estrategias de inclusión, para lo que propone la creación de unidades centralizadas. De igual forma reconoce que estas casas de estudio se encuentran en un proceso de transformación en la mirada

hacia la inclusión, transitando transversalmente hacia una valoración de la diversidad y la interculturalidad en espacios de convivencia y respeto. Sin embargo, el interés por la inclusión no ha tenido suficiente desarrollo a nivel curricular ya que, si bien se ha avanzado en la disponibilidad de equipamiento, recursos materiales y didácticos, existen escasas experiencias de adecuaciones curriculares en los procesos de enseñanza y aprendizaje concentrándose solo en cursos y talleres de corta duración. Además se detectó ausencia de formación docente e investigación académica en el aula; baja profundización en estrategias de evaluación para superar barreras de aprendizaje y escasas iniciativas que incluyen procesos de formación más amplios a lo largo de la trayectoria formativa. Para avanzar se propone cinco criterios generales como ejes estratégicos:

Consistencia entre el enfoque declarado a nivel institucional y la aplicación de las políticas e iniciativas inclusivas; Adecuación de la política y/o iniciativa inclusiva al contexto institucional en que se implementa; Adaptabilidad y pertinencia a la población; Estrategia metodológica orientada por criterios de inclusión; Visión estratégica en la gestión de la política y/o iniciativa inclusiva. (MINEDUC, 2017a, pp. 29-30)

Para estos propósitos, la FID se constituye en un escenario relevante de aporte a la transformación, posibilitando experiencias pedagógicas en diversidad que se traduzcan en prácticas cotidianas, desde los formadores de formadores, inspiradas en valores y principios que expresan el respeto a la diversidad (Guash et. Al., 2010; Dalmau et al., 2013; Moriña et al., 2015). El profesorado necesita un cambio de paradigma que permita la transformación de sus prácticas docentes. En este sentido el conocimiento y uso de estrategias que valoren y respondan a la diversidad del estudiantado es una cuestión inaplazable. Entre los cinco aspectos nodales que plantea el MINEDUC (2021) en los estándares pedagógicos para la educación media se encuentra el desarrollo de las capacidades docentes para ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas a estudiantes diversos bajo un enfoque integral y contextual. Esto se materializa en la planificación de experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes y en la creación de un ambiente de aula inclusivo.

Un estudio realizado por San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017), en tres universidades chilenas, muestra la incorporación del enfoque inclusivo en los planes de estudio de pedagogía en educación básica. Sin embargo, en sus conclusiones señalan que aún es insuficiente dado que se sitúa en asignaturas específicas, con bajos niveles de coherencia interna y desacople entre los distintos documentos curriculares institucionales. Por otra parte, este enfoque se expresa en el

discurso más que en la práctica de los docentes para trabajar en contextos diversos.

En cuanto al marco normativo el nivel de educación superior se hace cargo de esta necesidad legal y ética al promulgar la Ley N° 21.091/2018 (Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, 2018) que reconoce el acceso a este sistema como un derecho que debe estar al alcance de todas y todos, sustentado en la igualdad de oportunidades. Específicamente en el artículo 2e, plantea como principio de inspiración la inclusión.

Es en este contexto que emerge la presente investigación que tiene como propósito: analizar la presencia de educación en y para la diversidad en los documentos curriculares de la carrera Pedagogía en Historia y Geografía y determinar la coherencia entre el modelo educativo institucional y sus componentes curriculares. Esta investigación forma parte de un estudio más amplio que aborda además, las representaciones de formadores de formadores en dos carreras de pedagogía

3. La educación en y para la diversidad en la FID, una oportunidad para el cambio

Actualmente el sistema de Educación Superior en Chile se rige en su gran mayoría por el modelo curricular basado en competencias. Estas últimas comprendidas como “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos internos y externos, al interior de una familia de situaciones” (Tardif, 2003, p.63). Cada institución adapta este modelo acorde a su realidad, según la formación de profesionales que tiene a su cargo, ajustándose a las demandas del contexto socio-cultural tanto a nivel regional como nacional.

En el caso de la universidad estatal en estudio el modelo basado en competencias busca el desarrollo de capacidades en el profesorado en tres ámbitos integrales del conocimiento: el saber, saber hacer y el saber ser. Estos son abordados a través de las *Competencias Sello*, que entregan la identidad institucional (Reflexión crítica, Innovación educativa y Formación Práctica), las *Genéricas*, que muestran desempeños esenciales a demostrar en contextos diversos (Tecnologías de la Información y Comunicación, Trabajo colaborativo, Segundo idioma y Comunicación) y las *Específicas* que son las propias o diferenciadoras a cada carrera, desde un modelo educativo centrado en la práctica.

Junto con ello, la institución promueve una política interna que se materializa en un programa de transversalidad de carácter optativo que busca contribuir a la formación integral del profesorado asumiendo

competencias centradas en temáticas actuales y atingentes a las demandas de la sociedad como son: derechos humanos, sexualidad, género, inclusión educativa, educación emocional, entre otros, desde una perspectiva reflexiva, innovadora y vinculada a la práctica. Estas iniciativas se dan en el marco de un nuevo modelo educativo e innovación curricular en todas las carreras que imparte la institución, a través de la discusión realizada en un claustro institucional interestamental (UMCE, 2014).

En el caso de la carrera estudiada surge el interés y la voluntad por incorporar el paradigma inclusivo en el plan de estudio a través de la incorporación de distintos cursos en la trayectoria formativa (UMCE, 2019). Dentro de los desafíos planteados por el enfoque inclusivo, la institución estatal en estudio preferentemente pedagógica ha comprometido en su propuesta institucional realizar transformaciones que consideren principios y valores propios de la educación en y para la diversidad. El Modelo Educativo “pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria: que valora y promueve los derechos humanos, y consciente de su responsabilidad social como agente transformador de su contexto” (UMCE, 2016, p.10). “El sello pedagógico (...) la obliga a generar un currículum que responda al (...) respeto y ejercicio de los derechos humanos y sociales, a la construcción de una sociedad democrático-participativa, más justa en materias de género e inclusión” (UMCE, 2016, p.12).

La formación del profesorado orientado hacia la inclusión exige la comprensión y adscripción a un cuerpo de valores y principios que orientan su materialización. En primer lugar, definir lo que se entiende por diversidad bajo un enfoque de derecho. La diversidad considera las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas, trata de la diferencia dentro de una humanidad común. Sin embargo, a veces su uso queda desvirtuado al vincular lo normal con lo homogéneo, lo no diferente, siendo que en la realidad “lo normal es la diferencia”. Cuando las comunidades se visualizan homogéneas y las diferencias no son reconocidas, la diversidad como valor se difumina. A partir de esta concepción es posible afirmar que “la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27). La diversidad se conforma como consecuencia de un origen social, cultural y de las particularidades de cada individuo, considerando su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, constituyéndose así una multiplicidad de factores que hace que una persona no sea idéntica a otra (MINEDUC, 2018). Bisquerra (2012) plantea que la diversidad incluye una amplia variedad de posibilidades: la funcional, con minusvalías

mentales, otras etnias, lenguas, religiones, culturas, género, edad, estilos cognitivos, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos; incluso adversarios y personas con las que se tienen conflictos (Villatoro, 2015). Según Gimeno (2021) la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, lo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado. Esta diferencia puede desembocar en una desigualdad en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan alcanzar, o no, determinados objetivos. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso está en oposición a lo homogéneo, mientras que lo desigual lo confrontamos con la nivelación, con el ofrecimiento de oportunidades a todas y todos por igual, que es una aspiración básica de la educación, pensada como formación para crecer en posibilidades equitativas.

Bajo estas premisas resulta clave que el profesorado comprenda que la educación debe estar dirigida a educar en y para la diversidad. Sánchez y Robles (2013) referencian autores que abordan este desafío Arnaiz (2000); Ortiz y Lobato, (2003). Educar en diversidad conforma un “proceso” de construcción y reconstrucción de conocimiento por parte del profesorado y de la sociedad en su conjunto, destinado a dar respuesta educativa al estudiantado considerando sus diferencias como una riqueza que alimenta la enseñanza y el aprendizaje (Sáez-Carreras, 1997; Jiménez y Vilá, 1999; UNESCO, 2009; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Fuertes, 2011). Desde esta perspectiva, los docentes poseen un rol importante en los procesos de socialización “propiciando las condiciones de equidad necesarias para el logro de una educación de calidad que le permita integrarse y participar como otro igual, pero diferente, dentro de la sociedad” (Morales, 2011). Para Magendzo (2004) educar en y para la diversidad es “enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia... de esta forma se hace tributaria del primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que... exige que debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros” (p.20).

Desde los planteamientos realizados, diferentes autores concuerdan con que el desafío para la FID de educar en y para la diversidad es un elemento clave a considerar para avanzar en la construcción de un sistema educativo inclusivo y con justicia social. Este cambio sistémico social, económico y político debe darse al interior de toda institución, incluyendo las universidades, considerando que la exclusión posee raíces históricas basadas en relaciones de poder

profundas (Arnaiz, 2000; Sapon, 2013; Arnaiz y De Haro, 2018; Naranjo, 2019; Arnaiz et al., 2021).

Sobre la base de estas premisas, para efectos del presente estudio, se comprende la educación en diversidad como el escenario educativo donde se despliegan experiencias de aprendizaje coherentes con el enfoque inclusivo. Es decir, un espacio en el que cada uno aporta con sus talentos y desafíos personales y colectivos para favorecer el aprendizaje de todos y con todos. Amaro (2019) señala que para que el profesorado desarrolle prácticas inclusivas es necesario que protagonice durante su formación acciones en donde planifique colaborativamente en equipos heterogéneos, resuelva situaciones educativas diversas con alta productividad que le permitan desarrollar la autonomía en cada uno de los estudiantes contemplando sus características particulares. Esto coincide con lo planteado por Havergreaves y Fullan (2014) quienes asocian buenos resultados en el aprendizaje con la existencia de relaciones de colaboración entre docentes. En este sentido, Sapon (2013) señala que para que la educación sea realmente inclusiva, el profesorado debe desarrollar actitudes, capacidades y conocimientos indispensables para enseñar a todos los y las estudiantes.

Para que el profesorado novel se constituya en palanca del cambio, es necesario que realice “su propia revolución intelectual que le permita situar en el centro del cambio el concepto de diferencia como valor y necesidad para la construcción de la escuela inclusiva” (Paya, Gómez y Rilo, 2018, p.141). Efectivamente, tal como Dávila y Maturana (2021) señalan “la educación y el educar son transformación en la convivencia, ... los jóvenes se transformarán en adultos responsables, respetuosos, cuidadosos del entorno en tanto hayan vivido ese modo de vivir” (p.153).

