

DIDÁCTICA INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Orisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon
(organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2024

DIDÁCTICA INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Orisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon
(organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe Prof.^a Dr.^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte M.^a Bruna Bejarano

Diagramação Elisangela Abreu

Organizadores Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Crisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavón

Imagem da Capa

Bibliotecário Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil



Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil



Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D555 Didática Inclusiva e Identidad Docente [livro eletrônico] : Retos y Oportunidades en Contextos Educativos Diversos / Organizadores Claudine Glenda Benoit Ríos... [et al.]. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-26-0

DOI 10.37572/EdArt_251024260

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Benoit Ríos, Claudine Glenda. II. Espinoza Melo, Carmen Cecilia. III. Rivero Crisóstomo, Cecilia Ximena. IV. Rodriguez Navarrete, Claudia. V. Otondo Briceño, Maite. VI. Siso Pavón, Zenahir.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

PRÓLOGO

En virtud de los cambios educativos actuales, el enfoque inclusivo en la enseñanza ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad ineludible orientada a la atención integral del estudiantado. En este escenario, surge el libro titulado *Didáctica inclusiva e identidad docente: retos y oportunidades en contextos educativos diversos*, resultado del trabajo colaborativo de académicas del grupo de investigación “Didáctica para la educación inclusiva e identidad docente del profesorado”, quienes han dedicado sus esfuerzos a estudiar y proponer estrategias para el fortalecimiento, tanto de la formación docente como de la práctica educativa en escenarios inclusivos.

Los capítulos que componen esta obra abordan temáticas ligadas al desarrollo de la identidad profesional docente y a la didáctica inclusiva en distintos niveles educativos y contextos. Desde la adquisición de la lectura en los primeros años de escolaridad, pasando por el desafío de integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior, hasta el uso de estrategias didácticas inclusivas en asignaturas como matemáticas y ciencias, este libro ofrece reflexiones valiosas y herramientas para quienes deseen enfrentar los retos de la inclusión educativa con una mirada crítica y proactiva. En algunos capítulos, se describe cómo se construye la identidad docente en relación con la diversidad y la inclusión, destacando experiencias tanto en contextos locales como nacionales. En particular, los estudios comparativos, como la identidad de los educadores en distintos contextos geográficos, o el análisis de las actitudes en la educación superior, permiten comprender las múltiples dimensiones de la enseñanza inclusiva.

El libro, en definitiva, va dirigido a todas aquellas personas interesadas en transformar sus prácticas pedagógicas y construir una identidad docente coherente con los desafíos y oportunidades que plantean los entornos educativos diversos. A través de sus páginas, las autoras invitan a repensar el rol del docente en el mundo contemporáneo, donde la capacidad de reconocer y valorar la diversidad es esencial para el éxito de cualquier práctica educativa.

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Crisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAJE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Claudine Glenda Benoit Ríos

Carla Valentina Uribe Cruces

Katherine Lissette Toloza Mancilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242601

CAPÍTULO 2..... 14

DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN PARA FOMENTAR LA MATEMÁTICA INCLUSIVA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242602

CAPÍTULO 3..... 25

IMPACTO DE LAS CLASES ON LINE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO BÁSICO

Cecilia Rivero Crisóstomo

Javiera Cartes Monsálvez

Francisca Garrido Fernández

Stephany Maldonado Arce

Karina Vásquez Villalobos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242603

CAPÍTULO 4..... 38

COMPARACIÓN ENTRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN DIVERSOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DE CHILE

Claudia Evelyn Rodríguez-Navarrete

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242604

CAPÍTULO 5.....48

DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EDUCACIÓN INCLUSIVA, ACTITUDES Y CONTEXTO

Maite Otondo Briceño

Nataly Meza Vargas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242605

CAPÍTULO 6..... 60

LA TRANSMISIÓN-RECEPCIÓN COMO CENTRO DEL “SER PROFESOR” DE CIENCIAS NATURALES: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FID

Zenahir Siso-Pavón

Francisco Pérez-Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242606

CAPÍTULO 7 72

TRABAJO COLABORATIVO: UNA ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA EL RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Claudine Glenda Benoit Ríos

Katherine Lissette Toloza Mancilla

Carla Valentina Uribe Cruces

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242607

CAPÍTULO 8.....84

EL USO DE LAS PREGUNTAS COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN MATEMÁTICA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242608

CAPÍTULO 9.....95

PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y EDUCATIVA HACIA PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Maite Otondo Briceño

Maitte Castro Medina

Sofía Jiménez Molina

Alison Montalba Balboa

Evelyn Sáez Matamala

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242609

CAPÍTULO 10.....108

IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA CULTURA CIENTÍFICA

Francisco Pérez-Rodríguez

Zenahir Siso-Pavón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25102426010

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....119

ÍNDICE REMISSIVO121

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAJE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Claudine Glenda Benoit Ríos

Académica Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Carla Valentina Uribe Cruces

Profesora de Lenguaje y Comunicación
Universidad de Alcalá, España
<https://orcid.org/0000-0001-6598-0239>

Katherine Lissette Toloza Mancilla

Profesora de Lenguaje y Comunicación
Colegio Salesiano, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4830-5981>

RESUMEN: La construcción de la identidad profesional docente es un proceso continuo y desafiante, influenciado por una interacción dinámica de factores y experiencias significativas. Desde la formación académica hasta el ejercicio profesional, las vivencias en aula y las relaciones dentro de la comunidad educativa moldean y redefinen esta identidad, adaptándola a contextos cada vez más exigentes. A fin de profundizar en estas ideas,

el presente artículo explora tanto los factores internos como externos que determinan la construcción de la identidad profesional del profesorado de lenguaje. La investigación fue de naturaleza descriptiva con un enfoque cualitativo. En específico, se efectuó un estudio de casos de naturaleza interpretativa basado en las percepciones de los participantes. La muestra, no probabilística por conveniencia, estuvo conformada por 10 docentes noveles de lenguaje de enseñanza media, quienes participaron en entrevistas semiestructuradas. El procesamiento de la información consideró la transcripción de las intervenciones y un análisis del contenido temático, que evidenció tres hallazgos principales: 1. Factores que influyen en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje. 2. Desafíos en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje. 3. Oportunidades para el desarrollo profesional docente. Estos resultados ponen de relieve la complejidad asociada a la construcción de la identidad docente. Concretamente, se releva cómo diversos factores y desafíos interrelacionados influyen en la manera en que el profesorado se percibe en su rol y ejercicio profesional. Los hallazgos, en términos amplios, sugieren la necesidad de un entorno educativo positivo que fortalezca la identidad profesional, promoviendo un fuerte compromiso con la labor docente y un impacto en el estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional. Formación del profesorado. Identidad docente. Proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC.

CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF LANGUAGE TEACHERS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT: The construction of teacher professional identity is a continuous and challenging process, influenced by a dynamic interaction of factors and significant experiences. From academic training to professional practice, classroom experiences and relationships within the educational community shape and redefine this identity, adapting it to increasingly demanding contexts. To delve into these ideas, this article explores both internal and external factors that determine the construction of the professional identity of language teachers. The research was descriptive in nature with a qualitative approach. Specifically, an interpretative case study was conducted based on the participants' perceptions. The sample, non-probabilistic and based on convenience, consisted of 10 novice language teachers from secondary education, who participated in semi-structured interviews. The data processing involved transcribing the interviews and conducting a thematic content analysis, which revealed three main findings: 1. Factors influencing the construction of language teachers' identity. 2. Challenges in constructing language teachers' identity. 3. Opportunities for professional development. These results highlight the complexity associated with the construction of teacher identity. Specifically, the findings underscore how various interrelated factors and challenges influence the way teachers perceive their role and professional practice. Broadly speaking, the findings suggest the need for a positive educational environment that strengthens professional.

KEYWORDS: Professional development. Teacher training. Teacher identity. Teaching and learning process.

1 INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del lenguaje, la construcción de la identidad profesional se manifiesta como un proceso continuo, profundo y desafiante que conlleva una interacción dinámica entre diversos factores y experiencias significativas. Desde los inicios de la formación académica hasta el ejercicio profesional, el profesorado se enfrenta a una serie de desafíos y oportunidades que influyen en las percepciones y creencias respecto de su rol formador. Durante su trayectoria, las vivencias en aula y los vínculos con los diferentes integrantes de la comunidad educativa forjan y redefinen de manera continua la identidad profesional del docente, enriqueciendo su visión de mundo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La labor del educador representa un eje central en la construcción social. Este papel va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que el propósito es contribuir a una formación integral, que considere el desarrollo de habilidades, valores y competencias socioemocionales en el estudiantado. En este contexto, el profesorado enfrenta el desafío de adaptarse y actuar en espacios educativos cada vez más exigentes y cambiantes, lo que se suma a las diversas demandas asociadas a la calidad, innovación e inclusión

educativa (Miranda y Vargas, 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019). Por ello, la construcción de la identidad docente y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas devienen factores claves para el éxito de su ejercicio profesional y, por consiguiente, para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En términos amplios, la identidad docente ha sido concebida como un concepto multifacético que engloba tanto las experiencias significativas como las principales percepciones del profesorado, las que, en su conjunto, influyen en el rol docente y su concepción respecto de las cosas. Para Chávez et al. (2023), este proceso se construye sistemáticamente a partir de la integración de aspectos subjetivos individuales y de elementos de carácter social. Como se trata de un proceso en constante evolución (Madueño y Márquez, 2020), podría verse influenciado en el tiempo por factores diversos, entre los que cabe mencionar, las políticas públicas, los sucesos personales y profesionales, las expectativas y los intercambios sociales entre los miembros de la comunidad educativa. Según Richter et al. (2021), la identidad profesional construye un marco personal que orienta las concepciones, interpretaciones y acciones del profesorado en situaciones inherentes a su campo laboral.

En correspondencia con los desafíos y oportunidades, esta evolución permanente posibilita una adaptación y una reconfiguración de la identidad docente, lo que, en consecuencia, revela la flexibilidad y la resiliencia del profesorado en algún momento de su trayectoria profesional. Ello no solo refleja la capacidad del profesorado para adaptarse a los diversos cambios contextuales y tecnológicos, sino también evidencia que el proceso se enriquece a través de la interacción con otras personas miembros de la comunidad educativa. Como se ha sugerido, la configuración de la identidad docente está unida indisolublemente a la reflexión crítica sobre la propia práctica y al compromiso con el desarrollo de su profesión. Para Callata et al. (2017), la identidad constituye una de las variables de mayor relevancia en el desempeño y la satisfacción en el ámbito laboral. Según Galaz (2011), la identidad docente puede interpretarse como el reconocimiento de características únicas vinculadas a la historia personal, que influyen en el ejercicio de la profesión.

Al tener el foco en los retos y oportunidades, se pone de manifiesto cómo se integran en el rol docente tanto los aspectos intrínsecos como extrínsecos que identifican al profesorado. Esta integración es, al mismo tiempo, una interacción significativa que determina la formación de la identidad docente y el ejercicio profesional. En esta dirección, cobra un sentido especial la forma en que el profesorado se percibe en tanto educador y en tanto ser social, con una identidad definida por sus creencias y experiencias. Desde

una perspectiva intrínseca, la historia personal y sus vivencias reflejan la experiencia única de ese profesional. Por su parte, la subjetividad social conlleva un sentimiento de pertenencia y una visión colaborativa, que valora las interacciones con otros (Cuadra et al., 2021). Así, resaltan factores como la formación inicial docente, las primeras experiencias prácticas y la inserción laboral en los establecimientos educacionales.

La identidad es un rasgo que caracteriza al profesorado desde sus primeros años de formación académica. El rol que ejercen sus propios maestros influye en el desarrollo de ese rasgo, pues el modelado resulta determinante en esta etapa. Como consecuencia, el profesorado en formación manifiesta un paso desde una identidad centrada en su rol de estudiante hacia una identidad basada en su rol como docente (Breijo y Mainegra, 2020). Esta transición es paulatina e implica diversos cambios personales, reconsideraciones y reflexiones en torno al potencial aporte en los procesos formativos del estudiantado. Este proceso no se configura únicamente desde lo interno, sino que está fuertemente influenciado por el contexto socioeducativo. En este sentido, las creencias, expectativas, normas y valores de la comunidad escolar son determinantes en la configuración de la identidad profesional docente. Esto implica que la construcción se da a través de la interacción social dentro de un colectivo específico condicionado por características culturales (Olave, 2020).

Otro aspecto central resulta ser la incorporación del profesorado en su primer ambiente laboral, las relaciones que forje en ese momento resultarán decisivas en la resignificación de su rol docente. Desde esta visión, se espera el cumplimiento de las expectativas sobre el ejercicio profesional, las que, en la mayoría de los casos, se asocian a una valoración positiva y a un entusiasmo inminente ante cada nuevo desafío. Tales previsiones posibilitan un entorno donde el profesorado no solo es motivado a demostrar sus conocimientos y capacidades, sino fundamentalmente a aprovechar las oportunidades para desarrollarse profesionalmente (Borges y Richit, 2020). Si bien en muchas ocasiones las expectativas difieren de las proyectadas, esta fase inicial se percibe como vital para propiciar un desarrollo profesional sostenido y para afrontar de manera asertiva los principales retos educativos.

Las relaciones interpersonales respetuosas, en este contexto, promueven un desarrollo profesional favorable, basado en la colaboración y el aprendizaje recíproco. Estas instancias resultan ser significativas en tanto favorecen la actualización disciplinar y pedagógica, y, asimismo, la construcción de un espacio de acompañamiento mutuo. En consecuencia, las redes de apoyo generadas entre el profesorado permiten el intercambio de experiencias, la consolidación de un clima de confianza y la construcción colectiva de

saberes. De esta forma, el trabajo sistemático con otros se convierte en una estrategia esencial para promover prácticas docentes más eficaces y contextualizadas, y, a la vez, para fortalecer la identidad profesional docente.

Con el propósito de profundizar en torno a estas ideas, el presente artículo explora tanto los factores internos como externos que determinan la construcción de la identidad profesional del profesorado de lenguaje. Dentro de los aspectos destacados se encuentran, a su vez, los desafíos inherentes al ejercicio profesional y las oportunidades que emergen de la reflexión y las experiencias pedagógicas. En su conjunto, se espera, a través de las percepciones del profesorado, reconocer ciertas claves acerca de cómo se construye y redefine la identidad profesional docente en un mundo cada vez más cambiante.

2 METODOLOGÍA

La investigación realizada es de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo. En específico, se llevó a cabo un estudio de casos de naturaleza interpretativa (Bisquerra, 2009), centrado en el análisis de las percepciones en torno a la construcción de la identidad profesional. Para este propósito, se realizaron entrevistas semiestructuradas con apoyo de un guion (Schettini y Cortazzo, 2016) y grabaciones de audio, autorizadas explícitamente por los participantes. Esto permitió un análisis profundo y contextualizado de las experiencias y desafíos a los que se enfrentan los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional.

La muestra fue no probabilística por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), constituida por 10 docentes noveles de lenguaje de enseñanza media (5 hombres y 5 mujeres). En esta investigación, se consideró el profesorado con 1 a 3 años de experiencia laboral en aula, posterior a su egreso. Al momento de las entrevistas, los participantes se desempeñaban en diversos establecimientos urbanos de la provincia de Concepción. Estos contextos abarcaban tanto colegios privados como públicos y, en este último caso, distintos niveles de vulnerabilidad socioeconómica.

La investigación se condujo siguiendo estrictamente las normas éticas, garantizando la transparencia en la comunicación de los objetivos trazados y sus posibles implicaciones para los participantes. Del mismo modo, se aseguró la confidencialidad de los datos, únicamente para fines investigativos, y el anonimato de los discursos. Para este cometido, se utilizaron las iniciales de los nombres y apellidos más un número correlativo aleatorio desde 1 a 10. La totalidad de participantes firmó un consentimiento informado, manifestando su comprensión y aceptación de las condiciones del estudio.

En cuanto al procesamiento de la información, y una vez revisados los registros de audio, se realizó la transcripción detallada de las intervenciones asegurando la fidelidad al discurso original de los participantes. Con posterioridad, se efectuó un análisis del contenido temático (Gibbs, 2012), lo que implicó una codificación sistemática de los datos para determinar patrones recurrentes. A través de este análisis, se identificaron tres categorías emergentes, las cuales se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 1 - Categorías de análisis de las entrevistas realizadas al profesorado de lenguaje

Categorías	Subcategorías	Definición
Factores que influyen en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje	Formación inicial docente	Se conciben como experiencias claves que moldean la percepción y el desarrollo profesional del profesorado a lo largo de su carrera. En este escenario, están vinculadas a su experiencia novel en la docencia.
	Primeras experiencias prácticas	
	Acogida e inserción en la comunidad educativa	
Desafíos en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje	Dificultades en la implementación de metodologías activas	Estos desafíos son percibidos por el profesorado de lenguaje como obstáculos y dificultades que han debido enfrentar durante su inserción al mundo laboral y primeras experiencias profesionales, y que, de alguna forma, podrían influir en la construcción de su identidad docente.
	Problemas estructurales, como vacíos en formación académica, falta de recursos o de apoyo institucional	
Oportunidades para el desarrollo profesional docente	Redes de apoyo entre el profesorado	Estas oportunidades devienen en recursos y mecanismos para el crecimiento y la mejora continua de los procesos docentes. En su conjunto, implican colaboración, actualización disciplinar y pedagógica y, por consiguiente, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.
	Programas de desarrollo profesional y formación continua	

Fuente: elaboración propia.

3 RESULTADOS

En tanto proceso complejo y paulatino, la construcción de la identidad profesional del profesorado de lenguaje está condicionada por diversos factores tanto internos como externos a la formación docente (Chávez et al., 2023). En este contexto, el estudio explora algunos elementos que, a juicio de los informantes, podrían tener incidencia en la conformación y evolución de su identidad profesional como profesorado novel de lenguaje. Los hallazgos ponen de relieve tres categorías esenciales, que tienen un foco en los desafíos y oportunidades afrontados por los docentes en su desarrollo profesional.

La primera categoría identificada examina los factores que influyen en la construcción de la identidad del profesorado. Entre estos, destaca la formación inicial docente, las primeras experiencias prácticas y la acogida e inserción en la comunidad

educativa. Por su parte, la segunda categoría da cuenta de los principales desafíos asociados a la construcción de la identidad profesional, como, por ejemplo, problemas estructurales o implementación de nuevas metodologías y la tercera categoría se focaliza en las oportunidades para el desarrollo profesional docente, entre ellas, las redes de apoyo y los programas de formación continua. A continuación, se presentan los principales hallazgos junto con algunos de los fragmentos que respaldan los planteamientos.

Categoría 1. Factores que influyen en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje

Este primer hallazgo releva la existencia de diversos factores que influyen en la construcción de la identidad profesional. Entre estas variables, es posible advertir una confluencia tanto de aspectos intrínsecos como extrínsecos al profesional docente, lo que es concordante con lo planteado por Chávez et al. (2023), referente a la integración sistemática de ambos factores. Así, cobran especial sentido las experiencias previas, las creencias y concepciones del docente, desde una mirada subjetiva, y las dinámicas sociales y su impacto en la identidad del profesorado, desde una mirada externa. A partir de los discursos, se reconoce que la interacción entre ambos componentes resulta clave en la formación de la identidad docente y en el ejercicio profesional, poniendo su centro en cómo se percibe a sí mismo y cómo ello influye en su rol social como educador. Desde esta perspectiva, los datos muestran el levantamiento de tres subcategorías: a) Formación inicial docente. b) Primeras experiencias prácticas. c) Acogida e inserción en la comunidad educativa.

La primera subcategoría pone de manifiesto el valor de la formación inicial docente en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje. De acuerdo con los participantes, esta etapa formativa no solo brinda las bases teóricas y prácticas indispensables para un buen desarrollo profesional, sino particularmente forja las primeras concepciones sobre la enseñanza y el rol docente. Este postulado es coherente con lo planteado por Breijo y Mainegra (2020), por cuanto en esta fase se evidencia una transición desde una identidad enfocada en su rol de estudiante hacia una identidad fundamentada en su rol como docente. A este respecto, uno de los docentes declara: *“Mi paso por la carrera fue determinante, pues ahí concebí las primeras ideas sobre cómo enseñar y qué significa ser un buen profesor o profesora. Eso es algo que ha guiado mi práctica desde la Universidad”* (MR_03). Un planteamiento similar es: *“Para mí, la formación universitaria es fundamental en la construcción de la identidad docente, porque en esa etapa no solo adquirimos conocimientos teóricos y prácticos, sino que también empezamos a visualizar nuestro rol y visión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (YS_09).

Otro factor que determina la construcción de la identidad corresponde a las primeras experiencias prácticas vividas por el profesorado de lenguaje en los centros educacionales. Por una parte, esta instancia marca un hito en su formación profesional, puesto que *“enfrentarse a la realidad del aula escolar es el inicio del vivir la docencia”* (CV_08) y *“es el momento en que confirmas lo que deseas ser en el futuro profesional asumiendo los desafíos reales del mundo externo”* (OP_05). Por otra parte, estas primeras experiencias son validadas como instancias importantes para el afianzamiento de los aprendizajes y para la profundización en torno a la reflexión sobre la práctica docente, tal como lo señala uno de los docentes: *“recuerdo que algo que me marcó fueron mis primeras prácticas progresivas, el contacto con los niños, cómo reforcé mis conocimientos y especialmente cómo pude reflexionar sobre mi desempeño”* (AP_02). Sin duda, se constata que este proceso formativo es primordial en la consolidación de la identidad docente (Galaz, 2011).

La tercera subcategoría identificada es la “Acogida e inserción en la comunidad educativa”, aspecto que destaca el valor asignado a la integración de la comunidad escolar y al apoyo que el profesorado novel recibe al insertarse laboralmente en un colegio. Desde esta perspectiva, se instaura el sentimiento de pertenencia y de colaboración, que impulsa las interacciones con otros (Cuadra et al., 2021). Esta llegada a los primeros puestos de trabajo constituye un momento crucial en la experiencia profesional, dado que si la vivencia es negativa podría afectar su autoestima y su vocación pedagógica; por el contrario, si el profesorado se siente bien recibido y respaldado por el cuerpo directivo, docente y estudiantil, se generará un tipo de adaptación que fomentará su sentido de pertenencia e identidad profesional. Esta idea es expresada por una profesora: *“La acogida y el apoyo que recibí al inicio fue esencial para fortalecer mi identidad como docente y sentirme parte de la comunidad educativa”* (ES_06).

Categoría 2. Desafíos en la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje

El proceso sistemático de construcción de la identidad profesional no está exento de contratiempos o limitaciones, que podrían obstaculizar su desarrollo y consolidación (Madueño y Márquez, 2020). Tales desafíos se corresponden con las dos subcategorías levantadas en el estudio: a) Dificultades en la implementación de metodologías activas. b) Problemas estructurales, como vacíos en formación, falta de recursos o apoyo institucional. Estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Miranda y Vargas (2019), y Vanegas y Fuentealba (2019), acerca de la necesidad del profesorado de adaptarse a entornos educativos cada vez más exigentes.

Para el profesorado de lenguaje, uno de los principales retos que debe afrontar en su ejercicio docente se relaciona con la enseñabilidad y la implementación de metodologías que propugnen un aprendizaje más dinámico y participativo en el alumnado. Desde su mirada, este aspecto forma parte inherente de la labor docente, pues uno de los focos está precisamente en la metodología de enseñanza. Sin embargo, a menudo el profesorado novel se percibe con una falta de preparación adecuada o se enfrenta a la resistencia al cambio por parte de otros colegas con quienes debe trabajar colaborativamente. Junto con los vacíos en su formación, observa como desafíos la escasez de recursos y el insuficiente apoyo de las autoridades educativas para subsanar las limitaciones existentes.

En línea con lo mencionado, la primera subcategoría denominada “Dificultades en la implementación de metodologías activas” releva la importancia de adoptar enfoques pedagógicos que fomenten el involucramiento y dinamismo del alumnado en su proceso de aprendizaje. No obstante, y a pesar de reconocerse esto último como un requerimiento, su puesta en práctica conlleva variados obstáculos, entre ellos, la insuficiente formación en metodologías innovadoras y la reticencia al cambio de algunos docentes. Esta idea se plasma en el siguiente fragmento: *“Implementar metodologías activas se considera un desafío constante, sobre todo cuando no tenemos la formación adecuada para usarlas en aula de manera efectiva”* (JE_04). La necesidad de formación pertinente se une, además, a las limitaciones de tiempo y de recursos que podrían dificultar la aplicación de estas estrategias, y, en consecuencia, llevar a una inconsistencia entre las motivaciones del profesorado y la realidad del establecimiento educacional.

La segunda subcategoría pone de manifiesto algunos desafíos asociados a problemas estructurales que deben enfrentar los docentes de lenguaje en su ejercicio profesional. Unido a vacíos en formación, los participantes reparan en la falta de recursos para la implementación de la docencia, lo que restringe las oportunidades de innovar en la enseñanza. En ocasiones, esto se une al insuficiente apoyo institucional, que puede manifestarse en la ausencia de financiamiento para la capacitación continua o programas de acompañamiento. Ese reparo se representa en el siguiente fragmento: *“He sentido que la falta de recursos y el escaso respaldo del colegio nos ha dejado solos ante las dificultades o desafíos. Eso no se resuelve solitariamente, sino exige el esfuerzo sistemático de todos”* (BL_10). Otro informante sostiene: *“No siempre estamos preparados para resolver situaciones conflictivas en aula, por lo que nos vemos obligados a aprender en el camino y sin el apoyo requerido”* (ES_06). Tales problemas estructurales no solo inciden en la labor docente, sino también pueden afectar la motivación del profesorado y, en consecuencia, la construcción de su identidad profesional.

Categoría 3. Oportunidades para el desarrollo profesional docente

Si bien los educadores reconocen la existencia de diversos desafíos vinculados a la construcción de la identidad, también vislumbran algunas oportunidades para el desarrollo profesional. De este modo, emerge la tercera categoría del estudio, centrada en los elementos que pueden enriquecer la identidad del profesorado; entre ellos, las redes de apoyo entre docentes y los programas de desarrollo profesional y formación continua. Según los informantes, cuando se aprovecha adecuadamente cada oportunidad y se siente como parte del aprendizaje personal, no solo se mejora la práctica educativa, sino se fortalece de manera especial la identidad profesional, fomentando el compromiso por la labor docente y la contribución a la comunidad. En este entorno, el profesorado es impulsado a demostrar sus capacidades y a aprovechar las oportunidades para desarrollarse profesionalmente (Borges y Richit, 2020).

La subcategoría “Redes de apoyo entre el profesorado” se explica por la necesidad manifiesta del profesorado novel de insertarse eficazmente en el ámbito laboral. Según los docentes, esta inserción es más expedita si se cuenta con la colaboración y respaldo de los demás integrantes de la comunidad educativa. Al respecto, crear y fortalecer lazos sólidos entre el cuerpo docente resulta ser una estrategia vital para enfrentar los desafíos actuales de enseñanza. Así lo refiere uno de los participantes: *“Estar acompañados por colegas que comparten tus mismas inquietudes te hace sentir respaldado para asumir desafíos”* (FS_01). De acuerdo con esta mirada, las redes de apoyo y colaboración posibilitan mentorías entre docentes con diferentes grados de experiencias y, al mismo tiempo, potencian un intercambio significativo de buenas prácticas de aula, brindando un espacio aprendizaje continuo que robustece la identidad profesional y el sentido de pertenencia.

Finalmente, la subcategoría “Programas de desarrollo profesional y formación continua” subraya la importancia otorgada por el profesorado novel a la capacitación permanente y sistemática en la vida profesional, ya que, a su juicio, este elemento resulta caracterizador de su identidad docente. Un buen docente, según este enfoque, requiere una actualización constante de conocimientos y una capacitación para la incorporación de nuevas metodologías en sus prácticas pedagógicas. Esta idea es expresada del siguiente modo: *“Es un deber del profesor perfeccionarse constantemente. Siento que la formación continua brinda estrategias y herramientas para enfrentar los desafíos del aula con mayor confianza”* (MR_07). Como se sugiere en este ejemplo, la actualización continua no solo enriquece las habilidades del profesorado y sus prácticas pedagógicas, sino también refuerza su identidad profesional al promover un compromiso clave con su desarrollo y con el del estudiantado.

4 CONCLUSIONES

El ejercicio profesional docente involucra constantes desafíos que están mediados por la identidad como rasgo inherente de la profesión. Este proceso sistemático, a la vez, está determinado tanto por características propias del docente como por rasgos externos que van reconfigurando su identidad y sus prácticas educativas. En efecto, las principales conclusiones de esta investigación subrayan la complejidad asociada a la construcción de la identidad profesional del profesorado, un proceso influenciado por varios factores tanto internos como externos. Los hallazgos dan cuenta de que la formación inicial docente, las primeras experiencias en aula, la integración del profesorado novel en la comunidad educativa y la consiguiente creación de lazos de confianza constituyen factores claves en la conformación de la identidad docente. Tales componentes desempeñan un papel decisivo en las percepciones respecto de la formación académica, la preparación para el mundo laboral y el rol desempeñado en los establecimientos educacionales. Igualmente, esos elementos forjan la base sobre la cual se irá desarrollando y enriqueciendo paulatinamente su carrera profesional.

Junto con los componentes incluidos en la identidad del profesorado, el estudio pone de relieve diversos desafíos y oportunidades vinculados con el proceso de construcción de identidad. Entre los retos, emergen las dificultades estructurales al interior de las instituciones educativas, como la carencia de recursos, falta de apoyo de las autoridades y el estrés ligado a la implementación de nuevas metodologías de enseñanza. Estos constreñimientos no solo dificultan el ejercicio docente, sino que también podrían afectar la percepción acerca de su papel formativo y eficacia profesional. Los informantes reconocen que estos complejos desafíos son latentes o se pondrán de manifiesto en algún momento de su trayectoria académica, por lo que es fundamental recibir una preparación adecuada, ya sea en su formación inicial docente como en su formación continua. En este sentido, les resulta vital que las instituciones educativas superiores reconozcan y aborden proactivamente estos desafíos, a nivel curricular o extracurricular, para apoyar de manera significativa la formación integral del profesorado.

Si bien los retos anteriores podrían estar asociados a una percepción negativa por parte del profesorado, ello no es totalmente así en todos los casos, puesto que se declara la existencia de instancias de mejora que pueden fortalecer la identidad profesional del profesorado de lenguaje. Dentro de estas oportunidades, se encuentran las redes de apoyo, formales o informales, que, según los docentes, enriquecen su desarrollo profesional, dado que posibilitan el intercambio de experiencias, conocimientos y

estrategias metodológicas. Esta retroalimentación mutua de las prácticas genera un espacio colaborativo que refuerza las relaciones interpersonales, el compañerismo, la confianza y el sentido de pertenencia a una institución educativa. Otra de las alternativas con una influencia positiva en la construcción de la identidad corresponde a los programas de formación continua, que emergen como una alternativa para perfeccionar sus competencias docentes y, al mismo tiempo, como una oportunidad para sentirse respaldados y/o valorados en su rol profesional.

En términos generales, la construcción de la identidad del profesorado de lenguaje se manifiesta unida a la necesidad de mantener la motivación por la profesión docente y el compromiso con una enseñanza de calidad. Los énfasis están puestos en la relevancia de un espacio educativo que no solo reconozca los desafíos imperantes, sino, de manera especial, que promueva activamente las oportunidades para el desarrollo profesional docente. Las implicaciones de estos hallazgos sugieren como imperativo el análisis de iniciativas educacionales que fortalezcan la formación inicial y continua del profesorado, procurando, desde las instituciones educativas, un apoyo constante y sistemático a la labor docente. Desde esta vertiente, un enfoque integral en la construcción de la identidad profesional no solo afianzará la percepción del profesorado respecto de su rol social, sino impactará positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, deviniendo en resultados de aprendizaje positivos para el estudiantado. No cabe duda de que este enfoque sostenido e integral resulta esencial para garantizar una educación de calidad que responda a las demandas educativas y sociales actuales.