Por otra parte, se considera que la educación para la diversidad contempla el cómo y cuáles prácticas inclusivas es necesario desarrollar para lograr aprendizajes pertinentes y contextuales a las diferentes características del estudiantado. El educar para la diversidad se sitúa en el plano de la didáctica, de los métodos, estrategias y técnicas seleccionadas para brindar una respuesta educativa ad hoc a las necesidades, así como la detección de barreras del proceso de enseñanza aprendizaje. También contempla el conocimiento de los factores condicionantes de la historia de vida de cada aprendiz y los aspectos culturales en el que habita. Amaro (2019) plantea que la formación docente debe contemplar en la acción pedagógica la perspectiva práctico-reflexiva orientada a la reconstrucción social, concibiendo la enseñanza como una actividad crítica y ética, donde el docente es un profesional que reflexiona en y sobre su quehacer en el contexto educativo.

4. Método

Este estudio se desarrolló bajo un paradigma cualitativo, de carácter descriptivo interpretativo (Ricoy, 2016), a través del diseño de investigación documental (Yuni y Urbano, 2014).

4.1 Participantes

La investigación se desarrolló en una universidad estatal de Chile ubicada en la ciudad de Santiago que imparte carreras mayoritariamente pedagógicas. El estudio consideró el análisis documental de una de sus carreras, impartida en un área disciplinar correspondiente a educación media. El rediseño curricular llevado a cabo, se desarrolla en tres momentos temporales que incluyen a todas las carreras. La carrera seleccionada inicia su proceso en la primera etapa, y al momento del estudio cuenta con todos los documentos requeridos para el estudio. Esta carrera se imparte bajo un régimen diurno con una duración formal de diez (10) semestres. Cuenta con tres (3) áreas formativas, que son: Área de dominio disciplinar: el objetivo de este ámbito es desarrollar conocimientos teóricos, epistemológicos y metodológicos de los objetos de estudio de la carrera, propiciando en el proceso la integración crítica. Área de investigación: esta área pretende desarrollar procesos de investigación con un objetivo pedagógico, utilizando diferentes procedimientos y enfoques metodológicos.

Área didáctica y práctica: corresponde al eje articulador del itinerario formativo de esta carrera. Su objetivo es que los y las docentes en formación articulen los saberes disciplinares y pedagógicos, logrando así analizar de manera crítica el sistema educativo y adquiriendo la autonomía que le permita tomar decisiones pedagógicas de acuerdo al contexto.

4.2 Instrumentos y recolección de datos

Incorporó el análisis de los siguientes documentos: Modelo Educativo de la universidad, Plan de Estudio de la carrera (Perfil de egreso y áreas formativas) y 53 Programas de Actividades Curriculares.

Tabla 1 Detalle de los análisis

Documentos analizados	Cantidad	Secciones analizadas
Modelo Educativo	1	-Presentación -Introducción -Elementos Epistémicos que dan sustento al Modelo Educativo -Principios Orientadores del Modelo -Modelo Educativo -Bibliografía
Plan de Estudio: Perfil de egreso	1	-Declaración -Competencias Sello -Competencias Genéricas -Competencias Específicas
Plan de Estudio: Áreas formativas	1	-Área Disciplinar -Área investigación -Área Didáctica y Prácticas
Programas de actividades curriculares (10 Semestres)	58	-Nombre de la Actividad Curricular -Semestre * -Tipo de Docencia -Descriptor -Desagregación de Competencias -Resultado Formativo -Criterios de Evaluación -Repertorio de Situaciones Evaluativas -Núcleos de Aprendizaje -Estrategias de Enseñanza Aprendizaje -Bibliografía Básica Obligatoria -Bibliografía Complementaria -Otros Recursos * se omite por carecer de significados respecto al fenómeno en estudio.

4.3 Análisis de los datos

Se utilizó en esta oportunidad, análisis de contenido, se definieron tres macro-categorías considerando el modelo basado en competencias: Saber referido al conocimiento conceptual, el Saber Hacer a lo procedimental y Saber Ser a lo valórico y actitudinal. Con el fin de detectar los significados propios del fenómeno en estudio se elaboró un marco conceptual base, a partir de las dimensiones del modelo basado en competencias, denominado “Sustento teórico para el análisis documental de la presencia de educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo”. Posteriormente, se realizó el diseño de matrices considerando la estructura y contenido de cada documento, se identificó unidades de significados que refieren aspectos distintivos de una educación en y para la diversidad. Con la información recogida, se desarrolló un análisis descriptivo, a través de la selección de elementos recurrentes y los de mayor relevancia en relación al fenómeno en estudio. Se contempló la coherencia interna comprendida como la presencia mayoritaria de significados que aluden a educación en y para la diversidad bajo un enfoque de derecho al interior de los distintos componentes de cada documento. También se consideró la consistencia referida a la vinculación con las dimensiones Saber, Saber Hacer, Saber Ser del currículum basado en competencias, donde se determina de qué manera las unidades de significados vinculados al enfoque inclusivo se relacionan con las dimensiones del saber. Así fue posible visualizar si una actividad curricular incluye los tres saberes o no, en la medida que la formación respondiera a una educación en y para la diversidad en todas sus dimensiones. Al término del análisis de estas categorías fue posible describir la presencia de transversalidad del enfoque inclusivo, tanto a lo largo de la trayectoria formativa de diez semestres (horizontal), como al interior de cada semestre (vertical).

A continuación, se realizó la triangulación entre los documentos analizados y a partir de ella se establecieron los resultados, la discusión y las conclusiones.

5. Resultados

De las seis secciones que contempla el Modelo Educativo, cuatro de ellas tributan al fenómeno en estudio, pues presentan en forma explícita conceptos propios a una educación en y para la diversidad. La sección que más destaca es la que se refiere a Principios Orientadores. En él se encontraron unidades de significados explícitos que aluden al enfoque inclusivo. Esto resulta altamente relevante ya que los principios son elementos teóricos y valóricos que rigen a una institución orientando

y permeando su quehacer. Por ejemplo, el principio de integralidad compromete una formación docente que contemple las “distintas dimensiones que involucra el ser humano: intelectual, artística, afectiva, ética, física y social recuperando el aporte de cada una de ellas” (UMCE, 2016 p.15). Los principios de flexibilidad, reflexividad y proyectividad respectivamente buscan una formación profesional en la que el estudiante sea capaz de relacionar, contextualizar y globalizar sus aprendizajes, considerando la singularidad de los contextos... reflexionen sobre situaciones particulares, realizando análisis crítico en contextos situados... fomentar el respeto por la diversidad cultural, racial, de género y sexualidad, lo que contribuye a la inclusión y equidad social. (UMCE, 2016, p.16)

Por otra parte presenta significados explícitos en las tres dimensiones que constituyen las competencias curriculares. En el Saber, refiere al reconocimiento de la diversidad, multidimensionalidad del ser humano, inclusión, equidad social, consideración de las distintas dimensiones del desarrollo de la persona, capacidades y contextos a nivel curricular. En el Saber Hacer incorpora significados que aluden al desarrollo de capacidades para construir currículos pertinentes a las diferentes realidades educativas existentes. Respecto al Saber Ser, se aprecian valores orientados al respeto por la diversidad en todas sus aristas y la reflexión crítica de su propia práctica.

En el perfil de egreso la perspectiva inclusiva se evidencia en las competencias sello, genéricas y específicas, reconociendo y valorando la diversidad a través del diálogo e interacción con los diferentes contextos socio culturales, la reflexión crítica sobre el desempeño profesional docente y el uso de recursos pedagógicos: ...interactúa con su comunidad e integra, en diálogo constante con la sociedad desde su rol profesional, los aspectos de la diversidad en el proceso de formación de ciudadanos críticos para el mundo contemporáneo.

Es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generar oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos (UMCE, 2019, p.4). Así también, se visualizan estos significados en las áreas formativas de Dominio disciplinar y Didáctica y prácticas, donde los aspectos distintivos refieren al desarrollo progresivo de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas evidenciando la diversidad a partir del contexto. Así también sitúa el desarrollo de habilidades para crear oportunidades de aprendizaje significativo en el estudiantado a partir del reconocimiento de sus singularidades y la reflexión de su hacer profesional. A modo de ejemplo en el área Didáctica y Práctica se establece: que “... el/la profesor/a en formación desarrollará habilidades para... crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus

estudiantes, diseñar estrategias colaborativas para su implementación y evaluación en diversos contextos educativos, reflexionando críticamente sobre su quehacer docente” (UMCE, 2019, p.8).

La tercera área de formación referida a investigación carece de elementos explícitos con respecto al fenómeno en estudio. En lo que concierne a los programas de actividades curriculares, es posible apreciar concepciones propias de una educación en y para la diversidad en todos los semestres de la carrera. A modo de ejemplo, en el Resultado Formativo de una asignatura se expresa: “Relaciona las necesidades educativas de pluralismo, igualdad y diversidad en el aula, con las nuevas formas de hacer historia” (actividad curricular Lecturas Historiográficas). (UMCE, 2019, p.3).

Otro ejemplo es uno de los Criterios de evaluación: “Identifica los distintos enfoques de la educación intercultural y su vínculo con la perspectiva de derechos humanos, diversidad y la inclusión” (UMCE, 2019, p.3) presente en la actividad curricular Diversidad Cultural e Inclusión.

Si bien se aprecian significados explícitos y relevantes asociados al fenómeno de manera transversal a lo largo del itinerario formativo (horizontal), éstos son insuficientes y aislados ya que no siempre presentan coherencia interna entre sus componentes, ni consistencia entre las dimensiones del saber, saber hacer y ser de las competencias. Lo mismo ocurre a nivel vertical, puesto que, de siete asignaturas semestrales en promedio, en más de la mitad hay presencia de significados explícitos, sin embargo, se presentan mayoritariamente en las dimensiones del saber y del ser.

Dentro del análisis de los programas se aprecia una mayor presencia de significados en los siguientes componentes curriculares: Desagregación de Competencias Sello, Genéricas y Específicas; en Resultados Formativos, que hace referencia a los desempeños que se esperan lograr. Por último, en los Núcleos de Aprendizaje, que describen los saberes que son abordados en la actividad curricular.

Los significados más recurrentes alusivos a una educación en y para la diversidad que se observan a lo largo de los semestres, son los siguientes: valoración de la diversidad, necesidades educativas, género, inclusión, interculturalidad, identidad y derechos y deberes expresados en la ley. Por otra parte, existen otros significados los cuales destacan por su presencia y relevancia: reconocimiento y perspectiva de los derechos humanos en educación, equidad, lenguaje inclusivo, otredad, intercambio cultural y desarrollo integral.

Los programas con mayor coherencia interna en sus componentes son: Diversidad cultural e inclusión, Currículo educacional, Curso de Formación General I y Curso de Formación General II. Estas

dos últimas concentran el mayor número de constructos teóricos propios del enfoque inclusivo, destacando la consideración de la interculturalidad, el enfoque de género, necesidades educativas, inclusión y discapacidad situada desde una perspectiva social.

En base al análisis realizado de todos los documentos, es posible dar cuenta que las unidades de significados explícitas mayoritariamente hacen alusión a la educación para la diversidad más que en diversidad. Por ende, los significados se concentran en abordar saberes profesionales tales como el conocimiento de las necesidades educativas de los y las estudiantes, contemplar el contexto, entre otros, lo que se explicita en el Resultado formativo y Criterios de evaluación de los programas. Sin embargo, el componente estrategias de enseñanza aprendizaje no presenta acciones, haceres, procedimientos que debiera realizar el profesorado en formación para vivir su propia diversidad y la de sus semejantes. Sabido es que para comprender e internalizar valores y actitudes es clave vivenciarlos y problematizar su propio desempeño.

De acuerdo al análisis, es posible apreciar la presencia de significados explícitos, los cuales responden de manera directa al fenómeno en estudio, donde se destacan principalmente saberes y valores relacionados con una perspectiva de una educación para la diversidad representando un acercamiento al enfoque inclusivo. Se develan escasas orientaciones respecto a significados que expresen de manera explícita, las formas que tomarán las acciones pedagógicas para transformarse en experiencias de aprendizaje para los y las docentes en formación.

6. Discusión

La presencia de una educación en y para la diversidad es un constructo teórico que hizo posible realizar algunas distinciones en el análisis, dada su pertinencia y significación. Ambas perspectivas debieran estar presentes de manera transversal y explícita en la FID, en respuesta a las demandas sociales y políticas, lo que permitiría dar un salto cualitativo en la transformación social (Arnaiz, 2000; Sapon, 2013; Arnaiz y De Haro, 2018; Naranjo, 2019; Arnaiz et al., 2021).

Entre los resultados del estudio, se constató de manera transversal elementos y constructos de significados que aluden a la presencia de educación para la diversidad. Esto se evidencia en gran parte de los documentos analizados especialmente en los elementos epistémicos y principios orientadores del Modelo Educativo, lo que permite afirmar que el ideario planteado respecto al reconocimiento y valoración de la diversidad en el acto educativo cristaliza especialmente en el perfil de egreso de la carrera y en una parte importante de los

programas de actividades curriculares pese a presentar baja coherencia interna entre sus componentes. Por otra parte, se constató que las dimensiones de las competencias presentes en los programas se concentran en el saber y en el ser, ello se observa en los componentes: competencias a desarrollar, ejes temáticos y resultado formativo. En cuanto a los significados más recurrentes se evidencia el término diversidad el que se manifiesta en el perfil de egreso, específicamente en la declaración y en las competencias genéricas, haciendo alusión a las diferencias y su valoración positiva en los procesos educativos. Además, este significado se encuentra reflejado al interior de numerosas actividades curriculares desde el primer al noveno semestre, expresado en competencias del saber y el saber ser, manifiesto en el desarrollo de una actitud positiva hacia la heterogeneidad. La perspectiva de la diversidad también se aprecia en significados recurrentes tales como otredad y respeto por las diferencias. Ambos se enmarcan en un Saber Ser, ya que se relacionan con rasgos que van más allá de los conocimientos propios del área disciplinar, más bien refieren actitudes, creencias y una perspectiva valórica respecto a las particularidades de quienes participan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos núcleos de significados se evidencian en el Plan de Estudio (perfil de egreso) y en los programas de actividades curriculares, específicamente en el componente Desagregación de Competencias, donde se expresa el respeto a las diferencias como un valor asociado a actitudes positivas del profesorado hacia la diversidad presente en los contextos educativos (UMCE, 2019).

Por otra parte, fue posible encontrar los significados explícitos referidos a identidad, género e interculturalidad. La identidad expresa la diversidad humana siendo esta única e irrepetible. En este sentido las actitudes y acciones del docente resultan fundamentales, pues ellas aportan a la construcción de una identidad integrada donde la diferencia se expresa en un polo positivo a partir de su propia experiencia, favoreciendo una socialización exitosa (Morales, 2011). Este significado está presente en el perfil de egreso de la carrera, específicamente en las competencias genéricas.

Un aspecto distintivo de los hallazgos es la presencia transversal de significados referidos a la diversidad de género e interculturalidad. El enfoque de género abarca una serie de factores del desarrollo humano, como lo son los relativos a la orientación sexual, y la manera en que las personas se identifican a partir de referentes.

Otro significado considerado punto de partida del proceso enseñanza aprendizaje, es el conocimiento de las necesidades educativas y el contexto donde emerge lo que permitiría generar oportunidades de aprendizaje. Si bien esto alude al educar para la diversidad es importante

tener en cuenta que las necesidades emergen de la relación entre la condición del sujeto y los contextos donde se desenvuelve y no solo de este último. Se evidencia un avance hacia el paradigma inclusivo, que reconoce el derecho de todo ser humano a generar un proyecto de vida basado en sus necesidades y potencialidades. Esto resulta clave para el docente quien debe establecer un clima basado en la promoción de la diversidad y la comprensión de posiciones divergentes en los distintos contextos en los cuales se encuentre (Villatoro, 2015; MINEDUC, 2021). Por otra parte, se evidencia la escasa presencia de significados que aluden a educar en diversidad, ya que, en los programas de actividades curriculares, específicamente en el componente estrategias de enseñanza aprendizaje no se presentan de manera explícita experiencias y/o acciones enmarcadas en prácticas inclusivas. Lo mismo ocurre en el repertorio de situaciones evaluativas, donde no se encuentran procedimientos o estrategias diversificadas orientadas a respetar y valorar la diversidad desde su propio hacer. La UNESCO (2017) plantea que el profesorado en formación debería adquirir durante el período académico la preparación para abordar la diversidad con una actitud positiva y una profunda comprensión de lo que esto implica. Se requiere que la formación contemple experiencias que posibiliten el reconocimiento de la diversidad desde la propia vivencia del profesorado en formación, lo que le permitiría implementar prácticas inclusivas.

En esta misma orientación, Havergreaves y Fullan (2014), señalan que un cuerpo profesional de docentes de calidad no solo se logra con la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para saber enseñar. Por el contrario, afirman que la variable clave del cambio educativo reside en la calidad de las relaciones que se establezca entre el profesorado, ya que los grupos con propósitos basados en la confianza aprenden más y mejor. Es más, los sistemas educativos de «elevado rendimiento», además de promover la equidad, cuentan con maestros y maestras que trabajan de manera cooperativa, en el que la indagación y la investigación-acción forman parte esencial de su trabajo.

7. Conclusiones

Respecto al objetivo planteado es posible afirmar que, en los documentos curriculares analizados, existen constructos de significados que evidencian perspectivas teóricas adscritas al enfoque inclusivo, basados en sustentos epistemológicos, filosóficos, psicopedagógicos, que valoran la diversidad propia de la condición humana. Resulta de importancia, que esta casa de estudios dedicada principalmente a la formación de docentes, incorpore aspectos de inclusión educativa que denotan un reconocimiento de la diversidad bajo un enfoque de derecho.

Por otra parte, al establecer relación entre los significados del Modelo Educativo Institucional, el Plan de Estudio y los Programas de Actividades Curriculares de la carrera, se constató coherencia en cuanto a las perspectivas teóricas y las proyecciones hacia la profesión docente develando la importancia de valorar e incorporar las diferencias en el quehacer profesional.

Sobre la base de los aspectos distintivos hallados en el análisis de los documentos, es posible distinguir que estos significados se concentran en una educación para la diversidad por sobre una educación en diversidad. Por lo tanto, es clave promover el aprender a hacer inclusión educativa, vivenciando esto a lo largo de la formación.

En cuanto a las limitaciones es preciso señalar que dado el objetivo, no se observó la implementación realizada por los docentes en las aulas, ni las prácticas de las y los docentes en formación, lugar donde se ponen en juego las representaciones y creencias respecto a la diversidad y la inclusión educativa. Además, esta investigación está circunscrita en una carrera de pedagogía y de una institución estatal. Esto mismo, se convierte a su vez, en un desafío a nivel investigativo, junto con lo necesario que resulta hacer estos estudios en las carreras de pedagogía, como una forma de retroalimentar sus planes de estudio e incorporar los cambios necesarios para avanzar hacia una cultura inclusiva. La presente investigación constituye desde esta perspectiva, un aporte significativo, especialmente en lo metodológico para realización de futuros estudios.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto DIUMCE 12-2020.FID.

Referencias

- Amaro, M. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F.J. Soto y J. A. López (Coords.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad*. Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), p. 29-49.
- Arnaiz, P., Escarbajal A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.

- Morales, P. (2011). Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 161-180.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 95-118.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Editorial Planeta.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe – Challenges and opportunities*.
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. European Union.
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 9(3), 237-258.
- Gazzola, A. (2021). Educación Superior en América Latina y Caribe, presente y futuro [Webinar]. Revista ESS. <https://www.iesalc-unesco.org/2021/10/18/educacion-superior-en-america-latina-y-caribe-presente-y-futuro/>
- Gimeno, J. (2021). *Ideas que perviven. El valor de la crítica en Educación*. Ediciones Morata.
- Guash T., Álvarez A. y Espasa, I. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2). 199-206.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe.
- Magendzo, A. (2004). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Altablero*, 28, Marzo- Abril.
- Ministerio de Educación. (2016) *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://media.mineduc.cl/wp->

- <content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017a). *Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior*.
<http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). *Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales, informe preliminar*.
<http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Politicase-Iniciativas-dic2017.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad*.
<https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/5/2018/07/H9-Comprension-diversidad-e-inclusion.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley N° 21.091. Sobre Educación Superior*.
<http://bcn.cl/25b7u>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. Educación media*.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>
- Moriña, A., Cortés, M. y Molina, V. (2015). *Educación inclusiva en enseñanza superior: Soñando al profesorado ideal*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175
- Naranjo, G. (2019). Educación en y para la diversidad en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246971?1=null&queryId=N-EXPLORE-ee9a3f71-5f91-40a2-99f3-3b75325476b0>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la Educación*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*.
<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, 27-39.
- Paya, M., Gómez, B. y Rilo, M. (2018). El dolor de la lucidez. Una mirada al Proyecto Roma desde el profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 139-149.
- Ricoy, C. (2016). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García. (Coords.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp.19-35). Aljibe.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Sandoval M., Simón C. y Márquez C. (2019). *Celebrando la diversidad: un recurso que enriquece la educación superior*. Orientaciones para el profesorado universitario. UAM.
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie Collégiale*, 16(3), 62-77.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2014). *Sistematización y codificación. Contenidos sobre gobiernos universitario y estatutos* [Manuscrito no publicado].
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). *Modelo Educativo UMCE*. Vicerrectoría Académica.
http://www.umce.cl/joomlatools-files/docmanfiles/universidad/vicerrectoria/modelogeografia_educativo_2016.pdf

- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2019). *Plan de estudio. Licenciatura en educación con mención en historia o geografía y pedagogía en historia, geografía y educación cívica*. Vicerrectoría Académica.
<https://pregrado.umce.cl/index.php/es/carreras/facultad-de-historia-geografia-y-letras/licenciatura-en-educacion-con-mencion-en-historia-o-geografia-y-pedagogia-en-historia-y-educacion-civica>
- Villatoro, K. (2015). Diversidad funcional [Mesa de Trabajo]. *I Jornada Internacional “El futuro de los servicios sociales en un contexto de cambio”*. Valencia, España. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3897.0965>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

El rol de Docente Tutor/a desde la percepción del Equipo de Gestión: Una propuesta de mejora en una comuna de la Región Metropolitana

The Role of the Tutor Teacher from the Perception of the Management Team: A Proposal for Improvement in a Municipality of the Metropolitan Region

Javiera Medel Sanhueza y Tanya Soto Varela
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Universidad SEK

Resumen: La presente investigación se sitúa en una comuna de la Región Metropolitana. Esta comuna cuenta con 19 escuelas y liceos dirigidos por un Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), entidad que se rige por la normativa vigente a nivel nacional y con algunos programas de carácter interno. Entre estos, se encuentra el Centro de Apoyo Tutorial Integral (CATI) programa que se sustenta en diversas políticas nacionales que apuntan al logro de la calidad educativa y basado en un enfoque sistémico que persigue brindar educación de calidad y formación integral a todos los estudiantes de la comuna, introduciendo una figura de Docente Tutor, quien cumple un rol de mayor innovación respecto del Profesor Jefe. A dos años de la implementación del mismo, se visualiza un predominio de prácticas del ámbito psicosocial orientadas a la resolución de problemáticas emergentes, en desmedro del apoyo pedagógico orientado a la construcción del aprendizaje que se planteó como uno de los propósitos de alta relevancia. El estudio se enmarca en una investigación-acción, contribuyendo al diagnóstico con fines de fortalecer el rol que cumple el agente fundamental del programa, mediante una propuesta centrada en el trabajo colaborativo entre diversos agentes: Equipo de Gestión, Docentes, Estudiantes y Familia con el objeto de optimizar los recursos existentes en la comuna y en un establecimiento, en función de una respuesta educativa centrada en la construcción de aprendizajes, a partir de una gestión de liderazgo centrada en la organización intencionada de los diversos recursos con los que cuentan los establecimientos.

Palabras clave: Calidad educativa, Educación igualitaria, Programas tutoriales, Inclusión.

Abstract: The present research is situated in a municipality of the Metropolitan Region. This municipality has 19 schools and high schools managed by a Municipal Department of Education Administration (DAEM), an entity governed by national regulations and some internal programs. Among these is the Integral Tutorial Support Center (CATT), a program based on various national policies aimed at achieving educational quality, grounded in a systemic approach that seeks to provide quality education and holistic development to all students in the municipality, introducing the figure of the Tutor Teacher, who plays a more innovative role compared to the Head Teacher. Two years after its implementation, there is a noticeable predominance of psychosocial practices aimed at resolving emerging issues, to the detriment of the pedagogical support focused on learning development, which was proposed as one of the highly relevant objectives. This research follows an action-research methodology, contributing to the diagnosis and strengthening the role of the key agent sustaining the program through a proposal centered on collaborative work among various stakeholders: Management Team, Teachers, Students, and Families. The objective is to optimize the existing resources within the municipality and a specific school, focusing on an educational response centered on learning development, through leadership management focused on the intentional organization of the various resources available to the institutions.

Keywords: Educational quality, Equal education, Tutorial programs, Inclusion.

1. Introducción

Según lo señalado en la declaración universal de los derechos humanos, el pleno ejercicio del derecho a la educación (ONU, 1948), exige para todos los estudiantes una respuesta educativa de calidad, que considere las diferencias individuales de las personas a la hora de determinar apoyos y asegurando que estos sean de calidad, con el fin de optimizar el desarrollo y aprendizaje de todos, mediante una educación relevante y pertinente que abarque la diversidad de personas que existen en la sociedad.

Hace más de una década que el sistema educacional Chileno se encamina en un proceso de cambios profundos. Es así como la reforma de la década del 90^o establece como propósito, la contribución en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes así como un foco en la equidad de su distribución, y en la extensión de las

oportunidades educativas de estudiantes provenientes de contextos de mayor vulnerabilidad (García-Huidobro, 1999).

En la Región Metropolitana una comuna apuesta por la implementación de programas e iniciativas que contribuyen al proceso educativo, estableciendo objetivos y metas claras para contribuir en la calidad de la educación pública, con miras al fortalecimiento de los procesos educativos de los estudiantes, manteniendo una enseñanza efectiva en el aula, propiciando la gestión escolar y los ambientes escolares inclusivos. Asimismo, se implementan distintas iniciativas dirigidas al fortalecimiento de la educación municipal, bajo la administración del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM).

Una de las iniciativas más relevantes es el Centro de Apoyo Tutorial Integral (CATI), que emerge como un proyecto de mejora de los procesos formativo y educacional, enfocado en la necesidad de abordar integralmente a los estudiantes que asisten a los establecimientos municipales de la comuna. Con un sistema central de intervención basado en el trabajo colaborativo desde una perspectiva multidisciplinaria, fortaleciendo los recursos propios de la unidad educativa (Encargado de Convivencia, Orientador, equipo PIE, Duplas psicosociales).

A través del presente estudio es posible develar que desde la implementación del Centro de Apoyo Tutorial Integral (CATI) en el año 2015 en todos los establecimientos municipales, no se logra dar respuesta significativa en función del desarrollo de los aprendizajes de todos los estudiantes de los distintos establecimientos, lo que se visualiza en los resultados de mediciones estandarizadas a nivel nacional y que reportan resultados deficitarios en la mayoría de los centros educativos de la comuna, prosperando mayormente a nivel psicosocial desde la implementación de la figura de Docente Tutor/a.

Por lo anterior, es relevante poner en perspectiva el trabajo de los Docentes Tutores en el tiempo asignado para dicha labor que equivale al setenta por ciento de su carga y desde el aporte a nivel organizativo y de orientación que puede promover el Equipo de Gestión, desde la lógica del liderazgo. Para dar respuesta a dicho planteamiento se determina como objetivo general: Diseñar una propuesta de mejora para fortalecer el rol del Docente Tutor y optimizar las prácticas pedagógicas de educación integral en establecimientos municipales de una comuna de la Región Metropolitana. Como objetivos específicos se han definido los siguientes: a) identificar las características centrales del proyecto comunal CATI para la comprensión del funcionamiento a nivel práctico en las comunidades educativas; b) analizar el marco operacional del CATI en un establecimiento de la comuna.

Existe evidencia respecto a cómo favorece el apoyo integral del estudiantado la mejora educativa, de modo que la identificación temprana, el apoyo integral con un seguimiento y evaluación apropiada, influye de manera positiva en la mejora educativa, fundamentalmente cuando se considera el bienestar integral del estudiante (Castaño, 2010). Adicionalmente, es relevante considerar que desde una perspectiva de educación integral, existe una diversidad de factores que influyen en el desarrollo integral del estudiante que impacte a nivel global el desempeño: clima de aula, preparación de las clases, lecciones estructuradas, actividades didácticas, evaluación y retroalimentación, tareas para casa, y gestión del tiempo (Murillo y Martínez, 2018).

2. Antecedentes teóricos

2.1. Comunidad educativa

Se concibe como el espacio en el que se desarrolla la experiencia. Es posible precisar que a partir de la entrada en vigencia de la Ley N° 20.845/15 de Inclusión Escolar, se establece a las comunidades educativas como un foco de intervención, dentro de lo que se declara como:

La comunidad educativa se refiere a un conjunto de personas y grupos que interactúan en torno al proceso educativo, incluyendo a estudiantes, docentes, familias, personal de apoyo y miembros de la sociedad civil. Esta comunidad no solo participa en la transmisión de conocimientos, sino también en la construcción de valores y actitudes, con el objetivo de promover el desarrollo integral de los estudiantes (Carbonell, 2019, p. 47).

En este contexto, la comunidad educativa es vista como un actor fundamental en el desarrollo de una educación inclusiva y participativa, donde cada miembro colabora y asume un rol activo en la mejora de la calidad educativa (Gairín Armengol, 2021).

2.2 Gestión pedagógica

Esta área tiene como eje central el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Es necesario que el equipo técnico pedagógico, en conjunto con los docentes y el director(a), trabajen de manera colaborativa y coordinada para asegurar una gestión pedagógica efectiva. Además, esta área comprende políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación,

implementación y evaluación del proceso educativo. Las dimensiones que contempla esta área son: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, Apoyo al desarrollo de las y los estudiantes (Ministerio de Educación, S/F).

2.3 Clima de aula

Cuando se habla de clima de aula, se aborda una diversidad de aspectos intangibles, que navegan en el ámbito perceptivo de estudiantes y docente, y que generan una influencia en las relaciones que se dan en el contexto aula, así como la predisposición para el aprendizaje (Villa y Villar, 1992 en López et al., 2011).

Otro aporte realizado por Cassasus (2017) en la línea de que el clima de aula trasciende los aspectos materiales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace referencia al componente emocional y posiciona a este factor como el de mayor relevancia al momento de estudiar las variables que influyen en el proceso de aprendizaje. Desde este mismo planteamiento, es que el autor expone profundiza mediante el concepto de clima emocional de aula, el que se relaciona de manera directa con el vínculo entre docente y estudiante, el vínculo entre los mismos estudiantes y finalmente, en la relación que se da entre estas variables y que generan un clima determinado en un espacio de aula.

Según Cassasus (2008), el contexto influye de manera consistente en los estudiantes manifestando que lo que ocurre en el aprendizaje está determinado por lo que ocurre en el contexto. Alude igualmente, a cómo los ambientes escolares y el hogar pueden generar cierto nivel de tensión, lo que influye en los niños y niñas. Así como los ambientes sanos favorecen el equilibrio e influyen positivamente en el aprendizaje.