REFERENCIAS

Bisqueria, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

Borges, A. y Richit, A. (2020). Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 555-574. <https://doi.org/10.1590/198053146782>

Breijo, T. y Mainegra, D. (2020). En torno al desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial de los profesores. *Mendive. Revista de educación*, 18(1), 1-4. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/189>

Callata, M., Morales, A. y Arias, W. (2017). Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de la escuela profesional de administración de negocios de una universidad privada de Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(1), 147-176. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13529>

Chávez, J., Faure, J. y Barril, J. (2023). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256–273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>

Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C. y González, I. (2021). La identidad profesional del docente durante la formación universitaria: una revisión sistemática de la investigación cualitativa. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Madueño, M. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>

Miranda, G. y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación* 1(19),1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://dx.doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Richter, E., Brunner, M. y Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. *Edufp*. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

CAPÍTULO 2

DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN PARA FOMENTAR LA MATEMÁTICA INCLUSIVA¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

RESUMEN: La educación matemática inclusiva se ha convertido en un enfoque fundamental para garantizar que todo el estudiantado, independientemente de sus capacidades o contextos, tengan acceso a una educación de calidad en la clase de matemática. Este enfoque busca adaptar la enseñanza de la matemática para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje encontradas en el aula, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades en un entorno inclusivo, asume un compromiso con el derecho de todas las personas, a recibir una formación matemática de calidad, partiendo del reconocimiento de sus diferencias y la adopción de las medidas adecuadas para atenderlas, de forma que garanticemos el desarrollo del potencial matemático de todos. El Recorrido de Estudio e Investigación (REI) es un dispositivo

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

didáctico dentro de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) que permite fomentar una enseñanza de la matemática más inclusiva y significativa para los estudiantes, busca romper con enfoques tradicionales que a menudo presentan las matemáticas como un conjunto de saberes desconectados de la realidad o como lo plantea la TAD el monumentalismo. Un REI parte de una pregunta generatriz que se desglosa en cuestiones derivadas, más específicas, guiando el estudio de un saber matemático determinado. Éste permite fomentar una enseñanza de las matemáticas más inclusiva y significativa para los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Dispositivo didáctico. Matemática inclusiva. Recorrido de Estudio e Investigación. Enseñabilidad. Teoría Antropológica de lo Didáctico.

DIDACTIC DEVICE STUDY AND RESEARCH PATHWAY TO PROMOTE INCLUSIVE MATHEMATICS

ABSTRACT: Inclusive mathematics education has become a fundamental approach to ensure that all students, regardless of their abilities or backgrounds, have access to quality education in the mathematics classroom. This approach seeks to adapt the teaching of mathematics to meet the diverse learning needs found in the classroom, promoting active participation and the development of skills in an inclusive environment, assumes a commitment to the

right of all people to receive a quality mathematics education, based on the recognition of their differences and the adoption of appropriate measures to address them, so as to ensure the development of the mathematical potential of all. The Research and Study Path (REI) is a didactic device within the Anthropological Theory of Didactics (TAD) that allows fostering a more inclusive and meaningful mathematics education for students, it seeks to break with traditional approaches that often present mathematics as a set of knowledge disconnected from reality or, as TAD puts it, monumentalism. An REI starts from a generative question that is broken down into more specific, derived questions, guiding the study of a given mathematical knowledge. This makes it possible to promote a more inclusive and meaningful mathematics education for students.

KEYWORDS: Teaching device. Inclusive mathematics. Study and research path. Teachability. Anthropological theory of didactics.

1 SIGNIFICANCIA DE LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

La idea fundamental de la educación matemática inclusiva hace referencia a la acción crítica que debe desarrollar la escuela dentro del marco de la educación matemática, con el propósito de incorporar de manera plena la presencia de todos los estudiantes (Torres, 2023; Avello, 2020). Esto implica aceptar las diferencias y convertirlas en una fuente de enriquecimiento invaluable para el sistema educativo en su conjunto. De este modo, dentro de lo que constituye la tarea cotidiana del aprendizaje matemático, se debe crear un contexto social adecuado y favorable que oriente el uso del conocimiento matemático como una herramienta poderosa para la comprensión de situaciones reales, así como para la construcción de significados propios por parte de cada estudiante (Broitman y Cobeñas, 2024; Baque et al. 2024). Se pone un notable énfasis en este carácter inclusivo, ya que un sistema educativo eficaz no solo es el que facilita la adquisición de contenido, sino que también es aquel que prepara a los alumnos para la vida misma. (Aravena y San Martín, 2022)

Desde el punto de vista de la educación matemática, se sostiene que los alumnos que presentan discapacidades en matemáticas tienen la capacidad de desarrollar sus habilidades cuando cuentan con el apoyo adecuado en un ambiente propicio para el trabajo colaborativo (Delgado y Ocampo, 2024). En este entorno inclusivo, se busca que el aprendizaje colectivo permita a todos los estudiantes, sin excepción, realizar actividades de estudio matemático que sean significativas y llenas de sentido (Floreá, 2022). De esta manera, no solo se enriquece el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, sino que también se promueve un entorno en el que todos pueden beneficiarse y crecer juntos, aprendiendo unos de otros y desarrollando un entendimiento más profundo de las matemáticas. (Subiría et al. 2020; Núñez, 2023; Otero, 2023)

En primer lugar, se parte del reconocimiento de que las desigualdades al interior de las escuelas, que se manifiestan en la gran cantidad de estudiantes que no logran el aprovechamiento escolar en matemáticas, tienen un problema de tipo social (Vargas y Flores, 2022). Por lo tanto, se debe garantizar el acceso de todos los estudiantes a un tipo de educación matemática de calidad y ya no a una educación de calidad. Con esto se hace referencia a una educación inclusiva que se dedica a abordar una educación de calidad que atiende a los intereses, necesidades y competencias de todos, y no solo de algunos estudiantes que llegan a los más altos niveles de rendimiento; por lo tanto, en este enfoque se prioriza la atención a los más necesitados, pero no hacia una respuesta de la escuela a un entramado más amplio de elementos que causan y repercuten en la calidad del sistema educativo. (Quiroz et al. 2020; Ávila y Cabrera, 2022)

2 DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN

El dispositivo didáctico REI se inicia con una **pregunta generatriz** o **cuestión Q_0** , que es una interrogante amplia y abierta. A partir de esta pregunta inicial se desprende una **cadena de preguntas derivadas** que los estudiantes deben ir respondiendo a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje (Corica y Otero, 2016; Espinoza, 2023)

La pregunta Q_0 debe ser de interés real para la comunidad de estudio, es decir, debe conectar con las inquietudes, experiencias y contexto de los estudiantes. Esto permite generar motivación y facilita la comprensión de los contenidos al relacionarlos con situaciones concretas. (Bello, Espinoza y Otondo, 2021)

La pregunta generatriz debe ser amplia y abierta, lo que significa que no debe tener una respuesta inmediata o sencilla. Su formulación debe invitar a la exploración y al desarrollo de múltiples respuestas, lo que promueve un proceso de construcción del conocimiento más rico y significativo (Gazzola et al, 2020). La pregunta generatriz debe ser capaz de dar lugar a sub-preguntas o preguntas derivadas, que permitan desglosar el tema en aspectos más específicos y manejables. Estas preguntas derivadas ayudan a organizar el proceso de investigación y estudio en torno a la pregunta inicial (Parra y Otero, 2018)

Ante los complejos desafíos que provoca la renacionalización de la pedagogía en los niveles iniciales de la educación, se señala de manera precisa la creciente exigencia de un desarrollo que sea tanto disciplinar como integrador en la enseñanza (Bello et al. 2021; Montoya, 2021). En el transcurso de este proceso, la formación en y para la investigación se propone como un recorrido inclusivo que busca acercar a los estudiantes hacia el conocimiento matemático de forma más efectiva y enriquecedora. Esta herramienta

pedagógica recoge e integra diversos elementos del diseño de la propuesta escandinava de enseñanza investigativa, donde los componentes clave son agrupar los contenidos de una manera que permita y facilite una reflexión profunda, la recogida sistemática de datos, la experimentación activa y la afrontación de problemas significativos y relevantes (Rizzo y Costa, 2023; Barquero et al. 2022). Este enfoque busca animar y motivar a los estudiantes a que asuman la iniciativa de plantearse preguntas desafiantes y buscar respuestas que les lleven a un aprendizaje autónomo y significativo, fomentando así la autonomía del alumnado a lo largo de su proceso educativo. (Rosadio, 2020; Berenguel y Parra, 2021; Florensa et al. 2020; Vargas et al. 2023)

Este enfoque ha de abarcar y diferenciar en el tratamiento un conjunto amplio de materiales variados y significativos, y es fundamental puntualizar en cada caso el tratamiento de los diferentes aspectos que involucran el trabajo de elaboración, discusión, conceptualización y generalización (Rodríguez, 2020). Además, es crucial acompañar a los estudiantes en la transición armónica entre el razonamiento intuitivo y el razonamiento formal, de tal manera que se facilite un aprendizaje significativo. También es importante favorecer las actitudes que implican la constitución del objeto matemático como un todo coherente, promoviendo el espíritu de perfección, el orden y la belleza en el trabajo realizado. (Yaruro y Vega, 2023; Hernández, 2022)

En definitiva, se busca fomentar y promover la actitud de placer intelectual, siempre en el marco de actitudes y capacidades, o hábitos de trabajo intelectual que son más generales y que benefician a todos los estudiantes, contribuyendo así a su desarrollo integral y a su capacidad para enfrentar desafíos académicos. (Pita y Quinde 2023; Bahamonde, 2023; Benítez et al., 2022)

El Recorrido de Estudio e Investigación promueve un despliegue de actividades en las aulas que movilizan un conjunto de diferentes saberes. De allí que se planteamos la necesidad de un diseño curricular que integre saberes prácticos, teóricos y de investigación (Betancur y García, 2023). Como consecuencia, la implementación de Recorridos de Estudio e Investigación, constituye una forma posible de trabajo en el marco del abordaje de los contenidos matemáticos que promueve un desarrollo sustentable de competencias desde varias perspectivas. Este modelo aportó a su vez un sustrato teórico para el desarrollo del enfoque socio-afectivo (Quizhpe et al. 2024). Dentro de este enfoque se destaca la necesidad de llevar adelante un trabajo colectivo que promueva una atmósfera educativa en la que sean posibles las interacciones junto a la conquista de un protagonismo activo por parte de los estudiantes. El recorrido de estudio e investigación incluye propuestas grupales, tales como *conversar*, *anotar*, *reconocer*

variaciones y contestar. Además, incluye actividades de trabajo personal y autogestión, que al llevarse adelante con eficacia, hacen que el participante se sienta útil y participe del grupo. En este sentido, se nos muestra cada paso que debemos seguir, aportando el contexto, las posibles rutas y señalando hasta dónde dependemos aquí de los demás: planificar reuniones, actividades y trabajo personal, presentar informes, aplicar ciertos métodos, formas, estilos, etc.

Para lograr una educación inclusiva es imprescindible el trabajo colaborativo entre docentes y, para ello, necesitamos herramientas que permitan organizar ese trabajo. Así, el REI es un dispositivo didáctico que brinda una propuesta integral para la formación y desarrollo profesional de docentes, investigadoras e investigadores, promoviendo un abordaje complejo de la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en una perspectiva de Educación Matemática Crítica. (Broitman y Cobeñas, 2024; Santos, 2021; Manghi et al. 2022; Núñez, 2023)

3 APORTES DE REI PARA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA

La interacción dinámica y enriquecedora entre el profesor, el alumno, sus compañeros de clase, los diversos materiales curriculares disponibles, el contexto educativo en el cual se desenvuelven, las variadas actividades propuestas y las diferentes formas que adoptan los discursos pedagógicos relacionados con la matemática escolar. Desde esta perspectiva inclusiva y respetuosa de las diferencias, la estrategia didáctica del Recorrido de Estudio e Investigación se presenta como un camino viable y prometedor hacia una educación que valore cada una de las peculiaridades y fortalezas de los estudiantes.

El REI coloca al alumno enfrentado a situaciones de resolución, establece una separación entre la realización del trabajo para apropiarse del conocimiento y el acto de enseñanza, no muestra anticipadamente los posibles resultados, solo trata de organizar la actividad del período, brinda libertad de iniciativa e imprevisibilidad en la resolución de conflictos, utiliza el error como un indicador dentro de un trabajo de autoevaluación continua, mantiene en el profesor un perfil de investigador en su propia tarea y convierte la comunidad de trabajo en actores de la elaboración del conocimiento. El REI, es una forma de trabajo con una amplia serie de ventajas, nos ayuda a personalizar la enseñanza, a enseñar a ir más allá de las reglas sin estar continuamente enseñando el cómo. Fortaleceremos la reflexión y conciencia sobre el propio conocimiento, sobre la diferencia cualitativa del sujeto y su realidad. Al individualizarlo, le propondremos trabajar la cooperación y colaboración, determinando el papel del docente de enseñar a aprender.

4 DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA

Según lo encontrado en la literatura, se observa que la implementación del dispositivo didáctico REI, es absolutamente posible incluir y considerar las diferencias de género, la procedencia sociocultural de los estudiantes, su nivel de competencia, la utilidad y el subproducto que se genera a partir de las actividades, así como las orientaciones formativas de cada estudiante, atendiendo con cuidado al nivel de ajuste y de adecuación a la reconstrucción matemática implícita que se ha planteado (Castañeda et al. 2020). Aunque se ha ido planteando de manera continua y sistemática una forma de estudiar la inclusión educativa de todas estas diferencias de una forma diferenciada y lógica, con el objetivo claro de construir un dispositivo que sea totalmente inclusivo y adaptado a las necesidades de cada estudiante. No se plantea la inclusión de todas las diferencias de un modo cualitativamente igual o uniforme, ya que las diferencias que derivan del nivel competencial provienen de los problemas matemáticos que se proponen, los cuales consideramos que son una de las diferencias más importantes a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje y enseñanza (Márquez et al, 2020). Por último, surge una dificultad considerable al evaluar la inclusión educativa del dispositivo en su conjunto, donde sería absolutamente necesario identificar y establecer cómo reconocemos y valoramos aspectos tan subjetivos como la utilidad, el interés y la autonomía que cada estudiante manifiesta, que traen consigo una serie de elementos y variables que derivan de las características personales de cada estudiante: sus intereses individuales, sus necesidades formativas específicas y sus habilidades previas acumuladas a lo largo del tiempo. Sería necesario y fundamental estudiar qué aspectos concretos podemos identificar en el aula y cuáles podemos aportar desde la puesta en marcha de un dispositivo diseñado específicamente para este propósito. (Cayul y Salvarani, 2023)

5 TENDENCIAS Y AVANCES EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MATEMÁTICAS

La complejidad y diversidad de problemas que se presentan actualmente en las sociedades contemporáneas requieren de estrategias educativas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes y les permitan construir saberes que les permitan la mejor comprensión y posible afrontamiento de estos problemas. Uno de los retos de la educación del siglo XXI es la diversidad. Hoy en día, por la pluralidad de contextos y necesidades individuales, es habitual encontrar en las aulas y en los centros educativos alumnos con características muy distintas (Serrano, 2024). La atención a la diversidad en educación matemática ha comportado un importante cambio de perspectiva que ha

necesitado del trabajo con ideas más inclusivas y han surgido tendencias innovadoras relacionadas con la construcción del significado de los contenidos matemáticos, en la organización y metodología del aula y en diversos dispositivos didácticos.

La tendencia principal que puede observarse en el análisis del estado de la cuestión de la inclusión educativa en matemáticas es que desde los países más desarrollados está surgiendo una corriente pedagógica hacia la enseñanza inclusiva en matemáticas. Esta tendencia se caracteriza por la utilización de metodologías activas y participativas, buscando no solo la comprensión y utilización de los contenidos del currículo matemático, sino que también tiene en cuenta la educación en valores, la comprensión de la sociedad y del entorno (Zavala et al, 2024; Poveda et al, 2023). Entre las tendencias innovadoras se pueden mencionar aspectos de mayor o menor relevancia a algunos dispositivos didácticos. El estudio de esta evolución debe ir más allá del concepto analizado, y resulta necesario hacer referencia a aspectos relevantes del proceso. El paso de la segregación educativa a un sistema horizontal de asesoramiento al profesorado es más un deseo que una realidad.

6 CONCLUSIONES

El avance hacia una educación matemática inclusiva requiere un compromiso continuo por parte de educadores, instituciones y políticas educativas. Las investigaciones sugieren que, al implementar estrategias inclusivas y formar adecuadamente a los docentes, es posible mejorar tanto el acceso como el rendimiento en matemáticas para todos los estudiantes.

Superar estos desafíos requiere un enfoque integral que incluya la formación continua de docentes, el desarrollo e implementación efectiva de estrategias didácticas inclusivas, la mejora del entorno educativo y el uso adecuado de tecnologías. Además, es crucial contar con políticas educativas sólidas que respalden estos esfuerzos para garantizar una educación matemática inclusiva y accesible para todos los estudiantes.

Los docentes que enseñan matemáticas están llamados a ejercer una pedagogía inclusiva dentro del marco de una educación inclusiva. Ellos deberán ser capaces de atender a toda una diversidad de estudiantes que pueda haber en el aula y la escuela de matemáticas. Esto supone una doble intencionalidad: por una parte, involucrarse plenamente con los seis principios fundamentales que subyacen a una educación inclusiva, y, por otra, buscar caminos diversos y creativos para que todos, sin excepción, aprendan matemáticas de manera efectiva y significativa. Es decir, la educación matemática inclusiva supone la existencia de sujetos resolutivos y responsables,

quienes son capaces de resignificar y transformar la realidad circundante a partir de sus propias acciones, las noticias del entorno que los rodea, sus experiencias escolares personales y las prácticas matemáticas que se comparten social e históricamente. Esto les permite establecer relaciones entre los saberes matemáticos y otros conceptos, así como para su empoderamiento tanto personal como social en la comunidad y en el aprendizaje colectivo.

Esto se hace con el propósito de establecer una propuesta sólida y efectiva de una estrategia dominante en el dispositivo de enseñanza, denominada Recorrido de Estudio e Investigación, que busca cerrar estas brechas y ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje equitativo y de calidad en matemáticas. La experiencia con el dispositivo didáctico REI demuestra que es posible implementar estrategias inclusivas en la enseñanza de las matemáticas. Sin embargo, se señala la necesidad de continuar investigando y ajustando estas prácticas para asegurar su efectividad y sostenibilidad en diferentes contextos educativos

REFERENCIAS

Amate, J., Oller, P., Castro, A., y Tortella, M. (2024). La atención a la diversidad en la educación del alumnado con trastorno del espectro autista: retos y estrategias. *Estrategias y Prácticas Innovadoras para la transformación Pedagógica*, 33.

Avello, I. Q. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Ingrid-Quintana/publication/348634999_Covid-19_y_Cierre_de_Universidades_Preparados_para_una_Educacion_a_Distancia_de_Calidad/links/6008c032299bf14088ada55c/Covid-19-y-Cierre-de-Universidades-Preparados-para-una-Educacion-a-Distancia-de-Calidad.pdf

Aravena, A. y San Martín, C. (2022). ¿Para qué planificar y enseñar matemática?: una oportunidad para contribuir a la sustentabilidad, al desarrollo de la autonomía y avanzar en temas de inclusión. *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*, (3), 6-20. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8836>

Ávila W. y Cabrera, L. (2022). Uso de redes sociales y su relación en el rendimiento académico en las asignaturas de lengua y literatura y matemáticas debido a la crisis de salud Covid-19. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12328>

Betancur, V., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2023). Características del diseño de estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 26(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>

Broitman, C. y Cobeñas, P. (2024). Construir más y mejores condiciones para una educación matemática inclusiva. *Educación*. unlp.edu.ar

Bahamonde Villagómez, L. E. (2023). El proceso de adaptaciones curriculares y el desarrollo de destrezas en el área de Matemáticas en estudiantes con discapacidad Intelectual moderada en el subnivel utn.edu.ec

Benítez, R. L., Muñoz, J. J. M., & Navas, C. D. H. (2022). Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿qué está sucediendo en la Educación General Básica?. *Opuntia Brava*. ult.edu.cu

Bello, P., Espinoza, C., y Otondo, M. (2021). Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa. *Conrado*, 17(79), 186-198. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000200186&script=sci_arttext

Barquero, B., Bosch, M., y Florensa, I. (2022). Contribuciones de los recorridos de estudio e investigación en la universidad: el caso de la formación del profesorado. *Avances de investigación en educación matemática*, (21), 87-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8864928>

Berenguel, A. y Parra, V. (2021). Enseñanza de cuerpos geométricos en el nivel secundario argentino: implementación de una actividad de estudio e investigación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8363110>

Castañeda, C., Pérez, A., Valdivia, P., y Zurita, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 299-314. <https://www.redalyc.org/journal/274/27468087015/27468087015.pdf>

Cayul, I. y Salvarani, S. (2023). Salud mental infanto-juvenil-escolar: ¿Cuál es rol de la pedagogía para hacer frente a esta pandemia?. *Revista de Orientación Educativa*. <http://www.roeupla.cl/roe/index.php/roe/article/view/156>

Delgado, K., y Ocampo, A. (2024). Modelo de educación inclusiva: enfoque de derechos para todos los niveles educativos. *Cuadernos Fronterizos*, 1(6), 25–33. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de4>

Florensa, I., García, F., y Sala, G. (2020). Condiciones para la enseñanza de la modelización matemática: Estudios de caso en distintos niveles educativos. *Avances de Investigación en Educación Matemática*; 2020; 17; 21-37. <https://ruja.ujaen.es/handle/10953/2349>

Florea, A. (2022). Revalorización de la educación inclusiva y la formación docente para dar respuesta a la diversidad. Una revisión desde el legado histórico y legislativo. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/198395>

Gazzola, M., Otero, M., y Llanos, V. (2020). Acciones didácticas en el desarrollo de un recorrido de estudio y de investigación que involucra a la matemática ya la física en la escuela secundaria. *Perspectiva educacional*, 59(1), 52-80. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1006>

Hernández, Y. (2022). La educación inclusiva en la formación Inicial de licenciados en matemáticas.

Márquez Moreira, G. M., y Cueva Gaibor, D. A. (2020). Estudiantes con necesidades educativas especiales. Obstáculo o reto en la educación inclusiva universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 257-264. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-257.pdf>

Montoya, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos?. *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52.. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>

Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I., y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652022000200231&script=sci_arttext&tlng=pt

- Núñez, E. (2023). Hacia una educación matemática inclusiva desde edades tempranas: elaboración de una lista de cotejo basada en el DUA.
- Otero, L. (2023). Representaciones de la educación inclusiva en docentes colombianos. Interacción y perspectiva: *Revista de Trabajo Social*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8951377>
- Pita, T. y Quinde, M. (2023). El rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10181>
- Poveda, F., Guáqueta, C., López-Rodríguez, C., y Martínez, É. (2023). Currículos integrales como estrategia de potencialización en investigación, desarrollo e innovación (I+ D+ I). *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 15(3), 59-71. <https://doi.org/10.22335/rlct.v15i3.1853>
- Parra, V., y Otero, M. (2018). Antecedentes de los Recorridos de Estudio e Investigación (REI): características y génesis. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 13(2), 01-19. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662018000200001&lng=es&tlng=es.
- Quiroz, S., Dari, N., y Cervini, R. (2020). Desigualdades de género y oportunidad de aprender en la educación secundaria de Argentina PISA 2018. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (13), 86-103. <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/617>
- Quizhpe, G., Sánchez, C., Vázquez, A., y Ortiz, W. (2024). Influencia de las tecnologías de aprendizaje y conocimiento en el desarrollo de habilidades matemáticas, en estudiantes de séptimo grado: un estudio en la unidad educativa Gabriela Mistral N° 1. *Sinergia Académica*, 7(2), 109-136. <https://doi.org/10.51736/sa.v7i2.240>
- Rodríguez, M. (2020). Miradas transcomplejas de la diada: Educación Matemática Crítica-antropoética. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 58-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378871>
- Rizzo, K. y Costa, V. (2023). Concurso FotoGebra como generador de un Recorrido de Estudio e Investigación. *NÚMEROS*, 115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9203349>
- Rosadio, P. L. (2020). Modelización de la Función Seno: Un Recorrido de Estudio e Investigación Sobre la Respuesta Estructural de un Edificio Frente a un Sismo. <https://www.proquest.com/openview/f68aff12a719da38e65a1f0d514a2a5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156>
- Subiría M., Ricaldi, M., y Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphonía: Revista de Educación Inclusiva*, 4(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7852120>
- Santos J. S. (2021). Educación inclusiva en las clases de matemáticas: educación matemática para todas y todos, aplicación del diseño universal para el aprendizaje y los ajustes razonables en alineación con los sistemas de representación para promover el aprendizaje de la factorización y la multiplicación de polinomios. <http://hdl.handle.net/1992/59218>
- Serrano, A.. (2024). Trocando Prácticas Pedagógicas Y Concepciones Sobre Diversidad, Desde Las Voces De Los Agentes Socioeducativos. *Revista de Educación Inclusiva*. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/912>
- Torres, M. (2023). Incorporar objetos creados con impresora 3D para actividades en aulas de matemática inclusiva. *Unión-revista iberoamericana de educación matemática*, 19(68). <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/1487>

Vargas, N., Vázquez, A, y Flores, J. (2023). Diseño y viabilidad de recursos para enseñar la modelización QSAR en ingeniería química. Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 41(2), 93-115. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5645>

Yaruro, Y., y Vega, H. (2023). Incidencia del aprendizaje basado en proyectos como estrategia inclusiva e integradora para el fortalecimiento de competencias matemáticas. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/10026>

Vargas, J., y Santillán, A. (2022). Diversidad de efectos de factores asociados a los aprendizajes en matemáticas en primarias mexicanas. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (13), 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8626452>

Zavala Baque, D. L., Morán Lozano, N. S., Chilan Villacreses, G. C.y Tuárez Bravo, H. M. (2024). Estrategia Didáctica para el Aprendizaje Desarrollador en la Asignatura Matemática en los Estudiantes de Cuarto Nivel de la Carrera de Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3300-3329. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12569

CAPÍTULO 3

IMPACTO DE LAS CLASES ON LINE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO BÁSICO¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Mg. Cecilia Rivero Crisóstomo

Docente

Departamento de Didáctica

Universidad Católica de la Santísima

Concepción, Chile

Facultad de Educación

<https://orcid.org/0009-0002-5204-9298>

Javiera Cartes Monsálvez

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Francisca Garrido Fernández

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Stephany Maldonado Arce

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Karina Vásquez Villalobos

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

RESUMEN: El aprendizaje de la lectura corresponde a uno de los procesos cognitivos más significativos en la vida de las personas. Durante la pandemia COVID-19, dicho proceso pudo verse afectado debido a las modificaciones instauradas en el sistema educativo, como la educación a distancia y virtual, las barreras socio familiares y personales, entre otros factores. A partir de este antecedente, surge esta investigación cuyo propósito fue conocer el estado de la lectura (en términos de velocidad y calidad) en estudiantes de segundo básico en escuelas municipales de una comuna del gran Concepción. Para esto se aplicó la prueba “Dominio Lector” (Marchant et al., 2017) estandarizada en Chile. Los resultados obtenidos permitieron identificar en qué estado se encuentra la lectura en los/as estudiantes de segundo básico en el año 2022 que volvieron a la educación presencial. Este estudio forma parte de otros realizados a nivel nacional y no pretende más que contribuir con antecedentes concretos, respecto de la situación de la lectura, permitiendo, entre otras cosas identificar el impacto de las barreras tecnológicas, metodológicas y familiares que se presentaron en el proceso escolar, entendiendo que la lectura es un vehículo que facilita el acceso a otros aprendizajes, a la integración social, al desarrollo personal, académico y laboral, minimizando y/o eliminando la marginación y exclusión.

PALABRAS CLAVES: Lectura. Dominio Lector. Educación virtual. Educación a distancia. Barreras para el aprendizaje.

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

IMPACT OF ONLINE CLASSES ON THE ACQUISITION OF READING SKILLS IN SECOND GRADE STUDENTS

ABSTRACT: Learning to read corresponds to one of the most significant cognitive processes in people's lives. During the COVID-19 pandemic, this process could be affected due to the modifications established in the educational system, such as distance and virtual education, socio-family and personal barriers, among other factors. From this background, this research emerged whose purpose was to know the state of reading (in terms of speed and quality) in second grade students in municipal schools in a commune of greater Concepción. For this, the "Reading Mastery" test (Marchant et al., 2017) standardized in Chile was applied. The results obtained allowed us to identify the reading status of second grade students in 2022 who returned to face-to-face education. This study is part of others carried out at the national level and aims nothing more than to contribute with specific background information regarding the reading situation, allowing, among other things, to identify the impact of the technological, methodological and family barriers that were presented in the process. school, understanding that reading is a vehicle that facilitates access to other learning, social integration, personal, academic and work development, minimizing and/or eliminating marginalization and exclusion.

KEYWORDS: Reading. Reading Domain. Virtual education. Distance education. Barriers to learning.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura siempre ha sido prioridad en la educación formal, sin embargo, en estos últimos años se ha convertido en una tarea mucho más compleja de lo habitual, demandando grandes esfuerzos tanto de docentes como de padres y apoderados, todo ello por el contexto mundial generado por la pandemia de Covid-19, la cual tuvo como consecuencia los confinamientos, suspensión de las clases presenciales y el uso de la educación a distancia de manera masiva. Surge entonces la pregunta "¿Adquirieron los/as estudiantes el aprendizaje esperado en la lectura?" especialmente en etapas sensibles para la adquisición de habilidades lectoras, por esto y para efectos de esta investigación fue delimitado al segundo año de educación general básica. Cabe señalar que son precisamente las escuelas de administración municipal las que concentran a la mayor parte de estudiantes de alta vulnerabilidad social, lo que, a su vez, los hace altamente sensibles a condiciones desfavorables para el aprendizaje como lo es la falta de un acceso estable a Internet y no contar con los dispositivos electrónicos adecuados para un trabajo escolar fundamentalmente digital; esta situación vino a "profundizar aún más las brechas , impactando de forma desigual a los establecimientos y sus estudiantes" (Belley & Contreras, 2024, p.3)

Para llevar a cabo esta investigación, basada en la toma de muestras de lectura en voz alta de la en los y las escolares, fue necesario hacer un trabajo previo de obtener

el consentimiento de los padres, madres y apoderados, para finalmente realizar la aplicación de 290 test que miden específicamente velocidad y fluidez en la lectura, basados en pruebas de Dominio Lector de la Fundación Educacional Arauco (2017), Institución reconocida por su aporte a la investigación en esta área.

La metodología utilizada para el análisis, fue tipo cuantitativa, ya que nos permitió recopilar la información para su posterior análisis, considerando la naturaleza de las variables que componen la problemática que se investiga permitiendo estudiar fenómenos naturales y conductuales de manera objetiva, sucesos observables para un análisis empírico a través de pruebas e instrumentos debidamente acreditados (Sánchez, 2019).

A partir de numerosos reportes relacionados con el tema, el Ministerio de Educación de Chile, entendiendo la relevancia de las distintas problemáticas provocadas por el confinamiento y los desfases en la población escolar, implementó a partir del año 2022 el Programa de Reactivación Educativa Integral para mejorar y apoyar el desarrollo integral del alumnado, dicha política educativa se fortaleció en la Declaración de Santiago 2024, que nació como consecuencia de la reunión convocada por la UNESCO de las jefaturas de las carteras ministeriales de Educación de Latinoamérica y El Caribe, en la que se reconocen los desafíos que enfrenta la región en educación, especialmente después de la pandemia, y propone priorizar la reactivación, recuperación, transformación y financiamiento de los sistemas educativos para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos (Declaración de Santiago, 2024).

No se puede desconocer la relación que se establece entre las dificultades del aprendizaje y la pandemia, realidad compartida globalmente. Según datos de la UNESCO cerca de 1600 millones de niños/as, adolescentes y jóvenes se vieron afectados a nivel mundial, producto del cierre de escuelas y suspensión de clases presenciales. Como es de suponer, uno de los grupos más afectados es el de la población vulnerable, en el que se concentra la matrícula de los colegios municipalizados. A lo anterior, se suma el confinamiento, dando como resultado una situación propicia para que se agudizaron las dificultades específicas del aprendizaje, estando muchas de ellas ligadas directamente a la adquisición de las habilidades lectoras.