2.4 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. En líneas generales se puede considerar el trabajo colaborativo como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos (MINEDUC, s/f). Adicionalmente, alude a una práctica que favorece el Desarrollo Profesional Docente desde una validación del otro (Vaillant, 2016). Tal como plantea Calvo, (2013 en

Vaillant, 2016) hay ciertos elementos, actitudes y acciones que favorecen un trabajo colaborativo a la vez que nutren la praxis en el establecimiento educativo, lo que de paso genera un crecimiento profesional en todos quienes componen el equipo de colaboración.

Incluso es posible hablar desde la noción de aprendizaje colaborativo, expuesto por Calvo (2014, en Vaillant 2016) como un trabajo en conjunto, que se puede dar entre profesionales, con el objeto de resolver un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca.

2.5 Centro de Apoyo Tutorial Integral (CATI)

El CATI es una propuesta que pretende otorgar acompañamiento sistemático y personalizado a los y las estudiantes del sistema educativo. Este tipo de propuesta surge como respuesta a la necesidad de ofrecer un apoyo educativo que promueva la equidad y calidad en la enseñanza. El CATI se estructura con un enfoque sistémico, integrando dimensiones académicas, psicosociales y emocionales que buscan asegurar el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2015). Su principal objetivo es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la figura del Docente Tutor, un profesional de la educación que tiene el rol de guía y apoyo de los estudiantes, facilitando el acceso a los recursos y herramientas necesarios para superar barreras educativas y dar respuesta a la diversidad.

La comuna presenta en su PADEM año 2017 este modelo, manifestando que marca presencia en todos los establecimientos de la comuna y que:

Trabaja esencialmente desde una perspectiva multidisciplinaria, fortaleciendo las sinergias propias de la unidad educativa (Encargado de Convivencia, Orientador, equipo PIER, Duplas psicosociales). Su función principal es convertirse en soporte técnico-vincular de la labor que desarrollan los Profesores Tutores de los establecimientos, operando bajo la lógica de un trabajo mancomunado, en equipo, que con una mirada sistémica y multiaxial busca resolver las problemáticas de diverso orden que poseen los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. (PADEM, 2017, p. 87).

Ya en el año 2023, el PADEM posiciona la labor del equipo como una acción interdisciplinaria, actualizando el enfoque del mismo, así como un foco en el aprendizaje declarando que se busca: “por medio de un trabajo colaborativo de los miembros de la comunidad escolar,

generar bienestar socioemocional para promover el vínculo y otorgar calidad a los aprendizajes” (p. 81)

En el PADEM año 2017, este programa presenta como objetivo: “Brindar apoyo de carácter formativo integral a los niños, niñas y jóvenes de las unidades educativas dependientes del DAEM, promoviendo la salud, el bienestar, la convivencia, los aprendizajes, y una mejor calidad de vida en las comunidades educativas” (p. 26). Ya en el año 2021, el PADEM lo expone como: “brindar apoyo de carácter “humano y formativo integral” a los niños, niñas y jóvenes, promoviendo la salud, el bienestar, la convivencia, los aprendizajes, y una mejor calidad de vida en nuestra comunidad educativa” (p. 79). Generando con ello, un aporte respecto al ámbito humano. Aspecto que no estaba explícito en versiones anteriores.

2.6 Enfoque sistémico

El enfoque sistémico en el ámbito educativo pretende dar importancia a problemas y mejoras considerando los sistemas que se relacionan en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Desde esa perspectiva, pretende que cualquier intervención educativa debe estar diseñada desde las interrelaciones de los distintos componentes del sistema escolar. Esta visión integral permite una mayor comprensión de la complejidad educativa y favorece soluciones. Bronfrenbrenner (1987, en Bravo et al., 2018) analizó la relevancia para el desarrollo humano, desde una perspectiva ecológica, de la interacción entre el ser humano y las propiedades de cambio de los entornos en los que se desarrolla y por tanto, se desenvuelve. De modo que dichos aspectos pueden tener influencia en el sujeto y a la vez, contextos macros, pueden influir en los entornos mencionados.

Desde esta perspectiva, el sistema se concibe como una serie de elementos que se interconectan y responden a una función específica (Sundberg, Tyler y Taplin, 1973 en Ortega, 1983). Es relevante considerar que cada sistema puede pertenecer a alguno de orden superior y a la vez, se encuentran contenidos en sistemas de menor rango, lo que permite el diseño de una intervención pertinente (Bertalanffy, 1968 en Ortega, 1983).

En el último período, algunos estudios han resaltado la importancia de los contextos culturales y sociales en las prácticas educativas. A su vez, López et al. (2018) analizan cómo las políticas públicas influyen en las prácticas educativas en escuelas públicas chilenas, distinguiendo la necesidad de respuestas educativas apropiadas con la inclusión en contextos específicos. De igual manera, Castro (2017) revela que la educación inclusiva se construye a partir de prácticas sociales generadas

tanto en la sociedad en general como en las escuelas en particular, las cuales han sido poco valoradas en la configuración de propuestas educativas. Estos estudios dan cuenta de una preocupación por integrar los contextos culturales y sociales en la educación, una perspectiva que ya había sido señalada por Kaufman (1979, 1980) y Kaufman y Stone (1979), y posteriormente por Ortega (1983).

2.7 Tutoría

La tutoría se concibe como un medio efectivo para llevar a cabo el proceso educativo, relacionándolo directamente con las interacciones y relaciones espontáneas que tienen los estudiantes durante su proceso educativo y con el profesor. Su intervención contribuye en la ejecución de actividades educativas que apuntan a la integración de actitudes, valores y normas que transformen el actuar de los estudiantes, convirtiéndose así en un proceso de aprendizaje integral el cual deja de lado la discriminación en el proceso escolar desde una perspectiva de educación para todos (Ainscow, 2008).

2.8 Docente Tutor

Anteriormente conocido como “profesor jefe”, quien tiene la responsabilidad de desarrollar un trabajo enfocado al desarrollo integral de los estudiantes, vinculándose con los integrantes de todo un curso, trabajar de forma colaborativa con los docentes y generar vínculo con las familias para favorecer el desarrollo integral del estudiante. Para ello, el docente tutor cuenta con una distribución horaria mayor de horas no lectivas para llevar a cabo la tutoría de un curso, por sobre las horas lectivas, llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma significativa a las necesidades de los estudiantes.

Además de ofrecer apoyo individualizado, el tutor colabora estrechamente con el equipo orientador, con las familias y con otros docentes, facilitando la comunicación entre el hogar y la escuela y asegurando que se aborden las necesidades específicas de cada estudiante, desde el conocimiento de las circunstancias en que se desarrolla cada estudiante. En situaciones relacionadas con necesidades educativas especiales o dificultades de adaptación, el tutor cumple un rol esencial al coordinar recursos y apoyos adicionales (Castillo y Cabrerizo, 2010). En este sentido, el tutor es una figura de referencia y guía, promoviendo un clima de aula positivo y brindando orientación que fortalezca tanto el aprendizaje académico como el desarrollo personal.

La labor del tutor se enfoca en el desarrollo del vínculo, la afectividad y el trabajo colaborativo con los estudiantes y agentes que

intervienen en el proceso. Sus fundamentos y/o marco conceptual, además de la psicología, pedagogía y ciencias sociales en general, descansan sobre la base de las directrices comunales y nacionales en materia de Convivencia Escolar, dependiente de la respectiva unidad de la Municipalidad (PADEM 2017).

3. Descripción de la experiencia

3.1 Contexto

Se observan iniciativas y programas comunales que apuntan al desarrollo y fortalecimiento de la educación pública. En una comuna de la zona norte de la región Metropolitana, apuestan a la implementación del proyecto CATI en el año 2013, instalando así modificaciones importantes desde la labor del profesorado en relación al desarrollo e intervención de los estudiantes de las escuelas de la comuna.

La comuna estudiada se declara como multicultural con una población de inmigrantes que ha visto un incremento durante los últimos años. Este aumento ha impactado en diversas áreas y se observa un registro claro de la situación en la educación, ya que la cifra de estudiantes inmigrantes alcanza un 15,5% de la matrícula total hasta el 2016, con predominio de mayor a menor respectivamente de niños y niñas de nacionalidad peruana, boliviana y haitiana.

Por otra parte, en el área de educación, específicamente en la dimensión socioeconómica, presenta un índice de vulnerabilidad económica (IVE) que a nivel comunal en escuelas de educación básica y educación media alcanza un 81,8%. En el mismo contexto, de acuerdo a la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cifra de estudiantes en categoría prioritario en el año 2016 alcanza los 5.246.

En el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales, esta comuna presenta un Programa de Integración Escolar (PIE) en todos los establecimientos municipales en los niveles de pre-básica, básica, media y educación de adultos. Hasta el año 2016 los estudiantes que reciben apoyo de este programa representan al 18,1% de la matrícula total.

En cuanto a otros aspectos que constituyen parte del diagnóstico del proceso educativo, se identifica que el porcentaje de asistencia promedio a los establecimientos municipales alcanza un 80% al año 2015. En el ámbito académico los resultados, en cuanto a la tasa de aprobación en Educación Básica alcanza un 98% y en Educación Media un 92%.

Una de las acciones que ha involucrado mayor nivel de gestión de recursos es el Centro de Apoyo Tutorial Integral (CATI) el que

declara en su objetivo general la necesidad de brindar apoyo “formativo integral” promoviendo una mejor calidad de vida en los ámbitos de salud, convivencia y aprendizajes. Esta labor está a cargo de un equipo multidisciplinario en cada establecimiento conformado por Orientador, que cumple la figura de Coordinador, Dupla psicosocial, compuesta por Psicólogo y Trabajador Social y Equipo del Programa de Integración Escolar. Además surge la figura de Docente Tutor, anteriormente conocido como profesor jefe, quienes cuentan con una carga de 30%/70% de horas lectivas y no lectivas respectivamente.

Desde la declaración del programa se expone que contribuye principalmente con las trayectorias educativas, la enseñanza efectiva en el aula y/o gestión y el ambiente escolar inclusivo. De esta manera, el programa CATI se enmarca en la política nacional de educación conforme a lo establecido en la Ley N° 20.845/15 de Inclusión Escolar, la cual aporta al avance de un sistema educacional más inclusivo, considerando las características individuales en el proceso educativo. La intervención central se relaciona con la propuesta educativa inclusiva del CATI, fortaleciendo el conocimiento de los estudiantes y las trayectorias educativas de todas y todos, observándose un esfuerzo real en los establecimientos de la comuna. Este enfoque forma parte de las metas que impactan la dimensión de conocimiento de los estudiantes. Además, es posible avanzar en el desarrollo de una propuesta educativa inclusiva, ya que consideran una revisión profunda de la construcción de una comunidad educativa y las estrategias que tienen para conocer a sus estudiantes y sus trayectorias educativas, en relación a las visiones que se fundan los estudiantes y que afectan el diseño e implementación de las prácticas docentes.

A raíz del diagnóstico realizado en la comuna, se visualiza que en el Área de Formación y Convivencia, desde la recopilación de resultados del Centro de Apoyo Tutorial Integral, no se han sistematizado a nivel comunal lineamientos generales en función de las estrategias de intervención grupales e individuales (cultura de cada escuela, contexto, niveles educativos, clima organizacional), los establecimientos educacionales aplican diversas estrategias en periodos definidos por cada uno, que difieren entre un centro y otro. Por otra parte, los Docentes Tutores se han enfocado en la resolución de problemáticas psicosociales, por sobre el ámbito académico.

3.2 Procedimiento metodológico

La presente investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, el que a partir de diversos hechos y revisión teórica define un problema de estudio que no es tan delimitado como en la investigación

cuantitativa, de modo que se puede ir delineando en el transcurso. La recogida de datos se visualiza como un proceso dinámico que se mueve entre los hechos y la interpretación, de modo que la secuencia de los pasos es variable (Hernández y Mendoza, 2018).

A nivel de diseño, se optó por la investigación-acción, concebido como un proceso dinámico y reflexivo que permite a los docentes tomar control sobre su desarrollo profesional y mejorar su práctica educativa a través de la investigación directa y la acción concreta en sus aulas. Según John Elliott, la investigación-acción es un enfoque metodológico que combina la investigación con la acción práctica en un proceso cíclico de mejora continua.

El objetivo fundamental de la investigación-acción es mejorar la práctica más que producir conocimiento. Un objetivo secundario es generar conocimiento que informe la racionalidad y justicia de las prácticas educativas, los contextos en los que se llevan a cabo y las consecuencias que tienen para quienes participan (Elliott, 1991, p. 49)

Elliott (1991), propone un ciclo investigativo que se expone a continuación:

- **Planificación:** donde se identifica un problema o área de mejora.
- **Acción:** estrategia o intervención que se considera para abordar el problema.
- **Observación:** procedimiento para recoger los datos sobre el impacto de la intervención.
- **Reflexión:** Análisis crítico de los resultados y ajuste para continuar el proceso.

En complemento, Stringer (1999) expone un ciclo que se compone de tres etapas que se estructuran a modo de ciclo: el observar, relacionado con el levantamiento del problema y la recolección inicial, el pensar, relacionado con un análisis e interpretación de los datos obtenidos y el actuar, relacionado con el planteamiento de una solución o un plan de mejora. El presente trabajo aplica estas etapas en su forma y fondo.

La muestra se caracteriza por criterios de conveniencia (Hernández y Mendoza, 2018), a partir de la definición de un centro educativo de dependencia municipal que haya implementado un proyecto CATI, como campo de estudio. Las características del establecimiento son; tres niveles educativos, pre-básica, básica y media,

todos los cursos del establecimiento cuentan con tutoría y con una cantidad de estudiantes relevante, siendo una muestra fiable de la realidad de la comuna.

Como técnica de recogida de información de este estudio, se consideró un cuestionario autoaplicado, caracterizado por su estructura con preguntas abiertas o cerradas. En este caso se plantea un instrumento con preguntas abiertas dirigido a los miembros del Equipo de Gestión con el fin de recopilar las percepciones desde el rol que ejercen. Esta técnica, permitió abordar variables de interés de una muestra intencionada. Como herramienta de investigación, es comúnmente utilizada en estudios que buscan obtener información estandarizada de un gran número de personas en un tiempo reducido, asegurando una mayor eficiencia en la recolección de datos (Dillman et al., 2014). Por otra parte, se realizó un análisis documental de los instrumentos e insumos comunales, como PADEM comunal y proyecto CATI.

El procedimiento de análisis de los datos obtenidos en la primera fase se enmarcó en el análisis de contenido cualitativo definido por Flick (2018) como aquel procedimiento que permite analizar material de carácter textual para establecer futuras categorías para organizar y reducir la extensión del material. Asimismo, se aplicó el procedimiento de codificación abierta y posteriormente, codificación axial (Flick, 2018), lo que permitió establecer categorías de análisis.

3.3 Desarrollo de la experiencia

La propuesta de mejora tiene como objetivo abordar la problemática que mantienen las escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana y que no se han podido superar a través del Programa comunal que impulsa la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) para superar los bajos resultados en los establecimientos educacionales de dependencia municipal.

Dicha propuesta de mejora apunta a la sistematización de la intervención de los Docentes Tutores de la comuna, optimizando las prácticas pedagógicas para incrementar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de los establecimientos municipales, generando de esta manera la respuesta educativa adecuada las necesidades de los estudiantes y enmarcados en estándares de calidad que apunten al desarrollo integral de todos y todas. Todo ello desde la perspectiva de apoyo que brinda el Equipo de Gestión en su rol de liderazgo inclusivo, considerado como el segundo factor de influencia en el aprendizaje de los estudiantes y que permea el aula (Valdés, 2023).

Como primer elemento, se diagnosticaron los resultados académicos y de gestión pedagógica de los establecimientos de la comuna. Luego, se indagó en la participación de los agentes involucrados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, como; miembros del Equipo de Gestión, docentes tutores, familia y el o la estudiante. Posteriormente, se aborda un elemento de mayor especificidad, las prácticas pedagógicas colaborativas existentes en los docentes tutores de la escuela desde la percepción del Equipo de Gestión, mediante la aplicación de un instrumento de autoevaluación de la gestión de una escuela de la comuna.

Una vez aplicado el instrumento, en el marco de la fase de análisis, emergen cuatro categorías de análisis (Fortalezas de los docentes tutores, desafíos de los docentes tutores, acciones de apoyo implementadas a docentes tutores y propuesta de acciones de apoyo a implementar hacia docentes tutores). Finalmente, se diseña una propuesta de mejora que presenta como eje vinculante el programa CATI y la comunidad educativa desde el apoyo formativo integral. Dicha propuesta se plantea a partir de los cuatro agentes que aportan al proceso de Enseñanza-aprendizaje, Equipo de Gestión, Estudiantes, Docentes y Familia.

Tabla 1 Propuesta de mejora dirigida a los estamentos de la Comunidad Escolar

Estamento	Acciones
Equipo de Gestión	Ciclo de asesorías con componente teórico y práctico enmarcado en el monitoreo de las acciones de mejora implementadas hacia la gestión de los y las docentes tutores.
Docentes	Asesoría a nivel de liderazgo colaborativo, con una primera instancia teórica, seguido de un monitoreo y con espacios de reflexión acerca de los avances que propicia el contexto entre los y las docentes tutores en fase evaluativa. Asesoría a nivel de prácticas pedagógicas orientadas a la educación para todos y todas, con una primera instancia teórica, seguido de un monitoreo y con espacios de reflexión acerca de los avances que propicia el contexto entre los y las docentes tutores en fase evaluativa.
Estudiantes	Talleres y actividades sobre el propio desempeño escolar, prácticas de motivación, estrategias de análisis de responsabilidad escolar, prácticas de interés individual, estrategias formativas individuales.

Familia	Ciclo de talleres con diversas temáticas de apoyo al rol familiar activo, estilos de crianza, disciplina desde un ámbito formativo, hábitos y técnicas de estudio.
---------	--

4. Resultados

La aplicación del diagnóstico permite analizar el liderazgo de los integrantes del Equipo de Gestión hacia los docentes tutores y la implementación que realizan en relación a las acciones estratégicas orientadas hacia la mejora de los procesos pedagógicos.

A través de la aplicación del cuestionario, se evidencian las fortalezas y debilidades actuales del docente tutor como líder pedagógico, de acuerdo a la mirada de los integrantes del Equipo de Gestión, apareciendo como un tema recurrente los bajos resultados en las mediciones nacionales. A través de la aplicación del cuestionario, se develan cuatro categorías de análisis.

4.1 Fortalezas por parte de los docentes tutores

Los participantes manifiestan acuerdos en cuanto a las fortalezas entre los docentes tutores de la escuela. Los códigos que presentan mayor frecuencia se relacionan con el *Apoyo pedagógico* por parte de los docentes tutores. Esto permite analizar que las prácticas de apoyo pedagógico establecidas por los docentes tutores están orientadas a la intervención emergente de problemáticas pedagógicas que existen en la escuela, si bien existen planes de intervención grupal e individual por parte de los docentes hacia los estudiantes, éstos se reducen a maximizar la gestión psicosocial que realizan los docentes para disminuir las barreras de participación de los estudiantes según lo expresado por los integrantes del Equipo de Gestión.

Por otra parte, reconocen como fortaleza con un alto nivel de frecuencia, el vínculo con los estudiantes del curso, lo cual da cuenta de uno de los principios del CATI, sin embargo, esto no impacta de manera relevante en los procesos académicos.

Posteriormente, se sitúa el apoyo que brindan los docentes tutores dirigido hacia las familias de los estudiantes de la escuela, lo cual permite concluir que no existe acuerdo entre los integrantes del Equipo de Gestión en esta materia.

En último lugar, en términos de frecuencia, se contempla como fortaleza por parte del docente tutor los siguientes códigos; Uso del tiempo tutoría, Trabajo en equipo y Capacidad de liderazgo. Esto permite analizar que existen discrepancias entre el Equipo de Gestión, en

relación a las fortalezas que presentan los docentes tutores de acuerdo al perfil solicitado por parte del sostenedor en relación al Proyecto CATI.

4.2 Desafíos hacia los docentes tutores

En relación a los desafíos que presentan los docentes tutores, se logran establecer distintos acuerdos en esta categoría, visualizando un marcado desacuerdo entre los participantes. Esto permite visualizar el bajo nivel de análisis o reflexión que realiza el equipo en relación a la evaluación que debe realizar hacia la gestión de cada docente. Con la información obtenida, se puede reportar del Equipo de Gestión con acuerdo en que los desafíos que han logrado superar los docentes tutores, se relacionan con las acciones de apoyo que realizan como líderes. Sin embargo, existe un alto nivel de discrepancia entre los participantes respecto a los desafíos, declarando que debe existir un incremento en el vínculo que existe actualmente entre los pares tutores. El resto de los códigos que presentan bajo nivel de frecuencia se relaciona con el aumento de resultados académicos, aumento de asistencia, generación de vínculo con todos los estudiantes, motivación de compromiso e intuición psicológica, lo cual permite reiterar la discrepancia y capacidad organizativa del equipo en relación a las mejoras que deberían tener los tutores y desafíos que deben superar.