Por último, es importante mencionar que la lectura juega un papel importante en el desarrollo, cognitivo, lingüístico, emocional y social, constituyéndose además en un potente factor que favorece la inclusión puesto que a partir de ella se puede acceder y explorar el mundo del conocimiento, así como también, permite participar y acceder a la sociedad permitiendo el desarrollo de personal y social de las personas.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 LA LECTURA

Para Condemarín (2000), la lectura permite el desarrollo de distintas capacidades, como, por ejemplo: la activación y afinamiento de las emociones y afectividad, la promoción de una imaginación creativa, la determinación de procesos del pensamiento, la expansión de la memoria y el desarrollo del aprendizaje. Se considera además un predictor del futuro éxito o fracaso escolar. Castejón y Navas (2011) la definen como un proceso que consiste, fundamentalmente en la comprensión del significado global de un texto, es decir, consiste en la comprensión del lenguaje escrito. Desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, como lo plantea Mora (2020), la lectura a diferencia del habla no tiene una carga genética determinada o genéticamente codificada, por lo que requiere un proceso de aprendizaje que se extiende por varios años dependiendo de cada ser humano, siendo la intervención en edades tempranas de gran importancia, pero no absoluta, pues la formas de aprender pueden mejorar durante la vida del lector (Villalón, 2016).

La PISA define la lectura como una competencia, entendiéndose por ésta “como la capacidad de comprender, usar, evaluar, y reflexionar sobre textos, e involucrarse con ellos para lograr las metas propias, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad” (Agencia de Calidad de la Educación, 2023, p.22).

2.2 BASES NEUROLÓGICAS DE LA LECTURA

La lectura es aprendida, no es espontánea, en la medida en que las palabras tienen significados diferentes según su escritura o pronunciación, se requiere que el cerebro trabaje de forma diferente. Cuetos indica que “cuando los niños aprenden a leer, realmente están estableciendo conexiones entre áreas del cerebro destinadas a otras funciones y, con ello, desarrollando nuevos circuitos neuronales que posibilitan la lectura” (Cuetos, 2019, p.143); requiere de distintas zonas del cerebro que, al interrelacionarse, forman un circuito cerebral en el que se intercambia información entre las regiones cada una de las cuales aporta algún aspecto necesario para que se realice el proceso de la lectura. Cuando vemos un texto, usamos la corteza visual, ubicada en el lóbulo occipital, luego identificamos las letras encadenadas, para ello se activa una zona ubicada en la frontera entre la corteza occipital e inferotemporal (área de asociación) que consiste en el área especializada en palabras escritas.

2.3 LA LECTURA Y DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Las dificultades relacionadas con la adquisición de la lectura pueden estar presentes desde muy temprana edad, y que el llamado *déficit lector*, es detectado en personas que presentan mayor activación en el hemisferio derecho del cerebro al momento de desarrollar tareas lectoras (Villalón, 2016). En la literatura especializada se ha llegado a un consenso en que una de las dificultades centrales en la adquisición de habilidades lectoras está directamente relacionada con el desarrollo de la conciencia fonológica, que como sabemos, se ha definido como la capacidad de identificar, pensar y manipular los sonidos individuales de la lengua hablada que está compuesta por palabras, sílabas, fonemas (CIERA, 2021). Pero, cabe hacer notar que, al referirnos a dificultades de aprendizaje de lectura, estamos hablando de Dislexia que en el año 1992 fue definida como un trastorno específico de la lectura, desde el año 2013 el DSM-V lo considera como un trastorno “específico” de aprendizaje de la lectura, en la actualidad existen divergencias o controversias sobre el origen de la dislexia. Suárez y Cuetos (2012) distinguen lo que se conoce como dislexia evolutiva, concluyendo que los niños/as que la presentan, se manifiesta como un déficit fonológico, si bien en algunos casos podría existir algún déficit perceptivo-visual o atencional. (Tamayo, 2017) El estudio de la conciencia fonológica y su relación con la dislexia es fundamental para comprender y abordar las dificultades en la adquisición de habilidades lectoras.

2.4 HABILIDADES PREDICTORAS DE LA LECTURA

Conocidas también como precursores o facilitadores tempranos y se definen como todas aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006); son habilidades cognitivas básicas que deben trabajarse en los niños/as desde pequeños para que puedan aprender a leer. Definir a tiempo estos predictores o facilitadores va a permitir identificar a los niños que presentan algún retraso o déficit en el desarrollo y que por tanto necesitan una intervención temprana que prevengan futuras dificultades lectoras (Pilar Sellés Nohales, 2006. p. 55). Sellés (2006) reconoce como habilidades predictoras el Conocimiento del Alfabeto, la Conciencia Fonológica y la Velocidad de Nombrado.

2.5 LA FLUIDEZ

La fluidez es otra habilidad que influye en la calidad de la lectura y consiste en la capacidad de leer pseudopalabras y textos sin cometer errores de manera expresiva

y a un ritmo adecuado distinguiéndose tres componentes: velocidad, que consiste en el tiempo que se tarda en leer un texto o un fragmento de éste, implica una decodificación correcta de palabras y la prosodia o expresividad apropiadas. (MINEDUC, 2019), puede ser considerada un puente entre el reconocimiento y la comprensión de palabras, así tenemos que los lectores fluidos no requieren poner atención en decodificar las palabras, enfocándose en el significado del texto. (CIERA, 2022). Una forma más frecuente de medir la fluidez es a partir de la cantidad de palabras aisladas o en contexto leídas correctamente por minuto (Torgesen, Rashotte y Alexander, 2001). En síntesis, podemos definir fluidez lectora con al menos dos procesos: los procesos de identificación de palabras o decodificación y la construcción de significado o comprensión.

2.6 DOMINIO LECTOR

Se entiende como la capacidad de decodificar fluida y rápidamente un texto, según Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhuesa (2008) involucra el desarrollo de la fluidez y la velocidad lectora oral de acuerdo con el grado, la edad y a las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve el niño. Tras automatizar estas habilidades se posibilitará al niño/a centrar su atención en el contenido del texto y abocarse por completo a su comprensión y análisis (p.15). Comprende un proceso complejo que se va desarrollando lentamente, hasta culminar en el dominio de la fluidez del lector adulto. Según Marchant et al (2008) consta de dos dimensiones:

La calidad de lectura oral que implica “cuán bien decodifica el niño/a oralmente”, cuyas categorías son: No lector, lectura silábica, lectura palabra a palabra, unidades cortas y lectura fluida.

La velocidad de la lectura oral, que consiste en “cuán rápido decodifica el niño/a el texto” que implica que el ojo capte mayores números de letras en una sola fijación.

2.7 LECTURA COMO UN FACTOR FACILITADOR PARA LA INCLUSIÓN.

La lectura es una práctica sociocultural que permite aprender, acceder al conocimiento, recrearse, resolver requerimientos cotidianos, cumplir metas, personales, profesionales y académicas, a partir de esta idea se entiende entonces que el desarrollo de esta habilidad permite a las personas desenvolverse con autonomía en todos los espacios, por lo podríamos decir que leer es una habilidad que permite la participación social, es decir, facilita la inclusión, entendiendo por inclusión educativa como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (UNESCO, 2017).

3 METODOLOGÍA

Para la investigación se utilizó la ruta cuantitativa, cuyo propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo a partir de la métrica y la cuantificación y nos señala cómo diseñar de manera correcta la recopilación certera de datos para analizar la hipótesis. (Sánchez Flores, Fabio Anselmo. 2019), se realizó sin manipular las variables a investigar, no se tiene control sobre las distintas situaciones observadas, ni se puede influir en ellas porque ya sucedieron al igual que sus efectos. (Sampieri. 2018) fue de tipo no experimental, ya que no se manipulan las variables, sólo son observadas y recolectadas a través de la aplicación del test estandarizado “Dominio Lector” (Marchant et al., 2017) el cual cumple con las características necesarias para ser un instrumento de medición: confiable, válido y objetivo, el cual entrega resultados empíricos y cuantitativos respecto del desempeño lector en los/as estudiantes.

4 MUESTRA

La muestra está compuesta por 290 estudiantes que cursaron segundo año básico que asisten a escuelas de dependencia municipal pertenecientes a una comuna del gran Concepción.

5 CRITERIOS ÉTICOS

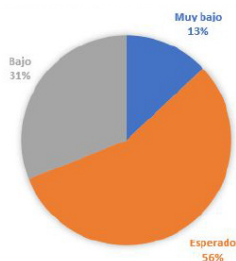
Se elaboró una carta dirigida al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la comuna, con el propósito de informar acerca del interés en conocer el estado de la lectura de los estudiantes de segundo básico pertenecientes a sus establecimientos municipales, y se les solicitó su colaboración. Para llevar a cabo este proceso se realizó una reunión con la jefa Técnico del DAEM, a quien se le informó acerca de nuestra intención investigativa y se recibe la autorización por parte de la dirección del DAEM, posteriormente se procedió a elaborar un “Consentimiento Informado”, que fue entregado en todos los establecimientos, dirigido a las/os madres, padres y apoderados/as, en donde se les entregó la información acerca de la investigación y su propósito, y se les dio la opción de aceptar o no aceptar que sus pupilos/as participaran en ésta.

Por último, se compromete el envío al DAEM de los resultados por escuela e individualizados por estudiante, lo cual una vez terminado el estudio se realizó de modo se utilicen los datos con fines de elaboración de planes de apoyo.

6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se aplicó la prueba “Dominio Lector” a un total de 290 estudiantes, correspondiente al 80% del total de la muestra, distribuidos en un total de 15 cursos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las categorías identificadas en la Prueba.

Gráfico 1. Niveles de logro obtenidos en “Calidad de la lectura oral” en estudiantes de 2° básico de escuelas municipales de la comuna.



Nota. Gráfico que representa los porcentajes de estudiantes agrupados de acuerdo con la calidad de su lectura oral, siendo lo esperado para 2° básico la lectura de palabra a palabra. *Gráfico de elaboración propia.*

De acuerdo al gráfico que corresponde a la dimensión “Calidad de la lectura oral” se observa que el 56% de los/as estudiantes obtuvieron un nivel de logro esperado, es decir poseen una calidad de lectura oral de palabra a palabra, de unidades cortas o lectura fluida, un 31% obtuvo un nivel de logro bajo teniendo una lectura de tipo silábica, y finalmente un 13% obtuvo un nivel de logro muy bajo, es decir, corresponden a estudiantes no lectores, evidenciando dificultades o retraso en lectura.

Cuadro 1. Calidad de la lectura oral. Parámetros referenciales Fundación Educacional Arauco. (Inicio de año escolar)

Categoría	Curso	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
No Lector								
Lectura Silábica								
Lectura Palabra a Palabra								
Lectura Unidades Cortas								
Lectura Fluida								

Nota. La tabla permite visualizar la calidad de la lectura oral esperada para cada curso, siendo la línea gruesa lo esperado para cada curso, así como también permite visualizar los grupos de estudiantes que requieren de apoyo, representados por las zonas sombreadas. Tabla tomada de *Pruebas de Dominio Lector* (p.32), por Marchant et al., 2017. Fundación Arauco.

La definición de criterios de logro para la Calidad de Lectura Oral establece las siguientes categorías (Fundación Arauco, 2017)

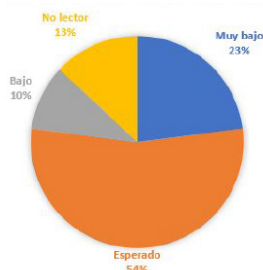
- *En lo Esperado* corresponden a lo mínimo que se espera que los alumnos hayan alcanzado, para el caso de segundo básico corresponde a una lectura de palabra a palabra.

- *Bajo lo esperado* corresponden a un bajo nivel de calidad de lectura oral, que en el caso de segundo básico corresponde a una lectura de sílabas.
- *Muy Bajo lo Esperado*, corresponde a un nivel muy bajo de calidad de lectura oral, que en el caso de segundo básico corresponde a estudiantes no lectores.

La línea gruesa del cuadro indica el criterio de corte entre las categorías de Calidad de Lectura Oral mínimas esperadas para cada uno de los cursos, área no sombreada y las categorías no esperadas y que representan los niveles de lectura que requieren especial apoyo corresponden a las áreas sombreadas, la más sombreada corresponde a la categoría Muy bajo a lo Esperado.

En relación con la velocidad de la lectura oral los resultados obtenidos fueron:

Gráfico 2. Niveles de logro obtenidos en “Velocidad de la lectura oral” en estudiantes de 2ºbásico de escuelas municipales de la comuna.



Nota. Gráfico que representa los porcentajes de estudiantes agrupados de acuerdo con la velocidad de su lectura oral (Nº de palabras por minuto), siendo lo esperado para 2º básico un mínimo de lectura de 41 palabras por minuto. Gráfico de elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico “Velocidad de la lectura oral”, se observa que el 54% de los/as estudiantes obtuvieron un nivel de logro esperado para su curso, leen como mínimo 41 palabras por minuto, un 10% obtuvo una categoría de Velocidad de Lectura Oral (VLO) Baja para lo esperado en 2º básico, leen entre 27 y 40 palabras por minuto y un 23% obtuvo una categoría de Velocidad de Lectura Oral (VLO) Muy Baja para lo esperado para 2º básico, leen 26 o menos palabras por minuto. Además, se indica que un 13% de la muestra evaluada corresponde a estudiantes no lectores.

Cuadro 2. Velocidad de la lectura oral. Parámetros por minuto). Fundación Educacional Arauco. (Inicio de año escolar)

Curso	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
VLO Muy Baja	≤ 26	≤ 56	≤ 69	≤ 72	≤ 90	≤ 117	≤ 117
VLO Baja	27-40	57-63	70-84	73-90	91-102	118-130	118-130
VLO Media	41-82	64-104	85-117	91-137	103-141	131-166	131-166
VLO Alta	≥ 83	≥ 105	≥ 118	≥ 138	≥ 142	≥ 167	≥ 167

Nota. La tabla permite visualizar la Velocidad de la Lectura Oral (VLO) esperada para cada curso, siendo la línea gruesa lo mínimo esperado para cada curso al inicio del año escolar, así como también permite visualizarlos grupos de estudiantes que requieren de apoyo, representados por las zonas sombreadas. Tabla tomada de Pruebas de Dominio Lector (p.34), por Marchant et al.,2017. Fundación Arauco.

La definición de criterios de logro en la evaluación de la Velocidad de Lectura Oral se refiere a la cantidad de palabras por minuto que se espera que un alumno sea capaz de leer al inicio del año escolar correspondiente (Fundación Arauco, 2017). Para esto se establecieron las siguientes categorías:

- Velocidad Media corresponde al rango mínimo esperado en Velocidad Lectora para cada curso.
- Velocidad Alta a los resultados superiores.
- Velocidad Baja y Muy Baja a los rendimientos insuficientes que representan niveles lectores que requieren especial apoyo.

La línea gruesa indica el criterio de corte en las categorías de velocidad de lectura esperadas para cada uno de los cursos y se representa por el área no sombreada, y el área sombreada representan los niveles de lectura que requieren especial apoyo; el área sombreada más clara corresponde la categoría inmediatamente inferior a la esperada (VLO Baja) y el área sombreada más oscura representa dos o más categorías bajo lo esperado (VLO Muy Baja).

7 CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados se pudo evidenciar que el 56 % de los/as estudiantes de 2° básico evaluados logró un nivel adecuado para su curso en cuanto a la calidad de lectura oral, es decir son capaces de leer al menos a nivel de palabra a palabra, leen oraciones de un texto palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido, dentro de este grupo se encuentran estudiantes que presentan lectura de unidades cortas que unen algunas palabras formando pequeñas unidades de sentido y estudiantes que tienen una lectura fluida; mientras que un 44% de los/as estudiantes leen las palabras sílaba a sílaba, no respetando las palabras como unidades, dentro de este porcentaje se encuentran estudiantes no lectores/as, que sólo reconocen algunas

letras de manera aislada, pero no son capaces de unir las, o sólo leen algunas sílabas aisladas. La velocidad de lectura oral, un 54 % alcanza un nivel de desempeño acorde a lo esperado para su curso, leen al menos 41 palabras por minuto, un 33% leen a una baja y muy baja velocidad de palabras por minuto y un 10% no lee. Por lo tanto, existe un grupo importante de estudiantes del grupo evaluado que presenta retraso o dificultad lectora y que requiere de estrategias de apoyo. Esto permite afirmar que hay un deterioro en la adquisición y desarrollo de la habilidad lectora relacionado causalmente a la pandemia y a la educación virtual teniendo como principal causa aparente la no presencialidad en el tipo de educación, esto permite afirmar que el proceso de adquisición de la lectura se vio afectado por la pandemia y las clases virtuales, posiblemente por barreras presentadas en el hogar por parte de los/as padres y madres o cuidadores, quienes no siempre contaron con las herramientas ni el tiempo necesario para poder apoyar a sus pupilos/as de la manera ideal, además en los hogares no existía una cantidad de equipos suficientes para atender a las demandas escolares y laborales de la familia, realidad avalada por el análisis realizado por Sepúlveda (2020) a partir de informe de CRITERIA, el cual concluye que en el segmento clase media baja, el 64% cuenta con solo un computador en casa, y en el segmento vulnerable, solo el 38,2% cuenta con computador en casa; otro factor obstaculizador fueron las barreras tecnológicas ,como por ejemplo las dificultades de conexión y la falta de internet, falta de capacitación del profesorado en metodologías virtuales/digitales para el aprendizaje, falta de dominio de plataformas digitales para la enseñanza, entre otras.

Dados los impactos negativos en las trayectorias educativas de los estudiantes, estos resultados ayudan a comprender y analizar las consecuencias que tuvo el aprendizaje a distancia y los factores que obstaculizaron su aprendizaje, y generar estrategias para compensar dichas barreras; los datos obtenidos además pueden respaldar y servir de antecedente para futuras investigaciones que tengan como propósito observar y medir el aprendizaje y el nivel lector de los y las estudiantes que asisten a escuelas de dependencia municipal; sin duda, la pandemia del Covid- 19 tuvo un impacto negativo en la educación y en la vida de todas las personas; en el ámbito de la educación profundizó las desigualdades a nivel de estudiantes y comunidades educativas, Izquierdo y Ugarte (2023) del Centro de Estudios Públicos CEP mencionan para el periodo 2020-2021 las pérdidas educativas serían en promedio, entre un 50% y 80% de un año académico, que se tendrá una pérdida de un tercio del año escolar y a largo plazo se espera una disminución del Producto Interno Bruto (PIB) en un 1,5% promedio por el resto del siglo.

La lectura facilita la participación social, permite el acceso a espacios y experiencias personales, educativas, laborales, ayuda en la construcción del proyecto

de vida de las personas, en consecuencia es un importante factor facilitador para la inclusión, evitando marginalización, exclusión o fracaso escolar, las evidencias que deja este estudio, junto a otros invitan a asumir la responsabilidad de hacerse cargo de estos grupos de estudiantes que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, generando para ellos/as modalidades de apoyo en sus aprendizajes que les permita avanzar en sus trayectorias educativas con el mayor éxito posible.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2023). *Informe Nacional PISA 2022. Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia*. 20-22. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf>

Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2020). *Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Berdeal Vega, Isabel Josefa, Guerra Pérez, Reinaldo, & Gutiérrez de la Cruz, Isabel. (2021). *La lectura y el diálogo desde una perspectiva de inclusión*. Conrado, 17(83), 265-273. Epub 10 de diciembre de 2021-http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442021000600265&lng=es&tlng=es.

Castejón, J. y Navas, L. (2011). *“Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria.”* España: Editorial Club Universitario.

Condemarin, M (2014). *“Estrategias para la enseñanza de la lectura”*. Grupo Planeta Spain.

Cuetos, F. (2019). *Neurociencia del lenguaje, bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.

Dehane, S. (2014). *El cerebro lector. Reading in the Brain*, Edit Siglo veintiuno, cuarta edición.

Frith, U. (1985). *“Beneath the surface of developmental dyslexia”*. https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia

Fundación Belén Educa (2020, 10 de julio). *“El reto de enseñar a leer en pandemia: el testimonio de cuatro profesoras”* (Nota de prensa).<http://www.beleneduca.cl/detalle-noticia.php?id=MTQ5NQ==>

Hernández Sampiere, R. y Mendoza Torres, C. (2018) *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Macgraw – Hill.

Izquierdo, S., y Ugarte, G (2023). *Crisis educacional escolar pospandemia. Centro de Estudios Públicos*. Edición Digital N° 641. 2- 11. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf

Marchant et al. (2017). *Pruebas de Domino Lector Fundación Educacional Arauco*. Ediciones UC. Santiago.

Marqués Castro, E. (2013). *“Análisis de los métodos lectores”* (Tesis de Grado Universidad de Palencia). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4753>

Ministerio de Educación (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral*. 2-6, 15. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politica_de_reactivacion_integral_seamos_comunidad.pdf.

Ministerio de Educación (2020). *Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en el 2020*. Balance Mineduc 2020. <https://www.mineduc.cl/educacion-en-pandemia/>

Sánchez Flores, Fabio Anselmo. (2019). *Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Sellés, P (2006). *Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*. Revista Aula Abierta. 53-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=177>

Tamayo, Susana (2017) “*La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura*”. Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 1, 2017, pp. 423-432 Universidad de Granada. Granada, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes From Two Instructional Approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58 <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>

Villalón, M (2016). “*Alfabetización Inicial. Claves para el acceso al aprendizaje de la lectura y escritura desde los primeros años de vida*”. Segunda Edición actualizada. Ediciones UC. Santiago. 77 -91.

CAPÍTULO 4

COMPARACIÓN ENTRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN DIVERSOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DE CHILE¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Claudia Evelyn Rodríguez-Navarrete

Departamento de Didáctica

Facultad de Educación

Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo comparar dos estudios sobre la identidad docente de educadores de párvulos en diversos contextos geográficos en Chile. Se revisan enfoques teóricos relacionados con la identidad y práctica docente, estableciendo un marco que ayuda a entender las dinámicas que les afectan, considerando las particularidades culturales y sociales que impactan su desarrollo profesional. El análisis incluye cómo las diferencias geográficas influyen en la percepción del rol y la identidad profesional, identificando oportunidades y desafíos en cada contexto. La investigación es de tipo cualitativa -comparativa y se centra en contrastar perspectivas, hallazgos y enfoques

metodológicos de los estudios seleccionados. Los criterios de inclusión aseguran que ambos estudios se enfoquen en la identidad profesional de educadores de párvulos, sean de los últimos cinco años y estén revisados por pares, lo que garantiza así su calidad académica. Los hallazgos revelan que su identidad profesional está fuertemente influenciada por factores contextuales, incluidos aspectos socioculturales y económicos. Desde ambos estudios, se observa un compromiso con la educación inclusiva y el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, también emergen desafíos comunes, como la falta de recursos, el reconocimiento profesional y la necesidad de formación continua. En conjunto, los resultados sugieren que es fundamental considerar el contexto específico de cada región para comprender y apoyar la identidad de estos profesionales. Este enfoque permite una mejor identificación de las condiciones necesarias para fortalecer su labor educativa y profesional. Al final, promover un entorno que valore y respalde la identidad docente puede contribuir significativamente a la calidad educativa y al bienestar de los educadores, beneficiando, en última instancia, a los niños que están bajo su cuidado y educación. La integración de estos hallazgos en políticas educativas y programas de formación es crucial para mejorar la práctica docente en el país.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente. Educación Parvularia. Contexto geográfico. Desarrollo profesional.

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

COMPARISON OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF PRESCHOOL EDUCATORS IN DIVERSE GEOGRAPHICAL CONTEXTS IN CHILE

ABSTRACT: The article compares two studies on the teaching identity of preschool educators in various geographical contexts in Chile. It reviews theoretical approaches related to identity and teaching practice, establishing a framework that helps to understand the dynamics affecting them, considering the cultural and social particularities that impact their professional development. The analysis includes how geographical differences influence the perception of roles and professional identity, identifying opportunities and challenges in each context. The qualitative-comparative research focuses on the selected studies' contrasting perspectives, findings, and methodological approaches. Inclusion criteria ensure that both studies focus on the professional identity of preschool educators, are recent (from the last five years), and are peer-reviewed, thus guaranteeing their academic quality. The findings reveal that their professional identity is strongly influenced by contextual factors, including sociocultural and economic aspects. Both studies demonstrate a commitment to inclusive education and the holistic development of children. However, common challenges also emerge, such as the lack of resources, professional recognition, and the need for continuous training. Overall, the results suggest that it is essential to consider the specific context of each region to understand and support the identity of these professionals. This approach allows for better identification of the necessary conditions to strengthen their educational and professional work. Promoting an environment that values and supports teaching identity can significantly contribute to educational quality and the well-being of educators, ultimately benefiting the children under their care and education. The integration of these findings into educational policies and training programs is crucial for improving teaching practices in the country.

KEYWORDS: Teaching identity. Preschool Education. Geographical context. Professional development.

1 INTRODUCCIÓN

La identidad profesional de los educadores de párvulos es un tema crucial en la educación, especialmente en Chile, donde la diversidad cultural y regional influye en la práctica docente. La Educación Parvularia, como primer nivel del sistema educativo chileno, enfrenta desafíos en la formación y el desarrollo profesional, además de estar en constante transformación por las políticas educativas y la percepción social sobre el rol de los educadores en la primera infancia. Comprender cómo se construye la identidad profesional es fundamental para mejorar la práctica y los resultados educativos.

Dos estudios recientes ofrecen perspectivas sobre esta temática en distintos contextos geográficos de Chile. Ambos abordan la identidad profesional desde enfoques cualitativos, pero con enfoques diferentes. El primer estudio, (Garrido et al., 2023) centrado en el sur de Chile, desafía nociones hegemónicas de la identidad docente, valorando experiencias locales. El segundo estudio, (Ramírez & Madrid, 2022) se centra

en el norte de Chile y plantea cómo las particularidades socioeconómicas influyen en la identidad de los educadores. La comparación de estos estudios permite identificar similitudes y diferencias en los hallazgos y analizar cómo las condiciones contextuales y geográficas afectan la construcción de la identidad profesional. Esta investigación busca ofrecer una visión integral de la identidad de los educadores de párvulos en Chile, considerando aspectos universales y locales.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 IDENTIDAD PROFESIONAL

Garrido et al. (2024), plantean que el concepto de identidad profesional corresponde a una dimensión compleja y multifacética, que va estructurándose a medida que avanza el trayecto formativo y específico de la labor de formación docente inicial. Esta identidad incluye los valores, conocimientos, habilidades, entre otros aspectos significativos que logran que cada individuo diferencie y particularice su acción. Sin embargo, no es solo un campo cognitivo, sino también afectivo y social. La identidad profesional no es solo una construcción de los sujetos, en este caso aspirantes a ser docentes, sino que en su configuración cuentan diferentes actores, instituciones, concepciones sobre los roles profesionales a desarrollar, las exigencias y necesidades del contexto de inserción, sean ellas de carácter social, cultural, político o económico, y los proyectos y políticas educativas que circundan este contexto. Por ejemplo, es posible identificar características comunes al trabajar en un contexto público con una mayor heteronomía frente al control de su hacer, en comparación con trabajar en un contexto particular con mayor autonomía y libertad de elección en la planificación y ejecución de su práctica de enseñanza. (García & Zanatta, 2022), (Falcón y Arraiz, 2020), (Ramírez & Madrid, 2022).

Se hace mención de que el concepto de identidad profesional se compone de varias aplicaciones: una “identidad profesional autónoma” que consiste en ser capaz de actuar en situaciones nuevas a partir de los mismos principios y valores, además de la complementación de un conocimiento especializado; una “identidad comunitaria-institucional” que se manifiesta en la relación entre los colectivos profesionales y con las instituciones; y una tercera “identidad particularizada” que es la formación de una identidad propia a partir de un perfil e identidad profesional distintivos, específicos del docente. Por su parte, se expresa que la identidad profesional docente es el conjunto de las creencias, conocimientos y prácticas que el profesorado construye a lo largo de

su trayectoria laboral y vital, en el seno de la identidad individual. (Figuroa-Céspedes & Guerra, 2023) (Ullauri-Ullauri, y Mauri-Majós, 2022).

En cuanto a la identidad docente de los educadores de párvulos en Chile, este es un tema de creciente interés en la investigación educativa, particularmente en el contexto de una educación que busca ser inclusiva y contextualizada. Diversos estudios han abordado esta temática desde diferentes enfoques, resaltando la complejidad y las múltiples dimensiones que configuran la identidad profesional de estos educadores.

Según Falcón y Arraiz (2020), la identidad profesional se construye a partir de la interacción entre las experiencias formativas, las prácticas pedagógicas y las expectativas del entorno educativo. Estas autoras enfatizan que la formación inicial debe incluir no solo aspectos teóricos, sino también experiencias prácticas que permitan a los educadores desarrollar una identidad crítica y reflexiva. Por otro lado, Madueño & Márquez (2020) destacan que la identidad docente se forja a través de la práctica profesional, donde los educadores enfrentan desafíos cotidianos que ponen a prueba su rol. La capacidad de adaptarse a las necesidades de los niños y de sus familias es fundamental para fortalecer su identidad y su compromiso con la educación. Además, Ramírez & Madrid (2022) aportan a la discusión al señalar que la identidad profesional está influenciada por el contexto sociocultural en el que se desarrollan los educadores.

2 METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativa-comparativa ya que determina cómo se recolectará, analizará e interpretará la información. En cuanto al tipo de estudio, este corresponde a una investigación comparativa.

Este diseño cualitativo se enfoca en comparar y contrastar las perspectivas, hallazgos y enfoques metodológicos de dos estudios que abordan la identidad profesional de los educadores de párvulos. Se busca identificar similitudes, diferencias y patrones que emergen de los estudios analizados. El diseño de investigación comparativa cualitativa se centra en el análisis profundo de dos o más estudios sobre la misma temática, en este caso, la identidad profesional de los educadores de párvulos. Este enfoque permite identificar similitudes, diferencias y patrones que pueden ofrecer una comprensión más rica y matizada del fenómeno estudiado.

El diseño de investigación cualitativa-comparativa permite abordar de manera exhaustiva y reflexiva la identidad profesional de los educadores de párvulos, ofreciendo un marco robusto para entender las complejidades de su práctica y formación. Este enfoque no solo enriquece la literatura existente, sino que también proporciona herramientas valiosas para mejorar la práctica educativa en el campo de la Educación Parvularia.

En cuanto a la muestra, se seleccionaron los estudios a analizar, los criterios de Inclusión consideraron que los artículos seleccionados deben centrarse explícitamente en la identidad profesional de los educadores de párvulos, asegurando que ambos aborden el mismo fenómeno, que los estudios publicados sean de los últimos cinco años para garantizar la relevancia y actualidad de los hallazgos, disponibilidad en las bases de datos y que hayan sido revisados por pares, lo que asegura un nivel de calidad y rigor académico.

En cuanto a la recolección de datos, se realizó una lectura detallada de los dos estudios seleccionados, enfocándose en comprender los contextos, metodologías y hallazgos de cada estudio. Se extrajo información clave para identificar y anotar información relevante que incluya los objetivos de la investigación, los métodos de recolección de datos utilizados, los participantes y sus características, además de los hallazgos y conclusiones principales. Se construyó una matriz de análisis para organizar la información extraída. Esa matriz incluyó columnas para cada estudio y filas para los aspectos a comparar, tales como: contexto de la investigación, metodología utilizada, temas emergentes, desafíos identificados y recomendaciones. Se definieron las variables a comparar, considerando aspectos como la región geográfica, el tipo de institución educativa y el perfil de los participantes. Se evaluó los métodos de recolección de datos y el enfoque analítico utilizado. Se compararon los temas emergentes y las conclusiones de cada estudio, así como los factores que influyen en la identidad profesional. Finalmente se examinaron las recomendaciones propuestas en cada estudio y su relevancia para el desarrollo profesional de los educadores de párvulos.

En cuanto al análisis de datos, este se realizó por medio de un análisis temático que consideró la utilizar un proceso de codificación para identificar patrones y categorías dentro de los datos recopilados. Esto implicó la asignación de etiquetas a fragmentos de texto que reflejen conceptos clave relacionados con la identidad profesional. También se consideró agrupar los códigos en temas más amplios que aborden cuestiones comunes o divergentes entre los dos estudios.

3 HALLAZGOS

Los hallazgos de este estudio reflejan que la identidad profesional de los educadores de párvulos está profundamente influenciada por factores contextuales, tales como la diversidad cultural, la formación académica y las expectativas del sistema educativo. En particular, se ha evidenciado que las experiencias prácticas en el aula son fundamentales para la construcción de esta identidad. Esto respalda la teoría de que la

identidad profesional no es estática, sino que se forma a través de un proceso dinámico de interacción con el entorno educativo.

Los educadores enfrentan desafíos significativos relacionados con la falta de recursos y apoyo institucional, lo que puede generar una tensión entre su ideal pedagógico y la realidad del aula. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan la necesidad de un entorno de trabajo que promueva el bienestar y el desarrollo profesional de los educadores.

Los hallazgos de ambos estudios revelan una profunda conexión entre la identidad profesional de los educadores de párvulos y su contexto sociocultural.

A continuación, se presentan los principales hallazgos del análisis comparativo:

Influencia del Contexto: Tanto en el paradigma del sur como en el del norte, el entorno sociocultural impacta de manera significativa en la identidad profesional. Los educadores enfrentan desafíos que son específicos de su ubicación, como la diversidad cultural, las expectativas del sistema educativo y las limitaciones de recursos. Esta variabilidad subraya la importancia de adaptar las políticas educativas a las realidades locales.

Compromiso con la Inclusión: A pesar de los desafíos, ambos grupos de educadores comparten un fuerte compromiso con la educación inclusiva. Reconocen su rol en la formación integral de los niños y en la promoción de valores fundamentales para la convivencia. Sin embargo, la falta de reconocimiento y apoyo institucional a menudo limita su capacidad para implementar enfoques inclusivos de manera efectiva.

Construcción Colectiva de la Identidad: La interacción con colegas, familias y comunidades es fundamental para la construcción de la identidad profesional. Las experiencias compartidas y la colaboración no solo enriquecen la práctica, sino que también fomentan un sentido de comunidad y pertenencia entre los educadores. Este aspecto es crucial, ya que refuerza su identidad y les proporciona un espacio para el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Formación y Desarrollo Profesional: Ambos estudios ponen de manifiesto la necesidad de una formación continua que responda a las realidades del aula. Los educadores expresan un deseo de mejorar sus habilidades y conocimientos, lo que sugiere que el apoyo institucional en este sentido es vital para su crecimiento profesional y para la efectividad de su enseñanza. Ambos estudios también revelan que la identidad profesional de los educadores de párvulos en Chile está fuertemente influenciada por factores contextuales, incluyendo aspectos socioculturales y económicos. En ambos contextos geográficos, se evidencia un compromiso con la educación inclusiva y el

desarrollo integral de los niños. Sin embargo, también surgen desafíos comunes, como la falta de recursos, el reconocimiento profesional y la necesidad de formación continua. En conjunto, los hallazgos sugieren que es fundamental considerar el contexto específico de cada región para comprender y apoyar la identidad profesional de los educadores de párvulos en Chile.

3.1 IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

El análisis conjunto de los hallazgos de los estudios sobre la identidad profesional de los educadores de párvulos en Chile revela múltiples implicaciones para su formación y práctica docente. A continuación, se presentan reflexiones profundas sobre estos aspectos, que pueden guiar el desarrollo profesional y la mejora de la educación en la primera infancia.

Los resultados indican que la formación inicial de los educadores de párvulos a menudo carece de una contextualización adecuada. Para abordar esto, es fundamental que los programas de formación en las instituciones de educación superior incluyan enfoques pedagógicos que reflejen la diversidad cultural y social de las comunidades en las que los educadores ejercerán su labor. Esto implica no solo la incorporación de contenidos teóricos, sino también experiencias prácticas que conecten a los futuros docentes con la realidad de sus estudiantes y familias. La formación debe ser un proceso dinámico, donde se valoren las particularidades locales y se desarrollen competencias para responder a ellas.

La identidad profesional de los educadores se construye a través de sus experiencias y el reconocimiento que reciben. Es crucial implementar espacios de reflexión y diálogo entre educadores, donde puedan compartir vivencias, desafíos y buenas prácticas. La creación de comunidades de aprendizaje y redes de apoyo puede contribuir a fortalecer su sentido de pertenencia y compromiso. Además, se debe fomentar una cultura de reconocimiento y valoración de su labor, tanto a nivel institucional como social, para que se sientan valorados y motivados en su trabajo.

La investigación resalta un compromiso claro de los educadores con la educación inclusiva, lo que plantea la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas que promuevan la diversidad. La formación continua debería incluir talleres y programas que aborden la atención a la diversidad, el manejo de aulas multiculturales y la inclusión de niños con necesidades especiales. De esta manera, los educadores estarán mejor equipados para enfrentar los desafíos de la realidad educativa y podrán implementar prácticas que favorezcan la equidad y la participación de todos los párvulos.

Un hallazgo recurrente es la falta de recursos y apoyo institucional para llevar a cabo una educación de calidad. Esto sugiere que es necesario que las políticas educativas no solo reconozcan la importancia de la Educación Parvularia, como ya se ha mencionado anteriormente, sino que también proporcionen los recursos necesarios para su implementación. Invertir en la formación de educadores, en infraestructura y en materiales didácticos es fundamental para garantizar que los educadores puedan desarrollar su labor de manera efectiva. Las políticas deben ser coherentes y adaptarse a las realidades locales, ofreciendo un marco que favorezca la práctica docente.

Ambos estudios enfatizan la importancia de la colaboración entre educadores, familias y comunidades. Este aspecto sugiere que la formación docente debe incluir estrategias para involucrar a los padres y otros actores comunitarios en el proceso educativo. La creación de vínculos fuertes con las familias no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fortalece la identidad profesional de los educadores al considerar su rol como mediadores entre el hogar y el centro educativo. Esto requiere formación en habilidades comunicativas y en estrategias de participación comunitaria.

Al comparar estos hallazgos con la literatura existente, se observa una continuidad en las preocupaciones sobre la formación inicial de los educadores. Estudios como los de Falcón y Arraiz (2020) y García & Zanatta Colín (2022) resaltan la importancia de una formación que no solo se limite a la teoría, sino que también integre experiencias prácticas relevantes y contextualizadas. Asimismo, el énfasis en la colaboración entre educadores y familias, mencionado en varios de los estudios, resuena con la necesidad de un enfoque comunitario en la educación que ha sido propuesto por autores como Neme (2022).

Las implicaciones de estos hallazgos son significativas para la práctica docente y la formación de educadores de párvulos. Primero, es esencial que los programas de formación inicial se revisen y adapten para incluir un enfoque más fuerte en la práctica reflexiva y en la atención a la diversidad. Esto podría lograrse mediante la creación de pasantías más integradas y la promoción de espacios de diálogo entre estudiantes y educadores experimentados.

Además, las instituciones educativas deben considerar la implementación de políticas que ofrezcan apoyo y recursos adecuados a los educadores, lo que no solo mejoraría su bienestar laboral, sino que también facilitaría una práctica más inclusiva y efectiva. La colaboración entre escuelas, universidades y comunidades es crucial para generar un ecosistema educativo que favorezca el desarrollo profesional de los educadores y, por ende, el aprendizaje de los niños.

4 CONCLUSIONES

Este artículo permitió comprender que la identidad profesional de los educadores de párvulos se construye de diversas maneras y en estrecha relación con los lugares sociales que ocupan. Así, se trata de una identidad plurívoca y dinámica que evidencia procesos de límites y expansión en nuestra labor, afirmando la tesis del sujeto fronterizo-construida a partir del mestizaje de personas y discursos. Tal identidad profesional, además, nos ayuda a construir la profesión legitimada por sus agentes, sujeto que elabora saberes y lenguajes propios al ejercer su labor.

La identidad profesional se relaciona específicamente con la historia del país y de la infancia, los procesos de formación profesional, además de la incidencia del contexto laboral y sociocultural. Del mismo modo, a pesar de que se ha avanzado en la comprensión de la necesidad de indagar acerca de la construcción de la profesión y su identidad profesional, la discusión aún se mantiene abierta. Elementos que desde el sur deben mirarse como desafío para seguir avanzando en pos de la tarea siempre inacabada de formar educadores de párvulos.

El estudio identifica la presencia mayoritaria de las mujeres en el ámbito educativo infantil, su vínculo con la infancia y la importancia de la historia, la identidad y la pertenencia, siendo fundamental ahondar en el paradigma decolonial para comprender mejor el rol social del educador de párvulos en el contexto de Iquique. La actividad de formación interna surge en forma de talleres o capacitaciones complementarias a los estudios que lleven a cabo los educadores en su quehacer profesional, generalmente validadas por las instituciones o centros educativos.

Las implicaciones derivadas del análisis conjunto de estos estudios son profundas y multifacéticas. Para avanzar en la formación y práctica docente de los educadores de párvulos en Chile, es esencial adoptar un enfoque holístico que contemple la contextualización de la formación, el fortalecimiento de la identidad profesional, el énfasis en la inclusión, el apoyo institucional adecuado y la integración de las familias y comunidades. Solo así se podrá avanzar hacia una educación de calidad que respete y valore la diversidad, promoviendo el desarrollo integral de los niños y la satisfacción profesional de los educadores. A lo largo de este análisis, se ha evidenciado cómo las diferencias culturales y geográficas en el norte y sur de Chile impactan en la percepción y construcción de la identidad profesional docente, resaltando la necesidad de una reflexión crítica sobre las prácticas educativas y su adecuación a las realidades locales.

REFERENCIAS

Falcón Linares C. y Arraiz Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>

Figueroa-Céspedes, I., & Guerra, P. (2022). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>

García Dottor, D., & Zanatta Colín, M. (2022). CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(24), 152-178. <https://doi:10.36677/rpsicologia.v11i24.18545>

Garrido González, L. B., Flores Meza, G., Villar Cavieres, N., & Vergara Ramírez, T. (2024). Identidad Profesional y Reflexión en la Formación Inicial Docente del/la Maestra/o Infantil: Revisión de Alcance. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1713-1730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10601

Garrido González, L., Flores Meza, G., & González Muzzio, M. T. (2023). Identidad profesional docente del/la educador/a de párvulos en Chile, una mirada desde el paradigma del sur. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 1555-1565. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1181>

Madueño, María L., & Márquez, Lorena. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>

Neme, E. (2022). Devenires del yo: Constitución subjetiva, narrativas del sí mismo y resignificación identitaria. *Revista Trazos Universitarios*, 12(1), 93-96. Recuperado a partir de <http://ediciones.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/trazos/article/view/482>

Ramírez Michea, K., & Madrid Nuñez, Y. (2022). La identidad profesional de las educadoras de párvulos de la región de Tarapacá, Chile. *Ducere. Revista De Investigación Educativa*, 1(1), e202216. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v1i1.11>

Ullauri-Ullauri, J.I. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

CAPÍTULO 5

DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EDUCACIÓN INCLUSIVA, ACTITUDES Y CONTEXTO¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Facultad de Educación

Departamento de Fundamentos
Región del Bio Bio, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Nataly Meza Vargas

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación
Ex Alumna de Magister
Región Metropolitana, Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5495-0621>

RESUMEN: El objetivo de este artículo es conocer la relación entre las actitudes de docentes y estudiantado hacia la discapacidad según variables sociodemográficas. Investigación cuantitativa correlacional, usa la *Escala de Actitudes hacia la Discapacidad, Forma G*, en 381 participantes. El género femenino presenta una actitud positiva hacia la discapacidad. Para la inclusión de la discapacidad en Educación Superior es urgente un cambio en todos los actores de

este contexto, requiere recursos y se necesita voluntades personales para transformar las actitudes que cada persona trae consigo.

PALABRAS CLAVES: Actitud. Discapacidad. Educación Superior. Inclusión.

DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: ATTITUDES AND CONTEXT

ABSTRACT: The aim from this article is to find out about the relation between teachers' and students' attitudes towards disabilities and socio-demographic variables. This is correlational quantitative research. It uses the *Attitude Scale Towards Disabilities, Form G*, with 381 participants. The female gender shows a positive attitude towards disability. To promote inclusion of disable people in Higher education an urgent need to change, in all who are part of this context, is in order. It also requires resources, and personal willingness to transform the attitudes people bring within themselves.

KEYWORDS: Attitude. Disability. Higher education. Inclusion.

1 INTRODUCCIÓN

La actitud hacia la discapacidad, es un aspecto que podría predecir el éxito o el fracaso del estudiantado en esta situación en determinados contextos (Figueroa, 2023). Una actitud negativa, generalmente, está

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

fundamentada en prejuicios y desconocimiento y su impacto podría provocar la exclusión de ellos.

1.1 CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad se ha transformado hasta un enfoque social, basado en los derechos de todas las personas. Se han producido cambios legislativos que conducen a responder a las necesidades de aquellos que se encuentran en esta situación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) informa que la cifra de personas con discapacidad, a nivel mundial, asciende al 15%, más de 1000 millones de personas, viven en esta condición. Este aumento tiene que ver con la nueva conceptualización de discapacidad, con el envejecimiento de la población y el incremento de personas con enfermedades crónicas, cardiovasculares y trastornos mentales. Se entiende que la discapacidad es parte de la condición humana, es decir, todos en algún momento de su ciclo vital se encontrarán en alguna situación de discapacidad, sea transitoria o permanente (OMS, 2023).

La legislación chilena, en el artículo 5º de la ley 20.422 de 2010, define:

persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley 20.422, 2010, p. 2).

El SENADIS, en su estudio ENDISC II (2015), caracteriza a la discapacidad, incluyendo condiciones de salud, físicas, psíquicas, intelectuales, sensoriales y otras características, que al ponerlas en interacción con el contexto restringen a la persona en cuanto a su participación plena y activa, *independiente y autónomo*, en este contexto.

La evolución del concepto y la observación de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, ha incentivado involucrar a la sociedad entera como agente de cambio, promoviendo el cumplimiento de los derechos establecidos para todos, aspectos esenciales para una sociedad que pretende avanzar hacia la cultura inclusiva (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

1.2 EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

En inclusión educativa, existen políticas públicas que regulan el accionar general, sin embargo, el desafío actual lo constituye la educación inclusiva en los niveles Superiores, vale decir, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica, Universidades (IP, CFT y Ues, respectivamente).

La Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social expone en el artículo 39 que:

Las instituciones de *educación superior* deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Ley 20.422, 2010, párr. 7 y 8)

Esto hace vislumbrar un gran avance hacia una educación inclusiva, hasta ahora la ley no ha podido ser regulada, puesto que no cuenta aún con un reglamento que facilite su implementación, por lo que el acceso y participación en Educación Superior queda a criterio y voluntad de cada institución y de quienes tienen en sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad (Valenzuela, 2016).

Es necesario observar las recomendaciones que otorga la ONU en cuanto a discapacidad y equidad de participación, que plantea dos puntos indispensables para una educación inclusiva: Los ajustes razonables y la apropiación y aplicación del Diseño Universal, en este caso vinculado al aprendizaje.

Por ajustes razonables se entenderán:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (ONU, 2008, p. 5)

Desde la promulgación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el año 2006, de la ONU, las Instituciones de Educación Superior han implementado distintos mecanismos de apoyo y eliminación de barreras para el tránsito del estudiantado en esta instancia educativa.

Incluir al estudiantado en situación de discapacidad en contextos educativos, redonda en una mejor y mayor participación para todo el contexto, así mismo abrirá paso a una riqueza cultural, de aprendizaje y contribuirá a la construcción de una mejor sociedad (Blanco, 2006; UNESCO, 2005, Salinas, 2014). Cuando este enunciado lo trasladamos a la Educación Superior, el discurso se vuelve un tanto inquietante, ya que, es un tema poco tratado que provoca un tanto de diferencias frente a las miradas que se puedan tener acerca de la discapacidad.

1.3 ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN

En cuanto a actitudes hacia la discapacidad, se hace imprescindible conocer que aún están presentes prejuicios o creencias que dan lugar a actitudes de rechazo hacia, en

este caso, estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad (Figueroa, 2023; González, 2008).

Loza (2023) afirma que las actitudes de los profesores hacia los estudiantes en situación de discapacidad, tendrán relación con el nivel educativo al que atienden. En otras palabras, aquellos profesores dedicados a enseñar a niños más pequeños o en niveles educativos iniciales, tendrán actitudes más favorables hacia la inclusión de sus estudiantes. El mismo autor, señala que las actitudes serán más favorables frente a aquellos estudiantes que presentan discapacidades físicas comparadas a quienes presentan discapacidades psíquicas.

Aguilera et al. (1990) exponen que más que la discapacidad, es el nivel intelectual asociado al déficit lo que condiciona las actitudes de los profesores en los distintos niveles. Lo anterior aporta una explicación a lo señalado previamente, pues la discapacidad física, no necesariamente está asociada a un nivel cognitivo inferior a la media, sin embargo, se asocia directamente condiciones tales como: el síndrome de Down a un nivel cognitivo menor. Todo esto fundamentado en la generalidad y el saber popular. Es importante agregar que de acuerdo a Verdugo et al. (1995) las características personales y conductuales que pueda presentar una persona en situación de discapacidad, también tienen una gran influencia en la adopción de actitudes.

2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con un enfoque metodológico cuantitativo y diseño no experimental, (Hernández et al., 2014), en este estudio, los participantes son voluntarios de las facultades de Medicina, Educación, Ciencias Sociales y Comunicación, Ciencias y Ciencias Económicas y Administrativas. Asimismo, fue una investigación de tipo descriptivo - correlacional, considerando que se espera conocer las relaciones entre las variables que se plantean como foco de estudio.

3 MUESTRA. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra es no probabilística por conveniencia.

3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN SEGÚN DATOS DEMOGRÁFICOS:

La muestra es de 381 participantes, profesorado, administrativos y estudiantado de las Facultades de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias, Ingeniería, Educación, Medicina y Ciencias Económicas y Administrativas incluyendo a la Rectoría de

la UCSC. Del total, 113 participantes pertenecen al sexo masculino, lo que corresponde a un 29,7% y, 265 corresponden al sexo femenino, representando un 69,6% l, 3 participantes prefieren no informar, es decir, 0,8%.

Rol de los participantes 315 son estudiantes, cifra que corresponde al 83,3%, 6 participantes, es decir, un 1,6% tienen contrato administrativo y 57 equivalente a un 15,1% declaran ser docentes de la Universidad.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de acuerdo con la Facultad a la que los participantes pertenecen, en este caso, corresponden a las Facultades de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias, Ingeniería, Educación, Medicina y Ciencias Económicas (FACEA) y Administrativas incluyendo a la Rectoría. En la tabla, se hacen la diferencian además por sexo y su función dentro de la Universidad.

Tabla 1. Distribución de acuerdo con estamento al que pertenece dentro de la Universidad.

Facultad	N	Estudiante	Docente	Hombre	Mujer	Porcentaje
Rectoría	1	0	1	1	0	0,3%
C., H y Cs	19	0	19	11	9	5,0%
Ingeniería	43	43	0	22	21	11,4%
Educación	83	51	12	20	62	22,0%
Medicina	186	158	28	46	141	49,2%
FACEA	44	43	1	13	30	11,6%

Una de las características es la cercanía de los encuestados con personas en situación de discapacidad, de los 381 participantes, 199, es decir el 52,2% declara no tener cercanía, mientras que un 47,8%, 182 encuestados, declaran tener relación de algún tipo con personas en situación de discapacidad. De los participantes que declaran no tener cercanía a personas en situación de discapacidad 30 declaran ser docentes de la Universidad, mientras que 169 son estudiantes, 53 hombres y 146 mujeres. En los participantes que declaran tener algún tipo de cercanía con personas en situación de discapacidad, se distinguen 33 docentes y 146 estudiantes, siendo 61 de estos hombres y 121 mujeres.

Tabla 2. Distribución de acuerdo con cercanía que tiene con Persona en situación de Discapacidad.

Cercanía discapacidad	N	Docentes	Estudiantes	Hombre	Mujer	%
No tiene cercanía con personas en situación de discapacidad	199	30	169	53	146	52 %
Tiene algún tipo de cercanía con personas en situación de discapacidad	182	33	146	61	121	47 %

En la tabla 3 se observa que, de la muestra que declara tener alguna cercanía con personas en situación de discapacidad, es decir, 182 individuos, se distingue la frecuencia del contacto o cercanía en *habitual* 55 encuestados (30,2%), *casi permanente* 31 personas (17%), *frecuente* 44 (24,2%), *esporádica* 52 (28,6%). Es decir, el más alto porcentaje lo muestra la frecuencia habitual y la más baja frecuencia lo muestra la alternativa casi permanente.

Tabla 3. Distribución de acuerdo con la frecuencia del contacto con personas en situación de discapacidad.

Frecuencia	N	%
Habitual	55	30,2%
Casi permanente	31	17,0%
Frecuente	44	24,2%
Esporádica	52	28,6%

Finalmente, en la tabla 5, se especifica el tipo de discapacidad que presentan las personas cercanas a los encuestados.

Tabla 4. Distribución de acuerdo a tipo de discapacidad.

Tipo de discapacidad	N	%
Sensorial Auditiva	11	6,0%
Física o Motora	76	41,8%
Múltiple	59	32,4%
Cognitiva	25	13,7%
Sensorial Visual	11	6,0%

5 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS UTILIZADO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Se utiliza la recolección de datos mediante la *Escala de Actitudes hacia la Discapacidad Forma G*, cuyos autores son Verdugo et al. (1995). La elección del instrumento se fundamenta en que se ha probado su confiabilidad en diferentes contextos educativos universitarios, tanto en Chile, como Latinoamérica y España (Polo y López, 2006).

En este trabajo se presentará los resultados de la dimensión “Valoración de las capacidades y limitaciones”

Tabla 5. Indicadores o preguntas de “Valoración de las capacidades y limitaciones”

Ítems	Indicadores o preguntas.
Ítem 1	(i) Piensa que las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.
Ítem 2	(i) Cree que un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.

- Ítem 4 (i) Considera que una persona con discapacidad en su trabajo sólo es capaz de seguir instrucciones simples.
- Ítem 7 (i) Piensa que las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.
- Ítem 8 (i) Cree que de las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado
- Ítem 13 Piensa que las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier persona.
- Ítem 16 Considera que muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.
- Ítem 21 Cree que, en el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con sus colegas.
- Ítem 29 (i) Cree que la mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes
- Ítem 36 Considera que las personas con discapacidad son en general tan conscientes como otras personas.

5.1 DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN “VALORACIÓN DE LAS CAPACIDADES Y LIMITACIONES”

En la tabla 5, se presentan los distintos enunciados propuestos para esta dimensión. Éstos están orientados a comprobar los prejuicios o preconceptos que los actores que responden presentan en relación a la inteligencia de personas en situación de discapacidad, tipo de trabajo que podrían desempeñar, seguimiento de instrucciones, funcionamiento, relaciones laborales, entre otros.

6 RESULTADOS

El análisis de resultados es de carácter estadístico descriptivo y correlacional. Será desplegado para la dimensión estudiada, valoración de capacidades y limitaciones.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos para la dimensión.

Escala	Promedio	DE
Valoración de capacidades y limitaciones	4,21	0,58

En la Tabla 6, se aprecia el promedio de la subescala Valoración de las capacidad y limitaciones, el cual corresponde a 4,21. El análisis del instrumento destaca que un promedio sobre 3, corresponde a una actitud positiva, por lo que se puede afirmar que, en términos generales, los administrativos, docentes y estudiantes que contestaron la encuesta, no presentan prejuicios frente al desarrollo de las capacidades ni el desempeño que las personas en situación de discapacidad puedan alcanzar.

6.1 RESUMEN DE LOS RESULTADOS DIMENSIÓN “VALORACIÓN DE LAS CAPACIDADES Y LIMITACIONES”

Los datos son presentados considerando las nociones epistemológicas declaradas en el cuestionario, dichos datos se resumen en la Tabla 7, la cual fue separada en parte A y B por su extensión.

Tabla 7 parte A. Resultados (tabla de frecuencia) dimensión “valoración de capacidades y limitaciones”.

Valoración de Capacidades y limitaciones										
Resp	1	2	4	7	8					
0	1	0%	4	1%	1	0%	9	2%	3	1%
1	0	0%	10	3%	2	1%	19	5%	1	0%
2	15	4%	62	16%	19	5%	58	15%	4	1%
3	22	6%	70	18%	45	12%	65	17%	14	4%
4	78	20%	90	24%	85	22%	97	25%	65	17%
5	265	70%	145	38%	229	60%	133	35%	294	77%

En la Tabla 7-A se puede apreciar la tabla de frecuencia de los ítems 1, 2, 4, 7 y 8, que son parte de la dimensión.

Tabla 7 parte B. Resultados (tabla de frecuencia) dimensión “valoración de capacidades y limitaciones”

Valoración de Capacidades y limitaciones									
Resp	13	16	21	29					
0	2	1%	0	0%	12	3%	1	0%	
1	5	1%	3	1%	9	2%	2	1%	
2	31	8%	2	1%	31	8%	23	6%	
3	82	22%	7	2%	78	20%	46	12%	
4	95	25%	50	13%	121	32%	113	30%	
5	166	44%	319	84%	130	34%	196	51%	

En la Tabla 7 parte B, la frecuencia se mantiene mayor en la respuesta “5” lo que confirma una fuerte tendencia de una actitud positiva hacia la discapacidad, se destaca el ítem 16, en el que un 84% de los participantes responde “muy de acuerdo”. Las respuestas “0” y “1” alcanzan porcentajes poco significativos, siendo el mayor de éstos un 3%.

En general, en la dimensión Valoración de las capacidades y limitaciones, se observa una actitud positiva en todos los ítems, el porcentaje mayor se encuentra en todos éstos entre las respuestas 3, 4 y 5.

6.2 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ACUERDO AL SEXO

En la Tabla 8, se puede observar que los resultados reflejan actitudes positivas hacia la discapacidad, tanto para hombres (media = 4,10; DE = 0,48) como para mujeres (media = 4,23; DE = 0,43).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos por subescala de acuerdo con sexo.

Subescala	Sexo	N	Media	DE
Valoración de las capacidades y limitaciones	Masculino	113	4,11	0,63
	Femenino	265	4,26	0,56

6.3 ANÁLISIS DE ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Se utilizó la prueba de Kruskal Wallis, como prueba no paramétrica para muestras independientes, esta compara las variables de más de dos casos y permiten “suponer que las muestras provienen de la misma población” (Gómez & Gómez, 2003).

Tabla 9. Correlación entre género y actitud hacia la discapacidad.

Correlación Kruskal Wallis	
Valoración de las capacidades y limitaciones	0,09

La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Al analizar separadamente cada una de las dimensiones, y complementando los datos de la presente tabla con los de la tabla 9, se observa que las participantes muestran una actitud más favorable en la dimensión de *Valoración de las Capacidades y Limitaciones*.

Correlación entre contacto con personas en situación de discapacidad y actitud hacia la discapacidad

En este apartado se analizan los resultados que buscan poner a prueba la segunda hipótesis de este estudio, por medio de la U de Mann-Whitney la cual se estima como la versión no paramétrica de la t de Student aplicada a muestras independientes, prueba que resulta útil y práctica cuando no se conocen los valores exactos de todos los resultados que se obtuvieron, además se utiliza cuando se conoce el rango exacto de valores de la variable dependiente (Gómez y Gómez, 2003).

Tabla 10. Correlación entre contacto o cercanía y actitud hacia la discapacidad.

U de Mann - Whitney	
Valoración de las capacidades y limitaciones	0,040

* La significación se estima en el nivel 0,05.

En la Tabla 10 se expone la correlación entre el contacto o cercanía que tienen los participantes en este estudio y su actitud hacia la discapacidad. Al realizar el análisis por dimensiones, se observa que en la Subescala de *Valoración de las Capacidades y Limitaciones* (0,040), no existe correlación con el nivel de cercanía o contacto. Es decir, la apreciación de cuánto y cómo podrían aprender las personas en situación de discapacidad y su participación en diferentes contextos, no se relaciona con la cercanía que el participante tiene con personas en esta condición.

6.4 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ACUERDO A EDAD

Para el análisis de los resultados que pretenden responder a la tercera hipótesis, se utiliza Kruskal Wallis, ya que, al igual que la primera hipótesis y como se expresa anteriormente, es la prueba que permite un análisis más certero de los datos recolectados.

Tabla 11. Resultados de la Prueba Kruskal Wallis comparando las subescalas según edad y actitudes hacia personas con discapacidad.

Correlación Kruskal Wallis	
Valoración de las capacidades y limitaciones	0,099

En la Tabla 11 se puede apreciar con claridad que existe correlación entre edad y actitud hacia la discapacidad (0,342), por lo que se acepta la tercera hipótesis.

Al realizar el análisis por separado de las dimensiones del instrumento, se puede observar que, la primera dimensión, es decir, *Valoración de las Capacidades y Limitaciones* (0,099) muestra una correlación con la edad de los participantes, es decir, aquéllos que tienen más edad, presentan mayores expectativas hacia el aprendizaje, capacidades de desempeño y de participación de las personas en situación de discapacidad.

7 CONCLUSIONES

Las variables que constituyen una mejor actitud hacia la discapacidad son la edad, a mayor edad mejor actitud, y el género, las mujeres presentan una mejor actitud en comparación a los hombres de la muestra.

Los resultados permiten observar una actitud positiva frente a la discapacidad, sin embargo, se torna interesante contrastar el discurso, o las respuestas a una encuesta con la práctica real. Es decir, se podría continuar esta línea de investigación comparando el discurso con observaciones directas en el aula para pesquisar las prácticas docentes, de compañeros y también en los estamentos administrativos de

la UCSC. También resultaría interesante generar conversaciones para identificar las creencias que existen en la comunidad UCSC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Aguilera, M.J., Álvarez, K., Babio, M., Coll, C., Echeita, G., Galán, M., Marchesi, A., Martín, E., y Martínez-Arias, R. (1990). Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. Madrid: MEC-CIDE.

Cochran, H. (1997). The development and psychometric analysis of the scale of eachers' attitudes toward inclusion. *Dissertation Abstracts International*, 58 (6).

Figueroa, K. M. M. (2023). Atención a la diversidad en la educación superior: Una revisión bibliográfica. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 12(23), 183-198.

Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., y Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. ¿Cuándo usarlas? *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99.

González, R. (2008). *Programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad. Proyecto de investigación*. Universidad de Oviedo. Xerocopiado.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015) *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México: McGraw-Hill.

Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010. <http://bcn.cl/1uvqg>

Lissi, M. R., Zuzulich, M., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., y Pedrals, N. (2010). Inclusión de estudiantes con discapacidad: Desde la mirada de los Estudiantes y Docentes de la Pontificia Universidad de Chile. Comunicación presentada en el primer congreso internacional Universidad y Discapacidad, CIUD. 22-23, noviembre 2012, Madrid, España.

Lissi, M., Zuzulich, S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Loza, E. D. P., Pino, A. C. G., & Arguelles, Y. L. N. (2023). Estudiantes con discapacidad y educación inclusiva en la Universidad Técnica de Ambato. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1782-1797.

Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Segundo Estudio Nacional de Discapacidad*. Recuperado de http://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

Organización De Las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad*.

Organización Mundial De La Salud (2018). *Discapacidades*. Recuperado de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Organización Mundial De La Salud. (2011). *World report on disability*. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1

Polo, M. y López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 17(2), 195-211

Salinas, M. (2014). Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Valenzuela, B. (2016). La Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.

Verdugo, M.A., Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M.A. Verdugo (Ed.), Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras (pp. 79-143). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

CAPÍTULO 6

LA TRANSMISIÓN-RECEPCIÓN COMO CENTRO DEL “SER PROFESOR” DE CIENCIAS NATURALES: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FID^{1,2}

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Zenahir Siso-Pavón

Dra. En Educación
Departamento de Didáctica
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>

Francisco Pérez-Rodríguez

Dr © en Ciencias Humanas
Facultad de Psicología e
Instituto de Estudios Humanísticos
“Juan Ignacio Molina”
Universidad de Talca
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9644-6848>

RESUMEN: El diseño de secuencias didácticas es un proceso clave que integra las concepciones y creencias docentes, formando parte de la identidad profesional. La investigación busca entender cómo esta identidad se relaciona con el diseño e

¹ Asociado al proyecto FGII 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

² Producto parcial de investigación del Proyecto Interno de Reinserción a la Investigación (DIRI 01-2022) de la Dirección de Investigación, adjudicado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

implementación de secuencias de enseñanza en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en una universidad chilena. La investigación es cualitativa e interpretativa, utilizando encuestas, narrativas gráficas y reflexiones retrospectivas para recopilar datos. Se aplicó un análisis temático con triangulación entre métodos y codificación guiada por la literatura. Los hallazgos revelan que la identidad profesional se caracteriza por una transmisividad y reproductividad del conocimiento, lo que se aleja de las metas actuales de la educación científica. Esto se refleja en las decisiones tomadas al diseñar secuencias didácticas y en la justificación de estas decisiones. Además, se identifican tres elementos que influyen en la concepción del objeto de enseñanza: el contexto de aprendizaje, la recepción de información y la forma en que se entiende el currículum. Se concluye que la identidad profesional en ciencias naturales adopta un enfoque transmisivo-receptivo, inadecuado para fomentar la alfabetización científica, ya que prioriza la transmisión de conocimientos como relación causal, limitando así la adaptación a las necesidades de los estudiantes. Es crucial promover una reflexión crítica y enfoques constructivistas que integren teoría y práctica, desarrollando habilidades críticas y ofreciendo una educación más significativa y contextualizada.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente. Planificación de la enseñanza. Docentes de ciencias.

TRANSMISSION-RECEPTION AS THE CENTER OF “BEING A TEACHER” OF NATURAL SCIENCES: CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The design of teaching sequences is a key process that integrates teachers' conceptions and beliefs, forming part of the professional identity. This study seeks to understand how this identity is related to the design and implementation of teaching sequences in students of Secondary Education in Biology and Natural Sciences at a Chilean university. The research is qualitative and interpretative, using surveys, graphic narratives and retrospective reflections to collect data. A thematic analysis with triangulation between methods and coding guided by the literature was applied. The findings reveal that professional identity is characterized by a transmissivity and reproducibility of knowledge, which is far from the current goals of science education. This is reflected in the decisions made when designing didactic sequences and in the justification of these decisions. In addition, three elements that influence the conception of the teaching object are identified: the learning context, the reception of information and the way in which the curriculum is understood. It is concluded that professional identity in natural sciences adopts a transmissive-receptive approach, inadequate to foster scientific literacy, since it prioritizes the transmission of knowledge for exams, thus limiting adaptation to the needs of students. It is crucial to promote critical reflection and constructivist approaches that integrate theory and practice, developing critical skills and offering a more meaningful and contextualized education.

KEYWORDS: Teacher identity. Teaching identity. Teaching planning. Science teachers.

1 INTRODUCCIÓN

Durante la Formación Inicial Docente (FID), los futuros profesores de ciencias naturales transitan por diversos ejes formativos, incluyendo prácticas pedagógicas en diferentes niveles. En estos centros educativos, cada estudiante, como Profesor en Formación (PF), interviene en el aula siguiendo lineamientos del programa de práctica, del centro y del profesor colaborador, configurando así su práctica educativa y construyendo su identidad profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019).

El concepto de *habitus*, según Bourdieu (1990), se refiere a las formas de ver, sentir y actuar que se aprenden en un contexto definido. Los PF, a pesar de compartir una formación académica similar y estar en el mismo nivel de práctica, incorporan conocimientos y reglas particulares a sus cátedras y centros de práctica, lo que predispone su *habitus* y permite construir una identidad profesional docente.

Por su parte, Fuentes et al. (2020) señalan que la identidad profesional docente se puede entender como narrativa (la importancia del lenguaje para su construcción y por tanto, su naturaleza de relato); como proceso de construcción (siempre inconcluso, que considera el recorrido personal y colectivo, con relevancia de la preparación inicial y sus vivencias durante la misma), y como vínculo-relación (con y en el contexto de desempeño,

desarrollo). Así, es esencial reconocer su vínculo con los conocimientos y habilidades desarrollados durante la FID es esencial para entender cómo se configura la capacidad del docente para actuar en su rol (Chung y Parsons, 2019).

2 MARCO TEÓRICO

2.1 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS: ENSEÑAR CIENCIAS

En el estudio de Beijaard et al (2000) citado en Chung et al (2019), la Identidad Profesional Docente se abordó en tres dominios de conocimiento, a saber el temático (de lo que se es profesor), el didáctico (acerca de la enseñabilidad de dicho saber temático), y el pedagógico (correspondiente con la educabilidad). En dichos resultados, se encontró que el profesorado novel daba mayor relevancia al conocimiento de la materia y progresivamente tuvo consideraciones didácticas, quedando invisibilizada la dimensión pedagógica.

Se conoce que la identidad profesional comienza principalmente con experiencias como estudiantes de ciencias y un “aprendizaje de observación” (Lortie, 1975, en Chung et al, 2019), por lo que convertirse en profesor de ciencias comienza mucho antes de la formación inicial docente, en la cual los futuros profesores dan sentido a sus experiencias y construyen ideas sobre las ciencias, sobre quiénes son y qué hacen los profesores de ciencias, y las prácticas de enseñanza de las ciencias (cómo se enseñan), lo que cambia con el tiempo durante la misma formación inicial, y también durante el desarrollo profesional docente (Cañal, 2000; Carrascosa et al, 2016, Fernández et al, 2002; Fernández et al, 2005).

2.2 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

De acuerdo con la alfabetización científica como finalidad de la educación en la actualidad, y como capacidad a desarrollar por las personas, los profesores de ciencias deben aprender a abordar las estructuras de acogida iniciales (conocimientos previos, concepciones alternativas, modelos mentales), promover en los estudiantes la comprensión de los fenómenos y procesos científicos para desarrollar habilidades y actitudes que le permitan un solvente actuar en sociedad. (Fourez, 1997; Gil et al, 2006; Ramírez et. al., 2021).

Por tanto, una enseñanza de las ciencias adecuada con este telos, no consiste simplemente en enseñar conocimientos científicos a través de una enseñanza de las

ciencias tradicional, caracterizada por prácticas centradas en el docente y un modo de transmisión de presentar la ciencia como hechos. Particularmente, las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias, que desde hace varias décadas han sido objeto de investigación y revisión, muestran mostrar propiedades transaccionales y reproductivas del aprendizaje, tienen baja consistencia epistemológica (Giuliani et al, 2018; Siso-Pavón & Cuéllar-Fernández, 2017; Pontes- Pedrajas) y a menudo se encuentran influenciadas por las experiencias vividas en procesos de enseñanza (Aragón et al, 2021).

Por el contrario, se requiere enseñar ciencias de tal manera que los estudiantes se sientan interesados por lo que están aprendiendo, evidenciando problemáticas reales o hipotéticas, actuales o históricas, que superen la visión de estudiante como “receptor” de la transmisión, a estudiante como “actor” y constructor de sus propios conocimientos y habilidades científicas. (Carrascosa et al, 2006)

Dado que la identidad profesional docente se construye y reconstruye desde las fases de la carrera en que ocurren la preparación inicial, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes (Sayag et al 2008, citados en Fuentes et al 2020), resulta particularmente interesante profundizar en las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza, especialmente cuando se encuentran en la etapa final de formación en el último nivel de práctica, debido a la importancia de este momento en el desarrollo dinámico de la identidad docente (Vanegas-Ortega y Fuentealba-Jara, 2019).

Por lo tanto, se justifica una exploración de la identidad profesional docente en la formación inicial, especialmente durante la práctica profesional en relación a cómo posicionan sus identidades al diseñar e implementar en el aula secuencias de enseñanza, como espacio para proponer y experimentar sus hipótesis didácticas, lo que guiaría las prácticas de enseñanza de las ciencias de los futuros docentes de ciencias de educación media. Así, el objeto de estudio es caracterizar los elementos de identidad profesional asociados a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en profesores de Biología y Ciencias Naturales durante la FID, durante su práctica profesional.

3 METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en el paradigma Interpretativo y Hermenéutico (Denzin y Lincoln, 2012), un estudio de tipo cualitativo y un estudio de caso único.

Se optó por una muestra por conveniencia de 11 participantes que son estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de una universidad chilena, que cursan su última instancia formativa conocida como Práctica Profesional

del plan de estudio 1 (año 2006) en el cual la formación didáctica contempla didáctica general y específica en menor grado que el actual plan de estudios 2 (2019). Es válido acotar que, en el marco del programa de formación, los estudiantes (PF) en este curso asumen su práctica y deben ser capaces de formular alternativas de acción pedagógicas orientadas hacia una mejor calidad educativa, y es ahí donde se pone en acción sus esquemas conceptuales y concepciones como parte de la identidad docente. Es en la Práctica Profesional, como séptimo curso del ámbito profesional, en el cual el estudiante en forma individual desarrolla un proceso de participación en la institución educativa a través de la observación, diseño didáctico e intervenciones en el aula.

Como técnicas e instrumentos de producción de información para la reconstrucción de las teorías subjetivas, se utilizaron dispositivos tipo encuesta con preguntas abiertas, dispositivos para desarrollar narrativas y representación gráfica, narrativas sobre el proceso habitual de diseño de secuencias de enseñanza, y análisis y reflexión sobre clases desarrolladas en el marco de su Práctica Profesional.

El análisis de datos se desarrolló a través del análisis temático de tipo descriptivo, interpretativo e inferencial (Braun & Clarke, 2006), con codificación abierta y guiada por la literatura, triangulación metodológica entre métodos con base en la información producida a través de los diferentes instrumentos para la formulación de los temas y subtemas que permitieron el alcance del objetivo planteado.

4 HALLAZGOS

La identidad profesional docente es la forma de ser profesor, es decir, lo que el profesorado piensa, actúa y siente de su profesión y de su quehacer, como producto de interacción con todos los agentes educativos, es lo que orienta su acción en el medio donde desarrolla su labor. Estos estudiantes, pertenecientes al Plan de Estudios 2006, se formaron con un enfoque fuertemente disciplinar en relación con la formación en Ciencias Naturales, y con bajo nivel de reflexión acerca de la didáctica de las ciencias, entendida como la “ciencia de enseñar ciencias”: ese espacio académico que permite reflexionar acerca de la enseñabilidad de los contenidos, procedimientos y actitudes de las ciencias naturales en la escuela.

4.1 TRANSMITIR LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS ACEPTADOS COMO ELEMENTO CENTRAL DEL ‘SER PROFESOR’

En este estudio se revela que el diseño e implementación de secuencias didácticas está mediado por la identidad docente del PF, la cual emergió como tema central de

la investigación al cual subyace que una concepción sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias transmisiva-receptiva. Esta concepción estaría siendo causada por lo que profesores consideran que es la finalidad o telos de enseñar ciencias: por una parte, transmitir el conocimiento científico aceptado y, por otra, lograr una preparación propedéutica que permita a sus estudiantes superar exitosamente pruebas de ingreso a la universidad.

Como la enseñanza consiste en transmitir conocimientos científicos, entonces la ciencia se aprende a través de la explicación del profesor y de actividades prácticas. Esto trae dos implicancias: 1) la ciencia se enseña a través de integración teoría-práctica, y 2) también a través de trabajos prácticos que permitan aplicar el método científico.

En el proceso, existen factores asociados como aquellos dependientes del entorno y contenido, como son el tiempo de clases para innovar, grado de complejidad creciente, particularidades de estudiantes y contextos de aula e institucional. Otros factores son propios del profesor, y son el mantener la atención, tener confianza en sus conocimientos y habilidades docentes, y el “desplante” con el que se presenta a sus estudiantes.

Se identificó desde las voces de los participantes una concepción de enseñanza transmisiva, empleando la explicación del conocimiento científico aceptado a un estudiantado que recibe dichas explicaciones por diversos medios (clases magistrales, desarrollo de trabajos prácticos e investigaciones escolares, resolución de ejercicios), con el objeto de concientizarle acerca de sí mismos y su entorno.

Enseñar biología y ciencias naturales es dar explicación a la formación de la vida y su funcionamiento por medio de teoría, preguntas, trabajos investigativos, prácticas, ejercicios que ayudan al conocimiento, experimentos con elementos reales que ayudan a entender el sentido de la vida. (KLD1)

Es un proceso en el cual se hace conscientes a los estudiantes sobre lo que los rodea. (AO01)

Este tema, a su vez, se compone de tres subtemas, a) Lo propuesto en el currículo como único objeto de enseñanza, b) El contexto de aprendizaje es fundamental para la enseñanza de las ciencias, c) Que el estudiante entienda y “capte” el contenido explicado como elemento central del aprendizaje, los cuales se desarrollan a continuación.

a) Lo propuesto en el currículo como único objeto de enseñanza

Al diseñar secuencias didácticas, los PF consideran criterios curriculares, priorizando la lógica disciplinar del currículum, y criterios de contenido, enfocados en actividades que mejoren el rendimiento académico y se relacionen con el contenido propuesto por el programa de estudios o el profesor colaborador. En este sentido, manifiestan que estos criterios se justifican por la relevancia otorgada a la lógica disciplinar

del currículum y las solicitudes del profesor colaborador que acompaña la práctica en el centro educativo.

“Primero me fijo en el currículum para poder tomar la decisión de que objetivo es el más adecuado” (AVD2)

“Dentro de las prácticas que he realizado se pide seguir como guía el currículum nacional, que son como donde viene los objetivos que se necesitan alcanzar” (ABD2)

Por otra parte, para el logro de los objetivos, el profesorado en formación tiene criterios de selección de actividades. Hay quienes priorizan seguir las que indica el programa de estudios, modificadas de acuerdo al criterio profesional, lo que obedece a la solicitud expresa del profesor guía de la Práctica Profesional.

Dentro de las prácticas que he realizado se me pide que utilice mayormente las actividades que presenta el programa, suelo ocuparlas, pero modificadas (AOD2)

Otros profesores seleccionan actividades que se relacionan con los contenidos a enseñar, lo que obedece a la naturaleza de estos.

Debido a lo que se pasa en los contenidos y de acuerdo con el cual sea se realizan actividades, ya sean prácticas, análisis de lecturas, investigaciones, etc. (APD2)

Sin embargo, también esta selección propende a posibilitar la variedad de actividades y evitar la reproductividad de estas, para dar oportunidades al estudiantado de utilizar los conocimientos científicos.

Desde esta perspectiva, el currículum se convierte en un referente obligatorio para seleccionar objetivos de aprendizaje, contenidos y actividades de enseñanza, siguiendo una lógica disciplinar impuesta por los profesores colaboradores o los centros de práctica. Las actividades propuestas tienden a ser reproductivas del conocimiento, en lugar de fomentar su construcción.

Esto limita la capacidad del profesorado para adaptar la enseñanza a contextos problematizadores y promueve un enfoque rígido y descontextualizado de la ciencia. Además, se ignora el desarrollo de habilidades y actitudes que van más allá de los contenidos curriculares, afectando la calidad educativa.

b) El contexto de aprendizaje es fundamental para la enseñanza

Al diseñar secuencias didácticas, los PF consideran criterios curriculares que priorizan la lógica disciplinar del currículum. También evalúan criterios de contenido, centrados en actividades que mejoren el rendimiento académico y se alineen con el programa de estudios. Estos criterios se justifican por la importancia que los PF otorgan

a las orientaciones del currículum. Además, las solicitudes del profesor colaborador que acompaña la práctica en el centro educativo influyen en sus decisiones.

“Objetivos muy complejos a niveles de enseñanza más básicos sería de mucha complejidad para llevar a cabo, y es necesario saber que tanto aprendió el estudiante para adecuar mejor la clase y tal vez fortalecer objetivos que no se lograron anteriormente” (SSD2)

Otros PF señalan que seleccionan actividades dependiendo de la complejidad de su realización, es decir, que sean realmente plausibles de realizar por parte del estudiantado. También se identificó la disponibilidad material para su realización debido a las realidades materiales de las instituciones educativas, en conjunto con las realidades socioeconómicas de las familias involucradas en el aprendizaje de los educandos

El colegio no tiene muchos recursos, por lo que hay que pensar muy bien las actividades y lo que requieran para realizarse, los estudiantes tampoco tienen mucho dinero así que evitamos en lo posible pedirle materiales a ellos. (CMD2)

Lo anterior revela una profunda consideración del contexto, tomando en cuenta las características de los estudiantes, la realidad del aula y la disponibilidad de recursos al establecer objetivos. Esto permite a los PF adaptar los contenidos a diferentes niveles de complejidad y seleccionar actividades relevantes, factibles y alineadas con la realidad institucional. Por su parte, la flexibilidad en la modificación de objetivos y actividades, en respuesta a las realidades materiales y socioeconómicas, destaca la importancia de la adaptabilidad en la enseñanza, facilitando el aprendizaje y promoviendo un ambiente inclusivo que considera las limitaciones de los estudiantes y sus familias.

Sin embargo, es preciso centrar la discusión en cómo las limitaciones del contexto pueden justificar la falta de progresos en los aprendizajes o la implementación de estrategias homogéneas que desconozca contextos y necesidades individuales.

c) Que el estudiante entienda y “capte” el contenido explicado como elemento central del aprendizaje

Los PF consideran que “captar” la información transmitida en clases y entender el contenido son elementos centrales del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da por recepción de información, que en ciencias naturales pueden ser los hechos, datos, características de un fenómeno, conceptos que se proporcionan verbalmente en la clase, cuando se explica el contenido. Adicionalmente, se fundamenta en elementos tales como la motivación e interés e incluso desde una perspectiva lúdica, percibido como actitudes adecuadas hacia el aprendizaje

ver que los estudiantes en su mayoría captaban la idea planteada en el desarrollo de cada una de las actividades, además de que se notaba que habían entendido el contenido (SCD4)

que los estudiantes entiendan muy bien los contenidos, y eso me lo hacen saber ellos mismos diciéndome que les gusta la clase, que no es aburrida, que les quedo todo claro. (MBD4)

Lo anterior concuerda con solapamientos entre enfoques de enseñanza de las ciencias tradicional y expositivo (Pozo y Gómez, 2013), en los cuales predomina la transmisión-recepción y la recepción significativa, respectivamente, como relación causal. Por otra parte, los estudiantes motivados muestran mayor interés y compromiso en captar el contenido explicado, lo que lleva al PF a valorar la motivación de sus estudiantes, en un ambiente positivo, colaborativo y participativo.

También, los PF reconocen que el aprendizaje tiene carácter colectivo, a través del trabajo en equipo y la posibilidad de diálogo en la sala de clases.

Y sin duda la buena disposición y el esfuerzo por perseverar en su trabajo personal, y a la hora de tener que hacerlo en equipo. (CGD4)

ya que al momento de exponer sus respuestas ante la clase, las personas que expusieron tenían una respuesta buena, la que se complementaba con la de compañeros que habían respondido cosas similares. (SCD4)

Al respecto, se evidencia una perspectiva de construcción de conocimientos, que también reivindican los documentos oficiales ministeriales a través de las bases curriculares (MINEDUC, 2019), que señalan que los profesores deben generar estilos de trabajo donde se incorporen los aportes de todos los alumnos, lo que requiere que éstos hayan comprendido el contenido.

También, los PF reconocen que, hacer que los estudiantes entiendan el contenido es una responsabilidad profesional que demanda habilidades y capacidades profesionales asociadas a sus propias experiencias, fortalecidas en las prácticas progresivas.

para mi sorpresa no fue difícil enfrentarme a los cursos, tener harta responsabilidad ni trabajar a presión, sí es un poco agotador pero cuando me di cuenta que enseñar eran sentimientos positivos y de seguridad me senti satisfecha que los alumnos se entretuvieran en mis clases. (KLD4)

acerca de mi manera de enseñar, que es con paciencia, preocupación, claridad, detallista y un poco de aconsejera, ya que personalmente a mi me importa enseñar los contenidos de ciencias naturales al igual de la formación integral de los estudiantes. (MMD4)

La motivación, el carácter colectivo del aprendizaje y las expectativas sobre el rol docente llevan a los PF a considerar la comprensión del contenido como central en el aprendizaje. Sin embargo, es crucial debatir qué significa que “el estudiante entienda” y cómo esto se relaciona con la naturaleza de las ciencias naturales y las necesidades contextuales del aula.

Hay que reconocer que la mera recepción de información no es suficiente es fundamental para desarrollar la capacidad crítica y evaluativa necesaria para la alfabetización científica. Así, aunque la comprensión del contenido es un aspecto importante del aprendizaje, centrar la enseñanza exclusivamente en este aspecto puede limitar el desarrollo integral de los estudiantes, su motivación y su capacidad para aplicar el conocimiento de manera crítica y efectiva.

5 CONCLUSIONES

La identidad profesional asociada al plano didáctico, esto es, a la enseñabilidad de las ciencias naturales, se caracteriza por una concepción predominantemente transmisiva-receptiva que es insuficiente para lograr desarrollar la alfabetización científica como finalidad de la educación en ciencias, y como capacidad de las personas.

Los resultados indican que la identidad docente se centra en la transmisión del conocimiento científico, priorizando la preparación propedéutica para que los estudiantes superen pruebas de ingreso a la universidad. Este enfoque, aunque válido, limita la adaptación de la enseñanza a las particularidades del aula.

A pesar de reconocer la importancia del contexto de aprendizaje, los profesores ven el currículo como su único referente, lo que puede conducir a un aprendizaje superficial. Además, insistir en que los estudiantes “capten” el contenido, ignora la necesidad de desarrollar habilidades críticas y evaluativas esenciales para la alfabetización científica. Por ello, es fundamental promover una reflexión crítica sobre la identidad profesional docente, basada en fundamentos teóricos de la Didáctica de las Ciencias Naturales. Esto permitirá fomentar enfoques adecuados para lograr la alfabetización científica mediante la integración de práctica y teoría a través de hipótesis didácticas.

Finalmente, es necesario trascender la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, considerando las necesidades e intereses de los estudiantes en sus contextos. La identidad docente influye en el diseño y valoración de las secuencias de enseñanza, y una enseñanza transmisiva puede limitar el desarrollo de habilidades científicas y la construcción del conocimiento. Por tanto, es esencial fortalecer la fundamentación teórica y didáctica en la FID para promover enfoques constructivistas que favorezcan la formación ciudadana.

REFERENCIAS

Aragón, L., Jiménez-Tenorio, N., Vicente Martorell, J. J. y Eugenio Gozalbo, M. (2021). ¿Progresan las concepciones sobre la ciencia de futuros maestros/as tras la implementación de propuestas constructivistas para la alfabetización científica? *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de Las Ciencias*, 16(1). 78-95. <https://doi.org/10.14483/23464712.15589>

- Bourdieu P. (1990). *Sociología y cultura*. México: CONACULTA
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Cañal, P. (2000). El conocimiento profesional sobre las ciencias y la alfabetización científica en primaria. *Alambique*, 24, pp. 46-56.
- Carrascosa, J., Domenech, J. L., Martínez, J., Osuna, L., & Verdú, R. (2016). *Curso Básico de Didáctica de las Ciencias. Enseñanza Secundaria. Profesorado de Ciencias en Formación y en Activo*. Jaime Carrascosa.
- Chung-Parsons, R., y Bailey, J. M. (2019). The hierarchical (not fluid) nature of preservice secondary science teachers' perceptions of their science teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 78, 39-48.
- Denzin, N y Lincoln, D. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa II*. España: Gedisa.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones de formadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 477-488.
- Fernández, i., Gil-Pérez, d., Valdés, P. y Vilches, A. (2005). ¿Qué visiones de la
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Ediciones Colihue SRL.
- Fuentes, R., Franco, D. M. A., & Ortiz, A. M. G. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 11.
- Gil, D., y Vilches, A. (2006). Educación ciudadanía y alfabetización científica: Mitos y Realidades 1. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 31-53, e-ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie420760>
- Ministerio de Educación (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*, Ministerio de Educación 2015. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Primera edición. Santiago de Chile.
- Pontes-Pedrajas, A., Poyato-López, F. y Oliva-Martínez, J. (2017). Concepciones sobre el aprendizaje de las ciencias de los estudiantes del máster de profesorado de enseñanza secundaria. *Profesorado. Revista sobre currículo y formación del profesorado*, (31), 137-164.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2013). "Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico". España: Morata.
- Ramírez, S., Lapasta, L., Legarralde, T., Vilches, A., Mastchke, V., Calle, N., & de Buenos Aires–Argentina, P. (2021). Alfabetización científica en alumnos de nivel primario y secundario: un diagnóstico regional. In *Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación" Metas*.
- Reglamento General de Docencia de Pregrado (2018). *Decreto de Rectoría N° 82/2018 [Informe]*. Recuperado de <https://ucsc.cl/content/uploads/2024/01/Reglamento-general-de-docencia-de-pregrado-2-2.pdf>
- Siso-Pavón, Z. y Cuellar-Fernández, L. (2017). Relaciones entre las concepciones de naturaleza de la ciencia y la tecnología, y de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de profesores de química en

ejercicio. Una primera aproximación al esquema conceptual del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (41), 17-36.

Torregrosa, J., Sifredo, C., Valdés, P. y Vilches, A. ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Vanegas Ortega, C. M., y Fuentealba Jara, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

CAPÍTULO 7

TRABAJO COLABORATIVO: UNA ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA EL RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Claudine Glenda Benoit Ríos

Académica Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Katherine Lissette Toloza Mancilla

Profesora de Lenguaje y Comunicación
Colegio Salesianos, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4830-5981>

Carla Valentina Uribe Cruces

Profesora de Lenguaje y Comunicación
Universidad de Alcalá, España
<https://orcid.org/0000-0001-6598-0239>

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el trabajo colaborativo como una estrategia que fomenta la inclusión en el aula, centrándose especialmente en la perspectiva del estudiante. A partir de la investigación de diversas fuentes, se planteará cómo el trabajo colaborativo se convierte en una metodología clave en la educación actual, ya que favorece el aprendizaje académico, el desarrollo de habilidades sociales y la

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

responsabilidad entre estudiantes dentro del contexto educativo inclusivo. El trabajo colaborativo en el aula se convierte en una herramienta para construir un entorno educativo, donde la cooperación y el respeto a la diversidad sean pilares fundamentales. Esta metodología permite un aprendizaje significativo y, a su vez, enseña a valorar las distintas opiniones, desarrollando la empatía y las habilidades interpersonales. Al involucrar a todos los estudiantes, se crea un espacio donde cada voz es escuchada y cada individuo se siente valorado. Por lo tanto, se torna crucial que los educadores implementen estrategias colaborativas de manera intencionada, asegurando la participación, contribución y aprendizaje de cada estudiante.

PALABRAS CLAVE: Trabajo colaborativo. Habilidades sociales. Educación inclusiva. Empatía. Responsabilidad. Comunicación efectiva.

COLLABORATIVE WORK: AN INCLUSIVE STRATEGY FOR THE RECOGNITION AND VALUATION OF DIVERSITY

ABSTRACT: This article aims to reflect on collaborative work as a strategy that fosters inclusion in the classroom, focusing especially on the student's perspective. Based on research from various sources, it proposed that collaborative work is a key methodology in current education, since it favors academic learning, the development of social skills and

responsibility among students within the inclusive educational context. Collaborative work in the classroom becomes a tool to build an educational environment, where cooperation and respect for diversity are fundamental pillars. This methodology allows for meaningful learning and, in turn, teaches how to value different opinions, developing empathy and interpersonal skills. By involving all students, a space is created where every voice is heard and every individual feels valued. Therefore, it becomes crucial for educators to implement collaborative strategies intentionally, ensuring the participation, contribution and learning of each student.

KEYWORDS: Collaborative work. Social skills. Inclusive education. Empathy. Responsibility. Effective communication.

1 INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo ha sido ampliamente reconocido como una metodología efectiva para impulsar aprendizajes más sólidos y significativos en aula. Durante las últimas décadas, se ha resaltado la capacidad de esta estrategia para la mejora del rendimiento académico, para el despliegue de habilidades sociales y, por consiguiente, para el desarrollo integral del estudiantado. Desde este punto de vista, se refuerza la idea de que el asentamiento de espacios colaborativos promueve una mayor motivación, la responsabilidad compartida y el intercambio de perspectivas, que enriquecen los procesos de aprendizaje y fomentan la comprensión de las diferencias.

Esta estrategia se alinea con los principios de la educación inclusiva, orientada a la eliminación de las barreras y a la búsqueda de una educación de calidad para todo el alumnado. Específicamente, el Ministerio de Educación de Chile (2023) concibe la educación inclusiva como “un camino formativo sustentado en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, en el respeto a las diferencias y la valoración de cada integrante de una comunidad educativa” (p. 32). En este marco, el enfoque de trabajo colaborativo cobra especial relevancia al ser una herramienta para reconocer y valorar la diversidad, propiciando que el estudiantado se enriquezca mutuamente a través de la interacción y la construcción conjunta del conocimiento.

En consistencia con lo planteado por Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre en un entorno social, en el que la interacción con los demás facilita la adquisición de nuevas habilidades. Análogamente, el trabajo colaborativo permite a los estudiantes compartir y adquirir conocimientos, creando un espacio en el que se construyen relaciones fundamentadas en la cooperación y la consideración recíproca (Ramírez y Rojas, 2014). Las interacciones verbales y sociales potencian el desarrollo cognitivo del estudiantado y, al mismo tiempo, promueven el respeto por las diversas perspectivas, vivencias y

experiencias que cada integrante del grupo aporta. La posibilidad que brinda la estrategia para la resolución de conflictos y para el desarrollo de habilidades comunicativas constituye un aliciente enfrentar situaciones de la vida real de manera más efectiva y asertiva.

De acuerdo con el contexto presentado, el objetivo propuesto en este artículo es reflexionar sobre el modo en que el trabajo colaborativo se configura como una estrategia clave en la educación actual, especialmente en contextos que valoran y respetan la diversidad. El enfoque conceptual se apoya en las áreas de la educación y la psicología. Esta perspectiva integral viabiliza examinar el tema desde un amplio y diverso enfoque, considerando tanto los aspectos pedagógicos que intervienen en la implementación de la metodología como los procesos cognitivos que subyacen al desarrollo de habilidades sociales en el estudiantado. Mediante esta aproximación, se pretende ofrecer una comprensión profunda y crítica del asunto, alentando a la integración de este método de trabajo en el aula por los beneficios que proporciona.

2 DESARROLLO

El trabajo colaborativo ha sido vastamente estudiado e implementado en diversas disciplinas durante años (Barkley, Cross y Howell, 2007; Dillenbourg, 1999; Johnson et al., 2006; Martínez y Prendes, 2008). En la actualidad, ha resurgido como un modelo en crecimiento dentro del sistema educativo (Unesco, 2011; Salinas, 2004; Velásquez, 2014). Esto se debe a que, a lo largo del tiempo, ha demostrado ser un método efectivo no solo para fomentar el aprendizaje académico, sino también para desarrollar habilidades sociales y promover la responsabilidad entre compañeros (Martínez y Sánchez, 2020). En el contexto de la educación inclusiva, la colaboración se erige como una estrategia clave para atender a la diversidad de estudiantes, en términos de diferencias en conocimientos, habilidades, experiencias y contextos socioeconómicos (Gutiérrez, 2020).

En este escenario, se abordan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo influye el trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales en entornos educativos inclusivos?, ¿de qué manera el trabajo colaborativo promueve la responsabilidad individual y colectiva en equipos inclusivos dentro del aula? y ¿cómo contribuye el trabajo colaborativo al reconocimiento y la valoración de la diversidad en contextos educativos? Para dar respuesta a estas interrogantes, la exposición se ha organizado en torno a tres ejes principales: el desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo, el fomento de la responsabilidad en los equipos inclusivos, y el reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil.

2.1 DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO

En los diversos contextos pedagógicos existentes, un factor primordial es la generación de espacios de interacción que fortalezcan el desempeño académico del estudiantado y, de manera especial, su desarrollo social y emocional. A este respecto, el trabajo colaborativo se presenta como un medio idóneo para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales fundamentales, tales como la comunicación efectiva, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Estas habilidades se definen mediante la capacidad de los individuos para expresar adecuadamente sus pensamientos, sentimientos, opiniones y derechos en un entorno interpersonal. Al hacerlo, se respeta a los demás y se resuelven las diferencias exitosamente, lo que contribuye a disminuir futuros inconvenientes (Caballo, 1986). Estas competencias son cruciales para la vida en sociedad y adquieren relevancia en escenarios educativos cada vez más dinámicos y exigentes.

Los planteamientos previos son coincidentes con lo señalado por Ramírez y Rojas (2014), quienes afirman que el trabajo colaborativo, en tanto estrategia didáctica, facilita el desarrollo de competencias comunicativas y de interacción social en el estudiantado. El principal argumento se sustenta en el hecho de que el conocimiento se enriquece cuando el alumnado cuenta con los espacios para el diálogo y el consenso. En esta línea, el Ministerio de Educación de Chile (2020) refiere que la colaboración entre individuos fortalece la capacidad del grupo para tomar decisiones más acertadas que aquellas que se lograrían individualmente.

Tal dinámica de colaboración permite una visión amplia de la realidad y la creación de trabajos complejos y completos. Estas ideas reafirman lo sostenido por la bibliografía acerca de que la interacción y el trabajo grupal, no solo mejoran la calidad de las decisiones y sus resultados, sino que también contribuyen a una comprensión más profunda y dinámica de los aprendizajes. Por este motivo, se espera que el estudiantado interactúe y mantenga relaciones positivas con sus compañeros, comprometiéndose con las diversas actividades propuestas en clases, a fin de alcanzar los objetivos establecidos y lograr aprendizajes profundos.

Para una adecuada ejecución de la colaboración, es fundamental que, en primer lugar, haya una comunicación efectiva, lo cual requiere asertividad. Según Fernández-López (2022), ser asertivo implica “decir y hacer lo que piensas, sientes, quieres y opinas sin perjudicar el derecho de los demás a ser tratados con el mismo respeto, de manera sincera y sin amenazas ni coacciones, siempre respetando tus propios derechos personales” (p. 90). Según Johnson y Johnson (2009), la colaboración promueve este

tipo de comunicación, ya que los estudiantes deben expresar sus ideas y escuchar activamente a sus compañeros. Este proceso conlleva, además del intercambio de información, la mejora de la claridad y comprensión de distintos puntos de vista.

En segundo lugar, se requiere la empatía, habilidad que se desarrolla cuando los estudiantes deben considerar y valorar las perspectivas de sus compañeros. Sobre este particular, Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje socialmente mediado, donde se interactúa y coopera, propicia la expansión de habilidades emocionales al entender y respetar las experiencias y sentimientos de otros. En este contexto, Moreto et al. (2018) enfatizan en el rol del educador cuando señalan que “Es responsabilidad del formador proporcionar un ambiente donde se puedan exponer las angustias, miedos y fragilidades; permitir compartirlas y trabajarlas con esmero docente, para así promocionar la madurez afectiva y el consecuente desarrollo de la empatía” (p. 174). Estos postulados acentúan la importancia de que los docentes construyan un espacio seguro y acogedor, en el cual los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus emociones. De esta forma, se crea un entorno propicio para el crecimiento emocional y el fortalecimiento de esta habilidad.

La tercera condición para una óptima colaboración es la capacidad para la resolución de conflictos. Según Palacios (2021), esta es “una habilidad necesaria cuando se busca lograr una interacción efectiva con fines de aprendizaje” (p. 128). El trasfondo es que, en el proceso, los estudiantes enfrentan inevitables desacuerdos y deben encontrar soluciones que satisfagan a todas las partes involucradas, promoviendo así un clima de respeto y cooperación. Este planteamiento es coincidente con Fisher y Ury (2011), quienes destacan que la capacidad para negociar y resolver conflictos de manera constructiva es vital para la eficacia del trabajo en equipo y el mantenimiento de un ambiente colaborativo basado en la comprensión mutua. Ello contribuye a la armonía en el aula y también potencia las habilidades sociales y emocionales esenciales para el desarrollo integral del estudiantado; por consiguiente, lo prepara para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

En las interacciones de aula, actividades como los debates, investigaciones o elaboración de proyectos son algunos ejemplos de cómo la metodología colaborativa favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. En un debate, los estudiantes deben defender sus puntos de vista y, asimismo, escuchar y respetar las opiniones contrarias, lo que fomenta, a su vez, la empatía y la capacidad para aceptar críticas constructivas. La investigación en equipo, por otro lado, enseña al alumnado a distribuir roles de manera equitativa, respetando las habilidades y conocimientos de cada integrante. Estas modalidades de interacción potencian la cohesión grupal y la creación de un ambiente inclusivo, donde se valoran las aportaciones individuales para el logro común.

La implementación de esta metodología permite que los estudiantes aprendan a relacionarse con personas que piensan y actúan de modo distinto, incentivando, por ende, el respeto y la aceptación de la diversidad. Al mismo tiempo, se impulsa un currículum más inclusivo y humanizador, que responde a las necesidades de todos los integrantes de la comunidad. No se trata únicamente de enfocarse en los aprendizajes, sino de promover valores fundamentales asociados a la convivencia, como el respeto y la participación estudiantil (Ministerio de Educación, 2023). Por lo tanto, se torna indispensable potenciar, a través de la colaboración, “habilidades emocionales como la empatía y la resolución de conflictos, tanto como las habilidades sociales de comunicación y colaboración” (Palacios, 2021, p. 128), con el propósito de crear un entorno educativo que valore y aproveche las diferencias del estudiantado, promoviendo la integración y el aprendizaje conjunto.

2.2 FOMENTO DE LA RESPONSABILIDAD EN EQUIPOS INCLUSIVOS

El trabajo colaborativo emerge como una metodología que facilita la interacción efectiva entre los estudiantes y exige que cada miembro asuma roles y responsabilidades específicas dentro del grupo. Este enfoque resalta la importancia de transformar las dinámicas educativas, a fin de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos de manera individual, sino que se enriquezcan a través de la interacción y el aprendizaje mutuo. En este sentido, Ramírez y Rojas (2014) subrayan que:

Fomentar el trabajo colaborativo implica un cambio en la cultura escolar en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y en los procesos de evaluación; actualmente, la pedagogía y, en general, la educación, buscan fomentar entre los estudiantes la colaboración para que así, en la escuela, los estudiantes aprendan unos de otros. (p. 91)

Este cambio es crucial para cultivar un entorno educativo donde la cooperación y el aprendizaje compartido sean prioridades. Según Johnson y Johnson (1999), los grupos de aprendizaje cooperativo tienen como objetivo fortalecer a cada integrante de forma individual, posibilitando que los alumnos adquieran habilidades y conocimientos que luego podrán aplicar de manera autónoma. Este enfoque se basa en una estructura de interdependencia positiva, donde el éxito del grupo depende del esfuerzo individual de cada miembro. En este sentido, Martín et al. (2003) definen el trabajo colaborativo como una “forma de trabajo escolar que exige ayuda mutua para alcanzar el éxito” (p. 67).

La colaboración entre los integrantes permite, como señala Zañartu (2003), que “el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo” (p. 2). El autor enfatiza en que esta cooperación no solo suma diferentes

perspectivas, sino también promueve un ambiente de apoyo que mejora tanto el proceso como el resultado final. Al respecto, el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos entre los miembros del grupo incrementa las posibilidades de encontrar propuestas más innovadoras y acertadas. Este enfoque se alinea con el contexto de la educación chilena, donde el Ministerio de Educación (2019) expresa que, a través de esta metodología, se pueden crear instancias que “promuevan la interdisciplinariedad y que permitan expandir los conocimientos, integrar el uso de la tecnología y desarrollar habilidades como relacionar, integrar y pensar de manera creativa” (p. 26).

En una línea similar, Magallanes (2011) sostiene que el aprendizaje colaborativo facilita “el logro de objetivos que son cualitativamente más ricos en contenidos asegurando la calidad y exactitud de las ideas y soluciones planteadas” (p. 43). En esta dirección, el trabajo en equipo impulsa a los estudiantes a perfeccionar sus razonamientos y a buscar mayor exactitud en sus propuestas, ya que deben justificar sus ideas ante sus compañeros y ajustar sus aportaciones a partir de la crítica constructiva. Este proceso de retroalimentación genera discusiones más profundas y significativas, lo que lleva a soluciones más fundamentadas.

Un aspecto central del trabajo colaborativo es que cada estudiante asuma un rol claro dentro del grupo, lo que promueve una cultura de cooperación donde todos se sienten responsables del logro de los objetivos comunes. Esta dinámica fomenta un aprendizaje colectivo en el que cada miembro contribuye y apoya a los demás para alcanzar las metas establecidas (Marín et al., 2014). A medida que los estudiantes asumen una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje, se convierten naturalmente en colaboradores entre sí (Driscoll y Vergara, 1997), puesto que comprenden que el intercambio de ideas, la colaboración y el trabajo en equipo enriquecen tanto su propio proceso de aprendizaje como el de sus compañeros.

La implementación del trabajo colaborativo requiere de una planificación detallada, tal como lo mencionan Guerrero et al. (2018), para quienes es fundamental la promoción tanto de la división del trabajo como de la responsabilidad compartida. A juicio de los autores, el trabajo colaborativo se presenta a partir de las siguientes características: “profesor, tarea, responsabilidad por la tarea, división del trabajo, subtareas, proceso de construir el resultado final, responsabilidad por el aprendizaje y el tipo de conocimiento” (p. 964). Por su parte, Ramírez y Rojas (2014) enfatizan en el hecho de que esta estrategia didáctica invita a los estudiantes a “comprometerse con la planificación, seguimiento y evaluación conjunta de las actividades a realizar para producir conocimientos, de tal manera, que el rol de cada integrante del grupo es vital para la consolidación de las metas de trabajo propuestas en clase” (p. 92).

Otro factor relevante para la colaboración efectiva es la heterogeneidad de los equipos, en cuanto a habilidades, experiencias y perspectivas, pues fomenta la equidad al valorar el trabajo conjunto. El apoyo entre los miembros se convierte en un componente clave, ya que cada persona es responsable de su propio desempeño y de ayudar a los demás a alcanzar los objetivos colectivos. Como señalan Avitia et al. (2018), “en este tipo de aprendizaje se busca compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, así como construir un consenso dentro del grupo” (p. 641). Esta distribución de responsabilidades y roles asegura la participación equitativa y, al mismo tiempo, fortalece el sentido de pertenencia y compromiso hacia el equipo.

La valoración del enfoque radica en sus implicaciones pedagógicas y sociales. Una de ellas es que impulsa a los participantes a aceptar y valorar las perspectivas de los demás, reconociendo que cada individuo puede ofrecer un enfoque único. Para que el grupo avance con efectividad, resulta fundamental la construcción de consensos, lo cual implica la negociación, el debate y la búsqueda de soluciones que beneficien a todos los miembros. Este proceso promueve un ambiente de respeto y cooperación, que refuerza la noción de que las acciones no son “solo individuales sino grupales, generando la participación equitativa” (León et al., 2023, p. 1424). En este contexto, “el trabajo de cada miembro es imprescindible para el resto del grupo: todos dependen de todos” (Martín et al., 2003, p. 67). Tal sentido de interdependencia fortalece tanto el compromiso individual como la cohesión del equipo, creando un entorno positivo en el que el éxito se comparte colectivamente.

Sin duda, la participación equitativa es nuclear, ya que garantiza que todos los miembros del grupo tengan la oportunidad de contribuir y ser escuchados. Del mismo modo, este enfoque fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo, en el que cada voz cuenta y las ideas son debatidas y valoradas adecuadamente. En el contexto de la interacción grupal, la toma de decisiones y la formación de juicios son aspectos cruciales para promover la autonomía del alumnado. Al compartir sus ideas, intuiciones, intereses y percepciones, los estudiantes se enriquecen con una diversidad de perspectivas, y, también, desarrollan habilidades de reflexión y argumentación. Este proceso es esencial para construir un aprendizaje colectivo, donde los estudiantes asumen un papel activo en su proceso formativo y aprenden a tomar decisiones responsablemente dentro de un entorno colaborativo (Magallanes, 2011).

2.3 RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL

Como se ha sugerido, el aprendizaje colaborativo exige que los estudiantes trabajen en conjunto y, de la misma manera, aporten en la consecución de un objetivo que no es posible alcanzar de forma individual (Driscoll, 1997). En el contexto educativo actual,

esta metodología se presenta como una estrategia clave para maximizar el potencial de aprendizaje del estudiantado, en la medida en que impulsa con otros la creación de sentidos profundos. Esta dinámica de interacción permite aprovechar la diversidad de estilos de aprendizaje, conocimientos, culturas y habilidades previas de los participantes (Magallanes, 2011). La variedad de perspectivas enriquece tanto el proceso de aprendizaje como el entorno, facilitando que cada individuo realice contribuciones significativas.

De acuerdo con Avitia et al. (2018), la interacción colaborativa ofrece una “alternativa de apoyo, al considerar que la colaboración entre iguales potencia cualquier estrategia didáctica” (p. 639). Dentro de este marco, “los estudiantes comprenden la necesidad de la ayuda mutua, desarrollan valores como la solidaridad, la escucha, la tolerancia y la reciprocidad” (Ramírez y Rojas, 2014, p. 92). Además del fortalecimiento de los aprendizajes individuales, este tipo de interacción consolida los lazos entre los miembros del grupo, creando un ambiente educativo más inclusivo y cohesionado.

Producto de lo antes expuesto, el aprendizaje colaborativo promueve la “desaparición de prejuicios; es decir, crea condiciones para que disminuya el malestar, la violencia y la desintegración escolar” (Martín et al., 2003, p. 68). En este mismo sentido, Chávez (2017) postula que el aprendizaje colaborativo actúa como un mediador central en la interacción social, al facilitar el establecimiento de relaciones entre los compañeros, de forma inclusiva y sin discriminación. Por tanto, se abren espacios para la participación de todo el estudiantado y para la creación de ambientes de valoración y respeto, caracterizados por una “democracia participativa, en tanto socializan reglas de trabajo y asignación de roles” (Ramírez y Rojas, 2014, p. 92).

El clima de respeto y apoyo mutuo en el aula deviene en un factor esencial para la adquisición de conocimientos mediante un aprendizaje colaborativo. Por una parte, Senge (2010) sugiere que esta metodología “se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida” (p. 296), recalcando en la importancia de trabajar juntos hacia objetivos comunes. Visión similar es la de Polo y Cervera (2017), quienes argumentan que este modelo de aprendizaje interactivo “demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de acciones que les permitan lograr las metas establecidas” (p. 33), lo que potencia el desarrollo integral del estudiantado. Por su parte, Cerdas et al. (2020) enfatizan en que este enfoque, además de enriquecer el aprendizaje en términos de contenidos académicos, fomenta un entorno en el que se valoran y comparten las competencias de cada individuo, lo que contribuye a mejorar significativamente los procesos formativos del alumnado.

Otro aspecto decisivo de este enfoque es la promoción de la ayuda mutua entre los integrantes del grupo, “especialmente con los compañeros que presentan

necesidades específicas de apoyo educativo” (Avitia et al., 2018, p. 641). De este modo, el trabajo colaborativo se configura como una estrategia positiva que desarrolla “la autoestima, entrena capacidades sociomorales como la empatía, el diálogo, el control de las emociones o el autoconocimiento y, finalmente, enseña a practicar valores vinculados al espíritu de equipo, la solidaridad, el compromiso o la ayuda” (Martín et al., 2003, p. 68). En consecuencia, se afianza el sentido de comunidad, la formación valórica y la responsabilidad compartida.

Finalmente, conviene destacar que, tal como está declarado en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2019), la colaboración es fundamental para el desarrollo de actitudes claves para el aprendizaje en el siglo XXI. Estas incluyen “la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía” (p. 26). Así, esta metodología de trabajo impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales, igualmente contribuye a la formación de actitudes y valores que impactan de manera positiva en el crecimiento integral de cada individuo, promoviendo su desarrollo personal y social (Magallanes, 2011). No cabe duda de que la sistematización del trabajo colaborativo aporta al desafío de formar ciudadanos comprometidos con el entorno y capaces de contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

4 CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo se presenta como una estrategia indispensable para el desarrollo integral del estudiantado en entornos inclusivos. Ello se debe a que, además de su impacto en el aprendizaje académico, fortalece las relaciones interpersonales, fomenta la empatía y desarrolla la capacidad para resolver conflictos de manera efectiva. La implementación de esta estrategia dentro del aula permite que los estudiantes aprendan a convivir y trabajar con personas de diferentes contextos, lo que los prepara para enfrentar desafíos en la vida real. En este sentido, el trabajo colaborativo crea un ambiente donde el estudiantado no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino también de los aprendizajes de sus compañeros, con quienes crea lazos y sentidos relevantes para sus vidas.

La colaboración entre estudiantes promueve un sentido de responsabilidad compartida, donde cada miembro del equipo contribuye al logro de objetivos comunes, lo que facilita la adquisición de conocimientos más profundos y, a su vez, impulsa una visión más inclusiva y respetuosa dentro de la comunidad educativa. Es destacable el papel del trabajo colaborativo en el fomento de una participación equitativa y en la generación de

una interdependencia positiva en la que todos dependen de todos (León et al., 2023). En tanto metodología con un impacto en el aprendizaje, se erige como un pilar clave para construir una educación inclusiva, equitativa y centrada en lo humano. Esta práctica reconoce y valora las diferencias de cada estudiante, convirtiéndolas en una oportunidad para el aprendizaje compartido y el crecimiento mutuo.

REFERENCIAS

Avitia, V., Burrola, J. y Uranga, M. (2018). El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje. RECIE. *Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 637-646. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/409>

Barkley, E., Cross, P., y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.

Caballo; V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carrolles (dirs.), *Evaluación conductual: métodos y aplicaciones* (3ª ed.) (pp. 553- 595). Pirámide.

Cerdas, V., Mora, A. y Salas, S. (2020). Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-4. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.9>

Chávez, D. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educando para educar*, (34), 73-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186604>

Driscoll, M., y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21(2), 81-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24589>

Fernández-López, F. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Tutor Formación.

Fisher, R. y Ury, W. (2011). *Obtenga el sí, el arte de negociar sin ceder*. Gestión 2000.

Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J. y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción*, (86), 959-986. <https://hdl.handle.net/11323/2262>

Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15321.016>

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aiqué.

Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós. Traducción de Gloria Vitale.

León, K., Santos, A., y Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de La Educación*, 7(29), 1423-1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>

- Magallanes, J. (2011). El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad. (Tesis Para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo).
- Marín, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 21(42), 35-43. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Martín, X., Puig, J., Padrós, M., Rubio, L. y Trilla, J. (2003). *Tutoría: técnicas, recursos y actividades*. Alianza editorial.
- Martínez, F. y Prendes, M. (2008). Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII (2), 59-90.
- Martínez, R. y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: Dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1). 2215-2644. <http://dx.doi.org/10.15517/REVEDU.V44I1.35617>
- Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Ministerio de Educación (2020). *Programa de estudio Lengua y Literatura 3° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles140133_programa_procesado_NTG_Sin_Diseño.pdf
- Ministerio de Educación (2023). *Marco General de Educación Inclusiva*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/113/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>
- Moreto, G., González, P. y Piñero, B. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 19(3), 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>
- Palacios, M. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Revista Maestro y Sociedad*, 18(1), 119-131. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5318>
- Polo, S. y Cervera, O. (2017). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. (Tesis Para obtener el grado de Maestría en Educación)
- Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes*, 16(1), 89-101. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granira S.A.
- UNESCO (2011). ICT Competency Framework for Teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Velásquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en educación física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 3-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367746>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (28), 1-9.

CAPÍTULO 8

EL USO DE LAS PREGUNTAS COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN MATEMÁTICA¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

RESUMEN: El trabajo con las preguntas en la asignatura matemática tiene un impacto positivo en el estudiantado. Se puede observar que el uso de preguntas como estrategia tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. La confirmación de nuevas estrategias aplicadas a una metodología que promueve la participación activa de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de reflexión, de discusión y de construcción cooperativa supone una base importante para garantizar el éxito de las actuaciones docentes en este ámbito. En Educación Matemática, al plantear una o varias preguntas, es necesario por parte de los docentes para generar un clima propicio en el que varios chicos hagan sus preguntas, si las hay, y proponer que los propios estudiantes se hagan preguntas a sí mismos, promoviendo la auto indagación metacognitiva e intelectual.

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

Iniciar una unidad de enseñanza planteando un problema motivador en el ámbito del conocimiento previo o de la vida cotidiana de los chicos es un recurso habitual. En síntesis, el uso efectivo de preguntas es una estrategia inclusiva clave para promover la participación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento matemático en el aula. Requiere planificar tipos de preguntas tales como abiertas, cerradas, de soporte y reflexivas, dar tiempo para pensar, fomentar la participación de todos y hacer preguntas de seguimiento.

PALABRAS CLAVES: Educación matemática. Preguntas. Estrategias de enseñanza.

THE USE OF QUESTIONS AS INCLUSIVE STRATEGIES IN MATHEMATICS

ABSTRACT: Working with questions in mathematics has a positive impact on students. It can be observed that the use of questions as a strategy has a positive effect on student learning. The confirmation of new strategies applied to a methodology that promotes the active participation of students in the teaching-learning, reflection, discussion and cooperative construction processes is an important basis for guaranteeing the success of teaching activities in this area. In Mathematics Education, when posing one or several questions, it is necessary on the part of the teachers to generate a propitious climate in which several children ask their questions, if any, and to propose that the students themselves ask questions to themselves,

promoting metacognitive and intellectual self-inquiry. Starting a teaching unit by posing a motivating problem in the field of the children's prior knowledge or everyday life is a common resource. In summary, the effective use of questions is a key inclusive strategy to promote participation, dialogue and collective construction of mathematical knowledge in the classroom. It requires planning question types such as open-ended, closed-ended, supporting, and reflective questions, allowing time for thinking, encouraging everyone's participation, and asking follow-up questions.

KEYWORDS: Mathematics education. Questions. Teaching strategies.

1 INTRODUCCIÓN

En matemática, el diálogo entre profesores y estudiantes constituye una herramienta fundamental para que el conocimiento matemático, con el objetivo sistemático de formar pensadores autónomos y críticos respecto a las propias teorías (Castellanos, 2020). El término diálogo se refiere a una relación de interlocución con otro que otorga a dicho proceso un interés propio; este interés puede ser entendido en un sentido educativo (da Silva y Manrique, 2021). De este modo, en la práctica y reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas, el *utilitarismo* subyacente en la aplicación de las TIC puede acentuarse de tal manera que todos los procesos atinentes a la búsqueda y producción de conocimiento matemático disminuyan en detrimento de otra concepción superior de la enseñanza de las matemáticas, la de la didáctica crítica y reflexiva (Martín et al. 2023).

La pregunta es por naturaleza evaluativa y, por tanto, induce al camino del pensamiento crítico y, en consecuencia, parece recomendable abordar el diseño de las actividades concluyendo el razonamiento con los estudiantes (Núñez et al. 2020). La matemática, en sí mismas, pueden llegar a complacer tanto al docente como al estudiante en general: el docente por la idea de llevar al estudiante a niveles superiores de abstracción, de superación quizá del sentido común; el estudiante por ser explicado sin dependencia del contexto (Barcia y Carrión, 2024). Del constructivismo se aprende que el riesgo es enorme: el texto matemático inaccesible puede ser rechazado y del abordaje del programa surgen preguntas que motivarán las respuestas más allá de cada propuesta planeada. Por eso es necesario abrir espacios de diálogo y en nuestro trabajo sugerimos una visión crítica, reflexiva y social. (Buelvas y Mendoza, 2023)

2 LA IMPORTANCIA DE LAS PREGUNTAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE MATEMÁTICO

El uso de las preguntas como estrategia didáctica puede trascender de manera constante el nivel cognitivo inicial de los estudiantes, lo que resulta en el

desencadenamiento de un amplio y variado catálogo de emociones en ellos, así como facilitar el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para poder formar parte activa de un mundo social en constante cambio (Carlin y Jiménez, 2023; Acosta et al 2022). No se puede privar a las matemáticas de su inherente carácter lógico y demostrativo que las Define. Sin embargo, es importante mencionar que se puede fracasar de forma rotunda al intentar enseñar matemáticas al margen de las valiosas aportaciones que la disciplina de la pedagogía puede ofrecer (González y Duvergel, 2020). En este contexto, diversas corrientes tanto de la pedagogía como de la educación han incluido la actividad preguntadora del docente como una de las estrategias didácticas más fundamentales y relevantes, y a su vez, como un auténtico arte que merece ser cultivado y practicado. A pesar de todo lo anterior, hay una forma particular de entender el aprendizaje matemático que ha restado legitimidad y valor a las preguntas que son planteadas en el aula.

Un modo, entre otros, de dar sentido al vasto conocimiento matemático es mediante la argumentación bien estructurada. Esta forma de razonar, que es más que un simple método, permite el desarrollo de habilidades mentales superiores y proporciona al alumnado una comprensión más profunda y significativa de los conceptos matemáticos, que son fundamentales en su formación (Ramírez Oviedo, 2024). La argumentación en este contexto no solo permite dar respuesta al *qué* de los postulados, sino que también aborda el crucial *por qué* que fundamenta cada idea o principio. Por supuesto, el *cómo* del proceso argumental entraña un valor didáctico extremadamente importante en el entorno educativo. Este hecho, que no debe pasarse por alto, obra como justificación del empleo de las preguntas como desencadenantes de motivación en el aprendizaje, como fisuras o huecos cognitivos que es necesario tapar y revisar con atención Unido a ello, una actitud inquisitiva y crítica tras el trabajo con las matemáticas contribuye notablemente a la competencia argumental del alumnado, fomentando no solo su capacidad de razonamiento, sino también su interés y curiosidad por el mundo de las matemáticas. (Cordones et al. 2024)

3 FUNCIONES DE LAS PREGUNTAS EN EL AULA

El papel de las preguntas desde una perspectiva inclusiva y situada se enfatiza profundamente alrededor del cuestionamiento de cualquier representación que se utilice para categorizar, jerarquizar y universalizar a las personas, incluyendo pero no limitándose a los discursos que giran en torno a lo determinante que resulta el género, la etnia, la condición económica o alguna diversidad funcional en particular para el rendimiento académico de los estudiantes (Mendoza et al. 2023). La inclusión obligatoriamente

implica un proceso de desconstrucción de estos estereotipos arraigados y a la vez un constante replanteamiento ante cada situación que surja en el contexto educativo. Por consiguiente, el docente tiene la responsabilidad de realizar intervenciones concretas y dirigidas, siempre teniendo presente al alumnado como individuo único, ajustándose a sus conocimientos previos, adaptándose efectivamente a su ritmo de aprendizaje, proponiéndole actividades que se alineen y conecten con sus intereses y respetando sus opiniones y sentimientos en todo momento (Durán, 2021). En este sentido, se enfatiza significativamente el valor del diálogo y las preguntas que derivan del mismo, ya que fomentan el pensamiento crítico, así como la capacidad dialéctica y argumentativa entre los estudiantes (Ramírez, 2022). Sin embargo, es fundamental que para que las preguntas tengan el efecto deseado y transformador, el docente deberá orientar al alumnado de manera efectiva a fin de que informe sus respuestas y desarrollen preguntas que se basen en datos y evidencias que aborden las representaciones en juego (Fernández et al. 2022). El docente parte de las representaciones y percepciones del alumnado para diseñar preguntas provocativas y/o actividades participativas que les permitan detectar las contradicciones, carencias, insuficiencias y posibles mejoras de dichos procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen en las sesiones (García et al. 2022). Así, se busca crear un ambiente educativo donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados en todo momento.

4 ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN MATEMÁTICAS

Los educadores ya cuentan con el concepto muy importante de enseñanza inclusiva, en la que se prevé, desde las etapas iniciales de la planificación educativa, no solo qué se va a enseñar, sino qué se va a enseñar a hacer, para qué se va a enseñar, y a quién va dirigido el aprendizaje (Sánchez y Sánchez, 2023). Este concepto está en constante crecimiento y evolución, cuya implantación en las aulas implica cambios estructurales, metodológicos y actitudinales que no siempre se han enseñado o se enseñan; existen muchos docentes que, lamentablemente, arrastran una formación de cimientos tradicionales que no abordan estas nuevas necesidades. La presencia y adopción generalizada de estas estrategias novedosas son fundamentales para formar ciudadanos críticos, libres y responsables, que sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual, resolver problemas de forma eficiente y enfrentarse a situaciones novedosas e impredecibles con el suficiente criterio y autonomía (Figuerola y Zuñiga, 2020).

5 DIVERSOS TIPOS DE PREGUNTAS INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO DE LAS MATEMÁTICAS

Es crucial formular preguntas que centren la atención de manera efectiva en los procesos y las estrategias matemáticas que empleas, ya que esto ayuda a entender mejor el enfoque que aplicas, permite una reflexión más profunda sobre tu razonamiento y contribuye a mejorar tu habilidad para resolver problemas de manera sistemática y eficiente.

Las preguntas abiertas son preguntas que no tienen una única respuesta. A diferencia de las llamadas preguntas cerradas, donde existe solo una única respuesta. Las preguntas abiertas son más difíciles de planificar en el sentido de anticipar las respuestas que la cosa aborda. Su dificultad radica en nuestra necesidad de conocer al alumno y el medio que lo rodea. Hacia los 7 u 8 años de edad, el niño comienza a experimentar con este tipo de preguntas, formulando cuestiones que abren el diálogo y que evidencian un pensamiento más abierto o divergente, no predictivo ni ligado solo por lo sensitivo (Venegas y Gimenez, 2021).

En matemáticas, las preguntas cerradas están relacionadas con datos conocidos. Su contracara abierta es la pregunta abierta. Pueden ser una estupenda oportunidad para el debate y la conversación (Delgado y Graus, 2024). Puede que necesitemos detenernos para ver lo diferente de una pregunta cerrada a una abierta, sobre todo aquellas que el docente le plantea a sus alumnos a la salida de la clase, sistemáticamente. Y aparecen así los planteamientos cruzados que por su agudeza suelen escapar a la memoria limitada atencional de la persona interrogada; forma, en suma, de intimidar sin ser necesario recurrir a formas verbales imperativas. O experimentar con varios modos de plantear las interrogaciones, como si formularlas de una manera u otra variase la dirección que toma el curso de la conversación. Aprender a abstenernos de dar la respuesta a las cuestiones planteadas dejando la tarea de respuesta al interrogado solo cuando nos preocupa que el encuentro no se caiga o que no se llegue a una información importante.

También encontramos a las llamadas preguntas desafiantes, esta plantear preguntas que sean retadoras y estimulantes para las capacidades del alumnado resulta fundamental en el entorno educativo, sin dejar de ser inclusivas y evitando cualquier forma de exclusión pedagógica. Esta importante demanda educativa hace que este enfoque se vuelva no solo enriquecedor, sino también esencial para la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal de cada estudiante en un contexto educativo diverso (Alsina y Franco, 2024). Este tipo de preguntas son, por tanto, no solo adecuadas,

sino absolutamente necesarias para garantizar una atención efectiva a la diversidad que caracteriza al alumnado en el aula. Además, son herramientas valiosas que facilitan la reflexión crítica y el pensamiento profundo de los estudiantes, fomentando así un espacio de aprendizaje más equitativo, participativo y dinámico, donde todos pueden contribuir y crecer juntos. Con ello, se construye un ambiente más inclusivo que beneficia tanto a los estudiantes como a los educadores. (Arbulu, 2024)

Preguntas soporte, son aquellas que ofrecen un valioso apoyo en el proceso educativo. Éstas funcionan como andamios y estructuras de apoyo, facilitando de esta manera que el alumno o la alumna pueda alcanzar el mismo nivel y lugar en cada etapa del proceso de aprendizaje, lo cual es crucial para su desarrollo académico. Estas preguntas suponen una enorme ayuda y respaldo en la realización efectiva de la tarea encomendada (Sanz et al. 2023). Son de gran utilidad para compensar posibles limitaciones o dificultades personales del alumnado y, al mismo tiempo, para que los estudiantes sean más conscientes y reflexivos sobre su propio proceso de razonamiento y aprendizaje (Tomé, 2020). Por ello, estas preguntas se consideran fundamentales y esenciales para asegurar la inclusión de todo el alumnado en el aula, garantizando así que todos y cada uno tengan la oportunidad de participar y aprender en un entorno equitativo, justo y enriquecedor para todos. (Nieto y Moriña, 2021)

Preguntas Reflexivas, son un tipo de preguntas que llevan al estudiante a considerar elementos de la realidad que no tenía en cuenta, a dudar de cosas que parecían dar como seguras. Se busca promover que se ponga en juego la capacidad lógica y de reflexión del estudiante en lugar de depender solamente de reglas externas que debe cumplir. Estas reflexiones sobre esas reglas pueden abrir caminos para una comprensión profunda. Pueden, por ejemplo, permitir reconocer semejanzas o desigualdades entre situaciones matemáticas, lo que aumenta la posibilidad de aplicar ese mismo tipo de conocimiento-acción en un contexto diverso. Crear dudas o generar situaciones conflictivas que mantengan al estudiante activo en la búsqueda de soluciones mejorará estas condiciones de comprensión profunda.

6 CONSIDERACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS INCLUSIVAS

Para construir una cultura del “buen preguntar” es necesario desandar el camino recorrido en la educación distributiva e impulsar al docente a pensar en la educación inclusiva en lo referente a la matemática. El docente piensa en el “mejor modo” de presentar y/o realizar el cierre del contenido, metodología tradicional de enseñanza que no favorece al descubrimiento de las matemáticas; estos cambios deben efectuarse.

El docente no promueve espacios grupales de trabajo que fomenten el intercambio de ideas y use el desacuerdo para avanzar en la comprensión del conocimiento, sino que él mismo es el que oralmente construye, elabora y teoriza sobre el contenido que el pizarrón propone. Los estudios que intentan esclarecer cómo se produce el proceso de inclusión/exclusión de los alumnos en el discurso matemático, en el orden de la enseñanza, en la interacción profesor-alumnos y entre los mismos pares son escasos. Es por eso que de ahí surge la propuesta de pensar qué sucede durante la interacción establecida en el espacio áulico, o en otro espacio escolar, para los alumnos en relación con el discurso matemático. (Ugalde et al., 2023) (López et al. 2024) (González y Peralta, 2023)

7 EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LAS PREGUNTAS INCLUSIVAS EN MATEMÁTICAS

El cuestionar debiera ser parte esencial de provocar en los estudiantes el deseo de razonar. Aunque es un objetivo difícil de medir con pruebas estandarizadas, la realidad es que la vida adulta post-educativa inserta rutinariamente a las personas en situaciones donde las respuestas no son evidentes, y se requieren del desempeño personal y de sus capacidades cognitivas para averiguarlas por diferentes caminos y con una fuente probablemente heterogénea de información. Un momento del ciclo lógico iterativo sugiere la fase de ‘prueba de hipótesis’. A través de la relación entre preguntas y respuestas podemos observar evidencias de cómo los estudiantes organizan y justifican sus pensamientos al integrar las matemáticas de sus propias tomas de decisiones. Aceptamos que se enfrentarán situaciones en las que no existe una única respuesta correcta, pero es relevante determinar si existen argumentos matemáticos consistentes que garanticen su confianza en la solución. Es ilustrativo que estemos hablando de respuestas y preguntas en la medida que estamos policontextualizando parte de la comunicación matemática que acontece mientras los estudiantes participan en una situación matemáticamente rica. Es importante cuantificar la efectividad de nuestras prácticas para conocer y mejorar nuestro desempeño. Por último, a nivel personal, y por lo que he observado durante el desarrollo de este trabajo, la utilización de las preguntas inclusivas en el aula me ha tomado como docente permanente: la institución y modificación de mis prácticas didácticas.

8 DESAFÍOS AL IMPLEMENTAR PREGUNTAS INCLUSIVAS

Producir preguntas que desafíen el pensamiento de todos los estudiantes, en cuanto a que los problemas siempre van más allá de la respuesta y si pueden romper con

concepciones erróneas arraigadas en los estudiantes, permitirá movilizar aprendizajes relevantes, especialmente para aquellos con bajo desempeño. Concederles el tiempo necesario para que dialoguen entre sí y contigo antes de responder, teniendo en cuenta siempre a los estudiantes con bajo desempeño. Para esto, contrasta las ideas previas de los estudiantes con los enunciados. Presta también atención a las suposiciones internas del estudiante acerca de las propiedades de los objetos matemáticos cuando elijas los ejemplos del problema (Tafur et al. 2023). Otro aspecto importante, por ejemplo, es que las intervenciones que pueden impulsar la participación e inclusión de los estudiantes requieren que el diseño de las propuestas esté en sintonía y tenga coherencia con el modelo didáctico que subyace en el aula en cuestión. Además de considerar deteriorada la percepción de dichos objetos, la modulación de los modelos didácticos hacia un procesamiento exclusivamente lógico y retórico de la actividad matemática puede estar introduciendo barreras para el acceso y participación en ciertos sectores del alumnado.

Otro de los desafíos expresados es que el simple uso de preguntas agrega valor si se las formula en situaciones didácticas que promuevan el aprendizaje conceptual, y no a ciertas preguntas en sí mismas. Sobresalen algunas características de las preguntas que parecen favorecer la inclusión y potenciar el aprendizaje conceptual (Gómez, 2024). Algunas de ellas son: hacer inferir el objeto por causas o razones más globales, problematizar el objeto de aprendizaje, relacionar epistémicamente los contenidos dentro y fuera del modelo que se muestra en el aula, utilizar situaciones y acciones familiares para los estudiantes, posibilitar y requerir la meta-representación y permitir la justificación. (Mina et al. 2024; Ortiz, 2024; Miranda, 2023)

9 CONCLUSIONES

Las preguntas se vislumbran como un pilar fundamental o columna vertebral de la estrategia didáctica, así como de su función promotora en el aula, entendida como una auténtica comunidad de indagación y aprendizaje, siempre y cuando se promueva activamente una cultura de preguntas que oriente las ideas subyacentes, sus intenciones y los alcances de las mismas en el contexto educativo. Recomendamos encarecidamente el uso de las preguntas como estrategia de indagación y reflexionamos sobre la importancia de establecer, desde la planificación estratégica y rigurosa, las preguntas que propicien una mejor comprensión, realizando puentes significativos con el pensamiento crítico de los estudiantes, la resolución de desafíos conceptuales partiendo de problemas ricos y complejos, y la evaluación crítica orientada a identificar las interacciones esenciales entre los distintos actores que participan en el escenario pedagógico. Esto tiene como

objetivo ayudar a los estudiantes a reflexionar de manera consciente sobre su proceso de aprendizaje, mediar en la superación efectiva de sus limitaciones y, además, orientar sus aprendizajes futuros. Es fundamental continuar indagando acerca de la comunicación que se debe establecer con los estudiantes respecto de las preguntas promotoras que fomenten la participación, cooperación y compromiso de los niños en las diversas propuestas matemáticas, las cuales deben estar inmersas en un marco sólido de resolución de problemas.

REFERENCIA

Acosta, Y., y Pincheira, N y Alsina., A, (2022). El pensamiento algebraico en educación infantil: estrategias didácticas para promover y evaluar las habilidades para hacer patrones. *Educación Matemática en la Infancia*, 11(2), 1-37. <https://doi.org/10.24197/edmain.2.2022.1-37>

Arbulu, O. (2024). Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 17(1), 363-372. <https://orcid.org/0000-0003-2682-4799>

Alsina, Á., y Franco, J. (2020). Promoviendo la educación matemática inclusiva desde el Enfoque de los Itinerarios de Enseñanza de las Matemáticas: el caso de las fracciones. *APEduC Revista- Investigaçã o e Práticas em Educaçã o em Ciências, Matemática e Tecnologia*, 1(2), 13-29.

Buelvas, H. G. P. & Mendoza, C. A. S. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales para una educación de calidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 113-118 <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.058>

Barcia, G., y Carrión, J. (2024). Estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación General Básica. *Revista Científica Multidisciplinaria arbitrada yachasun- ISSN: 2697-3456*, 8(14), 40-58. <https://doi.org/10.46296/yc.v8i14.0402>

Castellanos, Y. (2020). Otra mirada, otra forma de compartir saberes en el aula de matemáticas. *Praxis & saber*, 11(26) <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9879>

Cordones, V., Vásquez, S., Tinajero, P., Solís, D., y Mites, S. (2024). Educación Pedagógica-Digital: Aula Virtual y Herramientas Tecnológicas Orientado al Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Significativo de la Matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8090-8119. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12979

Carlin, F. y Jiménez, J. (2023). Estrategia didáctica para favorecer el pensamiento lógico matemático en estudiantes de básica superior. *Revista Qualitas*. <https://doi.org/10.55867/qual26.04>

Da Silva, J. F. y Manrique, A. L. (2021). Reflexiones emergentes de prácticas de un grupo colaborativo de profesores sobre los conocimientos necesarios para enseñar Matemática. *Paradigma*. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p269-290.id1015>

De Dios-Arrieta, J. y Llamas-Rodríguez, O. (2020). Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora. *Revista Unimar*. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art7>

Delgado, R. y Graus, M. (2024). Incorporación del desarrollo socioemocional en la enseñanza de matemáticas para la Educación Media Superior. *Didasc@ lía: Didáctica y Educación*, 15(1), 449-477.

Durán, A. (2021). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora. *Revista de educación y derecho*. <https://doi.org/10.1344/REYD2021EXT.37700>

Fernández, V., López Rodríguez del Rey, M., y Pérez, E. (2022). La inclusión: principio de la responsabilidad social de la universidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 311-320. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000200311&script=sci_arttext

Figueroa, E., y Zúñiga, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6-15.

González, Y., y Duvergel, D. (2020). Una estrategia didáctica para el aprendizaje desarrollador de la matemática en la carrera ingeniería informática. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 219-228. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000500219&script=sci_arttext

González, K. y Peralta, H. (2023). Migración infantil de retorno en Hidalgo: retos educativos y de inclusión social. *Política y Cultura*. <https://doi.org/10.24275/SPEZ6889>

García, M., González, M., y Cervera, M. (2022). El desarrollo de la Competencia Digital Docente en Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 173-199. <https://doi.org/10.6018/riite.543011>

Martín-Cudero, D., Gued-Cid, R., y Cid-Cid, A. (2023). La filosofía de las matemáticas: un camino hacia el razonamiento matemático. P. Vicente Fernández, R. Pinilla Gómez y B. Puebla Martínez, *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo*, 1012-1030.

Mendoza, M., Meza, J., y Mendoza, L. (2023). Medios interactivos en la enseñanza de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a una discapacidad: Beneficios y Desafíos Inclusivos. *MQRInvestigar*, 7(2), 1750-1772. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.1750-1772>

Méndez, D. (2024). Integración de las comunidades de aprendizaje y el Derecho Social. Retos y desafíos. *Aula Virtual*, 5(11), 309-318 <https://doi.org/10.5281/zenodo.10465901>

Mina, C., Chandi, X., Lopez, T., y Bastidas, T. (2024). Wordwall como herramienta didáctica para fortalecer el aprendizaje de matemáticas. *Revista Minerva*, 5(8), 34-52. <https://doi.org/10.54591/minerva.v5i8.21>

Mora, D. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 181-272.

Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A., y Diaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>

Nieto, C. y Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. <https://gredos.usal.es/handle/10366/147833>

López, V., Ortiz, S., Urbina, C., y Barrueto, M. (2024). El papel de la disciplina punitiva en las trayectorias de in (exclusión): Un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas. *Revista de investigación en educación*, 22(2), 132-149. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5374>

Ramírez, L. (2024). Prácticas argumentativas en la educación matemática costarricense. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41), 231-241. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v26i41.5018>

Ramírez. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>

Romero, S., Aguilar, M., y Gaisman, M. (2024). La vulnerabilidad en la literatura de Educación Matemática: poblaciones y factores. Educación Matemática, 36(2). <https://doi.org/10.24844/EM3602.07>

Sánchez, L., y Sánchez, E. (2023). Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta. 1974-2000. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 25(40), 127-155. <https://doi.org/10.19053/01227238.16726>

Sans., Lázaro, J., y Grimalt, C. (2023). La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática. Bordón: Revista de pedagogía, 75(1), 127-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8870982>

Tomé, J. M. S. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. Brazilian Journal of Development. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-461>

Tafur, K., Luján, F., Alarcón, D., Vega, M., Campos, T., y Botta, M. (2023). Modelo didáctico para el fortalecimiento de la escritura académica. Editorial Tinta & Pluma. <https://doi.org/10.53887/etp.vi.20>

Venegas, Y., y Giménez, J. (2021). Prácticas matemáticas democráticas: Análisis de una experiencia escolar. Avances de investigación en educación matemática, (19), 71-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8010658>

Ugalde, J., Soto, D., y Abarca, G. (2023). La resignificación del discurso Matemático Escolar. Una mirada al volumen desde la teoría socioepistemológica. UCMaule. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.64.39>

CAPÍTULO 9

PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y EDUCATIVA HACIA PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Facultad de Educación
Departamento de Fundamentos
Región del Bio Bio, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Maitte Castro Medina

Profesora de Educación Diferencial
Egresada Universidad Católica de la Santísima Concepción
<https://orcid.org/0009-0003-5649-4820>

Sofía Jiménez Molina

Profesora de Educación Diferencial
Egresada Universidad Católica de la Santísima Concepción
<https://orcid.org/0009-0008-5070-2568>

Alison Montalba Balboa

Profesor de Educación Diferencial
Egresado Universidad Católica de la Santísima Concepción
<https://orcid.org/0009-0004-6267-5975>

Evelyn Sáez Matamala

Profesora de Educación Diferencial
Egresada Universidad Católica de la Santísima Concepción
<https://orcid.org/0009-0008-1880-6148>

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es describir el tipo de participación en el proceso de aprendizaje de la comunidad escolar, de la familia, del profesorado y del estudiantado perteneciente al Programa de Integración Escolar con Necesidades Educativas Especiales caracterizando las barreras y factores existentes en este proceso. Se aborda con metodología cuantitativa, mediante técnica de encuesta. Los resultados muestran que la participación es escasa frente a lo evaluado por los participantes del estudio. Se concluye que, existen factores que obstaculizan un mayor involucramiento en el proceso de aprendizaje, lo que incide en la participación óptima de los diversos momentos educativos.

PALABRAS CLAVE: Necesidades educativas. Participación comunitaria. Participación de los padres. Participación del profesor. Participación estudiantil.

FAMILY AND EDUCATIONAL INVOLVEMENT FOR PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: The objective of this research is to describe the type of participation in the learning process of the school community, family, teachers and students belonging to the School Integration Program with Special Educational Needs, characterizing the barriers and factors existing in this process. It is approached with quantitative methodology,

using a survey technique. The results show that participation is low compared to what was evaluated by the participants of the study. It is concluded that there are factors that hinder greater involvement in the learning process, which affects the optimal participation of the various educational moments.

KEYWORDS: Educational needs. Community involvement. Parental involvement. Teacher involvement. Student involvement.

1 INTRODUCCIÓN

Para un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje del estudiantado, se considera un factor importante la participación de quienes se involucran en el ámbito académico y social. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), menciona “integrarse activamente en la comunidad escolar con el fin de aportar a un objetivo compartido por todos: el mejoramiento de la calidad de la educación” (p. 3).

Una de las normativas del MINEDUC, año 2015, fue el Decreto 83, el cual orienta a los establecimientos de enseñanza regular con o sin PIE, “el sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo” (p. 14).

Es decir, se “propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (p. 2).

Esto debe ser proporcionado mediante el profesorado, el cual cumple un rol importante en el proceso de aprendizaje, ya que, es un “agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser instrumento pedagógico por excelencia” (Pegalajar y Colmenero, 2017, p. 85).

Sin embargo, siguen existiendo barreras que obstaculizan un pleno desarrollo para la inclusión, las cuales impiden una participación efectiva de ellos y de los estamentos que intervienen, familia, profesorado y comunidad educativa. Así, es necesario profundizar en el área a investigar, debido los estudios realizado por Albornoz et al. (2016); Montañó et al. (2019); Navarro (2017) y Valdés y Sánchez (2016), que han demostrado que el profesorado, estudiantado y familia coinciden en el hecho de que no se genera una inclusión del estudiantado con NEE dentro de la comunidad educativa, siendo una de las razones las “tecnologías de gobierno que contraponen las perspectivas de derecho que la política de inclusión sostiene” (Apablaza, 2018, p. 453).

1.1 CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

Se entiende por participación “un interés, una opción y una convicción, que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones” (Murúa et al.,

2017, p. 17), es decir, participar es vincularse en las decisiones tomadas, manteniendo una comunicación fluida con todos los sujetos involucrados en un tema específico.

En base a esto, se define como una “acción de involucramiento y colaboración, en un marco de respeto, de las y los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad”. (MINEDUC, 2017, p. 45)

1.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD, LA FAMILIA, EL PROFESORADO Y EL ESTUDIANTADO

La comunidad cumple un rol relevante con su participación en el proceso de aprendizaje del estudiantado con NEE. Por lo que es fundamental que las personas generen un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares, porque “la participación juega un papel importante en el ámbito educativo, ya que el acceso a la escuela por sí solo es insuficiente para incrementar la inclusión de todos” (Israel y López, 2017, p. 62). De esta forma, “se requiere de una reestructuración y cambios en las organizaciones educativas y en el sistema en conjunto, para así ofrecer una adecuada atención educativa a todo el alumnado” (Pegalajar y Colmenero, 2017, p. 85).

Otro contexto que se relaciona es la familia. Murúa et al. (2017), señala que “la familia es el primer contexto cultural de desarrollo, razón por la cual sus creencias, expectativas y prácticas influyen directamente en las trayectorias de la vida de cada persona” (p. 30).

Para promover la inclusión y participación en el estudiantado es relevante considerar la interacción entre ambos involucrados. Dado esto, el establecimiento tiene el rol de ratificar y seguir promoviendo los aspectos positivos en el estudiantado, fomentando el trabajo colaborativo con sus pares y la comunidad educativa. Por lo cual, se señala que:

Las garantías que debe brindar el sistema escolar para resguardar los principios de no discriminación y el interés superior de niños, niñas y jóvenes, teniendo presente que su cuidado y crianza es responsabilidad principal de la familia, y, reconociendo que la familia y la comunidad son fundamentales para el crecimiento y bienestar de las personas. (Murúa et al., 2017, p. 21)

No obstante, en muchas oportunidades esto no se ve reflejado, ya que, “los padres y madres llevan a sus hijos a las escuelas y participan de instancias porque sienten que es algo que se debe hacer y no por darle un apoyo a la enseñanza de sus hijos” (Marfán et al., 2013, p. 144).

El profesorado, es otro actor importante, se le define como un sujeto “normalmente adscrito a una determinada cátedra o departamento.” Aguayo (2015), menciona que:

Los docentes significan la participación como acceso a la toma de decisiones cotidianas sobre los procesos de trabajo, relacionándola al reparto de poder entre los grupos de interés dentro de la escuela y la interacción que pueda darse entre ellos (p. 104)

De esta misma forma un “maestro reflexivo es capaz de conocer y aceptar la realidad de su aula y buscar diferentes soluciones a los problemas que en ella surgen” (Jiménez et al., 2018, p. 23).

El profesorado es quien tiene la facultad de ejercer y producir un contenido específico, además de “identificar planear y adaptar estrategias que faciliten al estudiante con NEE acceso al currículum, fomentando su independencia” (Pereira et al., 2018, p. 401). El profesorado no solo se enfoca en entregar contenidos al estudiantado, sino de generar un vínculo con los valores y aptitudes entregadas por la familia y el establecimiento. Atribuyéndole el rol de “mediador y articulador de buenos entornos y experiencias de aprendizaje” (Gargallo et al., 2015, p. 164).

Promover el pleno desarrollo de cada estudiante y asegurar los derechos de niños, niñas y jóvenes, cada acción escolar debe aspirar a convocar e incluir a todas las familias por igual, generando así condiciones justas, accesibles e inclusivas de participación. (Murúa et al., 2017, p. 31)

La participación del estudiantado es relevante, ya que no solo va a la escuela a adquirir conocimientos conceptuales, sino que puede desarrollar habilidades actitudinales y procedimentales generando un aprendizaje integral, con la finalidad de potenciar sus aptitudes y destrezas que favorecen la participación en la comunidad educativa. Así, “aprender es más que un proceso que ocurre en la mente de manera individual, sino más bien tiene que ver con que la comunidad reconozca al aprendiz como legítimo” (Manghi et al., 2018, p. 26). De esta misma forma se puede establecer como “aprender con otros y colaborar con ellos” (Jiménez et al., 2018, p. 9).

De esta misma manera, es relevante destacar y comprender la importancia que tiene el estudiantado en su participación y experiencia dentro del ámbito escolar Murúa et al. (2017).

Se concluye, que el estudiantado debe ser pro-activo, que socialice con sus pares y con el personal educativo, lo que se genera a través de un aprendizaje activo, puesto que “invita a los estudiantes a que se involucren en las actividades de la clase y no a que escuchen pasivamente una presentación” (Valdivia y Vera, 2018, p. 78). De esta forma “garantizar la participación plena y el aprendizaje de todo el alumnado” (García et al., 2018, p. 8).

2 MÉTODO

El enfoque de esta investigación fue cuantitativo, Otero (2018), de carácter descriptivo (Hernández et al., 2014, p. 92).

2.1 MUESTRA

La muestra no se llevó a cabo por medio de probabilidad por lo cual se categoriza como muestra no probabilística (Hernández et al., 2014, p. 176)

El muestreo fue de tipo intencional (Bisquerra, 2014, p. 148), ya que, la muestra escogida para la investigación tuvo una característica en común. Esta característica fue que el estudiantado pertenecía al PIE, por ende, se recogió información acerca del nivel de participación que demuestra el profesorado, familia y estudiantado en su proceso de aprendizaje.

2.2 INSTRUMENTOS Y/O TÉCNICAS

Se utilizó una encuesta de participación escolar, que fue diseñada por el equipo investigador y validada por juicios de expertos.

Posteriormente, fue validada estadísticamente, teniendo un alfa de Cronbach de confiabilidad del 0,79 para la dimensión comunidad; de 0,81 para la dimensión de familia y 0,83 para la dimensión estudiantado y profesorado.

3 RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DEMOGRÁFICOS

La muestra tuvo un total de 399 personas compuesta de: profesorado, familia y estudiantado pertenecientes al PIE.

Se destaca que el mayor número radica en el estudiantado con un 43,6%, el menor porcentaje lo representa el profesorado con un 19,54% del total, lo que indica que participan 78 docentes.

3.2 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Los indicadores propuestos para la dimensión de participación de la familia son: corresponsabilidad de la tarea formativa; ambiente propicio para el aprendizaje.

Tabla 1. Datos obtenidos del profesorado: participación de familia.

C	4	22	27	5	21	28
1	0	3,8	0	1,3	0	10,3

2	12,8	12,8	1,3	9,0	9,0	11,5
3	28,2	21,8	17,9	57,7	35,9	47,4
4	55,1	34,6	53,8	28,2	35,9	19,2
5	3,8	25,6	26,9	2,6	17,9	7,7
9	0	1,3	0	1,3	1,3	3,8

En la tabla 1, se observa que el profesorado no considera la participación de la familia en la institución, ni tampoco que trabajan en colaboración con los mismos. De acuerdo, al indicador ambiente propicio para el aprendizaje, el profesorado manifestó una postura neutral, al igual que en el ítem relacionado a si las familias ayudaban a sus pupilos cuando presentaban dudas académicas.

Tabla 2. Datos obtenidos de familia: participación.

C	4	22	27	5	21	29
1	0,7	2,0	0	0	0,7	2,0
2	0,7	3,4	2,0	2,0	0	3,4
3	8,2	13,5	9,5	3,4	4,8	7,5
4	29,3	27,2	29,9	24,5	26,5	31,3
5	26,5	18,4	23,8	34,0	33,3	21,1
9	34,7	35,4	34,7	36,1	34,7	34,7

Pese a que la familia respondió en un alto porcentaje, muy de acuerdo, aunque ellos mismos declaran que la corresponsabilidad en la tarea formativa no es óptima, es decir, presentaron menor disposición a participar en actividades de la institución y no se involucraron con el profesorado para trabajar en conjunto. Se aprecia un alto porcentaje en el indicador relacionado a un ambiente propicio para el aprendizaje, no obstante, se demostró ausencia de horarios de estudio en el hogar.

Tabla 3. Datos obtenidos de estudiantado para participación de familia.

C	4	22	27	5	21	29
1	4,6	0	4,0	3,4	1,7	3,4
2	9,2	8,0	8,0	2,3	1,1	10,3
3	13,8	14,9	18,4	6,9	7,5	17,2
4	19,0	29,3	27,0	17,8	16,1	23,0
5	36,8	30,5	25,9	52,9	56,9	29,3
9	16,7	17,2	16,7	16,7	16,7	16,7

En la tabla 3, el estudiantado, observó un buen trabajo colaborativo entre familia y profesorado, para satisfacer las necesidades en el proceso formativo. De igual manera, manifestaron un grato ambiente que propicia su aprendizaje en los hogares y también consideran que sus padres se involucran al resolver dudas en casa.

El estudiantado tuvo una opinión positiva del ambiente para el aprendizaje que le otorgó su familia en el hogar, el profesorado en este indicador presenta un porcentaje mayor en la categorización ni en acuerdo, ni en desacuerdo. Así, el profesorado no proporciona sugerencias para trabajar con el estudiantado perteneciente al PIE dentro del hogar, y de la misma forma, la familia no da a conocer el trabajo que realiza fuera de la institución educativa.

Con relación a la participación de la familia en actividades del establecimiento educacional, el estudiantado expresó con un 36,8% de manera favorable lo realizado por su familia, no obstante, el profesorado en la misma categorización un 3,8%.

3.3 PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO

Los indicadores propuestos en el instrumento, para la dimensión son: Pertenencia; Relación entre pares; Responsabilidad; Confianza en sí mismo.

Las siguientes tablas se refieren a la participación del estudiantado realizando una retrospectiva de sus acciones y lo señalado por el profesorado y la familia, respecto a esta misma dimensión.

El profesorado, respecto a la participación del estudiantado, destaca de manera positiva la pertenencia de este en el establecimiento, puesto que los porcentajes de este indicador se radica la mayoría en la categorización de acuerdo.

La misma opinión positiva se mantiene en los indicadores de confianza en sí mismo y relación entre pares, donde en los ítems que evalúan estas áreas se radicó un alto nivel en la categorización de acuerdo. Sin embargo, llama la atención el porcentaje que presenta el aspecto ni en acuerdo, ni en desacuerdo, lo que significa que una parte de la muestra correspondiente al profesorado mantiene una percepción neutra sobre estas acciones del estudiantado.

Se destaca que la familia tiene una opinión negativa en los ítems que hace alusión a la ayuda proporcionada por los compañeros hacia sus hijos y la motivación presente para realizar tareas académicas.

Pese a lo mencionado en el indicador responsabilidad, donde el mayor nivel de porcentajes se ubicó en la categorización de acuerdo y muy de acuerdo. Esto hizo alusión a la responsabilidad del estudiantado respecto a la realización de sus tareas y su asistencia a clases.

Un porcentaje de la muestra indica que no se siente participe de las actividades, tampoco que las normas establecidas en el establecimiento se adecuan a sus creencias. Sin embargo, un alto porcentaje sí manifiesta una pertenencia con el establecimiento.

En cuanto, a la relación entre pares se destaca que existe un descontento en el apoyo que le otorgan sus pares, al contrario de lo que se destaca como la ayuda y apoyo que entregan ellos a sus compañeros. En el aspecto responsabilidad, existe una variación en base a la realización de las tareas para las próximas clases, sin embargo, coinciden en la asistencia a clases, pese a que esto no lo realizan manifestando una gran motivación.

Dentro de la muestra, se observa que para la dimensión que evalúa el nivel de participación del estudiantado perteneciente al PIE, en relación con su proceso de aprendizaje, el profesorado manifiesta una opinión positiva de lo realizado, puesto que, los mayores porcentajes son concentrados en la categorización de acuerdo. Mientras que en los resultados del instrumento aplicado a la familia y al estudiantado difieren en las diversas categorías planteadas.

En el indicador pertenencia, específicamente en el ítem, se siente participe de la comunidad educativa, el profesorado indica con un 55,1% estar de acuerdo, la familia con un 29,3% muy de acuerdo y el estudiantado con un 33,3% se encuentra en la misma categorización mencionada anteriormente. Esto muestra que el profesorado observa que el estudiantado participa de las actividades escolares propuestas por el establecimiento, tales como aniversarios, actos, actividades extraescolares, entre otras. Esto se declara debido a que el estudiantado se siente identificado con las normativas del establecimiento con un 32,2% en la categorización muy de acuerdo.

En el indicador, relación entre pares, el estudiantado perteneciente al PIE presentó una opinión positiva en relación con el apoyo que entrega a sus compañeros, siendo un 46,6% en muy de acuerdo, al igual que la familia considera este aspecto en sus pupilos con un 34,0%, en cambio, con un menor porcentaje se manifiesta el apoyo de sus compañeros hacia el estudiantado perteneciente al PIE. Sin embargo, un porcentaje del profesorado evidenció que el estudiantado trabaja en conjunto con sus compañeros, siendo el aula un ambiente propicio para el aprendizaje, el compañerismo y la inclusión, no obstante, parte de la muestra expresa una postura neutral con relación a este ítem.

En el indicador responsabilidad, se aprecia que los tres actores involucrados en el proceso investigativo manifestaron estar muy de acuerdo en el ítem asistencia regular a clases por parte del estudiantado. Además, se evidenció un involucramiento por parte de la familia, ya que existe una preocupación constante en su proceso de formación y asistencia.

Finalmente, en el indicador confianza en sí mismo, se evidenció que el profesorado manifestó un alto porcentaje en la categorización de acuerdo, respecto a la motivación para asistir al establecimiento con un 43,6% y un 44,9% en la realización de actividades académicas propuestas. Mientras que la familia y el estudiantado difieren del profesorado, puesto que los resultados obtenidos en el primer ítem mencionado son 27,2% y 28,7%, respectivamente, en la categorización de acuerdo.

3.4 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Los indicadores que evaluaron al contexto de comunidad educativa son: Participación de la comunidad local; Participación de la comunidad educativa.

Los resultados, muestran la opinión de los partícipes del proceso investigativo, haciendo alusión al involucramiento de la institución educativa con relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes al PIE.

Se considera importante señalar que el profesorado, manifestó una impresión positiva, donde la comunidad educativa promueve la formación de centros de estudiantes y centros de padres y apoderados, puesto que una gran cantidad determinó estar muy de acuerdo en relación con esta aseveración. Al igual que, muchos de estos afirmaron estar muy de acuerdo con que el establecimiento se preocupa y apoya la dignidad humana del estudiantado. Por último, manifestaron una postura neutral al mencionar que el establecimiento incluye al personal administrativo en el proceso de aprendizaje.

La familia del estudiantado perteneciente al PIE señaló una postura neutral en que la comunidad local genere instancias para que organismos externos acojan las preocupaciones y necesidades presentadas por la institución. No obstante, expresó estar muy de acuerdo en la existencia de una relación positiva en el ámbito cultural para el estudiantado y a su vez, si la institución educativa proporciona una interacción óptima entre compañeros. Finalmente, en gran medida la familia del estudiantado consideró estar imparcial con que la comunidad educativa promueva la relación de los administrativos en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Por último, la opinión del estudiantado manifiesta estar muy de acuerdo con que la institución educativa genera instancias donde organismos externos acojan preocupaciones y necesidades del establecimiento. Mientras tanto, en cuanto a la apreciación de la comunidad educativa, el estudiantado expresó estar muy de acuerdo con que la institución presente una comunicación activa de acuerdo con las interacciones sociales y culturales de este mismo contexto.

A pesar de ello, una gran parte de estudiantado presentó una postura neutral con que la comunidad genere instancias de interacción entre los administrativos en el involucramiento en el proceso de aprendizaje.

En el indicador comunidad local, el profesorado tiene una consideración positiva respecto a lo manifestado en los diversos ítems, puesto que se presentan mayores porcentajes en de acuerdo y muy de acuerdo.

En el ítem que hace alusión a la contribución que realiza el establecimiento en la formación del Centro de Estudiantes y Centro de Padres y Apoderados, el profesorado presentó un 64,1% en muy de acuerdo. Sin embargo, no se manifestó la misma apreciación por parte del estudiantado y de la familia.

Respecto al ítem que menciona las instancias que genera el establecimiento con organismos externos, para que acojan las necesidades de la comunidad escolar, el profesorado manifestó un desacuerdo en relación con dicho ítem con un 11,5%.

En el indicador comunidad educativa, se aprecia que el profesorado en el ítem que hace alusión al involucramiento entre ellos presentó el porcentaje más elevado en comparación a los demás ítems en la categorización desacuerdo con un 9,0%. Dicha situación ocurre nuevamente con el estudiantado en el ítem el establecimiento genera compañerismo entre todos los alumnos puesto que, manifestaron un 11,5% en la categorización muy en desacuerdo y en desacuerdo.

Finalmente, en relación con el ítem que menciona que el establecimiento debe promover, apoyar y proteger la dignidad humana y los derechos sociales del estudiantado pertenecientes al Programa de Integración Escolar, el profesorado presentó un 60,3% en la categorización muy de acuerdo, pese a que el estudiantado de igual manera declaró una apreciación favorable a dicho ítem, un 9,8% de la muestra se encuentra en las dos primeras categorizaciones.

3.5 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO

En el indicador igualdad de oportunidades, el profesorado manifiesta no estar de acuerdo con la manera que se lleva a cabo. En los indicadores, inclusión de la diversidad social y cultural presente en las escuelas, manifiesta un gran porcentaje en postura neutral.

En los indicadores de corresponsabilidad de la tarea formativa, se manifestaron en desacuerdo o con una postura neutral frente a la comunicación que se realiza entre profesorado y familia.

En cuanto a la inclusión de la diversidad social y cultural presente en las escuelas, las familias están en su mayoría en acuerdo con la inclusión que el profesorado les brinda a sus pupilos.

4 CONCLUSIONES

Se logró saber el vínculo que existe entre los participantes y se concluye que el involucramiento abarca acciones dentro y fuera de la institución, como también un trabajo en conjunto y colaborativo entre ellos, a su vez el proceso de aprendizaje no solo está enfocado en el éxito de este. Ahí la importancia que cumple el profesorado, es ser un mediador del aprendizaje, de esta manera se hace necesario otorgar mayor protagonismo al estudiantado los cuales deben ser apoyados por las familias manteniendo una comunicación fluida y constante entre ambos.

Además, la participación es eficiente. Sin embargo, mirado de manera global por el resto de los participantes esto no está generando un impacto significativo en quienes participan en el proceso de aprendizaje.

Se concluye, respecto a la relación entre pares, que, es importante potenciar este factor para lograr que se generen instancias de empatía y compañerismo para fortalecer la adaptación psicosocial del estudiantado perteneciente al PIE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, A. (2015). Sentidos de la Participación Docente en Espacios de Encuentro Formales e Informales en la escuela: Un Análisis del Discurso de Docentes de Enseñanza Media en Dos Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. *Tesis Para Optar al grado de magister en Psicología Educacional*. Santiago: Universidad de Chile. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>

Apablaza, M. (2018). Inclusion in education, occupational marginalization and apartheid: An analysis of Chilean education policies. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 450-462. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487259>

Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación Estudiantil en Escuelas Chilenas con Buena y Mala Convivencia Escolar. *Revista de Psicología - Universidad de Chile*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

García, I., Romero, S., Escalante, L., & Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *REOP. Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <http://hdl.handle.net/11162/191811>

García-Valcárcel, A., Hernández, A., & Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones del profesores y alumnos. *Revista Complutense de la Educación*, 23(1), 161-188. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108

Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.179871>

Gargallo López, B.; Jiménez Rodríguez, M. A.; Martínez Hervás, N.; Giménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187, <http://doi:10.5944/educXX1.15153>

Gómez, M., & García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudio de Derecho*, 75(165), 45-72. DOI: 10.17533/udea.esde.v75n165a03

González, M. T., & Cutanda, M. T. (2017). La Formación Continuada del Profesorado de Enseñanza Obligatoria: Incidencia en la Práctica Docente y el Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 103-122. <http://hdl.handle.net/11162/139043>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* Mc GRAW-HILL.

Israel, R., & López, M. (2017). Jugar y construir: Experiencias de participación de niños con Discapacidad Intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales en Chile. *Siglo Cero*, 48(2), 61-79. <https://doi.org/10.14201/scero20174826179>

Jiménez, M., Arias, B., Rodríguez, H., & Rodríguez, J. (2018). Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico. *Siglo Cero*, 49(3), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20183> – CDU: 37.013

Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión más allá de las Contadicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

MINEDUC. (2015). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de Ley de Inclusión Escolar: <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2019-04-25&p=>

MINEDUC. (2015). *Diversificación de la Enseñanza - Decreto 83*. Santiago: División de Educación General.

MINEDUC. (2016). *Programa de Integración Escolar, PIE - Ley de Inclusión 20.845*. Santiago.

MINEDUC. (2017). *Orientaciones Para la Participación de las Comunidades Educativas, en el Marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago.

Montaño, L. M., Cerón, J. E., & Martín, M. A. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145-160. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>

Murúa, V., Chaverin, V., Gallardo, P., Torres, P., Rosas, M. P., & Zorrilla, A. (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*. Santiago: División Educación General.

Navarro-Montaño, M. J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814007>

Otero-Ortega, A. (2018). Enfoques de Investigación Tabla de Contenido. *Enfoques De Investigación: Métodos Para El Diseño Urbano - Arquitectónico*. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Otero_Ortega/publication/326905435

Pegalajar, M. d., & Colmenero, M. d. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Pereira, N. L., Souza, V. S., & Fuentes, C. (2018). Relación familia- escuela y síndrome de down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de psicología*, 36(2), 398-426. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201802.001>

Ramírez, L., & Alfaro, J. (2018). Discurso de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. [Children's discourses about their well-being at school]. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-11. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164

Sánchez, A., Reyes, F., & Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la Educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos XLII*, 42(3), 347-367. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

Valdés, Á. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200008&lng=es&tlng=es.

Valdivia, R., & Vera, Y. (2018). Una dinámica de larga duración para fomentar la participación en clases. *Revista Chilena de Ingeniería*, 28, 77-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052018000500077>

Vallespir, J., Rincón, J. C., & Morey, M. (2006). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/24575>

CAPÍTULO 10

IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA CULTURA CIENTÍFICA¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Francisco Pérez-Rodríguez

Dr © en Ciencias Humanas
Facultad de Psicología e
Instituto de Estudios Humanísticos
“Juan Ignacio Molina”
Universidad de Talca
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9644-6848>

Zenahir Siso-Pavón

Dra. En Educación
Departamento de Didáctica
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>

RESUMEN: Esta investigación identifica y caracteriza elementos epistemológicos didácticos que tributan a la Identidad de Docente de ciencias naturales en formación inicial en el marco de la cultura científica. Se levantan datos desde las narrativas de 22 estudiantes de carreras de pedagogía en ciencias naturales de cuatro universidades en

tres regiones de la zona centro-sur de Chile, empleando para ello Teoría Fundamentada Constructivista. Los hallazgos exponen 87 códigos agrupados en 13 categorías, donde distinguen en base a su coocurrencia las categorías como Roles de docente en la enseñanza de las ciencias e Identidad y ethos, que junto a datos relacionados a la postura sobre las ciencias naturales y su didáctica sugieren el predominio de visiones asociadas a la réplica de modelos tradicionales de enseñanza alejadas de posturas críticas, contextualizadas y políticas en el futuro profesorado de ciencias. La identidad docente de los informantes se fundamenta por una cultura científica que transita por lo contextual, pero qué no alcanza a superar elementos epistemológicos y didácticos históricamente cuestionados en la enseñanza de las ciencias. Se sugiere avanzar en el desarrollo de espacios formativos contextualizados y territoriales para formar docentes sensibles y conscientes de su rol activista.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente. Cultura científica. Docentes de ciencias.

TEACHER IDENTITY IN THE INITIAL TRAINING OF SCIENCE EDUCATORS: AN APPROACH FROM SCIENTIFIC CULTURE

ABSTRACT: This research identifies and characterizes epistemological and didactic elements that contribute to the identity of natural science teachers in initial training within

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC.

the framework of scientific culture. Data is collected from the narratives of 22 students enrolled in natural science pedagogy programs from four universities in three regions of central-southern Chile, using Constructivist Grounded Theory. The findings reveal 87 codes grouped into 13 categories, where, based on their co-occurrence, categories such as Teacher Roles in Science Education and Identity and Ethos stand out. These, along with data related to views on natural sciences and their didactics, suggest the predominance of perspectives associated with replicating traditional teaching models, distanced from critical, contextualized, and political stances in the future science teaching workforce. The teaching identity of the participants is shaped by a scientific culture that leans towards the contextual but fails to overcome historically contested epistemological and didactic elements in science education. It is suggested to advance in the development of contextualized and territorial training spaces to cultivate teachers who are sensitive and aware of their activist role.

KEYWORDS: Teaching identity. Scientific culture. Science teachers.

1 INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas a los los/as educadores/as responsables de la educación científica se le suman nuevas necesidades y competencias de orden social y cultural (Andreucci y Morales, 2020, p. 442). La exigente realidad vivida y demandas estatales e institucionales han conducido a que el desarrollo de competencias disciplinares y pedagógicas resulte insuficiente para un desempeño adecuado en el aula (Ávalos, 2014, 210). Lo identitario se ha vuelto una necesidad recurrente; y con ello el reconocimiento de él/la docente desde una postura epistemológica, a partir de una toma de conciencia y de un ejercicio de metacognición (Méndez Méndez & Arteaga Quevedo, 2020).

Según Argemi, (2014) el docente es un sujeto cultural que alimenta su Identidad Docente (ID) de manera individual y colectiva. Proceso situado en un plano cultural condicionado por su hábitus (Bourdieu, 2003, p. 155). El/la docente es un miembro de un grupo laboral que cumple un rol en la sociedad, cuya identidad en el ámbito de la educación científica ofrece una perspectiva poderosa para estudiar la enseñanza de las ciencias, más allá de las construcciones estrechas y tradicionales de los procesos cognitivos, resaltando el papel del contexto, considerando el impacto de las determinantes sociales, axiológicas y valorativas -emociones e historias de vida (Avraamidou, 2020).

Se estima que existe una indisoluble relación entre la ID y la posición que el docente tiene frente al objeto de conocimiento (Figuroa et al., 2022). Posición que es sensible a esquemas culturales específicos instalados y/o heredados, los cuales son alimentados por modelos culturales de instituciones o sistemas, y también influenciadas por narrativas pedagógicas (Day, 2018, p. 62). La razón de tal aseveración estriba en que

la ID del docente posee una naturaleza que concreta y justifica el pensamiento y la acción en la enseñanza de las ciencias (Méndez Méndez & Arteaga Quevedo, 2020).

Este nexo, descrito como identidad-reconocimiento epistemológico, resulta insuficiente frente al giro afectivo y sociopolítico que hoy demanda la práctica docente (Bravo & Reiss, 2023). Es por ello que, la ID es una temática que en la última década se haya convertido en objeto de interés en la FID en diversos niveles y modalidades (Jarauta y Pérez, 2017, p. 105); pues, su complejidad y múltiples factores influyentes han hecho de este constructo un aspecto valioso de estimar en los procesos de formación de los docentes y en la cultura científica que en estas se construyen. No obstante, en el campo de la formación docente en ciencias, la ID del profesorado de Chile ha sido escasamente atendido desde la didáctica y las posiciones epistemológicas.

Esta investigación busca responder al ¿cómo se configura la ID de futuros/as profesores/as de ciencias naturales desde las posiciones epistemológicas- didácticas descritas en la cultura científica? Responder a esta interrogante permite cumplir con el objetivo de identificar y caracterizar los elementos epistemológicos didácticos que tributan a la ID de futuros docentes de ciencias naturales en el marco de la cultura científica.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 IDENTIDAD DOCENTE

La ID configura en una construcción constante, en contexto espaciotemporal cambiante. Su naturaleza es relacional, por tanto, se ve influenciada por el contexto, influyendo la política, la economía, entre otros componentes de la realidad; pero también, es alimentada por experiencias familiares -muchos docentes son hijos de profesionales de la educación -, escolares, de percepciones sobre la docencia, junto a la formación inicial docente universitaria recibida y del ejercicio profesional (Bolívar et al, 2005, p. 3). Siendo uno de los momentos más influyentes en la ID son los vinculados a la formación inicial de la práctica profesional, donde se desarrollan las primeras interacciones entre los docentes en formación y la real práctica profesional (Bolívar et al, 2005; Jarauta y Pérez, 2017; Olave, 2020).

La ID como objeto de estudio tiene una naturaleza compleja debido su configuración y relación con diversos componentes. Esto deviene en la necesidad de mirar tal construcción como un proceso longitudinal que en la FID tiene especial interés, ya que allí empieza a interactuar como miembro de una colectividad profesional/laboral, orientado por esquemas culturales específicos (Bolívar et al 2005, Argemi, 2014).

2.2 IDENTIDAD DOCENTE Y FORMACIÓN INICIAL

Ahora, a razón de que la Formación Inicial Docentes (FID) también es un proceso individual y a la vez colectivo, la ID se genera discursivamente y se revalida por medio de la otredad (Pardo y Woodrow, 2014, p. 102). Al respecto, Gohier et al (2002) aseveran que esta se da en dos procesos en conjuntos: 1- identificación -caracterizada por ser más social, normativa y colectiva- y 2- identificación – signada por ser personalísima e intrínseca y más próxima al ser; de tal forma que, el proceso de la FID la ID no es una posición impuesta, esta es tranzada por medio de la experiencia (ob cit).

De tal forma que, la ID conjuga las visiones del docente en formación, del docente responsable de la formación profesional y otros sujetos sociales. La ID tiene dos dimensiones: La personal y la profesional, dualidad que no es tan determinada, sino que es un continuo que se alimenta de aspectos como conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, posturas ideológicas, habilidades, objetivos, intenciones de la enseñanza de las ciencias, aspiraciones o anhelos. Elementos que se asignan como propios y/o que surgen en la interacción con las responsabilidades profesionales, los pares o colegas y la escuela como institución social, en fin, un contexto donde se desarrollan tensiones entre las experiencias, expectativas y las emociones (Marin Suelves et al., 2021; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019).

2.3 CULTURA CIENTÍFICA E IDENTIDAD DOCENTE

La aproximación a la ID es desde la cultura científica comprende reconocer información relacionada y compatible con la actividad científica; donde tiene un lugar importante lo representacional o valorativo (Quintanilla, 2010; p 35).; y que, su construcción no sólo comprende conocimientos y prácticas, sino de elementos que de manera inter y transdisciplinaria tributan a esta construcción social (Pérez-Rodríguez et al., 2024). La naturaleza individual y colectiva de la ID, junto a su indisoluble nexa con el contexto hace pensarlo como un componente que se asoma en la cultura (Avraamidou, 2014).

3 METODOLOGÍA

3.1 POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA

Se asumió la realidad de manera multidimensional, y establecer condiciones para un ejercicio dialéctico. No es posible conocer en profundidad el objeto de estudio desde la reproducción y reducción del conocimiento a una imagen especular de la realidad (Martínez, 2004, 2010; Moreno, 2016). Esto requiere superar el plano

experiencial-fenoménico y situarnos en una instancia epistemológica comprehensiva. A razón de esto, el trabajo se enmarca en el Paradigma Interpretativo, decisión que implica aceptar una racionalidad científica que interpreta con rigor y responde al surgimiento de una conciencia discontinua, no lineal, de la diferencia y del diálogo (Martínez, 2010; Prigogine, 1996).

3.2 MÉTODO

La metódica central fue la Teoría Fundamentada, donde la teoría desarrollada emerge desde los datos, pues su construcción se basa en la inducción desde la realidad (Glaser & Straus, 1967), la cual parte de una premisa: “no se comienza con la teoría, sino que más bien se acaba con ella” (Gurdián, 2007, p 162). Tendencia emergente constructivista que cuestiona la pretensión objetivista y realista, asumiendo un carácter interpretativo y relativista de la teoría fundamentada (Charmaz, 2013) (Charmaz, 2013), donde los hallazgos, derivan de una construcción propia del investigador con los participantes o sujetos actuantes (Charmaz, 2008, 2013).

3.3 CONTEXTO E INFORMANTES

El contexto fueron carreras de la formación docente en ciencias naturales de universidades en las regiones del Biobío, Ñuble y Maule en Chile. Los informantes fueron estudiantes cursantes del último periodo de formación docente. Los informantes clave se consideraron de acuerdo a los criterios de inclusión/ exclusión: (i) Estudiantes que cursen el último año, pertenecientes a carreras de formación docente en ciencias naturales; (ii) Identidad docente, Cultura científica, Docentes de ciencias; (iii) Estudiantes que ya hayan aprobado el componente de formación epistemológica didáctica general y específica; (iv) No serán considerados los estudiantes que no hayan aprobado los ramos concernientes a la didáctica y epistemología. Estos informantes fueron incluidos en la investigación siguiendo el proceso de bola de nieve o muestreo de referencia en cadena. La participación de los informantes fue bajo su pleno Consentimiento Informado.

3.4 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se utilizó la entrevista semi-estructurada, la cual consiste en una guía de asuntos o tópicos (guion de entrevista), donde el investigador tiene la libertad de introducir puntos emergentes en la conversación para precisar conceptos e ideas (Taylor & Bogdan, 2002). El guion de entrevista fue validado por medio de juicio de expertos.

Proceso que se centró en una validación de contenido por cinco expertos considerando criterios como suficiencia, claridad, coherencia, importancia y pertinencia (Robles & Rojas, 2015). El número final de entrevistas fueron 22, todas fueron desarrolladas previo consentimiento informado.

3.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se aplicó la Teoría Fundamentada constructivista, donde cuatro elementos para el análisis de la información, a saber, la codificación, la comparación, el muestreo teórico y la teorización: La codificación es la columna vertebral del análisis en la Teoría Fundamentada (Gurdián, 2007). Decantarse por la versión constructivista condujo a una simultaneidad entre el levantamiento de información, la codificación y el análisis (Soneira, 2006). La codificación tuvo dos fases, (i) la codificación inicial, y (ii) la codificación enfocada (Charmaz, 2013). La primera generó códigos preliminares desde la división e identificación de palabras y oraciones claves en todos los datos recabados, para formular códigos y categorías, así como sus propiedades y dimensiones (Charmaz, 2013).

La codificación enfocada condujo a la relación entre los códigos iniciales, dándose una comprensión desde la continuidad de los datos y estableciendo las relaciones entre los datos para la formulación de categorías conceptuales definidas (Charmaz, 2006). Este proceso fue acompañado de la incorporación de nuevos datos desde la codificación inicial y se desarrolló hasta la saturación de las categorías o la no aparición de nuevos datos (Charmaz, 2006; 2008). Procedimiento monitoreado por el muestreo teórico, donde se identificaban en el conjunto de datos agrupados las propiedades y dimensiones de las categorías para distinguir la falta o carencia de información y la saturación de otras (Charmaz, 2006). Todo el proceso fue acompañado por el programa computacional Atlas.ti 24.

4 HALLAZGOS

Se logró levantar 50 códigos agrupados en 13 categorías: *-Contexto ambiental, -Contexto socio cultural, -Política e ideología, Didáctica, -Educación científica, -Enseñanza de las ciencias, -Ethos e identidad, -FID, -Formación para la sustentabilidad, -Roles del docente y la enseñanza de las ciencias, -Alfabetización científica, -Concepciones, -Elementos epistemológicos didácticos*. Sin embargo, a razón de identificar los elementos que tributan al desarrollo de la ID se distinguen las categorías *-Ethos e identidad, Roles del docente y la enseñanza de las ciencias y- Enseñanza de las ciencias*.

4.1 SOBRE EL ETHOS E IDENTIDAD

En este caso se consideran códigos relacionados a los valores, emociones y posturas en cuanto a la enseñanza de las ciencias. El ethos tributa a la decisión de ser docente y a la motivación que tienen los/as docentes para su práctica. La motivación está intrínsecamente ligada a la posibilidad de transmitir, mostrar, enseñar conocimientos y prácticas. Es una intención o telos que motiva al profesorado en formación para desarrollar esta labor está asociado a procesos tradicionales de enseñanza y sujeta a la inspiración de “ejemplos a seguir” o bien docentes que inspiraron a partir de experiencias de aprendizaje memorables. La enseñabilidad de la ciencia con fundamento en lo lúdico, entendible, contextualizado, flexible, amigable, significativo está a la base del Ethos e identidad (véase figura 1). El/la profesor/a de ciencias en formación está construyendo su identidad en base a experiencias vividas cuando era estudiante.

4.2 SOBRE LOS ROLES COMO DOCENTE DE CIENCIAS

Las posturas de los /as docentes en formación es bastante diversa. Predominan las posturas de un/a docente que entrega conocimientos, prácticas y valores, cual docente facilitador, guía y promotor del gusto y amor por la ciencia. Estas tres visiones responden a tendencias tradicionales. En menor medida, también los futuros docentes se ven como motivadores, gestores de la enseñanza de las ciencias y agentes de transformación. Esta es una tendencia que, así como pasa en la categoría Ethos e inclusión predomina de las posturas tradicionales de la enseñanza de las ciencias, donde el profesorado tiene una misión más próxima a la enseñanza de contenido.

Sin embargo, existen posturas que representan una importante movilización, al identificarse como sujetos importantes en la formación de generaciones futuras en pro de la alfabetización científica (véase figura 2). Finalmente, los datos revelan como dos grandes categorías: Ethos e identidad y Roles del docente, están fuertemente relacionado con enfoques/modelos tradicionales de la enseñanza de la ciencia (véase figura 3). Habiendo una triada distinguible entre lo formativo, las representaciones sociales instaladas y las motivaciones personales de ser docente de ciencias naturales.

Figura 1. Estructura semántica de sobre la categoría Ethos.

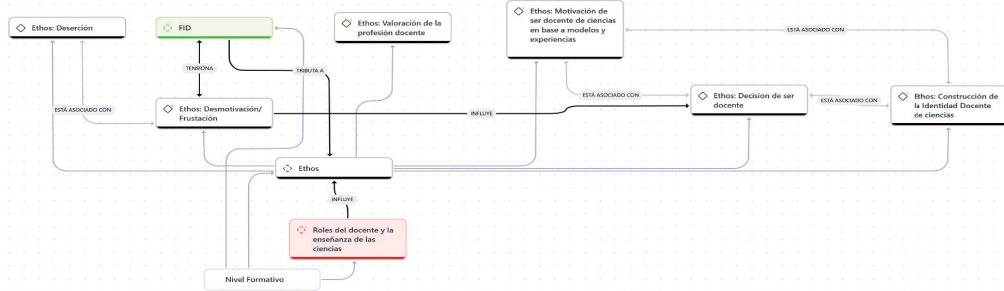


Figura 2. Estructura semántica sobre la categoría Roles del docente y la enseñanza de las ciencias.

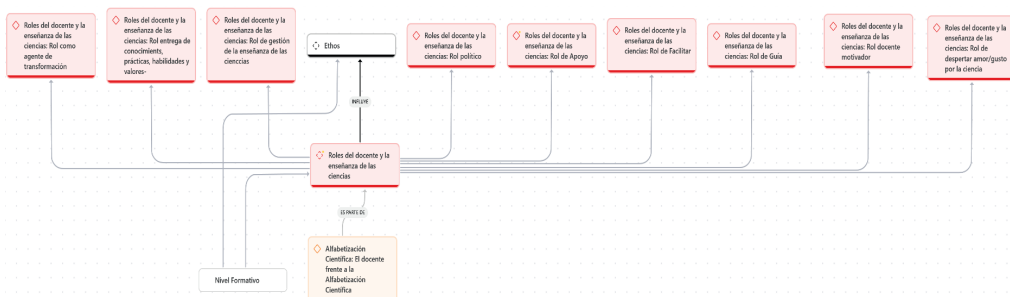
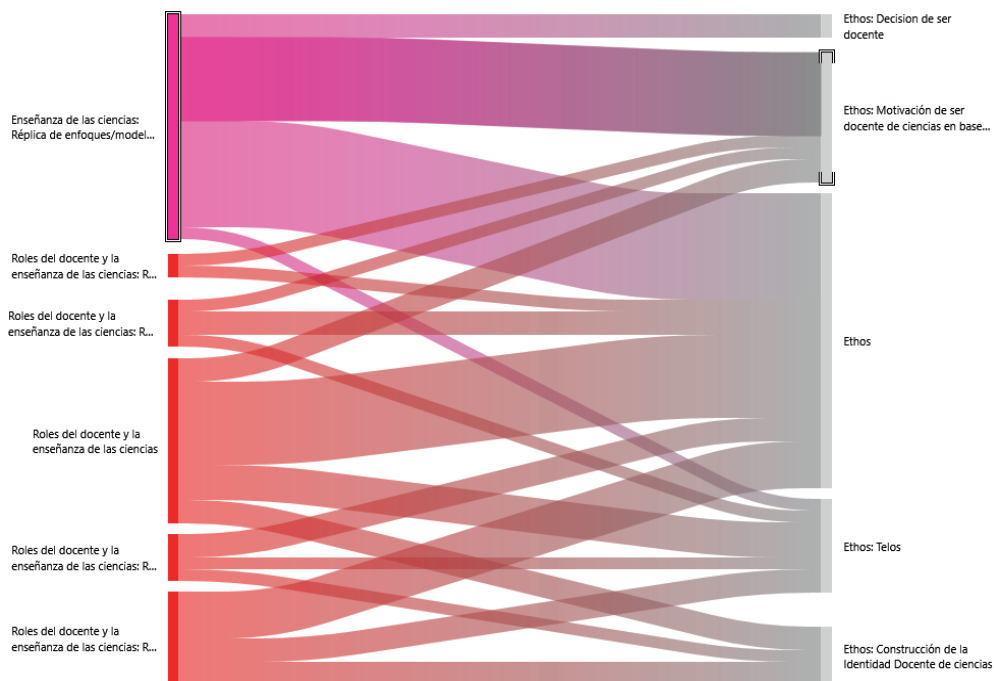


Figura 3. Relación y coocurrencia entre las categorías Ethos e identidad, Roles y Réplica de enfoques /modelos.



5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aproximar a la ID teniendo como marco a la cultura científica que se configura en la FID en ciencias naturales en Chile es una manera -además de inductiva- de ahondar en la postura de los sujetos actuantes desde el contexto, entendiendo que la enseñanza de las ciencias y su rol está inescindiblemente relacionada con la realidad vivida y mediado entonces, por aspectos individuales y colectivos.

Esto queda en evidencia en diversas posturas sobre el rol que estos proyectan desarrollar, junto a las motivaciones, las cuales son diversas, pero que este hiato cultural donde ellos están inmersos se tiene a homogeneizar. Lo develado pone en evidencia que la ID parece estar alimentada por una triada entre las motivaciones, las representaciones sociales en base a experiencias pasadas y la formación docente recibida, siendo esta última levemente influenciada por posturas emergentes y pertinentes a la enseñanza. En consecuencia, la ID de los/as futuros/as docentes de ciencias naturales de Chile está fuertemente alimentada por posturas tradicionales donde prevalece una enseñanza basada en la réplica de modelos tradicionales.

REFERENCIAS

Andreucci, P., & Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(3), 441–463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>

Argemi, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). *Aprender a Ser Docente En Un Mundo En Cambio. Simposio Internacional At: Barcelona*.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Avraamidou, L. (2020). Science identity as a landscape of becoming: rethinking recognition and emotions through an intersectionality lens. *Cultural Studies of Science Education*, 15(2), 323–345. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09954-7>

Bernard, R. (2006). Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches. In R. Bernard (Ed.), *Nomprobability sampling and choosing* (pp. 186–209). Oxford. Altamira Press.

Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG*, 6(1).

Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. www.eudeba.com.ar

Bravo, P., & Reiss, M. J. (2023). Science teachers' views of creating and teaching Big Ideas of science education: experiences from Chile. *Research in Science & Technological Education*, 41(2), 523–543. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1919868>

Certeau, M. (1997). *Culture in the plural*. University of Minnesota Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Charmaz, K. (2008). Views from the margins: Voices, silences, and suffering. *Qualitative Research in Psychology*, 5(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/14780880701863518>

Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III* (pp. 270–325). Gedisa.

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In *Research on Teacher Identity* (pp. 61–70). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6

Figueroa, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2002). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC.

Jarauta, B., & Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(1), 103–122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354>

Marin Suelves, D., Pardo Baldoví, M. I., Vidal Esteve, M. I., & San Martín Alonso, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>

Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis . Revista Latinoamericana*, 8. <https://journals.openedition.org/polis/6170>

Martínez, M. (2010). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Editorial ALFA.

Méndez Méndez, E., & Arteaga Quevedo, Y. (2020). Reconocimiento epistemológico del profesor de ciencias naturales: un estudio desde la metacognición. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 25(3), 300. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p300>

Moreno, A. (2016). *Antropología cultural del pueblo venezolano*. Fundación Empresas Polar.

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378–393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>

Pardo, M., & Woodrow, C. (2014). Improving the Quality of Early Childhood Education in Chile: Tensions Between Public Policy and Teacher Discourses Over the Schoolarisation of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 46(1), 101–115. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0102-0>

Pérez-Rodríguez, F., Guerrero, G. R., & Donoso-Díaz, S. (2024). Scientific culture in the normative and curriculum documents of Initial Teacher Education in Chile. *Cultural Studies of Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11422-024-10226-2>

Prigogine, I. (1996). *El fin de las Certidumbres*. Editorial Andrés Bello.

Quintanilla, M. (2010). La ciencia y la cultura científica. *ArtefaCToS*, 3(1), 31–48.

Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, 18. [10.26378/rnlael918259](https://doi.org/10.26378/rnlael918259)

Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss. In I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. I* (pp. 153–173). Gedisa.

Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad del Bio Bio. Chile. Profesora de Matemática. Universidad de Concepción. Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo Didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

CECILIA XIMENA RIVERO CRISÓSTOMO

Coordinadora Académica Unidad de Prácticas Pedagógicas del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la UCSC. Doctoranda en Educación de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Profesora de Educación Especial y Diferenciada de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión y Liderazgo para la Dirección Educacional. Universidad Andrés Bello. Docente Facultad de Educación UCSC. Docente Universidad Andrés Bello. Investigadora de Estrategias para la Inclusión en la FID. <https://orcid.org/0009-0002-5204-9298>

CLAUDIA RODRIGUEZ NAVARRETE

Profesora Asociada. Académico del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Magíster en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Educadora de párvulos, Universidad de Concepción, Chile. Líneas de investigación: Formación y Desarrollo Docente / Conocimiento didáctico de las disciplinas científicas y humanistas. <https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>

MAITE OTONDO BRICEÑO

Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. Magíster en Curriculum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Magíster en Gestión Educacional, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile. Investigadora en Educación Inclusiva en la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

ZENAHIR SISO PAVÓN

Jefa de Carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales. Profesora Especialidad Química. Doctora en Educación.
<https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud 17, 48, 54, 55, 56, 57, 86

B

Barreras para el aprendizaje 25

C

Comunicación efectiva 72, 75, 82

Contexto geográfico 38

Cultura científica 71, 108, 110, 111, 112, 116, 118

D

Desarrollo profesional 1, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 18, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 62

Discapacidad 21, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 92, 93, 106

Dispositivo didáctico 14, 16, 18, 19, 21, 22

Docentes de ciencias 60, 63, 108, 110, 112, 116

Dominio Lector 25, 27, 30, 31, 32, 34

E

Educación a distancia 21, 25, 26

Educación inclusiva 16, 18, 20, 22, 23, 38, 43, 44, 48, 49, 50, 58, 72, 73, 74, 82, 83, 89, 92, 94, 95, 106

Educación matemática 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 84, 92, 93, 94

Educación Parvularia 38, 39, 41, 45

Educación Superior 44, 47, 48, 49, 50, 58, 59, 93

Educación virtual 25, 35

Empatía 72, 75, 76, 77, 81, 83, 105

Enseñabilidad 9, 14, 62, 64, 69, 114

Estrategias de enseñanza 2, 84

F

Formación del profesorado 1, 22, 70, 106, 107, 116, 117

H

Habilidades sociales 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 92

I

Identidad docente 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 22, 38, 39, 41, 47, 60, 63, 64, 69, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117

Inclusión 2, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 36, 38, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 58, 59, 72, 82, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 102, 104, 105, 106, 112, 114

L

Lectura 4, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42

M

Matemática inclusiva 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 92

N

Necesidades educativas 22, 93, 95

P

Participación comunitaria 45, 95

Participación de los padres 95

Participación del profesor 95, 104

Participación estudiantil 77, 95, 105

Planificación de la enseñanza 60

Preguntas 16, 17, 53, 64, 65, 74, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Proceso de enseñanza y aprendizaje 1

R

Recorrido de Estudio e Investigación 14, 16, 17, 18, 21, 23

Responsabilidad 36, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 87, 93, 97, 101, 102

T

Teoría Antropológica de lo Didáctico 14

Trabajo colaborativo 15, 18, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 97, 101