4.3 Acciones de apoyo implementadas hacia los docentes tutores

En cuanto a los apoyos implementados por parte del Equipo de Gestión hacia los docentes tutores, se visualiza que aparecen diversos códigos planteados por estos, las cuales exponen distintas líneas de acción con los docentes. Por una parte, los resultados arrojan que la mayor frecuencia emerge de la acción de acompañamiento por parte del equipo hacia los docentes tutores, lo que permite analizar la compañía e involucramiento de algunos integrantes en relación a las problemáticas emergentes a las se enfrentan los docentes tutores diariamente.

Otros códigos que emergen se relacionan con el apoyo a nivel pedagógico y búsqueda de redes de apoyo, lo cual permite analizar y evidenciar la discrepancia del equipo respecto a las prioridades que tienen hacia el liderazgo y trabajo que ejerce el docente tutor.

Por último, se evidencia una baja frecuencia en relación a las variables planteadas por los participantes como Nombramiento encargado Convivencia Escolar, Generación de planes de apoyo a los atrasos e inasistencia, Mantención clima de aula, Apoyo tecnológico o personal asistentes, Detección necesidades de apoyo estudiantes, Evaluación Tutorías, Implementación talleres, Implementación trabajo

con migrantes y Apoyo en casos individuales, lo que nos permite analizar la baja capacidad del equipo para establecer metas comunes y que apunten al trabajo colaborativo.

En esta categoría, queda en evidencia la discrepancia que existe entre los miembros del equipo, en relación a las acciones de apoyo con los docentes, si bien preexiste una necesidad de generar este apoyo hacia los docentes, estos apoyos no se definen y establecen de forma colaborativa, generando distintas líneas de apoyo las cuales en ocasiones no apuntan al fortalecimiento de las prácticas pedagógica como metas del docente tutor.

4.4 Propuestas de acciones de apoyo a implementar

En cuanto a las propuestas de acciones a implementar con los docentes tutores, hay varios códigos que apuntan al docente tutor. Por una parte, aparece con alta frecuencia el generar acompañamiento a nivel pedagógico a los docentes tutores y la planificación colaborativa entre profesionales que participan en el proceso pedagógico de los estudiantes de la escuela, lo cual permite observar nuevamente diferencias entre las metas futuras que tienen los miembros del equipo hacia el quehacer del docente tutor.

Por otra parte, los miembros del Equipo de Gestión consideran como propuestas de acción a implementar, capacitación a Docentes Tutores, aplicación de estrategias de acercamiento dirigidas a la familia y el generar instancias de articulación, lo cual conduce a examinar la poca capacidad para establecer líneas de apoyo al liderazgo que debe ejercer el docente tutor.

Y en última instancia, el equipo establece con un bajo nivel de frecuencia; Potenciar empatía con estudiantes, Realizar análisis de casos, Disminuir trabajo administrativo, Generar protocolos de acción y Generar instancias de autocuidado para Docentes Tutores, lo que permite analizar el desafío para los integrantes del Equipo de Gestión para liderar y gestionar líneas de acción comunes respecto al trabajo de los docentes tutores.

5. Discusión y/o Conclusiones

Al analizar el diagnóstico desarrollado, es posible develar que el mayor desafío se relaciona con el rol del docente tutor y cómo, frente a las horas que tienen para ejercer la tutoría, aplican mayoritariamente prácticas enfocadas al ámbito psicosocial, las que tienen un bajo impacto en el rendimiento académico y en el desarrollo de los aprendizajes de todos los estudiantes de los distintos establecimientos de la comuna.

Esto se visualiza principalmente en los resultados de las mediciones estandarizadas a nivel nacional (SIMCE) en los centros educativos de la comuna.

De esta manera, surge la necesidad de diseñar estrategias de mejora orientadas a fortalecer el rol del Docente Tutor y potenciar las prácticas pedagógicas que utilizan en el aula para optimizar los resultados académicos de los estudiantes de la comuna. Existe un alto nivel de interés por generar cambios en las comunidades escolares de una comuna de la Región Metropolitana, por lo que se planifica como eje fundamental de intervención los distintos estamentos y respectivos agentes que conforman la comunidad educativa, diferenciando de este modo cuatro dimensiones de acción: Equipo de Gestión, Docentes, Estudiantes y Familia con la finalidad de que se consolide paulatinamente el nuevo modelo implementado a partir de un trabajo colaborativo entre los estamentos de la comunidad educativa.

A partir de la información recabada mediante los instrumentos aplicados, es posible declarar que la baja capacidad de liderazgo del Equipo de Gestión con los docentes tutores, en relación a las acciones de apoyo que ejercen desde sus roles, surgen como eje central y se reitera con mayor frecuencia la necesidad de la coordinación de los miembros del equipo hacia la meta y objetivo central del CATI. Por otra parte, se deben determinar lineamientos claros, los cuales deben estar orientados al liderazgo de los procesos por parte del equipo ante el aporte que puedan realizar hacia la intervención pedagógica, favoreciendo el aprendizaje de todos los estudiantes (Valdés, 2023).

Entre las necesidades de lineamientos que debiese implementar el Equipo de Gestión surge en primera instancia el potenciar el foco pedagógico en la intervención que realiza el Docente Tutor por sobre el foco psicosocial que ha desplegado, entendiéndose como el foco de intervención más relevante de parte de los docentes tutores desde el análisis que realiza el municipio en su PADEM.

Desde el análisis de las acciones de apoyo aplicadas por cada agente del Equipo de Gestión se visualiza que existe un bajo nivel de articulación y coordinación entre los integrantes del mismo, en relación al liderazgo que ejerce cada uno hacia el funcionamiento del CATI, lo cual queda de manifiesto al comparar la diversidad en términos cuantitativos usados en su autoevaluación, acciones aisladas implementadas por cada miembro del equipo desde su rol y liderazgo pedagógico que debe ejercer el equipo con los docentes.

Adicionalmente, explicitan diversas consideraciones o aportes individuales por cada uno de los miembros del equipo, los cuales apuntan a la mejora del funcionamiento del programa CATI, y que deben ser trabajados y organizados entre todos los miembros, con el fin

de unificarlos y establecer metas que apunten a la consolidación de la labor del docente tutor según los lineamientos a nivel comunal (MINEDUC, s/f).

La gran cantidad de recursos de apoyo que proporciona el sostenedor para la implementación del programa CATI en cada establecimiento educacional, supera lo establecido por las políticas educativas nacionales y ministeriales, lo que no se refleja en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en la apreciación de las personas que participaron de la evaluación y en los resultados del PADEM año 2017 a partir de las evaluaciones establecidas por el municipio, las que develan que el porcentaje mayor de intervención por parte de los Docentes Tutores se relaciona en gran porcentaje en el ámbito psicosocial por sobre lo pedagógico. De esta manera, se da cuenta que el objetivo de esta propuesta de mejora, apunta al progreso de procesos de mejora ya existentes en la comuna, los cuales deben ser reorganizados entre los distintos miembros de los estamentos de cada escuela, liderados principalmente por el Equipo de Gestión.

Todos los hallazgos que han surgido a partir del análisis de la autoevaluación de los miembros del Equipo de Gestión, sustentan la necesidad de diseñar la propuesta contenida en este trabajo, en consideración del impacto de la dimensión del Equipo de Gestión sobre las distintas dimensiones de intervención de la propuesta (docentes, estudiantes y familia), las que deben asegurar la organización y trabajo colaborativo entre los miembros del equipo, como eje fundamental para la implementación de la propuesta y el logro de resultados esperados.

En conclusión, queda la esperanza de que la organización adecuada y liderazgo que implemente el Equipo de Gestión con los docentes tutores, impacte de manera significativa en la aplicación de la propuesta, optimizando el rol a través de la implementación del trabajo colaborativo de todos los estamentos de la escuela y favoreciendo el fin último del programa que es brindar una educación que favorezca el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco de la Tesis de Magister “Propuesta de mejora para el fortalecimiento del rol del Docente Tutor en la optimización de las prácticas pedagógicas en establecimientos municipales de una comuna de la Región Metropolitana”.

Referencias

- Ainscow, M. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 1(28), 17-44
- Bravo-Andrade, H., Ruvalcaba, N., Orozco, M., González-Gaxiola, Y. y Hernández-Paz, M. T. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. En N. Ruvalcaba y M. Orozco (Eds.), *Saluda mental. Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional. Volumen III* (pp. 91-106). Editorial Amate.
- Carbonell, J. (2019). *La educación es cosa de todos: propuestas para la mejora educativa*. Editorial Síntesis.
- Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 81-95.
<https://doi.org/10.25074/pfr.v0i6.480>
- Castaño, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Hekademos*, 7, 23-42
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Editorial Pearson.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias: reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Octaedro.
- Hernández, R. y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *UniversitasPsychologica*, 11(10), 91-101.
- Maldonado, M. (2007) El aprendizaje basado en proyecto aplicado en educación técnica. *Revista Laurus*, 14(28), 158-180
- MINEDUC. (2015). Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*.
- MINEDUC. (S/F). *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares, Plan de mejoramiento educativo*. Municipalidad de Recoleta. (2017). *Plan anual de desarrollo de la educación municipal*.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: un estudio observacional. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(1), 181-205
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100181>

- Ortega, J. (1983). El enfoque sistemático en educación especial. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 21, 99-121
- Pastor E. (1994). *La tutoría en secundaria*. CEAC.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Valdés, R. (2018) Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66

EDITORAS Y EDITORES

Ximena Acuña Robertson

Académica Titular del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Es magíster en Lingüística, por la Universidad Católica de Chile y Doctora en Lingüística por la Universidad de Valladolid, España. Además, es Coordinadora y docente del Magíster en Educación Especial. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones en las áreas de Lingüística de la Lengua de Señas y Educación de las Personas Sordas. <https://orcid.org/0000-0002-9318-4552>

Juan Luis Piñeiro Garrido

Académico Titular en el Departamento de Educación Diferencial en la UMCE. Es Máster Doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, España. Asimismo, es Editor Asociado en “PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática”. Ha participado en numerosos proyectos de investigación tanto nacional como internacionalmente relacionados con la formación de profesores para enseñar matemáticas. <https://orcid.org/0000-0002-9616-3925>

Marcela Romero Jeldres

Profesora de Educación General Básica c/m Matemática y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Comunicación Social, Mención Comunicación y Educación y Doctora en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora titular del Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación UMCE. Sus líneas de investigación se centran en la Formación de profesores y carrera docente; Aprendizaje y Servicio; Educomunicación. <https://orcid.org/0000-0002-9706-9148>

Pablo Rojas Castro

Académico Asociado del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Es magíster en Informática Educativa, por la Universidad de Chile, Magíster en Educación por la Universidad Católica de Chile y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación se centran en la Informática Educativa; Educación; Learning Analytics. <https://orcid.org/0000-0002-5732-1433>

AUTORES Y AUTORAS

Tatiana Cisternas León

Investigadora Asociada Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Profesora de Educación Diferencial por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Posee experiencia en investigación, formación de pre y postgrado, coordinación y liderazgo de equipos y desarrollo de proyectos. Entre sus líneas de trabajo están los enfoques críticos para abordar la inclusión escolar; propuestas pedagógicas para responder a la diversidad. Es miembro del Consejo Consultivo de la Red Latinoamericana de Alfabetización. <http://orcid.org/0000-0003-3142-0027>

Pablo Dartnell Roy

Ingeniero Civil Matemático de la Universidad de Chile y PhD en Matemáticas de la Universidad de Yale, USA. Es investigador del Centro de Investigación Avanzada (CIAE), y Profesor Adjunto del Departamento de Ingeniería Matemática, además de investigador en el Área de Educación del Centro de Modelamiento Matemático de la Universidad de Chile. Su investigación se centra en la Cognición y Educación Matemática, con énfasis en el origen cognitivo de las dificultades en temas claves del aprendizaje de matemáticas, tales como las fracciones, en el modelamiento matemático del aprendizaje y la cognición matemática, y en tópicos de trastornos específicos del aprendizaje de la matemática. <https://orcid.org/0000-0003-1025-7021>

Tatiana Díaz Arce

Académica Titular del Dpto. de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Es Profesora de Educación Diferencial por la UMCE y doctora en ciencias de la educación por la Universidad Católica de Chile. Ha participado en investigaciones referidas al ámbito de la diversidad en educación que incluyen la educación intercultural y la educación hospitalaria. Actualmente coordina el Diplomado en Educación Hospitalaria de la UMCE. <https://orcid.org/0000-0003-0010-9359>

Sofía Druker Ibáñez

Antropóloga por la Universidad Austral de Chile. Licenciada en Antropología por la Universidad Austral de Chile. Magíster en Antropología con Mención en Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú. PhD© Social Anthropology por la University of Manchester, UK. Doctora por la Universidad Metropolitana de Ciencias

de la Educación. Ha desarrollado diversos proyectos y numerosos artículos asociados a lenguaje y la construcción de mundo; pueblos originarios y Estados; política e Identidades; interculturalidad y conocimiento. <https://orcid.org/0000-0002-0934-4825>

Angella Fortunati Arenas

Académica Asociada del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE. Coordinadora de la Carrera Educación Especial Especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo. Profesora de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental de la Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación. Magíster en Educación Diferencial mención Necesidades Múltiples. Especialista en Autismo y Educación Emocional. Líneas de Investigación: Autismo, Educación Emocional y Educación. <https://orcid.org/0009-0007-0560-1330>

Victoria Verónica Garay Alemany

Profesora de Educación General Básica con mención en Ciencias Sociales y Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Máster y Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad de Salamanca. Profesora titular del Departamento de Educación Básica de Facultad de Filosofía y Educación UMCE. Línea de investigación: Formación del profesorado; Prácticas docentes inclusivas; Educación Patrimonial; Cultura Tradicional. <https://orcid.org/0000-0002-3532-2646>

David Gómez Rojas

Ingeniero civil matemático y Doctor en ciencias de la ingeniería, mención modelamiento matemático de la Universidad de Chile. Ph.D. in Neuroscience de la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati, Trieste, Italia. Es académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins. Su investigación se ha centrado en el Aprendizaje de conceptos matemáticos, la cognición numérico-matemática y la formación de docentes de matemática. <https://orcid.org/0000-0001-9509-6436>

Nolfa Ibáñez Salgado

Profesora de Educación Diferencial de la UMCE. Es magíster en Educación mención Educación Diferencial en la misma universidad y Doctora en Educación, por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Además, es Premio Nacional de Educación año 2021. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones en las áreas de Diversidad y construcción de mundo, Interculturalidad y Contextos interaccionales en educación. <https://orcid.org/0000-0003-1491-1190>

Rocío Loyola Navarro

Fonoaudióloga, Máster en Neurociencia y Doctora en Ciencias Biomédicas de la Universidad de Chile. Es Académica Asistente del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE e Investigadora postdoctoral del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile. Ha realizado y colaborado en diversas investigaciones en el área de la Neurociencia Cognitiva y su relación con el Aprendizaje, explorando la teoría de la cognición corporeizada, y cómo los movimientos voluntarios impactan la cognición. <https://orcid.org/0000-0001-7637-4277>

Cristina Alejandra Martínez Quiroz

Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Educación, Magister en Educación y Doctoranda en Educación. Profesora Asociada del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ha realizado diversas investigaciones en el área de Inclusión en la Formación Inicial docente y Género. <https://orcid.org/0000-0002-7200-4815>

Javiera Medel Sanhueza

Profesora de Educación Diferencial especialidad en Discapacidad Intelectual por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Desarrollo Curricular y Proyecto Educativo por la Universidad Andrés Bello. Doctora en Educación por la Universidad SEK. Académica asistente del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: Educación inclusiva en el ámbito escolar y políticas educacionales para la inclusión. <https://orcid.org/0009-0000-9640-4971>

Ricardo Mendoza Lúcar

Licenciado en Medicina de la Universidad de Chile. Actualmente realiza su práctica profesional en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Ha participado de proyectos de investigación en el área de la Neurociencia Cognitiva.

Lucía Millán Briceño

Profesora Asociada y Directora del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Académica de la carrera de Educación Especial con especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples de la (UMCE). Licenciada en Educación por la UMCE. Magíster en Educación mención Curriculum. Actualmente se desempeña como docente del Magister en Educación Especial de la UMCE. Su trabajo se centra en la inclusión

educativa, retos múltiples y currículum. <https://orcid.org/0000-0001-8273-7513>

Patricia Morales Mejías

Profesora de Educación Diferencial por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Académica Asociada del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Es Master en Educación con mención en Educación Especial por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ha realizado investigación y publicaciones en las áreas de Educación de Personas Sordas, Formación de profesores, Prácticas docentes inclusivas. <https://orcid.org/0000-0002-6433-5809>

Roberto Morales Urria

Académico e investigador de la Universidad Austral de Chile. Licenciado en Antropología por la Universidad Católica de Temuco. Máster en Integración América Latina por la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Doctor en Antropología Social de la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones en las áreas de derechos sociales, políticos y culturales de los pueblos originarios.

Rosa Isabel Nilo Cea

Académica Asociada del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Es magíster en Desarrollo Cognitivo, por la Universidad Diego Portales. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones en las áreas de Formación Inicial Docente, Diversidad e Inclusión Educativa. <https://orcid.org/0000-0001-5561-6919>

María Soledad Rodríguez Olea

Académica Titular del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Es Magíster en Educación mención Aprendizaje Transformacional en la Universidad Bolivariana (Chile) y Doctora en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones en las áreas de Interculturalidad y diversidad. <https://orcid.org/0000-0001-8240-8015>

Tanya Soto Varela

Profesora de Educación Diferencial con mención en Integración Escolar por la Universidad Central, Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos por la Universidad Andrés Bello. Doctoranda en Educación e Innovación por la Universidad de Innovación e

Investigación de México. Coordinadora académica del Magíster en Estrategias Didácticas para el TEA de Universidad SEK. Líneas de investigación: inclusión educativa en educación superior, formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas. <https://orcid.org/0009-0006-0103-8934>

Solange Tenorio Eitel

Es Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Es profesora Titular del Depto. de Educación Diferencial, docente del Magíster de Educación Especial y del Doctorado en Educación (UMCE). Ha sido secretaria académica y directora del Depto. de Educación Diferencial. Actualmente es Decana de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE y presidenta del Consejo Nacional de Decanos de Facultades de Educación de Universidades del CRUCH. <https://orcid.org/0000-0001-7643-4292>

Erika Valenzuela Carreño

Profesora Asociada del Departamento de Educación Diferencial. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Problemas de la Visión por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Magíster en Educación con mención en Evaluación. Académica y Coordinadora de Aseguramiento de la Calidad de Educación Especial con especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples de la UMCE. Su trabajo se centra en las Tiflotecnologías, Didácticas para discapacidad visual, DUA e Inclusión. <https://orcid.org/0000-0001-8233-0529>

Reseña del libro

Inclusión y Diversidad en Educación. 10 años de Investigación en Educación Especial

El libro *Inclusión y Diversidad en Educación. 10 años de Investigación en Educación Especial*, editado por académicos/as de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, es un compendio que reúne una década de investigaciones en el ámbito de la educación especial. Este volumen se presenta como una herramienta esencial para aquellos interesados en avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva, abordando temas cruciales como la formación docente, la educación intercultural y las barreras que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales.

A lo largo de sus capítulos, el libro ofrece un análisis crítico sobre la inclusión educativa en Chile, explorando problemáticas relacionadas con el "Retardo Mental" y su impacto en las prácticas educativas. Se discuten las creencias epistemológicas que rodean este término y cómo estas afectan la percepción y tratamiento de estudiantes con discapacidad. Además, se examinan experiencias de estudiantes con discapacidad en la educación superior, destacando la importancia de la participación activa en el aprendizaje y la necesidad de mejorar la formación docente para reflejar verdaderamente la diversidad.

El libro también aborda la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y la educación intercultural bilingüe, con un enfoque particular en comunidades indígenas. Se propone la construcción de una Dimensión Intercultural en el currículo oficial, integrando conocimientos de familias indígenas para fomentar un diálogo entre culturas en el ámbito educativo. Otro aspecto relevante del libro es el análisis de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior, como la falta de infraestructura adaptada y el acceso limitado a información y trámites académicos. Se enfatiza la necesidad de políticas inclusivas claras y la colaboración entre instituciones y estudiantes para lograr una inclusión efectiva. Finalmente, el libro destaca la importancia del rol del docente tutor, proponiendo un enfoque colaborativo entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa para implementar un modelo que favorezca el aprendizaje integral de los estudiantes.

En resumen, *Inclusión y Diversidad en Educación* se posiciona como un referente para la investigación y práctica en educación especial y diferencial en Chile, ofreciendo valiosas recomendaciones para mejorar la inclusión y promover una convivencia más respetuosa y solidaria en el ámbito educativo.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y EXTENSIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL