



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
Departamento de Educación Diferencial
Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial Mención
Problemas de Aprendizaje

**CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
DE LA UMCE RESPECTO A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE
AULA. PROPUESTA PARA SU ABORDAJE DESDE EL
CONSTRUCTIVISMO RADICAL**

(Proyecto MYS I/04/2016, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

**AUTORAS: AURORA BUSTOS PÉREZ
MELISA OPORTUS PASTENE**

PROFESORA GUÍA: ANA MARÍA FIGUEROA

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2017

Autorizado para Sibumce Digital

2017, Aurora Bustos Pérez y Melisa Oportus Pastene

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las personas que aportaron de una u otra forma en nuestro proyecto para poder dar término a esta investigación.

Primero, a nuestras familias y amigos, por el apoyo y contribución a través de distintas maneras para poder culminar este proceso.

Asimismo, queremos agradecer a nuestra profesora Ana María Figueroa, quien nos apoyó y dedicó su tiempo para guiar esta investigación. Le agradecemos su disposición a través de cada sesión, su compromiso con nuestro proyecto, y por sobre todo, agradecemos el poder brindarnos experiencias de aprendizaje que sin duda jamás olvidaremos.

También queremos agradecer de manera especial a nuestra profesora Tatiana Díaz, quien fue nuestro gran apoyo en el comienzo de esta investigación, y quien siempre se mantuvo abierta a responder nuestras dudas y a ayudar en lo que le fuera posible. Brindando nuestros primeros conocimientos y experiencias en el área de la investigación.

Gracias a todos los que fueron parte del desarrollo de esta investigación, y a nuestras profesoras nombradas, ya que ambas nos transmitieron la rigurosidad y el profesionalismo en su manera de trabajar, lo que claramente queremos mantener como ejemplo de nuestro futuro ejercicio laboral.

Aurora Bustos y Melisa Oportus

ÍNDICE

RESUMEN	7
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	9
1.1. Contexto escolar chileno y el abordaje de la diversidad	9
1.2. Sobre los docentes y sus construcciones	13
1.2.1. Desde la formación inicial docente	13
1.2.2. Desde las experiencias que construyen sus distinciones	17
1.3. Sobre el concepto Diversidad y el Constructivismo Radical	21
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
2.1. La problemática y su relevancia	25
2.2. Formulación y delimitación del problema	28
2.3. Preguntas que orientan la investigación	30
2.4. Justificación de la investigación	30
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	32
3.1. Objetivo General	32
3.2. Objetivos específicos	32
CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO	33
4.1. Introducción	33
4.2. Corrientes epistemológicas en educación	34
4.2.1. Conductismo	34
4.2.1.1. Teoría del Condicionamiento Clásico	36
4.2.1.2. Teoría del Condicionamiento Operante	36
4.2.1.3. Teoría del Aprendizaje Observacional	38
4.2.1.4. Fundamentos epistemológicos del Conductismo	40
4.2.1.5. Diversidad desde el Conductismo y su abordaje en el contexto de aula	42

4.2.2. Constructivismo	45
4.2.2.1. Fundamentos epistemológicos del Constructivismo	51
4.2.2.2. Diversidad desde el Constructivismo y su abordaje en el contexto de aula	53
4.2.3. Constructivismo Radical	55
4.2.3.1. Fundamentos epistemológicos del Constructivismo Radical	62
4.2.3.2. Diversidad desde el Constructivismo Radical y su abordaje en el contexto de aula	67
4.3. La Diversidad desde la normativa del sistema educacional chileno	74
4.4. Formación Inicial Docente en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE	79
4.4.1. Plan Estratégico Institucional (2011-2015)	79
4.4.2. Modelo Educativo de la UMCE	79
4.4.2.1. Diseño Curricular General	82
4.4.2.2. Perfil de Egreso de las carreras	82
4.4.2.3. Competencias Genéricas institucionales	83
4.4.3. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica	85
4.4.3.1. Breve reseña histórica de la carrera	85
4.4.3.2. Plan de Estudio de la carrera	86
4.4.3.3. Mallas Curriculares de la carrera	89
4.4.4. Fundamentos epistemológicos de la carrera	90
CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO	92
5.1. Enfoque de estudio	92
5.2. Tipo de estudio	93
5.2.1 Tipo de estudio de caso	95
5.3. Diseño metodológico	96
5.3.1. Etapa de revisión bibliográfica	96
5.3.2. Etapa de selección de los sujetos de estudio	97
5.3.3. Etapa de selección de métodos o técnicas de recolección de información	99
5.3.4. Etapa del diseño del guion para el grupo focal	100
5.3.5. Etapa de aplicación del instrumento de investigación	102

5.3.6. Método para el análisis de la información	105
5.3.7. Discusión de los resultados	110
5.3.8. Conclusiones	111
5.3.9. Criterios de rigor metodológico	111
5.4.0. Limitaciones del estudio	112
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS	113
6.1. Del análisis del grupo focal	113
6.2. Del análisis de las entrevistas	129
6.3. Triangulación de la información	146
CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	154
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	164
CAPÍTULO IX: PROPUESTA PEDAGÓGICA	169
CAPÍTULO X: CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO	179
CAPÍTULO XI: LIMITACIONES DEL ESTUDIO	180
BIBLIOGRAFÍA	182
ANEXOS	192
Índice de anexos	193

RESUMEN

La presente investigación indaga acerca de las concepciones de diversidad en el contexto de aula que poseen estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UMCE. La motivación para investigar esta temática surge desde nuestras experiencias como educadoras diferenciales en formación, ya que nos hemos visto enfrentadas en nuestras prácticas a trabajar con profesoras de educación básica que se posicionan desde una perspectiva muy diferente a la de nosotras al momento de buscar estrategias para abordar la diversidad en la sala de clases, visualizando también que esto les produce un gran conflicto. Este interés se incrementó aún más al recordar nuestra escolaridad, y en definitiva percatarnos que a pesar que la diversidad forma parte de nuestra condición humana, y por lo tanto, está presente en cualquier contexto educativo, parece no estar presente en las prioridades que consideran los educadores de educación básica al momento de plantear sus clases.

Ahora, focalizarse en estudiantes de Educación Básica, responde a que son los que comparten más tiempo con los niños y niñas que recién comienzan su vida escolar, la que en nuestro país está permeada de características que llevan a la homogeneización del comportamiento y desarrollo de los estudiantes desde temprana edad, sin tener en cuenta sus diferentes construcciones de mundo, las que les hacen enfrentar esta situación educativa de muchas formas, ya que cada uno trae consigo experiencias y conocimientos previos. Por lo que estas construcciones de mundo van a variar y con ello la forma de aprender.

Asimismo, en la escuela vemos que esta diversidad de experiencias y conocimiento son evaluados y sometidos al funcionamiento bajo una supuesta realidad objetiva, viéndose obligados a responder a las expectativas que la institución y/o el profesor les imponga de acuerdo a sus expectativas.

En este sentido, si comparamos nuestros años en la educación básica con lo que hemos observado y estudiado en la actualidad como educadoras en formación, podemos decir que se han realizado ciertos avances en cuanto a la temática de diversidad a nivel de políticas públicas, sin embargo, siguen existiendo posturas en que se entiende la diversidad de forma

muy diferente, incluso entre los mismos docentes, lo que afecta directamente a lo que realizan en su accionar pedagógico en cuanto al abordaje de la diversidad en el aula.

Bajo esta perspectiva, es que consideramos que el abordaje de la diversidad no existe realmente en las aulas escolares, entendiendo la diversidad como las diferentes construcciones de mundo de cada ser humano. Esta forma de entender la diversidad responde a los postulados del Constructivismo Radical, el cual nos parece muy asertivo en sus planteamientos en relación a esta temática, y por lo tanto, queremos difundirla a través de una propuesta final, planteada a partir de los hallazgos de este estudio, y en donde se establezcan criterios pedagógicos para el abordaje de la diversidad, ya que tenemos la convicción de que esto generará cambios en la forma de entender y abordarla en el contexto de aula escolar.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1. CONTEXTO ESCOLAR CHILENO Y EL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD

Los sistemas escolares, en su mayoría, nacieron como *"un instrumento de consolidación de los Estados Nacionales, se consideraba que la escuela era el dispositivo adecuado para lograr la cohesión social de los nacientes estados"* (Inostroza, F. 2012, p.2). Tal como plantea Inostroza (2012), perseguían una unidad nacional, una identidad, que se manifestaba en una lengua común y en un instructivo común para las prácticas escolares. Lo que se pretendía era la homogeneización de la población bajo la cultura dominante que se promovía en la escuela. Se pretendía que los sujetos fueran iguales adhiriéndose a los mismos valores, eliminando así, las causas de la desigualdad. Su objetivo, se fundamentaba en mantener un control social y fomentar la transmisión y reproducción de un discurso que emanaba de la cultura dominante, tratando de equiparar de forma superficial las desigualdades sociales.

En Chile, la institución escolar comienza en el periodo de la Colonia, donde el objetivo central era el de adoctrinar a los estudiantes, estableciendo una reproducción cultural proveniente de la visión europea y con dictámenes religiosos. Luego con la Independencia y la instauración de la República como sistema político, el objetivo cambia a forjar una unidad nacional y la homogeneización de la cultura, instaurando valores que velen por la construcción de una identidad chilena propia (Díaz, Druker, 2007). Por lo que, de igual manera, la educación formal era un instrumento de reproducción y control social, que intentaba mantener ciertos valores y/o concepciones que responden a la cultura dominante de la época, tratando de igualar a sus estudiantes, sin considerar las diferencias entre ellos. Alrededor del año 1850, se comienza *"un proceso de formalización y estructuración que perseguía delimitar el espacio escolar como "lugar" altamente diferenciado de la familia o la comunidad; con este fin, se crea una serie de normas respecto de la conducta, el vestuario, los tiempos y modos de relación que son exclusivas de la escuela y que la constituyen como espacio social específico"* (Ibíd., p. 67), con esto se instauraron una serie de reglas referentes al comportamiento tanto de los estudiantes como de los profesores, estableciendo a la escuela como un espacio social y

una institución con el poder y autoridad de entregar conocimientos, concepciones, valores, etc., que fueran válidos para la sociedad, y que se basaban en la búsqueda de igualar el comportamiento y desarrollo humano. Por lo tanto, es fácil inferir que la diversidad inherente en los seres humanos, se torna un conflicto para los sistemas escolares regulares tradicionales, ya que la creación de la escuela está muy lejos de desarrollar las diferentes habilidades de los seres humanos, y mucho menos preocuparse de la diversidad presente en cualquier situación de grupos.

A pesar que hoy en día se han realizado muchos cambios en el ámbito educativo a nivel nacional, la visión anteriormente descrita se sigue manteniendo en la mayoría de las escuelas regulares tradicionales. Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sobre las políticas educativas de atención a la diversidad cultural en algunos países de América¹, afirma que aún se siguen manteniendo desigualdades educativas en lo referente al acceso y escolarización de la población, sobre todo en contextos vulnerables, y que estas desigualdades serían reflejo de la discriminación que aún existe en la sociedad y que se traspaasa al interior de los centros educativos (UNESCO, 2005). Este mismo estudio señala que al interior de las escuelas, *“se reproducen las relaciones sociales, y las interacciones humanas se rigen por los supuestos explícitos e implícitos de la cultura que suelen alentar la discriminación”* (Ibíd., p. 23), ya que es la sociedad la que espera que la escuela sea la encargada de socializar con los estudiantes de forma adecuada a la realidad, por lo tanto, la escuela se encarga de reproducir la sociedad aun cuando esta sea discriminatoria. Esta segregación y discriminación en las escuelas se puede dar en distintos ámbitos, racial, étnica, social, religiosa, por características individuales, etc., y se reproduce en estas instituciones ya que se basan en distintos valores sociales existentes. Además, condicionan las interacciones humanas que se dan en la sala de clases bajo actos discriminatorios debido a una jerarquización de poderes que se ejercen al interior de las escuelas (UNESCO, 2005), siendo esto tanto por parte de las instituciones, como por parte del rol del docente a cargo del aula.

¹ Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

Por otra parte, el Instituto Nacional de los Derechos Humanos, en su informe anual sobre los Derechos Humanos, pone hincapié en la situación de desigualdad y discriminación en materia de educación, señalando que estos últimos años se han realizado cambios apuntando a una educación con *“una mayor inclusión, eliminando mecanismos que segmentan, excluyen y limitan la libertad de elegir la educación que se quiere”* (INDH, 2015, p. 104). También, se menciona que el Consejo de los Derechos Humanos se ha encargado de trabajar en la incorporación de los Derechos Humanos en la educación desde hace muchos años, lo cual queda declarado por las Naciones Unidas, señalando que *“la educación y la formación en materia de derechos humanos, tanto si las imparten agentes públicos o privados, deben basarse en los principios de la igualdad, la dignidad humana, la inclusión y la no discriminación”* (Naciones Unidas, 2011, p. 5, art. 5, N° 1), todo esto en post de erradicar ciertas prácticas que no respeten los derechos de cada ser humano, entre esos entender las individualidades de cada estudiante². Sin embargo, al quedar la implementación de estos planes en la responsabilidad de cada institución, y *“sin el apoyo y colaboración adecuada por parte del Ministerio y sin que el Estado se haga cargo de las tareas que las escuelas no pueden asumir, no se logra garantizar un piso mínimo común a nivel nacional respecto del logro de los objetivos propuestos. Sin un adecuado marco de acompañamiento o un mayor perfilamiento del plan, esta política puede desencadenar nuevos focos de segmentación de la calidad educacional y, por tanto, de discriminación”* (INDH, 2015, p. 104).

Asimismo, a raíz de estas problemáticas y a través de la Reforma Educacional, se han desarrollado políticas y orientaciones con el fin de realizar cambios en la visión de la educación, y así mejorar las prácticas docentes en las escuelas en relación a la discriminación y aceptación de la diversidad. Sobre este mismo tema, el Programa de Educación Especial del Ministerio de Educación ha sido el responsable de implementar las políticas de atención de las personas, en todos los niveles y modalidades del sistema escolar. Con esto, se pretende que la educación en Chile responda a las necesidades educativas de los y las estudiantes, basándose

² *“La educación y la formación en materia de derechos humanos deben ser accesibles y asequibles para todos y deben tener en cuenta las dificultades y los obstáculos particulares a los que se enfrentan las personas y los grupos en situaciones vulnerables y desfavorables, como las personas con discapacidad, así como sus necesidades y expectativas, a fin de fomentar el empoderamiento y el desarrollo humano, contribuir a la eliminación de las causas de exclusión o marginación y permitir a todos el ejercicio de todos sus derechos”* (Naciones Unidas, 2011, p. 5, art. 5, N° 2).

en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecedores (MINEDUC, 2005). Por lo que, en teoría, hay una clara convicción que la educación actual debe transformarse en un espacio social que apunte a la aceptación de la diversidad en el aula, buscando la mejor manera de poder abordarla en los distintos contextos escolares.

Sin embargo, a pesar de lo señalado teóricamente, Ibáñez-Salgado plantea que, *“la aceptación de la diversidad, que es condición de la situación educativa, no es un rasgo de la cultura escolar chilena, en la cual las prácticas y discursos discriminatorios forman parte del currículo oculto y los profesores no suelen hacerse cargo de la heterogeneidad de sus estudiantes”* (Ibáñez-Salgado, 2010, p. 278). Sin ir más lejos, a través de nuestra propia experiencia en el sistema escolar regular como estudiantes, y mediante las prácticas que hemos realizado a raíz de nuestra formación académica, hemos podido constatar que aún se siguen replicando conductas de reproducción cultural, que abogan por la transmisión de contenidos, favoreciendo a una cierta elite o grupos de poder, manteniendo así en sus objetivos el ejercer un control social a través de la educación, por medio de prácticas educativas discriminatorias que no abordan la diversidad propia de los seres humanos. Lo que nos remite a lo descrito anteriormente en relación a la época de la Colonia, y que aun vemos que sigue ocurriendo en la realidad actual.

Estas prácticas educativas discriminatorias e irrespetuosas de algunas escuelas regulares tradicionales, siguen intentando homogeneizar sin respetar las diferencias y las singularidades humanas, por lo que perpetúan una cultura segregacionista e incongruente con lo que teóricamente se promulga en las políticas educacionales actuales, además de la poca o nula participación por parte del Estado de velar por el cumplimiento de estas en las prácticas institucionales con un rol más bien subsidiario en el ámbito educacional. Por lo que, bajo estas premisas, y considerando la escuela como institución reproductora de una cultura discriminadora que rechaza la diversidad de la situación escolar, es que vemos la importancia del rol docente como pieza fundamental en la erradicación de prácticas que no respeten la individualidad de cada estudiante, volviéndose trascendental el indagar sobre lo que sucede con los profesores en relación a esta situación.

1.2. SOBRE LOS DOCENTES Y SUS CONSTRUCCIONES

Por lo que hemos señalado, en las escuelas aún se evidencian situaciones en las que no se respeta la diversidad, y estas prácticas segregacionistas suelen ser parte del currículo oculto, teniendo entonces una gran responsabilidad el profesor o profesora dentro de la sala de clases, ya que este se transforma en un posible agente de cambio a través de su praxis pedagógica en cuanto al abordaje de la diversidad del aula. Como sostiene Ibáñez-Salgado, *“el profesor o profesora, como ningún otro profesional, tiene a su cargo un espacio de convivencia prolongada con sus estudiantes, y por tanto una gran responsabilidad en el curso que toman las percepciones y creencias sobre el mundo de la vida que están construyendo esos niños, niñas y jóvenes”* (Ibáñez-Salgado, 2014. p. 150). Es por esto, que quisimos ahondar en este punto tan importante, considerando la responsabilidad del profesor y su rol dentro de la sala de clases en las escuelas tradicionales.

Entendemos que el ser profesor es un acto político-social, por lo que es inherente a una postura ideológica que se verá reflejada en nuestra práctica pedagógica tanto en la forma de desenvolverse con los estudiantes, como la manera de entender la construcción de conocimiento de cada uno. Además, dentro de estas concepciones sobre diversidad de los docentes, consideramos que existen dos elementos que constituyen parte fundamental de las construcciones que forme un docente como ser humano, estas son: por una parte, la formación inicial docente, y por otra, la trayectoria de experiencias que ha atravesado cada uno a lo largo de su historia. Estos dos componentes se fundamentan en las vivencias de los docentes, ya que estas conforman sus construcciones y entregan significaciones que harán que forme su pensamiento, su visión y/o su postura frente a los seres humanos y el conocimiento. Por lo que influenciara la manera en que lleve a cabo su praxis pedagógica en el aula, y como entienda y aborde la diversidad presente en ésta.

1.2.1. Desde la formación inicial docente

El Ministerio de Educación de Chile, entrega a las instituciones formadoras de docentes, orientaciones tanto en los contenidos disciplinares, como aspectos pedagógicos que deben dominar los profesores al momento de finalizar su formación inicial. Con esto nos referimos

específicamente a los Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica³. En donde uno de los objetivos de su elaboración, es el poder entregar un referente en cuanto a la visión y a las competencias que un profesional de la docencia debiera poseer. Uno de los aspectos considerados en estas orientaciones, son los Estándares Pedagógicos, que se refieren a las competencias necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza de un profesor de Educación Básica con independencia de la disciplina que enseñe del currículo, por lo que son de forma genérica o transversal para los docentes de 1° a 6° básico. En estos Estándares Pedagógicos, se dan a conocer las habilidades y disposiciones que deben mostrar los profesores, dentro de los cuales se encuentra en específico el estándar N° 8, el cual es el único que hace referencia explícita a la diversidad, pero enfocado en la integración en el aula. Siendo esta su descripción general: *“El futuro profesor comprende la educación como un derecho para todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Para ello, está preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación”* (MINEDUC, 2011. p. 37). En este estándar, notamos que teóricamente el abordar la diversidad debe ser un tema fundamental en la formación de profesores, ya que un docente debe estar capacitado para enfrentar esta situación a través de diversas estrategias pedagógicas.

Otro de los avances que se ha realizado en la formación de profesores, es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), documento emanado por el Ministerio de Educación, el cual fue creado por el mismo organismo en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores el año 2008, con la finalidad de fortalecer la profesión docente, en el sentido de propiciar que esta profesión posea una identidad respecto a su quehacer, muy particular respecto a otras profesiones, es decir, que se valore la profesión docente, de manera que todo lo que el docente lleve a cabo en su desempeño sea el producto de conocer y reflexionar constantemente acerca de investigaciones, legislación y normativa de acuerdo a los avances que hayan en temáticas relativas a la educación.

³ Elaborados en el año 2008 por encargo del MINEDUC a través del CPEIP, a centros especializados de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Y creados de acuerdo a la nueva estructura del sistema escolar definida en la Ley General de Educación (2009), estableciendo la Educación Básica de 1° a 6°.

Sin embargo, la diversidad, en el Marco para la Buena Enseñanza no se expresa concretamente en ninguno de sus dominios, criterios y descriptores. Evidenciándose implícitamente a través de algunos postulados, como una de las competencias que debería manejar un docente, como por ejemplo en el Dominio A “Preparación de la enseñanza” se menciona en la explicación de los descriptores que conforman los criterios de éste, que es fundamental que el docente -para la preparación de sus clases- conozca las características de sus estudiantes, sus intereses y necesidades. Y con ello debe conocer diversas estrategias para poder implementar en función de ellos. Respecto al Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” es el único dominio donde en uno de sus descriptores (B.1.4) se señala explícitamente que *“El profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros. Demuestra competencias para manejar y resolver conflictos para promover la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considerar estas diferencias como elementos valiosos y enriquecedores.”* (MINEDUC, 2008, p. 24). Con esto, en el mismo dominio se señala que el profesor debe fomentar un clima de respeto, equidad, confianza para el aprendizaje de los estudiantes y a su vez diferentes oportunidades para participar de acuerdo a sus características. En el Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” se establece que el profesor debe considerar los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes, de manera tal que según lo que se dice en los descriptores C.2.4 Y C.5.2, ellos al estar construyendo su aprendizaje respecto a una temática, puedan hacerlo desde diferentes concepciones, es decir, se explicita que el profesor, en ningún momento debe enseñar una verdad absoluta. Y, finalmente en el Dominio D “Responsabilidades Profesionales” toma en cuenta que el docente para desempeñarse en su labor debe considerar el rol de las familias de sus estudiantes, por lo tanto, el contexto en donde viven es un factor importante en su proceso educativo. Además, en el descriptor D.5.1 se señala que *“El profesor demuestra conocer el currículum nacional, las estrategias e instrumentos de gestión educativa, las alternativas de desarrollo de la profesión docente y las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo.”*(Ibíd., p.36) Entonces, el docente debe preocuparse por tener conocimiento de lo que en el contexto del sistema educativo en el que se desempeña se consideran como factores importantes en el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo que, si actualmente existen reformas que consideran la diversidad como un aspecto importante, debiese existir el interés, el espacio y las herramientas para que

los docentes puedan reflexionar y debatir acerca de esta temática, ya que tanto los Estándares Pedagógicos, como el MBE, son solo orientaciones, por lo que queda a juicio de cada uno de los docentes como lleva a la práctica lo propuesto teóricamente en su formación.

Por otra parte, como señala Ibáñez-Salgado, *“al menos en el discurso, la formación docente en Chile declara paradigmas de formación que se comparten en lo sustantivo, por lo que la gran tarea sería hacer coherente la práctica pedagógica con dichos paradigmas”* (Ibáñez-Salgado, 2014, p. 150). Esta misma autora, señala la importancia de hacer vivir experiencias a los estudiantes en formación de pedagogía, ya que *“las prácticas pedagógicas no guardan la debida coherencia con los enfoques constructivistas que priman en la formación docente, evidenciando que la implementación curricular en la escuela y el liceo aún se mantiene anclada a un enfoque positivista”* (Ibáñez-Salgado, 2015, pp. 360). Esto, según la autora, se daría básicamente porque la formación inicial docente se sostiene más desde lo teórico, por lo que se deben también enseñar formas concretas como abordar la diversidad a través de distintas estrategias pedagógicas, como metodologías didácticas o evaluativas, postulando que *“el principal obstáculo epistemológico para la transformación de la práctica pedagógica en la escuela no es la comprensión de la teoría como tal, sino la comprensión de la relación dialógica entre esa teoría y la práctica concreta en contextos particulares, cuestión de la que debe hacerse cargo la formación docente”* (Ibáñez-Salgado, 2014, p. 155).

De igual forma, en la formación inicial docente de los profesores de nuestro país respecto a contemplar el abordaje de la diversidad en contexto de aula, es imperceptible su consideración en las universidades que imparten la carrera de Educación Básica. Lo cual se reafirma en un informe emanado por el MINEDUC, para proponer políticas para la Formación Inicial Docente en Chile el año 2005, en el cual se menciona como un nudo crítico en este proceso la atención pedagógica a la diversidad debido a que ésta no es un eje curricular: *“Si bien la pedagogía es un espacio privilegiado para estructurar un campo de producción de conocimientos que responda a los distintos estilos de aprendizaje, experiencias y construcciones de mundo producto de los modos de vida particulares de los estudiantes, la atención pedagógica a esta diversidad no es considerada suficientemente en la formación docente inicial.”* (Navarro, et.al, 2005, p. 60).

Donde a pesar de ser un informe realizado hace más de diez años, no se han observado grandes modificaciones lo que se refleja en la formación que entregan actualmente las 33 carreras de Educación Básica que se encuentran acreditadas a lo largo del país, las cuales enfatizan en fortalecer una formación disciplinar, buscando una articulación con lo pedagógico, que no se ha logrado y que se contrapone a la realidad del aula (Hirmas & Cortés, 2015).

Es decir, aunque el contexto escolar exige que los educadores tengan conocimiento, o al menos en su formación inicial hayan considerado temáticas relativas a la diversidad presente en el aula, todavía sigue siendo una temática a la cual no se le otorga relevancia, y que se ve pasada a llevar por el fuerte componente disciplinar que poseen las diferentes mallas curriculares de las universidades que imparten la carrera de Educación Básica, en este sentido, *... el abordaje de la diversidad en Chile, específicamente, no ha recibido un tratamiento que releve la real importancia que posee para el proceso escolar de los estudiantes. Esto se refleja en diversos niveles. Un nivel es la formación inicial de profesores, donde se observa una deficiencia en torno a la formación de habilidades profesionales para trabajar con diversidad.*” (Apablaza, 2014, p. 8-9).

Por lo que se hace necesario que en la formación inicial docente se entreguen orientaciones y por sobre todo experiencias o formas concretas que guíen a los docentes para entender la diversidad desde una perspectiva diferente, que respete y acepte que cada ser humano es distinto desde el momento en que surge como tal. Ahora, si bien en la formación inicial docente es fundamental realizar avances en relación al abordaje de la diversidad, entendemos que no es lo único que configura el hacer de un profesor, por lo que se hace necesario indagar también en las construcciones de conocimiento de los docentes en relación a este tema.

1.2.2. Desde las experiencias que construyen sus distinciones

Siendo consecuentes con nuestras posturas, el profesor no es una “pizarra en blanco” al entrar a estudiar pedagogía. Como ser humano, comienza su proceso de formación como una persona que trae consigo experiencias previas que de alguna manera configuran su forma de ser y de entender ciertos procesos en relación al conocimiento, al hombre y la sociedad en que vive. Por lo que se hace necesario indagar en estas construcciones en relación a la diversidad, ya

que estas, junto con las experiencias en su formación inicial docente conformaran su praxis pedagógica en el aula.

En un estudio realizado por Ibáñez-Salgado sobre los saberes profesionales de los docentes, señala que *“la práctica del profesor o profesora conlleva, por cierto, los principios pedagógicos y científicos que él o ella acepta, pero al mismo tiempo conlleva también sus preferencias, percepciones estéticas, juicios éticos y visiones políticas, sociales y culturales, todo lo cual permea su estilo de relación con los estudiantes y orienta distintos modos de convivencia, según se privilegie o no la participación, el respeto por la opinión distinta y la valoración de las experiencias previas”* (Ibáñez-Salgado, 2014, p. 151). Por lo que todas las concepciones que tengan los docentes, van a derivar de alguna manera en la forma que lleven a cabo su praxis pedagógica.

Uno de los resultados de este estudio, en referencia a nuestro foco de investigación, revela que, en la mayoría de los docentes *“se refleja una concepción general de aprendizaje más cercana a las de tipo socio constructivista...No obstante...la aceptación de la diversidad del estudiantado se encuentra prácticamente ausente, y cuando lo expresado refiere a este aspecto, mayormente se hace la referencia en un sentido negativo”* (Ibíd., p. 154). Asimismo, otro estudio revisado sobre las representaciones sociales de los profesores en relación a la diversidad escolar, indica que existe *“la implicancia de facilitación o de obstáculo en torno a la temática de diversidad escolar, reconociendo que en dicho concepto confluyen concepciones acerca del ser humano y su participación en la sociedad”* (Apablaza, 2014, p.10), por lo que esto afirmaría nuevamente que influirían sus posturas epistemológicas en el concepto que manejen de la diversidad.

Para afirmar lo dicho anteriormente, dentro de los resultados de esta última investigación señalada, se encuentra la conceptualización en general de la diversidad de los profesores que participaron, coincidiendo la mayoría *“en el supuesto de la diferencia como condición inherente al ser humano, convergiendo en la diversidad como una implicancia ineludible al contexto del aula escolar”* (Ibíd., p.13). Sin embargo, al ir desarrollando y explicando el concepto, los docentes identificaron a la heterogeneidad de los estudiantes con un “ser

distinto”, dividiéndolos en dos nuevas categorías, “los de la mayoría” y “los de la minoría”, por lo cual aún se evidencian incongruencias dentro de la conceptualización y explicación general de la diversidad, *“identificándose así que el carácter de diferente o heterogéneo posee variaciones y en el caso del discurso de los sujetos, dicha variación tiende a centrarse en la diferencia como déficit o problema”* (Ibíd., p.14). Se vincula el concepto de diversidad a dificultades de los estudiantes para enfrentar el desarrollo escolar, reconociendo también dos factores asociados a ésta: *“vinculadas a un diagnóstico (Déficit Atencional, Trastornos de Aprendizaje, Asperguer, Síndrome de Down, entre otros) o vinculadas a factores psicosociales y culturales (vulnerabilidad social como bajo capital cultural de los padres, contexto de riesgo de consumo de alcohol y drogas, delincuencia, ausencia de figuras parentales, abandono, prostitución y sus implicancias en la conducta, tanto en el comportamiento disciplinar como en las interacciones sociales)”* (Ídem). Por lo que también se evidencia que los profesores en general, diferencian el concepto de diversidad de acuerdo al contexto en donde se desenvuelve el sujeto, o desde un déficit o problema de un estudiante, pero en ningún momento se habla de concepto de diversidad entendida como la diversidad de construcción de mundo de cada persona.

Todas estas conceptualizaciones de los docentes, hacen que sus formas de entender y de abordar la diversidad sean muy diferentes e incongruentes, lo que podría desencadenar malas prácticas que segregan a los estudiantes. Esto también se da, ya que al enfrentar la sala de clases tienden a replicar desde sus propias experiencias, y/o desde su manera de entender la diversidad. Como señala Ibáñez-Salgado en una de sus investigaciones, una de las causas por las cuales un docente cae en prácticas discriminadoras que no consideren la diversidad es que, *“se relaciona con las premisas de pensamiento en las que han sido formados los profesores y profesoras, no sólo en su preparación universitaria sino en toda su trayectoria como estudiantes, y que suponen que los significados y sentidos de las palabras y acciones son similares para todos y que existe una realidad única que debemos esforzarnos por conocer “tal como es”* (Ibáñez-Salgado, 2010, p. 279). Por lo que, tanto los futuros educadores como los que ya lo son, tienen un camino recorrido desde la etapa escolar respecto a las dinámicas relacionales entre profesores y alumnos, contando con diferentes experiencias y vivencias que les hacen construir conocimientos en relación a los procesos de convivencia social en el

contexto educativo. Por ende, de acuerdo a las circunstancias en que se construyó ese sentido, y las significaciones de las relaciones que establecieron a lo largo de todo el trayecto como estudiantes, se verá influenciada su práctica pedagógica por esta reproducción circular de acciones similares a las experiencias vividas.

Ibáñez-Salgado, sostiene que *“los/las docentes operacionalizan su quehacer de modo consistente con las premisas de pensamiento subyacentes: si piensan que lo externo es lo que informa de su existencia, entonces enfatizan la repetición, no favorecen distintos modos de ejecución, priorizan el trabajo individual y las evaluaciones con preguntas de respuesta única, porque el objetivo es que los conceptos, las relaciones y los objetos se aprendan tal como son, objetivamente. En cambio, si la concepción subyacente supone que el aprendizaje es un proceso que se determina desde el estudiante, a partir de sus distinciones, donde los cambios que en él ocurren se sustentan en su bagaje experiencial, emocional y cognoscitivo, entonces los docentes, además de propiciar la participación, contextualizan los contenidos en el mundo cotidiano de sus estudiantes, enfatizan el trabajo colaborativo, valoran las experiencias e incorporan la diversidad de sentidos y significados presentes en el grupo a la temática de la clase, todo lo cual implicaría el aprendizaje significativo de los nuevos conceptos, relaciones u objetos “* (Ibáñez-Salgado. 2014. p. 154). Es por esto, que se hace necesario ahondar en las concepciones subyacentes en la praxis docente, ya que de esta manera se puede aportar a la erradicación de prácticas discriminatorias que no consideren ni respeten la diversidad de cada ser humano, ya que si un profesor aborda la diversidad en el aula a partir de una concepción segregada y discriminatoria, proporcionará experiencias de este tipo a los estudiantes que están formando su trayectoria de significaciones y que en un futuro pueden replicar estas formas de relacionarse si eligen ejercer la pedagogía, reproduciendo tanto lo dado culturalmente, como las significaciones establecidas a raíz de sus experiencias.

Bajo todo el escenario descrito hasta este momento, consideramos necesario ahondar en ciertos conceptos en el próximo punto, que consideramos relevantes para nuestra investigación.

1.3. SOBRE EL CONCEPTO DIVERSIDAD Y EL CONSTRUCTIVISMO RADICAL

Como se ha hecho esbozo en los antecedentes ya mencionados, no hay un concepto claro o unificado sobre lo que es la diversidad, y muchas veces este se asocia a visiones negativas desde la perspectiva de los docentes o un tanto ambigua desde la normativa.

Asimismo, y para concretar lo que ya hemos expuesto, según el estudio de las representaciones sociales de los profesores con respecto a la diversidad, se realizan hallazgos que dan cuenta de la valorización que le dan, indicando por una parte las ventajas y por otra, las desventajas de convivir con la diversidad. En el caso de las ventajas, lo asocian a *“convivir en un ambiente diverso como una experiencia de aprendizaje para los alumnos, dado que, al relacionarse con pares de diferentes características, favorece tanto el clima del aula escolar, como la adaptación de los estudiantes fuera de esta”* (Apablaza, 2014, p.14). Y las desventajas como, *“que altera el clima de aula, dicha perturbación impacta desde la relación conflictiva entre los pares atribuida a aquellas conductas disruptivas de los alumnos con características diferentes, identificado como dimensión los ‘problemas de normalización y disciplina’ hasta la ‘pérdida de tiempo’, en referencia al impacto que provoca en el ritmo de la clase y en el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo una mayor inversión de tiempo de trabajo o retraso en los avances del currículum debido a la inclusión de alumnos con dificultades en el proceso escolar”* (Ibíd., p.14-15). Esta categorización que hacen de la diversidad, evidencia claramente la conceptualización como una etiqueta a “lo diferente del resto”, al “otro”. Esto nuevamente se presenta como una incongruencia y contradicción, ya que el entender la diversidad presente en cada ser humano, significa no categorizar en mejores o peores, ni en mayoría o minoría, sino que entender que la diversidad es una condición propia de cualquier ser humano, por lo que no hay una expectativa promedio que algunos cumplen y otros no, sino que cada uno de los estudiantes se desenvuelve de manera diferente debido a su propia estructuración biológica y a las experiencias que trae consigo.

Por otra parte, a través de las políticas de estado, *“reducen el concepto de diversidad a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), manteniendo una mirada de la diferencia como algo especial y fuera de orden, lo que conlleva a una continuidad de la exclusión solapada en un concepto de integración”* (Ibíd., p.10). Por lo que hablar de NEE, aún mantiene esa visión en donde se etiqueta y se sigue segregando. Este es uno de los puntos

fundamentales a la hora de entender las contradicciones presentes en las concepciones de los docentes, considerando que la normativa muchas veces sirve de marco regulatorio e influyente en las representaciones sociales de los sujetos, por lo que se plasma en la concepción de los profesores que no han tenido acceso a una manera diferente de entender la diversidad presente en cada ser humano.

Ahora, claro está que en el sistema escolar chileno y en las prácticas educativas de los docentes, aún quedan cosas por hacer en pro de una educación que verdaderamente considere la diversidad de todos los sujetos, pero al hablar de diversidad es que se hace necesario esclarecer algunas consideraciones sobre el concepto, ya que en el transcurso de nuestra formación como futuras educadoras diferenciales con mención en problemas de aprendizaje, hemos estudiado diferentes paradigmas y teorías epistemológicas, es decir, teorías que explican los procesos de cómo los seres humanos conocen y aprenden, lo que ha ampliado nuestra perspectiva con respecto a este tema, abriendo la posibilidad de romper con este círculo de reproducción de significaciones de nuestras propias experiencias vividas a lo largo de nuestra escolaridad, y que consideramos que se deben masificar en la formación académica de cualquier docente.

Dicho esto, es que entendemos la diversidad como las diferentes formas de construcción de conocimiento, de acuerdo a la constitución biológica y las circunstancias experimentadas por cada persona. Definimos la diversidad desde el Constructivismo Radical, ya que esta teoría es la que mejor explica el concepto de acuerdo a nuestra manera de pensar. Ibáñez-Salgado (2004), define la diversidad como: *“la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor ni peor, sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura.”* (Ibáñez-Salgado, 2004, p. 61). Por lo que nuestra visión apunta a la diversidad de construcción de mundo a partir de las circunstancias y experiencias en que se ha desarrollado cada ser humano, siendo una condición propia de éste la diversidad, por lo que se encuentra presente en cualquier situación del aula. En consecuencia, creemos que los postulados del Constructivismo Radical aportan a una visión diferente acerca de los seres humanos y el conocimiento, y desde nuestras convicciones y experiencias, vemos que hace

falta indagar, socializar y practicar estos conocimientos tanto en nuestra vida cotidiana como en las prácticas pedagógicas que vamos a realizar como futuras docentes.

Según los postulados básicos de esta teoría, en primer lugar, se parte de la premisa que la realidad objetiva no existe. *“Heinz von Foerster lo ha dicho con ejemplar concisión: La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador.”* (Glaserfeld, 1994, p.19) Esto tiene un fuerte impacto que recae en el sujeto, ya que se entiende entonces que la única realidad que existe es la que él construye activa y exclusivamente a partir de sus propias experiencias, siendo así el único responsable de sus conocimientos. En términos de Maturana y Varela esto es definido por la *autopoiesis*, es decir, la capacidad que tenemos de producirnos a nosotros mismos, de forma epigénica, o sea momento a momento. Ahora, es importante tener en cuenta que todo esto ocurre bajo nuestra condición biológica que no nos permite captar la diferencia entre ilusión y percepción en la experiencia. Entonces los seres humanos existimos en interacciones desde nuestra plasticidad estructural biológica, en interacciones recurrentes que nos llevan a una constante transformación estructural que se acopla a nuestras circunstancias. Todo esto nos lleva a la imposibilidad de representarse un mundo que no hayamos experimentado, por lo que, bajo esta teoría, no existe un mundo preestablecido que el sujeto va descubriendo.

Entonces, todo proceso que involucre el aprendizaje no se dará a partir de una realidad objetiva que debe ser captada e integrada por un sujeto pasivo, sino que esto dependerá en un cien por ciento de cómo las nuevas experiencias se vayan asociando y relacionando en el pensamiento del sujeto con las que ya ha experimentado en sus interacciones sociales. Por lo que hablar de estimulación bajo esta mirada, no tiene sentido ya que este concepto nos indicaría que sabemos específicamente qué ocurrirá en el sujeto con la experiencia que está viviendo, o sea aceptaríamos un determinismo en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Contrario a esto, desde el Constructivismo Radical, de lo único que tenemos certeza es que las experiencias gatillan las conexiones neuronales que han sido forjadas por las experiencias previas, que desencadenan un sinnúmero de posibilidades respecto a lo que esto puede significar en nuestro desarrollo. En definitiva, el mundo surge en el momento que el sujeto surge. Resumiendo, en palabras del propio Glaserfeld, *“el constructivismo es, pues, radical, porque*

rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste ya no se refiere a una realidad ontológica, <<objetiva>>, sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido de nuestras experiencias. El constructivismo radical abjuró de una vez por todas del “realismo metafísico” y se encuentra enteramente de acuerdo con Piaget quien dice: La inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma.” (Glaserfeld, 1981. p. 25).

Por lo que entender la diversidad desde estos postulados, es considerar que todos los estudiantes, si bien tienen una estructuración biológica, y pasan por variadas circunstancias que los diversifican en cuanto a los conocimientos que traen consigo al momento de entrar a la escolaridad, son capaces de construir conocimientos en la medida en que un educador multiplique las instancias de experiencias y vivencias que les generen aprendizajes. Entendiendo que el mundo no preexiste para ellos, sino que cada uno construye su mundo legítimamente diferente.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. LA PROBLEMÁTICA Y SU RELEVANCIA

Desde el comienzo de la educación formal en Chile, la escuela se ha constituido como un espacio social y una institución con el poder y autoridad de entregar conocimientos, concepciones, valores, etc., que son validados por la sociedad. Sin embargo, estos aún siguen siendo bajo una lógica tradicionalista, de reproducción y control social, mediante la homogeneización del comportamiento y desarrollo humano, tratando de igualar a sus estudiantes, sin respetar y aceptar sus diferentes construcciones de mundo.

En Chile, los niños y niñas comienzan su escolaridad a temprana edad, y enfrentan esta situación educativa de diferentes formas, ya que cada uno trae consigo experiencias previas, conocimientos, estilos de vida y/o culturas diferentes, por lo que la construcción de mundo de cada uno va a variar, y por lo tanto su proceso de aprendizaje y ritmo va a ser diferente de acuerdo a esto. Asimismo, los niños y niñas que entran a una escuela con esta diversidad de conocimientos, son evaluados y sometidos a funcionar bajo una supuesta realidad objetiva, teniendo que responder frente a expectativas que la institución o su profesor(a) tenga de acuerdo a un estándar. Como señala Ibáñez-Salgado, *“nuestro sistema escolar parece invisibilizar la diversidad de configuraciones de mundo presente en todo grupo humano al no considerar e incorporar como fundamento de los procesos de enseñanza-aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, ya sea para ampliarlos o para modificarlos”* (Ibáñez-Salgado, 2010, p. 278). Por lo que aún se mantienen en las escuelas, prácticas segregacionistas y discriminatorias, donde no se respetan las diferencias que cada estudiante trae consigo desde otros espacios relacionales.

Por otra parte, a través de las políticas públicas se han llevado a cabo acciones con el objetivo de ampliar la forma de entender la educación, incorporando conceptos como integración, inclusión, Necesidades Educativas Especiales (NEE), adaptaciones curriculares, multiculturalidad, etc., dejando en evidencia que el paradigma que considera la diversidad ha ido ganando fuerza a lo largo del tiempo, planteando que se desea pasar de un enfoque

homogeneizador a un enfoque basado en la diversidad. Sin embargo, a pesar del avance en políticas públicas, aún hay diferencias en el propio concepto de diversidad, asociándolo muchas veces a una visión que etiqueta y de igual forma separando a los que responden a un promedio, y a los que no.

Este enfoque desde la normativa, influye en las representaciones sociales de los docentes, ya que muchas veces plasman esta visión de la diversidad vinculándola *“con énfasis en las dificultades que poseen los alumnos para enfrentar el proceso escolar de manera óptima, reconociendo en ellas dos factores amplios: vinculadas a un diagnóstico... o vinculadas a factores psicosociales y culturales”* (Apablaza, 2014, p.14). En este sentido el integrar el concepto de diversidad y su abordaje pedagógico en el aula, viene de la mano con hacer modificaciones tanto de la visión de un marco regulatorio desde el Ministerio, como en las concepciones de los docentes, ya que se debe ampliar el concepto desde una mirada mucho más profunda, con el objetivo de reflexionar y discutir acerca de esta temática que es una de las competencias fundamentales en la formación inicial docente actual. Como señala Ibáñez-Salgado, uno de los hallazgos de su investigación, *“es la constatación de que la aceptación e incorporación de la diversidad de construcciones de mundo –sentidos y significados– que trae el estudiantado a los contenidos o temática de las clases, es la competencia profesional docente con menor presencia en las prácticas estudiadas, lo que es consistente con los resultados del análisis del discurso de formadores y profesores del sistema. Esto, no obstante, la preeminencia otorgada a este aspecto en el discurso educativo, tanto en el de las políticas públicas como en el de las instituciones formadoras”* (Ibáñez-Salgado, 2014, p. 155). Por lo que, desde los discursos de los profesores se evidencia que la diversidad no es un tema desarrollado, a pesar de que teóricamente se diga que esto debe ser una competencia de cada profesor.

Por lo tanto, esta situación se torna mucho más conflictiva al momento de considerar el abordaje de la diversidad para los profesores que mantienen una práctica pedagógica que responde a los antiguos paradigmas, ya que involucra un cambio en la forma de plantear sus clases, actividades, evaluaciones, etc. Asimismo, además del cambio en la visión de los docentes, y la importancia de avanzar en el concepto de diversidad por parte de las normativas chilenas actualmente existente, es que vemos lo fundamental que es en este tema el

componente ideológico que trae consigo cada profesor, ya que esto es parte de lo que realmente se lleva a la práctica más allá de lo teórico. Con esto nos referimos a que las posturas epistemológicas en que base su praxis pedagógica, van a determinar la manera en que lleve a cabo su labor al relacionarse con sus alumnos en la sala de clases y al abordaje de la diversidad en ésta. Estas convicciones de cada docente, son también las construcciones y organizaciones de sus experiencias, por lo tanto, la manera en que enfrente las situaciones dentro del aula, dependerán también de sus vivencias como estudiantes y a las dinámicas relacionales entre profesor-alumno que experimente en su etapa escolar. Como mencionamos en los antecedentes, los docentes construyen el sentido y las significaciones de las relaciones a lo largo de todo el trayecto como estudiantes, no tan solo en su formación inicial docente, reproduciendo en sus prácticas las vivencias que tuvieron a lo largo de toda su vida como estudiantes, por lo que es necesario ahondar sobre estas visiones en los estudiantes en formación, para terminar con estas prácticas de reproducción desde la trayectoria de cada estudiante en sus primeros años de escolarización, para de alguna manera aportar al camino de cada estudiante que en un futuro podrá escoger la docencia como su profesión.

Es por esto, que podemos decir que a pesar de que se han realizado avances en cuanto al tema de la diversidad, sigue existiendo una diferenciación entre la definición del concepto desde los fundamentos epistemológicos de cada ser humano, de cómo entender el conocimiento y como es que se llegue a él, lo cual va de la mano de la visión de hombre y sociedad que se tenga. Esto claramente afecta la praxis pedagógica y el abordaje de la diversidad dentro del aula.

Por otra parte, planteamos el entender la diversidad desde el Constructivismo Radical, ya que esta teoría resulta bastante desconocida en la formación de docentes en general de nuestra universidad y plantea desde sus postulados una visión acerca de la forma en que conocen los seres humanos, desde una visión mucho más profunda que lo que se postula actualmente como diversidad. Esta teoría hace un cambio sustancial en la manera de entender el proceso de aprendizaje a quienes tengan en sus manos la tarea de educar, respetando las diferencias que existen en las personas de acuerdo a las experiencias y circunstancias que han sido participes a lo largo de sus vidas, y haciendo responsables a cada uno por su propio desarrollo y actuar. El entender la diversidad desde lo que postula el Constructivismo Radical, nos amplía y profundiza la manera de abordar la diversidad en el aula, entendiéndola como la diversidad de

construcciones de mundo que posee cada estudiante a partir de su propia organización de experiencias. A su vez da responsabilidad al docente de llevar a cabo prácticas en que se respeten las diferencias y las distintas experiencias que trae consigo cada alumno, siendo también un posible gatillador y multiplicador de vivencias que deriven en nuevos cambios y conocimientos para estos. Creemos que esto sería un gran aporte, tomando en cuenta que, en las políticas educativas actuales, se manifiesta que el sistema educativo debe atravesar por reformas que lo lleven a un enfoque basado en el respeto a la diversidad.

Es por todo esto, que consideramos que no hay un real abordaje de la diversidad en el aula, entendiendo ésta, como la diversidad de construcciones de mundo de cada ser humano. Creemos que hasta ahora tampoco ha sido un tema de discusión relevante en la formación inicial de profesores, por lo que tampoco existe una definición clara del concepto, ni un entendimiento unificado de su abordaje dentro del aula, lo que claramente repercute en la praxis pedagógica de los docentes del sistema escolar regular actual. A su vez, el rol que tiene el profesor dentro del aula, es fundamental para el aprendizaje y la generación de un clima de aula en el que se acepte y respete a cada estudiante. Por lo que vemos la relevancia de avanzar en el tema de la diversidad, sobre todo, en un sistema escolar regular donde aún se evidencian prácticas basadas en la homogeneización, segregación y discriminación de sus estudiantes. Asimismo, creemos que el avanzar en esta concepción de la diversidad, debe ser parte del sello de la formación inicial docente de nuestra universidad, teniendo en cuenta que nuestra casa de estudios es una de las principales universidades formadoras de profesores de nuestro país, por lo que se hace necesario avanzar en la definición del concepto y el generar propuestas desde nuestra formación para futuros educadores.

2.2. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

A raíz de los antecedentes y de la problemática planteada, es que nos preguntamos ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes de educación básica de la UMCE, con respecto a un tema tan trascendental como la diversidad?, y ¿Cómo es que, desde estas concepciones, desde el Constructivismo Radical, y desde nuestra visión como estudiantes de educación diferencial, podemos aportar de forma concreta al abordaje de la diversidad en el aula?

Creemos que por años la diversidad presente en las aulas no fue un tema de importancia a la hora de hablar de asuntos educativos, y mucho menos las prácticas pedagógicas que aborden su presencia en este contexto. Conforme a los avances, hoy en día a pesar de que se han realizado cambios en cuanto al tema a través de la normativa, existen diferenciaciones de significado y sentido que se le otorga a la diversidad dentro de un contexto educativo, por lo que aún se evidencian incongruencias entre lo propuesto teóricamente, y lo que realmente se lleva a cabo en las salas de clases.

Por otra parte, como lo hemos desarrollado a lo largo de este capítulo, el camino desarrollado por los profesores en su trayectoria como estudiantes, les entrega experiencias que son replicadas al momento de ejercer como docentes, por lo que esto se torna una problemática circular, en donde el erradicar estas prácticas segregacionistas sin consideración de la diversidad propia de cualquier contexto educativo, se vincula a las convicciones que motivan a los docentes a ejercer la práctica de esta profesión. Por lo que es aquí donde radica la importancia de indagar en las concepciones de estudiantes en formación de educación básica de nuestra universidad, ya que esto será un insumo para generar una propuesta que oriente el futuro accionar y desempeño profesional de los docentes desde los fundamentos epistemológicos del Constructivismo Radical, lo cual creemos necesario para generar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes, y romper con este círculo de reproducción de experiencias que no respetan ni consideran la diversidad propia del ser humano. Como señala Ibáñez-Salgado, *“la educación inicial, parvularia y básica, tiene una responsabilidad mayor porque sus aulas constituyen, después de la familia, el segundo contexto interaccional de la casi totalidad de los niños y niñas de Chile”* (Ibáñez-Salgado, 2015, p. 360). Es por esto, que las prácticas pedagógicas de los profesores de básica en relación al abordaje de la diversidad son un tema fundamental, ya que este espacio les brindará las primeras vivencias en su etapa escolar a los estudiantes, y será fundamental para crear un espacio óptimo para el desarrollo de aprendizajes, generando múltiples experiencias que desencadenen autónomamente la construcción de conocimientos, respetando la diversidad de cada uno.

2.3. PREGUNTAS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

- ¿Qué concepciones poseen los estudiantes de quinto año de la carrera Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, en relación al abordaje de la diversidad en el contexto de aula?
- ¿Bajo qué postura epistemológica se sitúan las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE acerca de la diversidad en el contexto de aula?
- ¿Cómo estas concepciones se vinculan con el concepto de diversidad que plantea el Constructivismo Radical?

2.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra problemática surge a raíz de la poca consideración del abordaje pedagógico de la diversidad en el aula y la escasa discusión acerca de este concepto entre profesores y estudiantes de pedagogía. Así a través de esta investigación conoceremos las distintas visiones que tienen estudiantes de Educación y Pedagogía Básica para poder generar un espacio de discusión y reflexión acerca de lo que entienden por diversidad en el contexto del aula escolar, lo que generalmente es vinculado a una deficiencia o llevado al plano de las diferencias entre los estratos socioeconómicos, siendo una concepción bastante alejada a la que propone el Constructivismo Radical y que configura nuestra postura para levantar una propuesta pedagógica en este estudio.

Por lo que, teniendo en cuenta que todo accionar pedagógico se fundamenta en una postura epistemológica y que la diversidad es inherente a cada uno de los estudiantes que participan de la sala de clases, es importante esclarecer qué ideas subyacen a este concepto en estudiantes de quinto año de la carrera Pedagogía en Educación Básica de la UMCE los que ya han tenido la experiencia de realizar prácticas en el sistema educativo actual chileno que se caracteriza por buscar la homogeneización de sus estudiantes en la gran mayoría de los establecimientos educacionales, así el rol de los educadores y por ende la postura epistemológica en la cual se sustenta, son cruciales en el desarrollo educativo de sus estudiantes en cuanto a que de él o ella

dependerá generar instancias para multiplicar las posibilidades de aprendizaje en un niño o niña, considerando la diversidad de construcciones de mundo que traen consigo. Asimismo, sus distintas experiencias previas, ritmos y tiempos, convirtiéndose en un gatillador de nuevas experiencias que proporcionen para ellos/as nuevos aprendizajes, dejando de lado la postura en la cual se tiende a establecer parámetros de normalidad entre un grupo de estudiantes, ya que al considerar la diversidad como inherente al ser humano, esto resulta imposible.

Todo esto, tiene repercusiones al momento de plantear cualquier acción pedagógica, desde el momento en que el profesor se ve enfrentado a sus estudiantes, la forma que utilice para evaluarlos, la metodología que sustente sus clases, las estrategias que use para desencadenar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, la forma de relacionarse con ellos, etc. Por lo que indagar en las concepciones de los estudiantes y en las posturas epistemológicas a la base de éstas, servirá para poner en evidencia los conocimientos de los estudiantes en formación de nuestra institución, y la vez, poder fomentar a la reflexión, discusión, y la generación de cambios en la formación académica que están recibiendo actualmente los docentes de la UMCE.

De igual forma, a través del conocimiento de las concepciones de diversidad que posean nuestros sujetos de estudio y los aportes de la teoría del Constructivismo Radical podremos proponer criterios pedagógicos para el abordaje de la diversidad en el aula, siendo un aporte para el fomento de la discusión y reflexión sobre el concepto de diversidad entre futuros docentes, generando una amplitud en la visión de los estudiantes en relación al abordaje de la diversidad en el aula a través de la propuesta anteriormente señalada, con el objetivo de orientar a los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica respecto a esta temática desde la teoría del Constructivismo Radical. A su vez, esta propuesta contribuye al desarrollo profesional de futuros docentes del país, acercándolos a un tema tan relevante en la realidad escolar actual, y así avanzar en prácticas que consideren la diversidad presente en cualquier situación educativa, erradicando la tendencia a la homogeneización, segregación y discriminación de los estudiantes, entendiendo la diversidad y su abordaje como una de las competencias fundamentales de la formación de cualquier docente del país para generar cambios concretos en el sistema educativo actual.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Proponer criterios pedagógicos para el abordaje de la diversidad en el aula, desde la teoría del Constructivismo Radical y las concepciones recogidas de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE, con respecto a la diversidad en el contexto de aula.

- Describir los fundamentos epistemológicos que sustentan las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE, respecto a la diversidad en el contexto de aula escolar.

- Contrastar la visión de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE, con la Teoría del Constructivismo Radical en relación a la diversidad en el contexto de aula, para generar una propuesta desde la teoría y las concepciones de los estudiantes en formación.

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

4.1. INTRODUCCIÓN

El presente marco teórico aborda como temática inicial las distintas posturas o fundamentos epistemológicos que sostienen las acciones pedagógicas de los docentes en el aula. Para esto consideramos tres paradigmas que aún conviven en la formación de profesores y por ende son llevados a cabo en la praxis pedagógica de las escuelas regulares tradicionales en Chile. Con esto nos referimos al Conductismo, al Constructivismo y al Constructivismo Radical, revisando cada una de ellas desde sus inicios, historias, principales autores y postulados, y los fundamentos epistemológicos de cada una de estas teorías y su relación con el abordaje de la diversidad presente en las aulas. Puesto que esto nos brindará las bases para posteriormente describir bajo que posturas epistemológicas se encuentran las concepciones de diversidad de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE.

Asimismo, revisaremos el concepto de diversidad precisando cómo históricamente se ha entendido, cuáles son las disposiciones legales y normativas en relación a la diversidad en el aula y cómo es que se diferencia con la propuesta entendida desde el Constructivismo Radical. Esto, con el objetivo de propiciar insumos para el posterior análisis en la investigación que queremos realizar.

Finalmente, y para realizar un análisis integral, revisaremos la formación inicial de los estudiantes de Pedagogía de Educación Básica de la UMCE, debido a que estos conforman los sujetos de estudios de nuestra investigación. Es por esto, que se hace necesario evidenciar como tradicionalmente se han formado desde lo que teóricamente plantea la institución, por lo que revisaremos los documentos que otorgan tanto las orientaciones genéricas de la UMCE, como las específicas de la carrera de Educación Básica, evidenciando los cambios que ha tenido a lo largo de la historia y analizando el actual Plan de Estudio, las competencias y los ejes centrales del diseño curricular de la carrera. A su vez, indagaremos en los fundamentos epistemológicos detrás de la formación inicial docente de la universidad, y su relación con el abordaje de la diversidad.

4.2. CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS EN EDUCACIÓN

4.2.1. Conductismo

La historia del Conductismo, comienza a principios del siglo XX a partir de John B. Watson (1878-1958), donde a través de sus publicaciones es quien da nombre y nacimiento al conductismo como una escuela dentro de la psicología. Esto, producto de la publicación de un artículo titulado “Psychology as the behaviorist views it” en 1913, trabajo que tuvo mucha repercusión dentro de la comunidad científica siendo una de las publicaciones más influyentes en la historia de la psicología, teniendo repercusiones en el área de la epistemología y la educación. En este artículo, denominado como “El Manifiesto Conductista”, el autor realiza una crítica a la psicología mentalista, postulando que la psicología debe ser una ciencia como las demás, como la física o la química, ya que en éstas *“la regla es atenerse a lo objetivo; lo objetivo es observable; lo único observable es lo físicamente designable, que todos pueden pública y repetidamente señalar con el dedo y comprobar”* (Yela, 1996, p. 169). Por lo que polemiza su postura frente a la psicología tradicionalista de la época, que consideraba la psicología como la ciencia de la mente. Watson realiza una propuesta prescindiendo de la conciencia y la mente, dejando solo la conducta como objeto de estudio, lo observable y objetivo para él. Con esto, comenzó a dedicarse más a la psicología aplicada y no solo a la investigación, por lo que comenzó a escribir sobre las conductas de niños, adultos y animales (Ardila, 2013, p.315-316).

Watson afirmó que la psicología para un conductista era *“... una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su objetivo teórico es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos... El conductista... no reconoce una línea divisoria entre el hombre y el animal. El comportamiento del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, forma solo una parte del esquema total de investigación del conductista”* (Watson, 1913, citado por Ardila, 2013, p.316). Además, pone mucho énfasis en el ambiente, sobre todo en sus trabajos con niños y adultos, manifestando que el ser humano es un ser modificable y perfeccionable, independiente de su biología y genética. Esto lo deja claro en su frase, *“Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado,*

artista, mercader y si, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados” (Ídem).

Esta propuesta de Watson, le sumo muchos partidarios como también enemigos, lo que provoco dar forma a todo un paradigma en base a los postulados del conductismo. Como señala Ardila, *“el conductismo se contrapuso al estructuralismo, al funcionalismo, al psicoanálisis y a otras maneras de conceptualizar los fenómenos psicológicos. Se convirtió en una “escuela” psicológica que con el paso del tiempo evolucionó, se convirtió en un “sistema” y se diluyó parcialmente, dentro de la psicología y también fuera de ella, como un campo específico del conocimiento diferente de la psicología” (Ibíd., p.317).*

Por otra parte, a comienzos del siglo XX en Estados Unidos se comenzaba todo un proceso de cambios culturales, desarrollando una mentalidad autónoma e individualista, por lo que existía una necesidad de mantener un control y orden social en base a principios de la ciencia y tecnología de la época (Ardila, 2013). Siendo la psicología una disciplina que se extendía a otros ámbitos, entre ellos a la educación, se consideraba el conductismo como una posible forma de dar respuesta a este campo, mediante el estudio del comportamiento de los niños, la realización de evaluaciones, test y/o mediciones estandarizadas. Por lo que la psicología conductista comenzó a ganar cada vez más importancia, y a encajar en la situación social de la época, tomando un rol formador en la cultura debido a su potencial aplicación en las diversas actividades de la vida, y al énfasis en la predicción y control del comportamiento humano.

Luego, estos postulados del conductismo fueron siendo transferidos a otros contextos culturales, y aplicados a otros aspectos como por ejemplo en el aprendizaje en la educación, haciendo que el conductismo se expandiera debido a *“la valoración de la ciencia natural, el gran desarrollo de la psicología a nivel internacional y su búsqueda de “credibilidad” en el mundo académico y en el mundo aplicado” (Ídem).* Sin embargo, existieron diferenciaciones a lo largo de la historia del conductismo a través de los autores, los cuales fueron aportando a través de sus trabajos a la teoría conductista a la cual adherían, por lo que existen diversas formas de caracterizar el desarrollo histórico del conductismo. Una de las posibles formas de explicarlo, es a través de las teorías del aprendizaje, ya que uno de los enfoques centrales de este movimiento es entender cómo es que los seres humanos llegamos a aprender. En relación

a esto, se evidencian tres grandes teorías del Conductismo, que ampliaron tanto sus enfoques teóricos como prácticos, y que pasaremos a revisar brevemente a continuación.

4.2.1.1. Teoría del Condicionamiento Clásico

En este periodo los autores más importantes son Iván Pavlov (1849-1936) y Watson. Si bien como mencionamos anteriormente Watson fue el que instauró el conductismo como una corriente o escuela psicológica, Pavlov ya había realizado estudios en los cuales se influenció Watson al momento de realizar sus trabajos.

Pavlov, explica muchos de los procesos básicos del aprendizaje a través de la extensión de sus trabajos de la psicología animal a los seres humanos. Sus estudios explican básicamente como se pueden condicionar ciertos aprendizajes, mediante la asociación. Para explicar esto, Pavlov realizó estudios con perros, instaurando el condicionamiento clásico, “*el cual supone de EI—RI (Estímulo incondicionado—Respuesta incondicionada) y EC—RC (Estímulo condicionado—Respuesta condicionada)*” (Rubilar, 2013, p.3). En el primero EI—RI se produciría una conducta natural frente a un estímulo incondicionado, por lo que no hay un aprendizaje, en cambio en el EC—RC, se generaría un cambio adquirido, debido al estímulo condicionado que produciría una respuesta condicionada, constituyendo esto un aprendizaje.

Asimismo, Watson se interesó por otras áreas muy diversas como las emociones, los pensamientos, el lenguaje, entre otros. Entre sus hallazgos se conoce como uno de los más famosos el condicionamiento de una fobia por Watson y Rayner en 1920 (Martín, 2002, p.8). Con este estudio Watson introdujo el concepto de *transferencia*, y demostraba científicamente como se podía generar una fobia y condicionar una emoción como el miedo.

4.2.1.2. Teoría del Condicionamiento Operante

Los principales exponentes y representantes de esta teoría son Burrhus F. Skinner (1904-1990) quien basó sus trabajos en la Teoría del Efecto de Edward L. Thorndike (1874-1949), Psicólogo y Pedagogo estadounidense.

La teoría de aprendizaje de Thorndike representa la estructura de E—R (Estímulo-Respuesta), por lo que la Ley del Efecto (1913), “*dice que los comportamientos que son seguidos por consecuencias placenteras o agradables tienden a repetirse y aquellos que son seguidos por consecuencias frustrantes o desagradables tienden a desaparecer*” (Ibíd., p.9). Esto quiere

decir, que las respuestas asociadas a un estímulo en consecuencia de un refuerzo, tendrán mayor probabilidad de que nuevamente ocurran cuando vuelva a aparecer el estímulo, por lo que la conducta funciona como un instrumento para la obtención de una recompensa. Thorndike realizó sus experimentos con gatos, para explicar la conducta mecánica orientada a lograr un objetivo. Por lo que este autor, se basó en sus resultados para establecer y formular la Ley de Efecto e incorporar en los procesos de aprendizaje la recompensa y el castigo. Todo esto, según Pinillos (1975), citado por Beltrán (1995), influye e incorpora en el aprendizaje los siguientes elementos: “*una necesidad, un problema, actividades erráticas (ensayo y error), la solución del problema, la selección de la respuesta más adecuada y una conexión entre la respuesta adecuada y el refuerzo a que conduce*” (Beltrán, Bueno, 1995, p.292), lo cual repercute en los modelos de aprendizaje-enseñanza utilizados en la educación.

A raíz de lo planteado por Thorndike, es que Skinner extiende sus planteamientos, postulando que el aprendizaje ha de ser producido por un *condicionamiento operante*, lo que lo diferencia del *condicionamiento clásico*, radicando su divergencia en que “*mientras la esencia del condicionamiento clásico es la sustitución de un estímulo por otro, en el condicionamiento operante el sujeto selecciona, de entre un repertorio de respuestas, una que produce el reforzamiento*” (Ibíd., p.293). Por lo que Skinner desarrolla su teoría, considerando el refuerzo, como “*aquellos estímulos que operan sobre la conducta precedente haciendo que esta aumente en frecuencia o intensidad*” (Ibíd., p.9), pudiendo ser estos positivos o negativos. Por lo que el condicionamiento operante, “*consiste en un cambio en la probabilidad de aparición de una conducta debido a sus consecuencias*” (Ibíd., p.293).

Según los postulados de Skinner, el *refuerzo* correspondería a las consecuencias de una conducta, es decir, a todo lo aplicado después de que se genera una conducta, y que puede hacer que ésta se vuelva a repetir. Mientras que la *respuesta operante*, correspondería a las conductas mediante el cual un sujeto manipula el ambiente para conseguir algo. A su vez, esto condujo a dar énfasis a las prácticas punitivas como forma de modelar el comportamiento humano y así extinguir ciertas conductas, por lo que es un método de “*aprendizaje asociativo de carácter negativo, ya que el sujeto aprende a no hacer algo*” (Ídem), suprimiendo estas conductas.

Skinner, da importancia a los factores externos que intervienen en el comportamiento humano, cumpliendo el medio ambiente un rol importante en la instrucción, ya que *“el refuerzo opera sobre el medio y no en otros estímulos previos (Rubilar, 2013, p.3), por lo que el medio ambiente es considerado como proveedor de refuerzos. De esta forma el aprendizaje según esta corriente del conductismo, “equivale a todos aquellos procesos en que el comportamiento del individuo se ve sometido a algún tipo de cambio debido a interacciones con su entorno (ambiente)” (Ibíd., p.4).*

La influencia de Skinner en el ámbito educativo fue y sigue siendo muy fuerte, a partir de sus investigaciones, se comienzan a utilizar los libros de textos con un formato con instrucciones programadas y se empiezan a secuenciar los contenidos curriculares describiéndose a partir de objetivos conductuales e instruccionales. Con esto, se acepta el modelo explicativo de Skinner (*condicionamiento operante*), validando así la aplicabilidad de sus hallazgos con experimentos sobre la conducta animal a la conducta humana, explicando a través de los refuerzos y su utilización, el desarrollo del aprendizaje humano. Asimismo, se comienza con la utilización de *“las unidades estandarizadas y absolutas de medida para predecir y controlar la conducta” (Beltrán, Bueno, 1995, p.297), y se rechazan los procesos o desarrollos cognitivos, ya que no implican una conducta observable.*

4.2.1.3. Teoría del Aprendizaje Observacional

Su principal representante es Albert Bandura (1925 al presente), quien elaboró una teoría del aprendizaje que posee características referentes tanto al conductismo como al cognitivismo, por lo que también es conocida como Teoría del Aprendizaje Social o Teoría Cognitivo Social. Esto, debido a que incursiona en lo que no había sido considerado hasta el momento por el conductismo Watsoniano ni por el Neoconductismo de Skinner, el componente social.

Desde la teoría del aprendizaje social, se define el aprendizaje como *“la reproducción mental, activamente elaborada, por el observador de un modelo que ejecuta alguna acción o sufre las consecuencias de alguna acción, sin que sea necesario que el observador ejecute tal conducta” (Ibíd., p.300), por lo que se evidencian ciertos elementos básicos que considera esta teoría, como la naturaleza cognitiva del aprendizaje, y la participación activa del observador.*

El planteamiento de Bandura es social, ya que se centra en el aprendizaje humano considerando su implicancia y las interacciones interpersonales (Rubilar, 2013). Postula una triada entre ambiente, conducta y factores personales influyentes en el aprendizaje, entendiendo éste como algo que vivimos diariamente (aprendizaje por observación), por lo que un sujeto aprende en forma *mediatizada* (aprendizaje vicariante), *imitando* y *reproduciendo*.

A diferencia de las otras teorías del conductismo, Bandura sostiene que el ser humano “*no se limita a responder frente a estímulos, sino que los interpreta...por lo tanto, en el aprendizaje no solo intervienen factores externos sino, decisivamente, procesos cognitivos y emotivos internos, en constante interacción recíproca*” (Rubilar, 2013, p.4). En cuanto a las características conductistas que mantiene su teoría, se encuentra el aprendizaje por observación (modelamiento), donde utiliza conceptos como el refuerzo, atención, retención, entre otros. Por lo que su teoría postula una combinación entre los factores del entorno y factores psicológicos, apuntando al aprendizaje como modelamiento de la conducta.

Estas tres teorías del aprendizaje según el conductismo, entienden a grandes rasgos el aprendizaje básicamente como la posibilidad de adquirir conductas nuevas y mantenerlas. Asimismo, el aprendizaje no puede ser explicado a través de estados internos inobservables, sino que solo a través de lo observable, objetivo y cuantificable.

Como señala Yela (1996), “*El conductismo es el intento más ambicioso y tenaz de la historia de la psicología de construir un sistema científico estrictamente lógico y objetivo y el proyecto más ilusionado de mejorar con su aplicación, eficaz y comprobablemente, la conducta humana*” (Yela, 1996, p.165), esto a través del estudio de la conducta como eje fundamental del aprendizaje y comportamiento humano. Sus influencias traspasaron el campo de la psicología al área de la educación, donde servirían de base para entender cómo es que un estudiante aprende, y por lo tanto deriva en cómo es que debe enseñar un profesor en el aula desde esta perspectiva, considerando ciertos principios fundamentales, como el de estímulos y el de reforzamiento.

4.2.1.4. Fundamentos epistemológicos del Conductismo

Como mencionamos anteriormente, el Conductismo nace en contraposición a los fenómenos psicológicos de la época, como el estructuralismo o mentalismo, realizando además una fuerte crítica a la utilización del método de la introspección, y a los procesos mentales como objetos de estudio en la psicología (Vargas, 2007). Esto, debido a que para los conductistas la psicología debía seguir el camino de las ciencias *“para dar mayor importancia a las explicaciones...basadas en un estudio objetivo del comportamiento...En ese sentido el conductismo, debido a sus primeras raíces, se ha considerado fisicalista, causal o que acude a los postulados del positivismo lógico”* (Romero, 2012, p.42). Dentro de la historia del conductismo se evidencian bases positivistas, como los estudios de *“Pavlov, Sechenov y Bechterev, quienes conforman el movimiento de la fisiología rusa y constituyen los ejemplos centrales de los antecedentes para hablar de una psicología científica”* (Ibíd., p.44). Esto a su vez, producto de la influencia del filósofo francés Auguste Comte (1798-1857) considerado el creador del positivismo, corriente filosófica que se imponía frente a la teología y la metafísica de la época.

A su vez, influenciados por el contexto de la época, donde se imponía el valor a las ciencias cuantificables y demostrables para su validación en la comunidad científica, es que los psicólogos conductistas comenzaron a buscar la manera de acercar la psicología a un status y establecerla como una ciencia aceptada, centrando la conducta como su foco, ya que de esta manera podría tener un objeto de estudio que fuera medible, observable y comprobable.

Es por esto que podemos decir que el Conductismo se enmarca dentro de una concepción filosófica empirista, ya que esta corriente postula que *“el hombre piensa en ideas, siendo estas el objeto del acto de pensar”* (Hernández, 1997, p.19), además, se rechaza *“el concepto de la existencia de ideas innatas considerando que las ideas son conceptos lógicos o significados que se forman por la experiencia y que constituyen las unidades del conocimiento”* (Ídem). Con esto, se rechaza también la idea del desarrollo cognitivo de un ser humano, así lo señala Rojas, *“para los conductistas los procesos de desarrollo no son explicados por cambios debidos a estructuraciones internas en los sujetos, ni a algún proceso o serie de procesos mentales. Los conocimientos del sujeto son meras acumulaciones de relaciones o asociaciones”* (Ibíd., p.4).

A su vez, el empirismo señala que el *“conocimiento es una copia de la realidad, el cual es meramente acumulado por simples mecanismos asociativos”* (Ibíd., p. 3). Según esta corriente el conocimiento está compuesto por las sensaciones, ideas y las asociaciones de estas, es un mero reflejo de la realidad. Por lo que *“el sujeto cognoscente del empirismo es un ente pasivo, una "tabula rasa", un "libro en blanco", donde se imprimen las aportaciones deterministas del objeto”* (Ídem). Con esto, el conductismo aplicado en el aula, dirige toda su atención al docente, ya que él es el poseedor del conocimiento y el encargado de realizar los estímulos correctos para modificar, perfeccionar y controlar las conductas de sus estudiantes, independiente de su determinación biológica. Por otra parte, el estudiante simplemente recibe la información de forma pasiva. En palabras de Skinner, *“enseñar es expandir conocimientos: quien es enseñado aprende más de prisa que aquél a quien no se le enseña”* (Skinner, 1970, p.20), esta frase reafirma la concepción de enseñanza que se tiene desde el conductismo. El profesor pasa a ser el programador-profesor, es él el que deposita información e instrucciones, para traspasar el conocimiento al alumno que tendrá de aprender.

Asimismo, se desprende otra característica del conductismo. Con esto nos referimos al asociacionismo, como otro de los fundamentos de base, ya que los estudios de autores que adherían a esta corriente, *“basaban sus explicaciones en el principio de la causalidad y por tanto sus formulaciones se han tomado como antecedentes de la psicología científica en razón de poder establecer relaciones necesarias y suficientes entre eventos o hechos, en este caso entre la conducta y la fisiología”* (Romero, 2012, p.43), con esto se buscaba explicar las variables que controlan la conducta , basándose en la causalidad como *“una idea que se presenta por la fuerza del hábito...ésta es producto de la asociación que realiza la mente debido a la observación reiterativa de los eventos de manera sucesiva y con prioridad respecto a lo que se denomina causa y lo que se denomina efecto”* (Ídem). La concepción asociacionista del conductismo sobre el conocimiento y aprendizaje, se basa en el condicionamiento de un ser humano mediante un estímulo para condicionar una respuesta, esto queda demostrado en los trabajos de los exponentes de condicionamiento clásico principalmente, ya que hasta las emociones eran asociadas a este tipo de condicionamiento mediante la contigüidad, causalidad, principios de reforzamiento, etc.

Es por esto que también se incorpora en el aprendizaje la recompensa y el castigo, como método de refuerzo para lograr una respuesta esperada, o para suprimir conductas no deseadas. Según el condicionamiento operante, la conducta era un instrumento para la obtención de una recompensa, por lo que al llevar esto a un aula, se debe condicionar la situación en base a estas prácticas. Esto devela una concepción de estudiante pasivo, el *“nivel de actividad del sujeto se ve fuertemente restringida por los arreglos contingenciales del profesor-programador, los cuales se establecen incluso antes de la situación instruccional. La participación del alumno, por tanto, está condicionada por las características prefijadas del programa por donde tiene que transitar para aprender”* (Hernández, 1997, p.10). Desde esta visión el profesor puede realizar cambios desde fuera y el estudiante puede modificar su aprendizaje gracias a esto, como señala Rojas, *“en esta perspectiva el trabajo del maestro consiste en diseñar una adecuada serie de arreglos contingenciales de reforzamiento para enseñar”* (Ibíd., p.11).

Desde estos postulados también se desprende otro de los fundamentos del conductismo, el ambientalista, ya que según esta teoría toda la importancia radica en los factores ambientales que condicionan la conducta humana, sin dar ninguna cabida entre sus estudios a los procesos cognitivos que desarrolla un individuo, ya que señala que todo individuo actúa según los estímulos del ambiente o entorno.

Finalmente, estos postulados del conductismo nos dan una visión de su teoría en cuanto a cómo es que conocemos los seres humanos desde una perspectiva objetivista, ya que la realidad que se plantea es externa al sujeto cognoscente e independiente de él. Esto también nos deriva a que los conductistas postulan una idea de verdad, de una realidad existente de forma objetiva, y por lo tanto esta visión del ser humano, de la sociedad y de cómo es que llegamos al conocimiento, reflejará una manera de actuar por parte de quien adhiere a esta teoría o simplemente lleve a cabo prácticas que proceden desde esta corriente. Si lo llevamos al plano educacional, específicamente al abordaje de la diversidad presente en el aula, es que se hace necesario indagar en estas implicancias.

4.2.1.5. Diversidad desde el Conductismo y su abordaje en el contexto de aula

Si bien el conductismo no define ni hace referencia al concepto de diversidad presente en el aula desde sus postulados, podemos inferir su concepción a partir de sus fundamentos epistemológicos que sustentan esta teoría, los cuales nos entregan información sobre sus

visiones en el ámbito educativo en relación al aprendizaje y, por lo tanto, a la práctica o acción pedagógica llevada a cabo dentro del aula.

Como señalamos anteriormente, el Conductismo se extendió al campo de la educación y su evolución es explicada a través de las teorías del aprendizaje, existiendo 3 grandes periodos que, si bien se diferencian en algunos aspectos, en general consideran ciertos principios a la base que caracterizan las acciones y discursos de una acción pedagógica bajo estos fundamentos epistemológicos. Con esto nos referimos a la limitación del aprendizaje como conductas observables, medibles y cuantificables. Por lo que, en el aula el profesor es quien posee el conocimiento y tiene la facultad de mantener, suprimir y/o controlar las conductas de sus estudiantes, a través de estímulos, reforzamientos o castigos. Por otra parte, el estudiante es un sujeto pasivo que recibe la información de forma instruccional, y su proceso de aprendizaje es a través del ensayo y error o la selección de las respuestas más adecuadas a lo que se le exige. Como señala Minetti, *“ante una pregunta en una evaluación el docente evaluará si el alumno responde lo que él quiere que responda; y el alumno pondrá esa respuesta para recibir el premio, que es lo que él desea, aprobar el examen”* (Minetti, 2015, p.55). Por lo que se rechaza completamente su desarrollo cognitivo, ya que bajo esta postura el estudiante es modificado y perfeccionado por el ambiente, con independencia de su biología o genética, dando énfasis a la enseñanza que recibe por parte del profesor, y a las modificaciones que haga este para que adquiera ciertas conductas. Por ejemplo, con el apoyo con textos con instrucciones programadas y estructurados rígidamente, la secuenciación de los contenidos curriculares, el planteamiento de objetivos como metas definitivas, lineales, medibles y cuantificables, evaluaciones estandarizadas basándose en criterios conductuales, conceptos descontextualizados a la realidad de los estudiantes, énfasis en la repetición con independencia de la comprensión, etc. (Velasco, García, Linares, 2012)

Todo esto, nos da una señal de cómo es que bajo estas posturas se evade totalmente la diversidad en el aula y por supuesto, la diversidad de construcción de mundo de cada ser humano. Al explicar el fenómeno de aprender y la visión de hombre y conocimiento desde el Conductismo, se evidencia que los profesores de aula bajo estas posturas se mueven de una forma que no consideran ni abordan la diversidad, ya que ven a un estudiante como un ser moldeable a sus expectativas, independiente de sus estructuras biológicas, por lo que no se

consideran sus habilidades, experiencias previas, diferentes ritmos o estilos de aprendizaje. Los docentes bajo estas premisas, llevan a cabo una acción pedagógica que no favorece los distintos modos de ejecución de los estudiantes, sino que se enfoca en la repetición de conductas hasta que estas se realicen de manera automática, por lo que sus estrategias didácticas y evaluaciones enfatizan el modelamiento de las conductas para que los estudiantes aprendan un mundo objetivo preexistente, siendo el docente el poseedor de “la verdad” y el conocimiento que se traspa a los alumnos. Según Ramírez, los que adhieren a estos fundamentos, admiten que *“si es el mundo el que modela a la mente, entonces el papel del 'observador' es sólo como el de un intermediario cuya función es la de traducir las 'leyes' que gobiernan la naturaleza...no hay incidencia del observador sobre el sistema observado y lo que observa -presupuesto básico de la objetividad-”* (Soto Ramírez, 2009, p.100), lo cual se da por unos de los fundamentos epistemológicos de base del conductismo, la objetividad de un mundo preestablecido. Por lo que el énfasis está en el ambiente, en el rol del docente en el aula, y este no se hace cargo de la diversidad de cada sujeto, sino que uniforma las conductas según sus propias expectativas y consideraciones. Según Simonelli, *“el docente conductista, está encargado de organizar la clase, identificar las respuestas que el alumno debe aprender, reconocer las capacidades del sujeto, proponer tareas y brindar recompensas a las respuestas correctas. En tal sentido se desconocen los procesos mentales del estudiante, o por lo menos, no se los toman en cuenta por la imposibilidad de hacerlos visibles; el grado de avance se mide a través de los resultados observables de sus conductas.* (Simonelli, 2009, p.397).

Según Malegarie y Tavernelli, existen formas de abordar la diversidad en el aula que responden a ciertas teorías, siendo el Conductismo una de las cuales intenta evitar la diversidad a través de tres procesos: los de *asimilación, anulación o negación*. Estos tres procesos mencionados -aunque alguno reconozca o no las diferencias entre los estudiantes-, apuntan básicamente a igualar las conductas y hacer desaparecer las particularidades de cada uno, *“haciéndoles percibir lo negativo de estas o simplemente asumiendo que no existen”* (Malegarie y Tavernelli, 2011, s/n). Por lo que de esta manera podemos inferir que desde el Conductismo no se lleva a cabo una acción pedagógica que considere y aborde la diversidad presente en cualquier aula escolar.

4.2.2. Constructivismo

El constructivismo surge a principios del siglo XX como una teoría referente a cómo el ser humano se desarrolla en función de cómo conoce y aprende, dando respuesta a la creciente oposición de los postulados de la psicología conductista la cual basaba sus conocimientos únicamente en los estímulos y respuestas. El constructivismo pasa a indagar directamente los procesos cognitivos o, en otras palabras, se preocupa de cómo *“las personas perciben, interpretan, recuerdan y piensan sobre los acontecimientos ambientales que experimentan.”* (Ormrod, 2005, p. 177). Es decir, a diferencia del conductismo, el constructivismo tiene su foco principal en cómo ocurre este proceso, de manera que lo que conocemos no es algo que simplemente adquirimos de una realidad independiente al ser humano, sino que es el resultado de un proceso dinámico, no una copia de una realidad preexistente, en dónde el ser humano va reinterpretando la información que se le presenta de la realidad para dar paso a diversos modelos explicativos, cada vez más complejos. Es decir *“los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad”* (Araya, et al, 2007, p.13). El sujeto va construyendo el conocimiento de la realidad, y a su vez, la va transformando, es por esto que es una construcción.

Por lo tanto, el constructivismo apunta a que *“el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un simple producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores.”* (Carretero, 2005, p. 24)

De esta forma diversos teóricos comenzaron a investigar y presentar sus postulados desde este enfoque. Dentro de los principales precursores del constructivismo, se encuentra Jean Piaget (1896-1980), quién causó impacto entre las corrientes contemporáneas que se referían al desarrollo cognitivo, esto debido a que la manera en que estudió y realizó sus investigaciones vino a romper en gran medida con lo las ideas preponderantes en su época, las que estaban totalmente basadas en principios del conductismo, siendo totalmente estandarizadas y controladas. Por el contrario, Piaget utilizaba un método análisis particular de cada niño/a que observaba, realizándoles incluso entrevistas para poder llevar a cabo sus investigaciones. Así, este autor además de basar sus indagaciones en la biología, también se interesó por la filosofía y el origen del conocimiento, es decir, la epistemología genética; el estudio de dónde proviene

nuestro conocimiento y de qué manera ocurre este proceso a lo largo de nuestro desarrollo. Dentro de su teoría señala que el conocimiento es resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad. Es decir, la persona *"al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura su propia mente."* (Araya et. al, 2007, p.9). Su trabajo consistió, en desarrollar una teoría denominada Epistemología genética, la cual pretende explicar el desarrollo del intelecto teniendo en consideración los aspectos biológicos que influyen desde que el sujeto es un bebé hasta la etapa adulta (Viego, 2014). Por ejemplo, las capacidades reflejas con las que nace el niño permiten que éste interactúe con la realidad, en la medida que huele, muerde, manipula, etc. Y posterior a esto él irá formando esquemas mentales para otorgar significado a la realidad que está experimentando. Por lo que el conocimiento se irá construyendo a medida que el esquema mental del sujeto vaya interactuando con lo que él experimente en el medio en que se desarrolla, de manera que se irán complejizando en el transcurso de su vida (Araya et. al, 2007). Para que esto ocurra, tiene que enfrentar un conflicto que desencadene un desequilibrio en las estructuras mentales que el sujeto posee, por lo tanto una necesidad, y de acuerdo a los conocimientos que tenga en éstas pueda resolverlo e ir complejizando su pensamiento. Con esto se explica uno de los principales postulados de su teoría, que hace referencia a que el conocimiento que el sujeto va desarrollando está relacionado con lo que anteriormente ha experimentado, es decir *"el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos que dispone."*(Ibíd., p.10).

Así, según Piaget el ser humano al complejizar su pensamiento, irá pasando por diferentes estadios del pensamiento a lo largo de su vida, *"el desarrollo intelectual es un proceso continuo que solo arbitrariamente puede ser descrito como una secuencia de estadios que se suceden unos a otros."* (Ramírez, 1981, p. 134). Estos estadios los dividió en cuatro: el estadio sensoriomotriz para los primeros años de vida; estadio preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. *"Lo más esencial de estas sucesivas construcciones subsiste en el curso de las ulteriores etapas como subestructuras, sobre las que vienen a edificarse los nuevos caracteres."* (Piaget, 1991, p. 14).

A su vez, Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) postula su teoría, la cual denomina socio histórico cultural, siendo un gran aporte a la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y

psicología cultural, por lo que eventualmente ha contribuido en gran medida a la educación a nivel internacional. Al igual que Piaget, Vygotsky realizó investigaciones sobre el desarrollo mental del ser humano, pero la diferencia radica en que este último acentúa las influencias de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental, *“Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta.”* (Antón, 2010, p.11). O sea, bajo esta teoría la interacción del individuo con su medio social es el medio principal para desarrollar su aprendizaje y posterior pensamiento, el que se fundamenta en la interiorización de las funciones psicológicas. Todo esto no quiere decir que Vygotsky deje de lado la genética y los factores biológicos en el aprendizaje, ya que para desarrollar el pensamiento también se debe tomar en cuenta la evolución de la especie, evolución cultural, y por supuesto la ontogénesis. *“Las funciones psicológicas superiores, a pesar de que tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, solo son posibles porque existen actividades cerebrales. En efecto, esas funciones no tienen su origen en el cerebro, aunque no existen sin él.”* (Lucci, 2006, p. 8).

Además en su teoría desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y andamiaje, en el que obviamente prima la interacción social, entendiendo el ZDP como la relación entre las habilidades actuales en el individuo y el potencial que puede desarrollar otros aprendizajes, con o sin el apoyo de terceras personas, es decir, la brecha entre las habilidades que ya se poseen (nivel de desarrollo real) definido por la capacidad independiente de resolver problemas, y por la resolución de estos con la ayuda de otros (nivel de desarrollo potencial) siendo la zona de desarrollo próximo los aprendizajes o habilidades que se pueden llegar a desarrollar con un buen andamiaje en esta interacción con nuestro medio. *“Estos elementos existen en un espacio de relación e interdependencia, que supone una acción compartida, una cooperación, por lo que la interpretación de la ZDP... es un emergente del espacio de relación mismo y se modifica en su propia existencia y desarrollo.”* (Corral, 2001, p. 73). Es en este sentido en que el papel que toma la interacción que tenga un ser humano en su desarrollo con otras personas cobra importancia, ya que es en la mediación que realicen otras personas en las situaciones que experimente donde tendrá lugar la construcción de

nuevos conocimientos, configurando su pensamiento, que se irá complejizando en el transcurso de su vida. Por ende, para Vygotsky el lenguaje, como instrumento es fundamental para que el pensamiento se desarrolle, ya que sin él la interacción social y cultural que supone en su teoría sería imposible.

Por otra parte, Ausubel (1918- 2008) realizó aportes de gran significación para la teoría constructivista, partiendo también como crítica a las aplicaciones que se proponían en las metodologías de corrientes conductistas que no tomaban en cuenta los conocimientos previos de los seres humanos, es decir, que no consideraban el aprendizaje como un proceso holístico donde para la integración de nuevos conocimientos debe existir una relación con los que ya existen. Así Ausubel postula la teoría del Aprendizaje Significativo, que rechaza que el aprendizaje se da mecánicamente, memorizando conceptos que carecen de sentido y significado para el individuo, menos aun cuando éstos no serán utilitarios en el contexto en que se desarrolla. *“Si se aprovechasen bien los conceptos relevantes u organizadores previos, entonces las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.”* (Olivera, 2011, p.5).

Por lo tanto, Ausubel también le otorga importancia al pensamiento del ser humano que se desarrolla en función de la interacción con su medio, ya que a través de éste ocurren las experiencias que darán paso al desarrollo de su pensamiento y que por ende serán sus conocimientos previos los que según él, son fundamentales al momento de que un aprendizaje se vuelva significativo para el individuo para que pueda ser integrado en su estructura cognitiva, ya que de lo contrario no existirá ni siquiera un interés por su parte para aprender lo que se le está presentando como nuevo. En definitiva, *“Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.”* (Moreira, 1997, p. 2). Entonces, las ideas de la corriente conductista que buscan estandarizar a través de estímulos la forma en que los seres humanos conocen y aprenden no tendrían lugar bajo lo propuesto en esta teoría, debido a que evidentemente no todos tenemos los mismos conocimientos previos, ya que estos dependen de lo que hemos experimentado en el contexto

en que nos desarrollamos, y al no considerar esto, como lo hacen los conductistas, es imposible que ocurra el aprendizaje significativo en términos de Ausubel, por la sencilla razón que al generalizar un mismo estímulo como precursor de un aprendizaje nuevo para todas las personas, no ocurrirá la asociación necesaria con los conocimientos previos que posee cada individuo, por lo tanto será algo completamente carente de significado y ajeno a lo que hasta el momento ha construido en su pensamiento y no logrará integrarlo.

Otro autor que destaca en la teoría constructivista, es Bruner (1915) quien en su calidad de psicólogo y educador planteó su teoría basándose en que el aprendizaje del ser humano es un proceso en donde éste participa activamente, es decir, selecciona la información del medio que le rodea, origina hipótesis, y va tomando decisiones respecto a las experiencias que integrará en la construcción mental que posee. Por lo tanto, el individuo no es un sujeto pasivo que frente a un estímulo recibe la información existente en su medio. Es decir, *“simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. El aprendiz construye conocimiento (genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias) según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente.”* (Guilar, 2009, p.237). Entonces, el principal aporte de los postulados de Bruner es que al considerar al ser humano como un sujeto completamente activo en su proceso de aprendizaje, es él el responsable de interpretar y otorgarle significado a lo que conoce en el contexto en donde vive las experiencias que configuran su esquema cognitivo. De esta manera, el proceso de aprendizaje no puede ser entendido de ninguna forma que haga referencia a que éste es el resultado de transmitir conocimientos e información, ya que para esto el sujeto tendría un rol de solo recibirla, todo lo contrario, a lo propuesto por este autor. De esto se desprende uno de los aportes más significativos del autor, que tiene relación con el origen de los significados, debido a que para Bruner los significados se encuentran en dos rutas opuestas, que sin embargo se cruzan en la historia del ser humano por medio de la negociación (Arcilla et. al, 2010) la primera ruta es de origen biológico; y la otra cultural. Respecto a lo biológico, el autor señala que *“los seres humanos están capacitados biológicamente para comprender algunos significados a través de representaciones protolingüísticas, que les permiten interactuar con mayor facilidad en el medio”* (Arcilla et. al, 2010, p.43). La otra vía es cultural, porque es en la cultura dónde encontramos los sistemas simbólicos o lenguaje que permiten construir el significado de las cosas, por lo tanto *“el*

significado está arraigado en el lenguaje y en la cultura" (Ídem). Es esta perspectiva la que da cuenta de la postura constructivista de este autor, ya que plantea la importancia e influencia de dos elementos, tanto internos como externos en la construcción de significados (Arcilla et. al, 2010).

Estos y un sinfín de otros autores componen el conjunto de posturas epistemológicas, psicológicas, filosóficas, pedagógicas, etc. que dan vida al constructivismo como una corriente que ha tenido claras repercusiones en la forma de entender el desarrollo del ser humano en el último siglo, sobre todo en lo que refiere a cómo el sujeto aprende y por lo tanto el ámbito educativo, que es lo relevante para la presente investigación.

En este sentido, el constructivismo destaca al ser humano como el “constructor” de su propio pensamiento, recalcando que esta construcción es exclusivamente posible por la interacción con el mundo que le rodea, en donde a lo largo de toda su vida atraviesa por múltiples experiencias que proporcionarán conflictos y nuevos conocimientos, lo cual es fundamental para considerar este proceso como dinámico. Es decir, a pesar que toma en cuenta lo que biológicamente nos caracteriza como seres humanos, se contraponen a teorías que propongan un determinismo en nuestro desarrollo debido a que estas características establecen una relación de interdependencia con los factores sociales y culturales, provocando que nuestros conocimientos y por ende el pensamiento, se pueda complejizar. De esta manera se entiende que el constructivismo se focaliza en dar explicación a cómo ocurre este proceso y los factores que allí intervienen, o sea *“el desarrollo de un enfoque constructivista efectivo pasa por asumir que, si se quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe huir de cualquier tipo de dogmatismo.”* (Serrano, 2011, p. 24).

En base a esto último es que en los planteamientos constructivistas la realidad es comprendida bajo una mirada principalmente subjetiva, es decir, la realidad bajo ningún punto de vista es objetiva, ni existe con independencia del desarrollo del sujeto, *“El constructivismo reconoce toda forma de saber desde la consideración de un sujeto activo, con historia, que interactúa con otros sujetos y con el mundo que le rodea, y no como una copia mecánica y replicable de algo preexistente.”* (López, 2010, p. 28), de manera que, si se considerara la realidad como objetiva, se rompería con uno de los principios fundamentales de esta corriente, ya que esto

obligaría a que el aprendizaje se llevara a cabo bajo el dogmatismo de la realidad, el ser humano solo se recibiría la información pasivamente que hay en su medio.

Por lo que, además las experiencias tampoco tendrían importancia en el proceso de aprendizaje y mucho menos las asociaciones que el constructivismo plantea que realizamos en nuestro esquema cognitivo para ir complejizando nuestro pensamiento en la constante interacción social. Así, otro aspecto destacable dentro del constructivismo son los postulados que apuntan a que el aprendizaje se da de forma recursiva, es decir, tiene una organización que permite que podamos realizar asociaciones entre nuevos conocimientos y los que hemos integrado a priori según las experiencias que hemos vivido tal como se señala en lo dicho anteriormente respecto a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

4.2.2.1. Fundamentos epistemológicos del Constructivismo

Ahora, a pesar que estos y todos los teóricos que sido aporte a la teoría constructivista han llevado a cabo sus investigaciones y planteamientos a comienzos del siglo pasado, tienen claros fundamentos en teorías de mucho más que cien años y que han servido como base para dar origen a sus ideas que pretenden dar explicación a cómo conocemos, lo cual se remite a algo meramente filosófico. Los primeros relatos los podemos identificar en la época de los filósofos presocráticos, particularmente en Jenófanes (570-478 a.C). Lo que postula Jenófanes, es que todas las teorías cuando surgen se deben analizar y discutir racionalmente, para ver cuál es la que se acerca más a la verdad, *"entendida ésta justamente como una competencia de perspectivas diversas sobre un mismo asunto"* (Araya et. al, 2007, p.4). Es decir, decir con este personaje surge la tradición de la crítica y el análisis, *"el arte del pensar, la apuesta por un reflexionar independiente, liberado de ataduras a escuelas, sectas y órdenes"* (Ídem).

Por otra parte, existe el pensamiento de Heráclito (540-475 A.C.), quien señala que todo lo que existe puede cambiar, que nada permanece de la misma manera, por lo tanto, se haría imposible afirmar que algo es definitivo o inmutable.

Entre los sofistas, Protágoras (485-410 A.C), es quien menciona que "El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son, de las que lo son, por el modo en que no son". En definitiva, lo que quiere decir, es que la realidad no es una sola, porque no todos los sujetos pueden tener la misma experiencia de las cosas. Lo determinante de su pensamiento es que, *"El hombre no*

conoce las cosas en sí, sino como son para él, como él las internaliza en el propio momento de la percepción" (Ibíd., p.5). Gorgias (483-375 A.C.), otro sofista, señala que el conocimiento es un hecho muy personal que se elabora al interior de los sujetos.

Asimismo, se encuentran los estoicos que tienen relación con los filósofos mencionados anteriormente por considerar que la adecuación del entendimiento estaba supeditada a un acto libre del pensamiento. Es así, como defendieron la diversidad y la pluralidad entre los sujetos (Araya et. al, 2007).

Otro personaje importante es Descartes (1596-1650), que se menciona como el iniciador de las corrientes constructivistas modernas. Esto se explica por dos motivos, primero por haber realizado una analogía entre la técnica mecánica y matematización, en relación al constructivismo, por el hecho de poder desarmar algo para comprender su estructura y funcionamiento. El pensamiento luego existió se trata de: *"La separación entre el mundo material y el del pensamiento. El hombre puede trazarse proyectos del pensamiento, construir sus propias teorías, proponer la verdad de las cosas y sus propiedades" (Ibíd., p.6).*

Una figura indispensable cuando se habla de esta teoría es Kant (1724-1804). Él afirmó que *"la realidad no se encuentra fuera de quién observa, sino que en cierto modo ha sido construida por su aparato cognoscitivo" (Vega, s.f, p.1).* Dentro del criticismo de Kant el conocimiento depende de la racionalidad del sujeto en confrontación con la experiencia. Al hablar de criticismo, se hace mención al hecho de examinar las facultades que nos permiten conocer, o desde otro punto de vista, *"evaluar las herramientas del conocimiento en cuanto sólo a partir de ellas son dados los objetos" (Londoño, 2008, p.82).* En síntesis, no son los objetos los que gobiernan el conocimiento, sino que es el sujeto, ya que es éste el que realiza las interrogantes, el que hipotetiza racionalmente, y el que experimenta.

Todos estos filósofos intentan *"romper la hegemonía del ser, de la verdad del conocimiento único y dominante" (Araya et. al, 2007, p.2).* Así como también, otorgan relevancia a la diversidad, a las construcciones personales, al análisis, la crítica y la refutación.

Es así como el constructivismo a lo largo de la historia se percibe como un modelo que emerge de los principios epistemológicos que conforman la escuela psicológica del cognitivismo. Es esta escuela, la que plantea la educación como un proceso interno de cada

individuo, en dónde va construyendo sus esquemas de conocimientos. Es por ello que algunos de sus exponentes contemporáneos están catalogados como cognitivistas y a su vez, como constructivistas.

4.2.2.2. Diversidad desde el Constructivismo y su abordaje en el contexto de aula

De acuerdo a los postulados y fundamentos epistemológicos de la teoría constructivista, podemos decir que una de sus principales implicancias en el ámbito educativo es en primer lugar, el impacto que conlleva entender el aprendizaje desde esta teoría, en la cual se plantea que éste es un proceso continuo, lo que evidentemente tiene repercusiones en la forma de entender cómo los estudiantes se desarrollan y aprenden, el rol que cumple el profesor en este proceso, y por lo tanto la forma de relacionarse en la sala de clases. En este sentido, *“hay que diferenciar, por lo menos, dos clases de enseñanzas: una, mecánica, algorítmica, y otra, metodológica, creativa...La segunda... apoyada en la interacción cognoscitiva docente – estudiantes, de los estudiantes entre sí y de todos los miembros del colectivo aula, con los contenidos temáticos objeto de enseñanza y estudio...Es constructivista y no repetitiva, que pone en juego una actividad cognoscitiva no lineal y compleja...”* (Gallego et al., 2004, p. 261). Por lo que se reconoce que la interacción entre todos quienes participan de una clase tiene un papel fundamental, configurando una forma de relacionarse de forma dinámica, es decir, todos tienen un rol activo, entonces, la individualidad es respetada puesto a que, si la actividad cognoscitiva es recursiva, se tienen en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, que evidentemente no serán los mismos para cada uno de ellos. Considerando por ende desde esta perspectiva la diversidad que puede existir en sus experiencias previas, por los diferentes contextos en que se hayan desarrollado hasta ese momento.

De esta manera, bajo los supuestos de esta corriente *“para dar mayor soporte a los aprendices en sus procesos, la práctica pedagógica debería permitir que estos conocimientos previos salieran a flote y fueran conocidos por todos aquellos involucrados en el aprendizaje... Deberían usarse para aprender lo nuevo, porque lo nuevo no se entenderá apropiadamente hasta que sus conexiones con el conocimiento previo no se manejen...”* (Ordóñez, 2006, p. 19). Así, las construcciones de nuevos conocimientos tienen lugar solo en cuanto existan relaciones con los que previamente se han integrado a lo largo de la vida del sujeto, por ello es

que se reafirma que el abordaje de la diversidad que se puede evidenciar desde el constructivismo, es que en él se toma en cuenta la diversidad de contextos que han desencadenado una multiplicidad de conocimientos previos en los estudiantes. Por lo tanto, el profesor deberá enfrentar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes a través de metodologías totalmente opuestas a lo que plantea el conductismo, ya que, al partir desde la premisa anteriormente señalada, tendrá que contextualizar él su praxis pedagógica de acuerdo al contexto educativo en donde se desempeñe.

A su vez, solo de esta forma podrá lograr provocar un conflicto cognitivo en ellos, el cual también juega un rol importante en el proceso de aprendizaje según los postulados de este enfoque, debido a que con él se desencadena este proceso. En consecuencia, la única forma para que el profesor pueda generar un conflicto cognitivo en sus estudiantes es una vez más, considerando que existen diversos conocimientos previos entre ellos, es decir, *“en la sala de clases el alumno debe estar motivado, con una predisposición para aprender y esto es tarea fundamental del profesor como mediador entre lo que el alumno sabe y lo que se espera que logre aprender (lo nuevo) utilizando, además, los materiales adecuados para ello”* (Olivera et al, 2011, p. 9). De manera que la relevancia de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, trasciende a generar espacios donde los estudiantes se sientan motivados a aprender por lo cual, el abordaje de la diversidad tendría lugar también en que las motivaciones para los estudiantes no serán estandarizadas, volviendo a la contextualización que deberá realizar el educador en sus metodologías de acuerdo a los estudiantes con los que se encuentre trabajando.

Por todo esto, el sujeto al ser entendido como el constructor de su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, cabe señalar que bajo el constructivismo el abordaje de la diversidad en la sala de clases sí tiene cabida en cuanto a que su foco está puesto en las experiencias de cada individuo que lógicamente son diferentes para cada uno de los miembros del grupo curso, considerando también al profesor, por lo que él no sería quien debe transferir información y luego castigar o premiar la conducta del alumno, sino que su acción pedagógica está orientada a ser un mediador entre los contenidos que se proponen desde el Ministerio de Educación de igual forma para todos los estudiantes, atendiendo a los múltiples contextos donde se encuentren ejerciendo su labor, respetando de esta forma la diversidad en cuanto a

las edades, lugares en donde viven, sus familias, sus gustos, sus intereses, sus habilidades, sus dificultades, etc. ya que no se busca homogeneizar a los alumnos, ni igualar sus respuestas respecto a lo que el profesor indique.

4.2.3. Constructivismo Radical

El Constructivismo Radical es una corriente de pensamiento que parte de la base de la corriente constructivista, diferenciándose de ésta en la relación entre *saber* y *realidad* que postulan sus autores, ya que en estos conceptos es donde se evidencia la diferencia radical. Esto surge como tal desde la escuela constructivista austriaca, donde se propaga y unifica una nueva manera de ver el constructivismo a raíz de las publicaciones del teórico y psicólogo austriaco, Paul Watzlawick (1921-2007), en donde recopila los trabajos de diversos autores en torno a este pensamiento, convirtiéndolo así en todo un movimiento.

Toda esta teoría, se basa en las influencias del “*verum ipsum cogito cartesiano (la verdad misma es lo hecho) y en el posterior verum ipsum factum (verdad como resultado de hacer) de Giambattista Vico*” (Serrano, 2011, p. 5). Asimismo, es influenciado por los antiguos presocráticos que comenzaron a cuestionarse la relación entre el *saber* y la *realidad*. Por lo que la afirmación de que el ser humano nace en un mundo preestablecido e independiente a él, hace que surjan investigadores opositores a esta concepción tradicional, con diversas posturas frente a lo que es el conocimiento y como es que el ser humano llega a él. Uno de estos es Watzlawick, quien “*comienza por la tesis de que el mundo circundante tal como lo percibimos es invento nuestro, pasa a considerar los mecanismos neurofisiológicos de estas percepciones para terminar con sus consecuencias éticas y estéticas*” (Watzlawick, 1981, p.19). Es este mismo autor, quien señala, con oposición a lo planteado por las teorías clásicas, que el sujeto o el observador no podía ser alejado del mundo que quería conocer, por lo que esta idea comenzó a tomar cada vez más fuerza porque “*se comenzaba a comprender que un universo del que se había expulsado todo lo subjetivo, precisamente por esa razón dejaba de ser observable*” (Watzlawick & Krieg, 1994, p.11). Esto a su vez, pasa a ser uno de los puntos centrales del Constructivismo Radical, el comprender esta relación entre el observador y el mundo observado, que llevará a ser el foco de investigación de varios autores que adhieren a este movimiento.

Asimismo, éste pensamiento sostiene como uno de sus postulados, que sólo el hombre es el responsable de su pensamiento, conocimiento y su actuar, así como también del mundo en que vive. Esto a su vez lo diferencia de otras teorías, como el Conductismo que le atribuye toda la responsabilidad al medio ambiente con una visión pasiva del sujeto que recibe los conocimientos, como también de las posturas que asignan la carga a la estructuración genética de un ser humano y por lo tanto a pesar de las experiencias, el sujeto se limita a una determinación biológica o a una capacidad adaptativa sin tener ninguna posibilidad de cambio, como muchas veces es interpretada la teoría de Darwin de quien es “*el más apto*”.

Para el Constructivismo Radical, la construcción de conocimiento es totalmente subjetiva, por lo que no es posible ni la objetividad, ni tampoco establecer una realidad verdadera que pueda ser conocida o descubierta. Como señala Ernst Von Glasersfeld (1917-2010), filósofo y cibernético teórico del Constructivismo Radical, “*mientras la concepción tradicional de la teoría del conocimiento, así como la psicología cognitiva, consideran esta relación (entre saber y realidad) siempre como un acuerdo o correspondencia gráfica (icónica), el constructivismo radical ve dicha relación como una adaptación o ajuste en el sentido funcional*” (Glasersfeld, 1981, p. 22), por lo que según la concepción tradicional, existiría una realidad absoluta que debe ser interpretada para hacernos tener un saber o conocimiento de un mundo tal como es, dejando fuera las experiencias. Mientras que, para el Constructivismo Radical el conocimiento se refiere a una organización funcional de las experiencias y a un surgimiento del mundo o realidad en el momento en que uno surge, ya que “*todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos y aunque se puedan encontrar razones para creer que la experiencia de una persona puede ser similar a la de otra, no existe forma de saber si en realidad es la misma*” (Serrano, Pons, 2011, p.6).

Según Glasersfeld, para entender la relación entre *saber* y *realidad*, se debe establecer la diferenciación conceptual entre “*corresponder*” y “*encajar*”, ya que mientras tradicionalmente se busca un conocimiento que *corresponda* con una realidad (previamente existente y objetiva), al decir “*encajar*” se tiene una relación totalmente diferente. Para explicar esto, el autor realiza una metáfora de como una llave “*encaja*” en una cerradura cuando la abre, aludiendo el concepto *encajar* a la capacidad de la llave y no de la cerradura, por lo que un ladrón sabe que, si quiere abrir la cerradura a pesar de que existen múltiples formas de llaves

diversas para abrirla, de igual forma conseguiría el objetivo. Con esta metáfora, lo que se quiere decir es que, *“desde el punto de vista del constructivismo radical todos nosotros...estamos frente al mundo circundante como un bandido ante una cerradura que debe abrir para adueñarse del botín”* (Glaserfeld, 1981, p. 23), por lo que nuestro conocimiento o saber debe interpretarse como esa llave que nos multiplica las posibilidades. Esto *“hace referencia a un enfoque no convencional del problema del conocimiento y del hecho de conocer y se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia”* (Serrano, Pons, 2011, p.6).

Esto da paso a la importancia de la experiencia que se da bajo esta teoría, ya que son las circunstancias por las cuales hemos atravesado las que nos van haciendo llegar a ciertos saberes, siendo estos reales para quienes los van experimentando y no así, generalizables como verdades absolutas para todos. Como señala Glaserfeld (1981), *“el constructivismo es, pues, radical porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en el cual éste ya no se refiere a una realidad ontológica, “objetiva”, sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido de nuestras experiencias”* (Glaserfeld, 1981, p. 25). Esto quiere decir, que los seres humanos son capaces de construir cada uno su mundo a partir de sus propias experiencias, un mundo medianamente confiable a partir de las circunstancias vividas por seres vivos cognoscentes, por lo que *“el constructivismo radical no quiere ni puede ser otra cosa que un modo de pensar sobre el único mundo al que tenemos acceso, y ése es el mundo de los fenómenos que vivimos. Por eso la praxis de nuestra vida es también el contexto en el que ese pensamiento debe probarse”* (Glaserfeld, 1994, p. 30).

Por lo tanto, que podemos decir que existen cuatro planteamientos básicos que definirían el Constructivismo Radical según Glaserfeld (1995), citado por Serrano y Pons (2011), que son los siguientes:

- *“El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.*
- *La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad.*

- *La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.*
- *Existe una exigencia de “socialidad”, en términos de “una construcción conceptual de los otros” y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual” (Serrano, Pons, 2011, p.6).*

Otra explicación que sostienen los constructivistas radicales, en oposición a la concepción tradicional sobre conocimiento entendida como un reflejo de un mundo objetivo y real, es el *argumento escéptico*. Esto se refiere a que, *“nuestro acceso al mundo real está limitado a lo que nos llega a través de los sentidos. Pero los sentidos no son fiables, sino que suelen engañarnos” (Koval, 2009. p.7)*. Esto también es desarrollado por investigadores como Heinz Von Foerster y Humberto Maturana, los cuales desarrollaremos a continuación.

Heinz Von Foerster (1911-2002), fue un científico, filósofo y ciberneta, considerado uno de los investigadores principales de la cibernética de segundo orden, acuñando este término y ampliando la teoría de la cibernética al estudio del *observador* y sus *observaciones*, produciendo un cambio de la concepción de mundo objetivo y observaciones absolutas, a observaciones relativas a la subjetividad del observador, estableciendo que *“El acto de observar influye sobre el objeto observado al punto de anular toda expectativa de predicción de parte del observador” (Jutoran, 1994, p.14)*. Esto por su parte da paso a los fundamentos para entender sus aportes al desarrollo del Constructivismo Radical, y porqué es considerado uno de los autores más reconocidos por sus aportes a esta corriente de pensamiento.

Foerster, define los procesos de conocimiento como *“procesos ilimitadamente recursivos de cálculo” (Foerster, 1981, p.44)*, estableciendo una relación entre el concepto conocer con *“computar”*, definiendo este último como, *“toda operación (no necesariamente numérica) por medio de la que transforma, modifica, rearregla, ordena, y demás, entidades físicas observadas (“objetos”) o sus representaciones (“símbolos”)” (Ibíd., p.43)*, todo esto explicado y demostrado a través de la neurofisiología y la cibernética, desarrollando conceptos como la recursividad, autorreferencia y autonomía de los seres vivos. Este autor, postula la *“homeostasis cognitiva”*, señalando que los seres vivos tenemos un *“sistema nervioso que*

está organizado (o se organiza a si mismo) de manera que computa una realidad estable” (Ibíd., p.54). Esto admite una autonomía en los seres vivos, y por lo tanto implica una responsabilidad en como decido actuar y como me hago cargo de ello.

Asimismo, este autor plantea y a la vez coincide con los postulados de Glasersfeld y otros autores radicales, en que no hay una realidad absoluta que corresponda a una única verdad, señalando que *“cuando percibimos nuestro medio ambiente, nosotros lo estamos inventando...el medio ambiente, tal como nosotros lo percibimos, es invención nuestra” (Ibíd., p.38).* Esto quiere decir, que todos los seres vivos somos constructores de nuestra propia realidad y además responsables de ésta, uno es un observador participante en las interacciones de relaciones humanas recursivas, por lo que cada uno debe hacerse cargo de lo que hace, y no de lo que hace o debe hacer el resto.

Todo esto es explicado también por autores como Humberto Maturana (1928-al presente), Dr. en biología e investigador chileno en el campo de la epistemología, el cual desarrolla su teoría a partir de la biología humana, explicando con sus investigaciones muchos de los puntos señalados anteriormente. Maturana pone en duda la objetividad científica, señalando que, *“los científicos hacemos ciencia como observadores que explican lo que observan...como observadores somos seres humanos” (Maturana, 1994, p.158).* Con esto, Maturana, coincide con los postulados de Foerster en relación al *observador* y la *observación*, ya que nos convertimos en observadores en la medida en que observamos nuestra observación, pero como seres humanos, nuestra observación siempre será a partir de nuestras experiencias y las distinciones que nosotros realicemos de la observación, por lo que en la explicación de un científico sobre su observación siempre se presentará el componente humano y la subjetividad. Como señala, *“nada externo a un sistema vivo puede especificar en él lo que ocurre en él y, puesto que el observador es un sistema vivo, nada externo al observador puede especificar en él lo que ocurre en él” (Ibíd., p.159),* por lo que un científico en su observación, no le es posible explicar sin tener que recurrir a su operar para dar a concebir sus aseveraciones.

El autor también señala como es que validamos ciertas explicaciones, ya que *“aceptamos el conocimiento en otros y en nosotros mismos sólo cuando consideramos adecuadas las acciones de otros o las propias porque satisfacen el criterio concreto de aceptabilidad que aceptamos para lo que constituye una acción adecuada en el ámbito de las acciones*

*vinculadas con la cuestión” (Ídem), por lo que vamos aceptando de acuerdo a nuestros propios “criterios de aceptabilidad”⁴, de acuerdo a nuestra propia manera de operar a partir de nuestras propias subjetividades, es por esto que considerando la ciencia como una actividad humana como cualquier otra, es que no se puede hablar de objetividad. Asimismo, las explicaciones científicas se formulan a partir de una aceptación de una proposición de un científico, el cual responde una pregunta que necesita explicación a raíz de sus experiencias, por lo que “hay tantos tipos diferentes de explicaciones como criterios diferentes que explícita o implícitamente utilizamos para aceptar los diferentes tipos de reformulaciones de experiencias que aceptamos como explicaciones a nuestras preguntas” (Ibíd., p. 166). Todo esto señalado anteriormente, se genera de forma *recursiva*, ampliando así las explicaciones que surgen o surgirán desde las experiencias de los observadores, haciendo del conocimiento un proceso dinámico, ya que surgen siempre diversos puntos de vista que se convierten en explicaciones validas, por lo que “la verdad deja de ser un argumento que puede ser utilizado sin especificar sus condiciones de constitución y validez, y el observador tiene la posibilidad de abandonar la pretensión de ser su poseedor” (Ibíd., p. 192).*

En cuanto a la *verdad*, Maturana postula que el ser humano no distingue entre *ilusión* y *percepción*, señala que “*toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda experiencia de certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognoscitivo del otro*” (Maturana, 1996, p. 7), por lo que invita a dejar este mundo de certidumbre, ya que las cosas existen y son, solo de la manera en que cada uno las conoce. Esto lo afirma a partir de sus investigaciones sobre la percepción de los colores (distinciones cromáticas), junto a Francisco Varela (1946-2001), Biólogo chileno e investigador en el ámbito de las neurociencias. Demostrando que “*nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble. No vemos “espacio” del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los “colores” del mundo, vivimos nuestro espacio cromático*” (Ibíd., p. 10). Con esto los autores se refieren, a que cuando llegamos a indagar en la manera en conocemos nuestro mundo, es imposible separar nuestra *historia de acciones* (biológicas y sociales) del surgimiento de éste. Para estos autores,

⁴ Maturana lo define como: “*lo que define y constituye un ámbito cognitivo, al que utiliza un observador para aceptar ciertas acciones como las que definen y constituyen un ámbito cognitivo*” (Maturana, 1994, p.160).

al “fenómeno del conocer no se lo puede tomar como si hubieran “hechos” u objetos allá afuera, que uno capta y se los mete en la cabeza” (Ibíd., p. 13).

Maturana también ha realizado investigaciones en el ámbito de las emociones, señalando que es la emoción la que define las acciones y el operar de cualquier ser humano puesto que, “la emoción básica bajo la que actuamos a cada momento en cualquier ámbito operacional es la que define lo que hacemos en ese momento como un tipo particular de acción en ese ámbito” (Maturana, 1994, p. 162). Asimismo, ha realizado variadas investigaciones en el área del Leguaje, definiendo este como la “coordinación consensual de coordinaciones de acciones consensuales” (Ídem), dando paso con esto a toda una manera de entender sobre como conocemos y nos constituimos como seres humanos en la interacción con los otros.

Otro de los aportes al Constructivismo Radical de Maturana y Varela, es el concepto de *Autopoiesis*, a través del cual explican y sintetizan la constitución y organización de los seres vivos. Este concepto señala que los seres vivos, “se constituyen y operan como sistemas cerrados de producciones moleculares abiertos al flujo material y energético” (Jutoran, 1994, p. 17). Esto quiere decir, que los seres vivos se organizan por sí mismos, constituyéndose como sistemas autónomos. Con esto también se explica el principio de *determinismo estructural*, ya que, según la postura de Maturana, los seres vivos estamos determinados estructuralmente en un sistema cerrado, por lo que el ambiente o cualquier agente externo, solo puede ser gatillador o generados de circunstancias que nos brinden experiencias que generen cambios en concordancia con el operar y la dinámica estructural de ese individuo, también denominado *acoplamiento estructural*. Esta noción, “es fundamental pues se refiere a la dinámica que hace posible que ser vivo y medio, aunque sistemas determinados en su estructura, cambien estas estructuras de manera coherente de modo que el ser vivo mientras vive, genera conductas concordantes con el medio” (Ídem). Esto quiere decir que, aunque los seres vivos tengan un sistema de estructuración cerrada, su modo de operar cambiará de acuerdo a las interacciones, como señala Maturana, “Organismo y medio se gatillan mutuamente cambios estructurales...uno existe como ser vivo en un espacio de coherencia operacional con su circunstancia, en acoplamiento estructural. Por lo tanto, no pasa cualquier cosa, sólo pasa lo que puede pasar de acuerdo a la dinámica estructural del sistema y de la circunstancia” (Maturana, 1990, s/n).

4.2.3.1. Fundamentos epistemológicos del Constructivismo Radical

Todos los planteamientos propuestos por el Constructivismo Radical, que han sido descritos anteriormente, buscaban dar explicación a preguntas como ¿Cómo se conoce? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo sabemos lo que creemos saber? Las que si bien han sido teorizadas por filósofos hace varios siglos atrás, aún no dejaban conformes a Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick, Humberto Maturana, Francisco Varela, quienes a través de sus investigaciones y postulados han configurado el Constructivismo Radical, que rompe sustancialmente con todas las respuestas que habían tenido estas preguntas hasta entonces.

Ahora, hace cientos de años atrás existieron filósofos que plantearon ideas que se contraponían a lo que en ese momento se afirmaba sobre concepto de realidad en occidente, donde el dogmatismo encabezado por la religión imperante en ese momento, impedía la posibilidad de cuestionar lo que bajo sus creencias se decía principalmente respecto a que la realidad es objetiva, y por lo tanto existe, una verdad absoluta independiente a los seres cognoscentes. Esto, por muy simple que parezca de entender, tiene grandes repercusiones al reflexionar y dar explicaciones a las preguntas con las que se ha comenzado en este apartado, y por lo tanto en la visión epistemológica que se ha perpetuado en la historia de la humanidad, que niega el cuestionamiento y entendimiento de nuestro propio desarrollo como seres que autónomamente construyen su conocimiento.

Centrándonos entonces en esta idea de realidad, es que Giambattista Vico (1688 – 1744) aparece como uno de los primeros filósofos en proponer algo totalmente controversial, ya que para él nadie podía tener conocimiento de otra cosa que no fuera lo que esa misma persona ha creado. *“Lo expresó de muchos modos, y el más sorprendente es, quizá: ‘Dios es el artífice de la naturaleza, el hombre el dios de los artefactos. Una y otra vez destaca que ‘conocer’ significa saber cómo hacer.’”* (Glaserfeld, 1996, p. 27) con esto quiere decir que, si existiese una realidad objetiva, sería solo conocida por dios, pero no por nosotros, porque nosotros solo podemos conocer lo que nosotros mismos hemos construido y de igual forma, de lo único que tenemos certeza es de lo que hemos construido por sí mismos, de manera que bajo ningún punto de vista la verdad se puede considerar como absoluta.

Por lo tanto, la concepción de conocimiento toma un vuelco importante en su significado, ya que bajo esta premisa es imposible que el conocimiento sea la representación objetiva de un

mundo ajeno al observador, sino que el conocimiento apunta a la construcción de mundo que realiza individualmente un ser humano y que por ningún motivo es construida en correspondencia a una realidad objetiva. Aclarando que *“la construcción de conocimiento... sin embargo, está restringida por condiciones que surgen del material utilizado, el cual, ya sea concreto o abstracto, siempre es consecuencia de los resultados de una construcción anterior. Con esta idea, de conformidad dentro de ciertas restricciones que reemplaza la noción de ‘verdad’, Vico anticipa el principio de viabilidad, básico en la teoría del conocimiento constructivista.”* (Glaserfeld, 2005, p. 30).

Para ahondar en el concepto de viabilidad, es pertinente primero aclarar otros fundamentos en que sustenta el Constructivismo Radical, que se arraigan principalmente en que, si la realidad no sucede aparte del ser humano, sino que consigo, es necesario plantear una *“Epistemología que sostenga que lo que conocemos es una función del observador y no de lo que es observado.”* (Segal, 1994, p. 30). Esto quiere decir, que el estudio del desarrollo del conocimiento humano debe ser desde una mirada que considere la organización y estructura del sujeto en su carácter activo y dinámico, contrariamente al enfoque tradicional, que se focaliza en estudiar conductas de un sujeto como si fuesen resultantes de la estimulación que provoca la realidad independiente en donde nos desarrollamos. O sea, la epistemología debe centrarse en considerar el entendimiento del ser humano en su naturaleza. Lo que en palabras de Maturana y Varela se resume de la siguiente manera: *“... el universo de conocimientos, de experiencias, de percepciones del ser humano, no es posible explicarlo desde una perspectiva independiente de este mismo universo. El conocimiento humano (experiencias y percepciones) sólo podemos conocerlo desde sí mismo.”* (Maturana, 1996, s/n).

Con esto último cabe señalar que, bajo esta mirada del conocimiento, las experiencias en que operan los sujetos también son de vital importancia para los planteamientos del Constructivismo Radical, ya que es en ellas donde el sujeto es un ser activo, donde conoce y construye su mundo. Para esto, las ideas de otro filósofo contemporáneo a Vico, George Berkeley (1685 – 1753) han servido de cimiento para esta teoría. Él, en palabras de Glaserfeld señala que: *“ser es ser percibido, la palabra ‘ser’ refiere al único modo de ser que un conocedor humano puede concebir, ser en el mundo de la experiencia. Es el ser constituido por la clase de permanencia que resulta de los invariantes creados por la*

asimilación exitosa de las experiencias por parte del experimentador” (Glaserfeld, 1996, p.29). Por lo tanto, en la constante interacción entre el sujeto y lo que va experimentando surge la realidad. Aquí es importante destacar que entonces, el pensamiento que vamos construyendo tiene un carácter holístico, es decir, a medida que vamos experimentando nuevas situaciones, acompañadas de perturbaciones para nuestros esquemas cognitivos es que vamos asociando conocimientos anteriores a lo nuevo que se presenta en nuestras experiencias. Lo que es también un argumento para entender por qué la realidad no está preestablecida, y sino que la construimos de acuerdo a las experiencias que tengamos a lo largo de nuestra vida.

En este sentido, Immanuel Kant (1724-1804) es otro filósofo que en sus postulados da cuenta de lo que actualmente plantea el Constructivismo Radical: *“Kant, dice expresamente que no podemos representarnos nada asociado en el objeto si no lo hemos asociado antes. El objeto, en cuanto consiste en más de una percepción sensorial, ha sido integrado por el acto de nuestra representación y por eso de ninguna manera debe pensarse como preformado.”* (Glaserfeld, 1994, p. 24). Entonces, vivimos en una continua vinculación de lo que percibimos e integramos a nuestro esquema cognitivo según nuestras experiencias, en las cuales construimos y reconstruimos nuestro propio mundo.

En consecuencia, si es en la experiencia donde surge nuestro conocimiento, es necesario ahondar en su concepción como función adaptativa, que tiene sustento en la teoría evolutiva de Darwin y a su vez en la teoría epistemología genética Jean Piaget. Ambas teorías se enmarcan en el supuesto que para que tanto una especie de seres vivos (en el caso de la teoría darwiniana), como el conocimiento (en la teoría piagetiana) no se extingan o eliminen, deben adaptarse a lo que en ese momento el medio o esquema cognitivo les permite, en pos de mantener constantemente el equilibrio, equilibrio que cabe destacar es dinámico. *“Si tenemos esto en cuenta la teoría de la evolución nos suministra una poderosa analogía: la relación entre estructuras orgánicas para vivir y su medio es, en efecto, la misma relación que hay entre estructuras cognitivas utilizables y el mundo de experiencia del sujeto pensante.”* (Glaserfeld, 2005, p. 24)

Entonces, el conocimiento elimina las perturbaciones que se van presentando en la experiencia, de manera que su construcción puede ser entendida como las múltiples posibilidades de operar que en ese preciso momento de la experiencia resultó viable para

nosotros. *“Para Piaget el conocimiento... es la colección de estructuras conceptuales que resultan estar adaptadas o, como yo diría, resultan ser viables dentro del alcance de la experiencia del sujeto cognoscente.”* (Glaserfeld, 1996, p.32). Y es aquí donde es importante detenerse a mencionar que, el “encaje” del conocimiento al que se hace referencia en estas líneas no tiene que ver en lo absoluto con que el sujeto en su experiencia vaya corroborando lo que va construyendo en su esquema cognitivo, con una realidad ontológica preexistente, ya que como se ha dicho con anterioridad, esto no tiene lugar en el Constructivismo Radical.

En resumen, el concepto de viabilidad del conocimiento en esta teoría se entiende desde su función adaptativa, o sea de que la construcción de conocimiento será de acuerdo a lo que justo en ese momento de la experiencia del ser humano resulta más factible integrar en su esquema de acuerdo a la perturbación que se ve enfrentado y los conocimientos previos que tiene, por ende, la perturbación tiene un rol fundamental para que existan cambios en nuestro esquema cognitivo. *“Esto significa que el conocimiento no debe concordar con una realidad ontológica sino, en todo caso, encajar en el mundo de nuestra experiencia.”* (Glaserfeld, 1997, p. 93)

Bajo este punto de vista, el conocimiento es teorizado desde sí mismo, y es donde tiene lugar como sustento teórico para el Constructivismo Radical entender el operar del sistema biológico del ser humano, sistema que bajo estos supuestos se organiza como sistema cerrado. Para esto la cibernética se torna como otro de los sustentos teóricos en los que se ha basado esta teoría del conocimiento.

“La cibernética se dedica especialmente al autocontrol y a la producción y conservación del equilibrio interno. Por esta razón, aquellos cibernéticos que se interesan en el proceso del conocimiento procuran concebirlo como un proceso de autocontrol.” (Ibíd., p. 94) Por lo que, al igual como se señalaba anteriormente, la construcción del conocimiento busca constantemente mantener el equilibrio en el sujeto cognoscente, de manera que esta teoría también sustenta los planteamientos que apuntan a que la construcción de conocimiento se da en la experiencia del sujeto, y en las limitaciones que en ese momento existan para él. Y es entonces donde podemos afirmar que el sistema nervioso del sujeto cognoscente opera como un sistema cerrado, es decir, las perturbaciones que existan en el medio en que se desarrolla, solo gatillan múltiples posibilidades donde la que sea más viable en ese mismo instante será la

que se integre a la construcción de conocimiento de ese individuo. Y es en todo este proceso que nuestras propias percepciones van configurando las posibilidades de acción y pensamiento que en ese momento son atingentes para nuestro conocimiento.

Por esto, a través de la cibernética se estudia el sistema nervioso desde la computación, entendiendo esta última como la capacidad de contemplar la relación de dos o más entidades en su concatenación. El motivo de esto es porque *“Sólo cuando tratamos las neuronas y el sistema motor del cuerpo como componentes de un sistema cerrado que funciona recursivamente, que es capaz de computación, podemos empezar a explicar la cognición.”* (Segal, 1994, p. 119).

Con todo el aporte que realiza la cibernética, desde el punto de vista biológico que contribuye a las premisas que postula el Constructivismo Radical, nace también el concepto de autopoiesis, el cual surge mezclando esta teoría biológica y la importancia de considerar las experiencias en tanto de la interacción que el sujeto tenga con su medio. En este sentido, el concepto de autopoiesis es acuñado por Humberto Maturana y Francisco Varela en las últimas décadas del siglo pasado, buscando romper con las teorías tradicionales que hasta ese entonces estudiaban a los seres vivos de acuerdo a su conducta en un ambiente determinado, y no a ese ser en sí mismo, por lo que eran teorías cargadas de un fuerte discurso funcional y propositivo de los seres vivos, muy contrario a lo que intentaban dar explicación Maturana y Varela, que era comprender la organización y estructura del ser como un ser autónomo: *“la autopoiesis busca poner la autonomía del ser vivo al centro de la caracterización de la biología, y abre al mismo tiempo la posibilidad de considerar los seres vivos como dotados de capacidades interpretativas desde su mismo origen.”* (Maturana, 2008, p. 51).

Por ende, aparte de que este nuevo concepto sea un gran aporte para la biología, también tiene una fuerte repercusión en la epistemología que subyace al Constructivismo Radical, ya que también hace referencia a que el sujeto existe en la experiencia, de forma que solo en ella construye su realidad, por lo que *“intrínsecamente, pues, no es posible el conocimiento absoluto, y la validación eventual de todo conocimiento en los seres vivos (el hombre incluido) se da, necesariamente, en su autopoiesis continuada.”* (Ibíd., p. 112). Así, esta concepción de ser que implica concebirnos como máquinas autopoieticas, también fundamenta lo que en un principio se señaló como pilar fundamental en esta teoría del conocimiento que

hace referencia a que es imposible conocer lo que no ha sido construido por nosotros mismos, y que por lo tanto, la realidad surge en esta construcción y por ningún motivo es independiente y preexistente al sujeto cognoscente.

Entonces, para finalizar es importante poner énfasis en que lo que funda al Constructivismo Radical como tal, que es la diferencia que se ha planteado desde corrientes filosóficas entre saber y realidad, que no surgen independientemente una de la otra, sino que se les considera en una adaptación funcional, o sea como el acoplamiento que se va construyendo en su interacción por el sujeto cognoscente.

4.2.3.2. Diversidad desde el Constructivismo Radical y su abordaje en el contexto de aula

Como se ha señalado, el Constructivismo Radical parte de los postulados propuestos por la corriente constructivista, pero comienza a tomar su propio rumbo al establecer una diferencia radical entre los conceptos de saber y realidad, y entender esta última desde una perspectiva sumamente subjetivista que, a su vez, tiene claras repercusiones al dar respuesta a cómo el sujeto conoce y por lo tanto a cómo se desarrolla y aprende. Por lo que, todo lo que hemos señalado hasta ahora respecto al Constructivismo Radical tendrá implicancias en el ámbito educativo, donde ahondaremos en cómo esto influye en el abordaje de la diversidad en el aula escolar.

Como decíamos, el Constructivismo Radical propone una nueva conceptualización sobre el aprendizaje: *“el aprendizaje como un fenómeno de transformación del sistema nervioso asociado a un cambio conductual que tiene lugar bajo la mantención de la autopoiesis...”* (Ibíd., p. 128), donde en primer lugar, al considerarse como una transformación que ocurre a nivel interno en el ser humano, y por lo tanto que ocurre a nivel individual, es que de todas formas se hace alusión a que las maneras de conocer no pueden darse de forma estandarizada y por ende sería la primera consideración que se debiese tener desde esta teoría. A su vez, al complementar la definición con el concepto de autopoiesis, explicado en los apartados anteriores, se da cuenta que estas transformaciones van surgiendo con el ser humano en su mundo experiencial, dando paso a considerar también los factores sociales que intervienen en este proceso, ya que obviamente la experiencia se da en la interacción con el medio en que nos desarrollamos, por lo que *“si bien las condiciones socioculturales del conocimiento son*

totalmente diferentes de las condiciones biocerebrales, están ligadas formando un nudo gordiano: las sociedades existen, las culturas se forman, se conservan, se transmiten, se desarrollan sólo a través de las interacciones cerebrales/espirituales entre los individuos” (Morín, 1994, p.73). Por ello, los fenómenos sociales-culturales deben ser entendidos desde la individualidad de cada ser humano.

Es en este punto, donde el Constructivismo Radical realiza su mayor aporte, teorizando acerca del desarrollo humano desde una mirada que involucra tanto lo biológico (lo que ocurre a nivel individual) y lo socio-cultural (que ocurre en la interacción constante con los otros), es decir, logra un entendimiento biológico del ser humano en su convivencia con su medio, a través de sus experiencias, donde además considera que debe existir una comparación histórica de las transformaciones que vaya teniendo el sujeto en su desarrollo, ya que de lo contrario, al fijarse solo en el presente, no seríamos más que organismos actuando en congruencia con nuestro medio. Por ello, en el fenómeno del aprendizaje también influyen factores como los conocimientos y experiencias previas que haya integrado el ser humano en su esquema cognitivo. En consecuencia, podemos decir que, bajo los supuestos de este enfoque, al considerar la individualidad y lo biológico como fundamental para dar respuesta a cómo conocemos, la diversidad también es considerada inherentemente en la biología del ser humano, y por lo tanto debiese ser abordada como parte de la su organización propia e innata. En términos generales, esto quiere decir que la diversidad está en cada uno de nosotros, no es algo ajeno a cualquier grupo de seres humanos y, por lo tanto, mucho menos lejano a los grupos de personas que conforman un curso e interactúan dinámicamente en el aula regular. Esta diferencia es importante realizarla, ya que como hemos evidenciado en los antecedentes, en muchas ocasiones el concepto de diversidad se asocia a algo meramente superficial, como la diversidad en las características físicas, en las características culturales, en las capacidades o habilidades de cada uno, en las orientaciones sexuales, etc. Pero el Constructivismo Radical profundiza mucho más allá, como hemos podido constatar, la diversidad se considera en cuanto a la diversidad existente inherentemente a cada individuo en consecuencia de la construcción de mundo (o realidad), que nadie más que uno mismo puede construir, *“en otras palabras, nada externo a un sistema vivo puede especificar en él lo que ocurre en él...”* (Maturana, 1994, p. 159).

Y de esto último, es de donde surge otro punto a considerar para el abordaje de la diversidad en el aula, ya que, si nada externo determina lo que ocurre internamente en el ser humano, metodologías basadas en corrientes conductistas son las primeras en desmoronarse con estos planteamientos, porque no tiene sentido pensar que podemos como educadores generar estímulos en el ambiente que condicionen respuestas y por lo tanto, aprendizaje en nuestros estudiantes. Así, entendiendo que el abordaje de la diversidad involucra necesariamente el abordaje del aprendizaje de todos los alumnos presentes en la sala de clases, el profesor toma un rol que se basa en términos generales, en multiplicar las posibilidades de experiencias nuevas que gatillen en sus estudiantes, de acuerdo a su contexto, un desequilibrio en su esquema cognitivo, lo cual es fundamental para que integren nuevos conocimientos articulándolos con los que ya poseen. Y es entonces, donde también recae la responsabilidad de su propia educación en los mismos estudiantes, *“dado que el alumno es el iniciador y responsable de todo acto de conocer, el papel del docente se relativiza a la de simple promotor de situaciones para inducir experiencias y reflexiones en los alumnos. Nuevamente hay un énfasis en el alumno y en su lógica constructivista interna.”* (Hernández, 2008, p. 56).

Con esto, se destaca que el educador debe mantener respeto por la construcción de mundo de cada uno de los estudiantes, y con ello tener en cuenta que entender la diversidad de esta manera, lleva consigo tener en cuenta que se estará también respetando la autonomía de cada uno de sus estudiantes, y por lo tanto, fomentando que ésta se fortalezca en el sentido de hacerse responsables de su accionar al convivir y relacionarse con otros, o sea, *“... la responsabilidad de aprender, libres de todo fanatismo, y si queremos, cómo ser responsables de nuestras acciones a través de reflexiones recursivas acerca de nuestras circunstancias.”* (Maturana, 1994, p. 193). Por esto, este enfoque irrumpe con lógicas que se perpetúan desde los orígenes del sistema escolar, que revisamos en nuestros antecedentes, donde se busca homogeneizar a los sujetos en pos de mantener un orden social fundado en la preexistencia de una realidad independiente al ser humano. Y que por consiguiente, sus conductas pueden ser premiadas o castigadas según lo que se considere “normal” de acuerdo a esta realidad que existe aparte del sujeto que conoce.

En este sentido tiene lugar mencionar que evidentemente el abordaje de la diversidad según el Constructivismo Radical, traería consigo no solo reflexionar acerca del rol del educador, de

cómo debiesen plantearse sus metodologías de enseñanza, sino que también sus metodologías en cuanto a la evaluación que realizan y que es un punto crítico al observar de manera general un sinnúmero de pruebas estandarizadas a las cuales se ven enfrentados los estudiantes actualmente, y luego catalogados según sus resultados. Respecto a esto, *“Von Foerster prosigue: <<Intentamos trivializar cualquier cosa, incluso a las personas... Si le preguntamos, ¿Cuánto es dos por dos? Y nos responde “verde”, le decimos, “no, tienes que decir cuatro”. Le trivializamos. Ideamos escuelas y exámenes para comprobar lo bien que se les ha trivializado. Y si la trivialización conseguida es incompleta, tiene que repetir curso. Una puntuación perfecta indica una trivialización perfecta. ¿No sería preferible que las escuelas favorecieran la diversidad en sus pruebas?” (Segal, 1994, p. 147-148).* Así, la mayoría de las pruebas que se realizan en las escuelas, que principalmente son de escoger una alternativa correcta (propio de paradigmas conductistas), también se verían truncadas completamente, ya que este tipo de evaluación se funda en que existe solo una verdad que el estudiante debe adquirir en su etapa escolar, desvalorizando además los argumentos que configuran a una respuesta como la “correcta”. Asimismo, el error es sancionado, lo cual desde el Constructivismo Radical no tiene ningún sentido, al entender que el error surge solo en un futuro, cuando el ser humano es capaz de reflexionar acerca de lo que ha dicho o ha hecho, pero nunca en su momento, por lo que sancionarlo solo tiene consecuencias en generar frustración o emociones vinculadas a un rechazo por aprender. *“El constructivismo radical hace hincapié en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje en situaciones complejas y el aprendizaje en contextos sociales, y al mismo tiempo desconfía mucho de la evaluación sistemática de los resultados de la educación.” (Anderson, 2001, p. 93).*

Ahora, por otra parte, es importante señalar que si el Constructivismo Radical considera que la realidad surge con el ser humano, en sus experiencias, por ende en el lenguaje, esto último también tiene implicancias en el abordaje de la diversidad en el aula, en cuanto a que el lenguaje no es entendido como algo meramente instrumental y mucho menos puede ser corregido mediante sanciones, ya que de igual forma, las consecuencias que tiene sancionar el error, serán las que ocurrirán al sancionar una palabra “mal dicha” o “mal escrita” por los estudiantes, ya que ellas representan mucho más que una simple palabra, representan en el esquema cognitivo del ser humano el sinnúmero de experiencias que dieron paso a la construcción de su significado, que puede estar vinculada a la asociación con experiencias que el sujeto

recuerde como positivas o simplemente se relacione con una emoción que produzca seguridad en él, para esclarecer esto último, por ejemplo, si un educador reprende a un estudiante por decir “tovalla” en vez de toalla, sólo tiene como posibles respuestas en él disposiciones negativas, en la relación entre ellos y quizás en la forma en que se relacione este alumno con sus pares, ya que le dará vergüenza expresarse libremente, debido a que si él dice “tovalla” es porque en sus experiencias, probablemente en las conversaciones en su familia o entorno más cercano así se dice, y por lo tanto, así es como ha construido el significado que este objeto representa en su realidad, y por eso, hablamos que puede tener repercusiones en sus emociones, y a su vez, en la disposición para interacción con otros. *“El aspecto revolucionario del enfoque constructivista de la comunicación es...que modifica drásticamente el concepto de comprensión. Ya no puede sostenerse que el significado de las palabras debe ser ‘compartido’ por todos los usuarios de un lenguaje... cada usuario del lenguaje, de hecho, los ha abstraído de su propio mundo experiencial” (Glaserfeld, 1996, p. 46-47).*

Por todo esto, es que el abordaje de la diversidad en el aula bajo los fundamentos del Constructivismo Radical se arraigan en que la labor de un educador, abarca desde la forma de relacionarse con sus estudiantes, hasta la metodología que utilice al plantear las clases que realizará con ellos para que aprendan y conozcan cosas nuevas, debe dejar de lado todas las suposiciones que se fundamentan en considerar el comportamiento, la manera de aprender, hablar, relacionarse, etc. como algo “correcto” o “normal”, ya que de esta forma se consideraría que la realidad existe previamente al ser humano, lo cual rompe con uno de los principios fundamentales de esta teoría, como lo explica Maturana (1997) acuñando el término de la objetividad entre paréntesis, el cual apunta -como el resto de los principales teóricos del Constructivismo Radical-, que al aceptar la existencia de una objetividad, por ejemplo, para poner expectativas y evaluar a los estudiantes, presupone la existencia de la realidad a priori al desarrollo de cualquier ser humano, y por lo tanto, se niega la facultad que tenemos inherentemente desde nuestra biología y nuestra experiencia de construir la realidad, lo cual además, implica que al errar (desde la mirada de otro observador), en el instante que lo hacemos es imposible darnos cuenta, ya que lo que hicimos fue lo que para ese momento nos pareció coherente en la experiencia que estábamos viviendo, y por lo tanto, como hemos señalado, no tiene sentido que otro observador sancione, es decir, el profesor en el contexto de

aula. Con esto, él como cada uno de sus estudiantes, *“se da cuenta de que él o ella vive en un multiverso, esto es, en muchos distintos, igualmente legítimos, pero no igualmente deseables realidades explicativas, y que éste, un desacuerdo explicativo es una invitación a una reflexión responsable en coexistencia, y no una negación irresponsable del otro.”* (Maturana, 1997, p.26). Respetando esto, se respeta la construcción de mundo de todos los miembros del curso, y extrapolándolo, a los miembros de toda la sociedad, y es en este respeto donde creemos que debiese fundamentarse el abordaje de la diversidad en el sistema educativo, ya que esto conlleva considerar las experiencias y conocimientos previos de todos los estudiantes, tomando en cuenta la importancia que tienen en la construcción de mundo de cada ser humano, como hemos explicado, que ocurre en nuestra individualidad, y por lo tanto, desde nuestra biología como máquinas autopoieticas.

Todo lo dicho hasta ahora sobre el Constructivismo Radical, configura como dijimos en un principio, nuestra postura acerca del concepto de diversidad y su abordaje en el aula, el cual fue explicado en este último apartado, y es clave para efectos de esta investigación. De igual forma, consideramos que también es importante detenernos en otros conceptos que son esenciales para el análisis de este estudio, con esto nos referimos a lo que entendemos por “concepciones” y “fundamentos epistemológicos”.

En primer lugar, nos referimos a “concepciones” haciendo la diferencia que existe con el término de “percepciones” ya que muchas veces son confundidos como sinónimos, pero que no lo son debido a que este último hace referencia a lo que percibimos, es decir, meramente a lo que captamos a través de nuestros sentidos. Por otra parte, el término “concepciones” hace referencia a un proceso de construcción de significados que hemos elaborado en nuestra mente a lo largo de toda nuestra vida, y que tiene especial importancia en nuestro estudio, puesto que es lo que pretendemos indagar mediante nuestra investigación. Así, al querer estudiar las concepciones de este grupo de estudiantes, hacemos referencia a las creencias y convicciones que tengan respecto al tema de diversidad en el aula, donde manteniendo nuestra postura desde el Constructivismo Radical, entenderemos que han sido construidas individualmente en la interacción social a través de las experiencias que hayan vivido respecto a este tema. Por esto, *“profundizar sobre el tema de las creencias sociales... tiene la posibilidad de*

desenmascarar las apariencias y de conocer qué hay detrás del discurso y de la práctica, en especial conocer los significados que otorga el profesor...” (Blanco, 2008, p. 12)

Asimismo, las concepciones al ser una construcción, poseen sustentos en los que se basan los significados que se han construido y, por lo tanto, para dilucidar las concepciones que tienen respecto a la diversidad en el aula los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, debemos analizar sí o sí los fundamentos epistemológicos que subyacen en sus concepciones. Por esto, vale decir que entenderemos por fundamentos epistemológicos a las nociones que en su discurso nos permitan esclarecer cuáles son sus perspectivas de acuerdo a cómo el ser humano conoce y logra tener conocimiento. En este sentido, *“el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo” (Ceberio y Watzlawick, 1998, citado por Jaramillo, 2003, p. 175)*. Por lo que, a pesar de que los fundamentos epistemológicos se refieren netamente a cómo ocurre la adquisición de conocimiento en los seres humanos, sabemos que esto repercute de igual forma en las concepciones y abordaje de la diversidad en el aula, ya que como hemos dicho, la diversidad para nosotras es entendida según el Constructivismo Radical, que le otorga un papel inherente al desarrollo del ser humano.

Todo esto, evidentemente tiene implicancias en lo concreto y cotidiano, en las prácticas pedagógicas que lleven a cabo los educadores al momento de relacionarse con sus estudiantes, y para los propósitos de esta investigación, en cómo se aborda la diversidad en el aula.

Aclarado esto, pasaremos a revisar lo que ha sido parte tanto de los conceptos y fundamentos desde donde se ha abordado la diversidad según la normativa de nuestro sistema educativo chileno. Entendiendo las repercusiones de esto en las representaciones sociales de las personas, sobre todo en los docentes y los formadores de estos, ya que también basan sus enseñanzas y prácticas en las normativas que rigen y guían su actuar.

4.3. LA DIVERSIDAD DESDE LA NORMATIVA DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Para adentrarnos a lo que ocurre en nuestro país respecto a la temática central de esta investigación, el abordaje de la diversidad en el aula, es importante aclarar que en primer lugar este concepto no ha sido utilizado siempre en la historia del sistema educativo chileno y que, por lo tanto, cabe detenerse a indagar en qué se ha entendido por “diversidad” desde que comenzó a utilizarse en las políticas educacionales que rigen a este sistema.

Como mencionamos en nuestros antecedentes, en los inicios del sistema educacional en general, donde Chile no es la excepción, se buscó la homogeneización de los estudiantes y por ende que se comportaran de igual forma, produciendo suposiciones que estandarizan sus formas de aprender y las evaluaciones que se realizan de sus procesos de aprendizaje. Esto último es el punto clave donde comienzan los intentos por incorporar una educación que integre a todos aquellos estudiantes que han quedado fuera del sistema educativo debido a esta estandarización, ya que organizaciones mundiales comienzan a poner en manifiesto derechos que poseemos todas las personas, por ejemplo, el derecho de tener acceso a la educación. De esta manera, luego de la imposición de un modelo neoliberal en Chile, trajo consigo en las últimas décadas un impacto evidente en el sistema educativo del país donde se vieron vulnerados los principios de igualdad y equidad en educación para los estudiantes chilenos, aumentando por lo tanto los grupos que se ven marginados por el sistema educativo. Así, *“...a través de la constitución de discursos que se superponen entre instituciones supranacionales, agencias intergubernamentales, gobiernos particulares e instituciones educativas se instala una red discursiva en el campo educativo que autoriza y naturaliza significados y prácticas tales como ‘diversidad’, ‘educación de calidad’, ‘equidad’, ‘igualdad’... como ejes de transformación social para la construcción de un sistema educativo más equitativo y justo.”*(Infante et al, 2011, p. 149), por esto, en búsqueda de una compensación social hacia estos grupos, se comenzó a emplear el concepto de diversidad en educación el cual se refiere principalmente a considerar a todos, es decir, integrar también a todos aquellos que han sido apartados, por ejemplo los estudiantes que han sido categorizados con necesidades educativas especiales. Esto si bien en términos generales es positivo en

cuanto es importante considerar a todos como sujetos de derecho en educación, por otra parte, ha traído una consecuencia negativa desde nuestra perspectiva, que es el aún inquebrantable vínculo del concepto de diversidad con lo “diferente” a lo “normal”, o sea, todos aquellos que han quedado vulnerados por el estándar, por ende ha llevado a que el abordaje de la diversidad se entienda hasta el día de hoy casi como un sinónimo del abordaje de las necesidades educativas especiales. Y que por lo tanto este concepto sea tomado en cuenta mayormente por las normativas de la educación especial.

Con todo esto podemos decir que en Chile se comenzó a incorporar lo que externamente se estaba reconociendo para fomentar políticas educacionales orientadas a atender a todos los niños y jóvenes del mundo, como por ejemplo lo que se propone en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en 1989, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994, y declaraciones de la UNESCO, OCDE, entre otros; repercutiendo en la incorporación de conceptos como diversidad, integración, inclusión, discapacidad, vulnerabilidad, etc. a las leyes y decretos en que se enmarca nuestro sistema educativo.

Ahora bien, como señalamos, el concepto de diversidad es integrado a las políticas educacionales de nuestro país a través de la educación especial, por lo que pareciera pertinente revisar entonces la historia de las normativas que la han regido, sin embargo, no nos detendremos a revisar cada uno de sus documentos, ya que como hemos dicho, desde nuestra postura, el abordaje de la diversidad en el aula no tiene nada ver con esto. Vale decir, que no negamos que en la educación tradicional también se ha incorporado el concepto de diversidad, pero que de igual forma se utiliza para atender a grupos que son minoría, como por ejemplo minorías étnicas, y así igualmente el abordaje de la diversidad es considerar “lo que no es igual” al resto. Por lo que en general en la normativa todo lo que tenga que ver con considerar esto que “no es igual” se haga utilizando el término de diversidad, por lo que, desde nuestra mirada ahondar en conceptos como discapacidad, necesidades educativas especiales, integración, inclusión, etc. distan del abordaje de la diversidad a la que apuntamos en esta investigación, es decir, desde la diversidad de construcción de mundo de cada sujeto, explicada desde el Constructivismo Radical.

Por lo que revisaremos en términos generales algunas leyes y decretos que organizan la educación especial chilena, con la finalidad de verificar que es en ella donde mayormente se ha utilizado el concepto de diversidad. *“En Chile, la Ley 19.284 (1994) asocia la diversidad a la atención de necesidades educativas especiales, al especificar el derecho que tienen las personas con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminadas, recibiendo el apoyo requerido en la estructura escolar común, basado en el currículum regular con los ajustes necesarios.”* (Ibíd., p.151-152). En este sentido queda en evidencia que este concepto hace más de veinte años se ha vinculado con las necesidades educativas especiales, y que actualmente siguen rigiendo el sistema educacional.

Asimismo, existe un documento denominado “Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad.” (MINEDUC, 2005), el que a pesar de haber sido realizado once años después que la ley anteriormente dicha, sigue sirviéndonos como un claro ejemplo para observar el uso limitado del concepto de diversidad para ser utilizado exclusivamente desde la educación especial. Y por ello al hablar de su abordaje, se ponga la mirada instantáneamente en los grupos que no cumplan con lo que creemos como “normal” o promedio, lo que aleja totalmente al abordaje de la diversidad entendiendo que ésta se refiere a hacerse cargo de todos los estudiantes, ya que la diferencia no es algo exclusivo a un grupo determinado, sino que es algo que inherentemente tenemos todos los seres humanos. Por esto, *“la atención educativa y pedagógica a la diversidad va más allá de la sola agregación de contenidos localistas al currículum ... Desde nuestra perspectiva, focalizarnos en la diversidad no implica relevar lo diferente para clasificarlo o aislarlo como prioritario, sino para comprender cómo llegamos a ser observadores en mundos diversos, pero igualmente legítimos...”* (Ibáñez et al, 2012, p.217).

A su vez, evidenciamos que lo que se ha promulgado para dar respuesta a la diversidad en nuestro sistema educativo, es la implementación de las adaptaciones o adecuaciones curriculares y así hacerse cargo de los estudiantes que se han visto vulnerados. Lo cual no ha estado exento de problemáticas, debido a que *“sólo pensar en la adaptación del currículum a la diversidad de estudiantes reviste una tarea gigantesca, de una envergadura que traspasa las fronteras de la creatividad, los deseos profesionales y la buena voluntad docente.”* (Lara, 2013, s/p). O sea, realizar estas adecuaciones se vincula con hacer un trabajo extra para los

profesores ya que éstas son únicamente para este grupo de alumnos que no responde a lo que el currículum nacional establece.

Por esto, uno de los decretos más relevantes en la educación especial actualmente, el Decreto N°170, en su artículo 95° indica que estas adaptaciones deberán ser desarrolladas bajo las orientaciones e instrucciones que determine el Ministerio de Educación, por lo que este organismo ha puesto en servicio una guía llamada “Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2011) documento en el cual se realiza una conceptualización general de diversidad y su expresión en la educación: *“La diversidad de los alumnos/as es consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje... Sin embargo... la educación sigue la tendencia de funcionar con esquemas homogeneizadores, para un ‘supuesto alumno medio’ en cuanto a su origen social, cultural y en cuanto a sus capacidades.”* (MINEDUC, 2011, p.8). En esta definición podemos vislumbrar algo diferente a lo que se ha entendido por diversidad, ya que se comienza a entender como algo que nos involucra a todos y no solamente a un grupo determinado. Pero al ser solo una guía orientadora, no tiene fuertes repercusiones en la legislación sobre educación y mucho menos en lo que ocurre en la praxis en los establecimientos educacionales.

Asimismo, dentro de la reforma educacional que se encuentra en curso, se ha promulgado el Decreto N° 83, el cual nace como apéndice del Decreto N°170 el año 2015, con la finalidad de dar criterios y orientaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, es un decreto impulsado desde la educación especial, y que a primera vista pareciera ser que las adecuaciones que propone van dirigidas solo a un grupo de alumnos, pero que al leerlo con detención podemos ver por ejemplo, en su Artículo 2° que los criterios y orientaciones van enfocados también a establecimientos regulares que no posean proyecto de integración escolar, o sea, se ven involucrados todos los establecimientos educacionales del país, sin diferenciar a aquellos que tengan en sus dependencias a estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido dicho decreto señala que *“El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres... y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su*

potencial... Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana.” (MINEDUC, 2015, p.12). Acercándose aún más en un cambio paradigmático respecto al concepto de diversidad, donde comiencen a verse todos los estudiantes involucrados en su abordaje, para lo cual el mismo decreto propone para realizar las adecuaciones curriculares contemplando las características de todos sus estudiantes, *“El Diseño Universal para el aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.” (Ibíd., p.19).* El cual tiene como principios: Proporcionar múltiples medios de presentación y representación; Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión; Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Por esto último, si bien podemos evidenciar un gran cambio en que el abordaje de la diversidad en el aula considere que deben existir adecuaciones curriculares para todos los alumnos, sin hacer excepciones o encasillando a algunos con necesidades educativas especiales, no podemos decir que la concepción de diversidad actualmente en nuestro país tenga que ver con hacerse cargo que la diversidad es inherente a los seres humano en cuanto nos constituye como seres diversos porque cada uno representa una construcción de mundo o realidad diferente.

De igual forma, si bien en los últimos cinco años se ha puesto de manifiesto algunos cambios sobre la diversidad, aún se sigue viendo como hay ambigüedad en el concepto desde la normativa de la educación. Por lo que se hace necesario indagar si es que esto tiene repercusiones en la formación inicial de los profesores de educación básica de la UMCE, ya que se ha comprendido a través de este último decreto que el abordaje de la diversidad no es solo cuestión de la educación especial, *“por esta razón, sostenemos que el saber pedagógico, entendido como la especificidad del ‘ser’ docente, debiese ser el eje que estructure un camino posible hacia la disminución de la polarización académica y socioeconómica existente en nuestro sistema escolar, y, al mismo tiempo, hacia la visibilización de la riqueza que implica hacerse cargo de la diversidad de construcciones de mundo que traen los estudiantes a la sala de clase.” (Ibáñez, 2014, p. 150).* Es por esto que finalmente indagaremos en la formación inicial de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, ya que

esto es clave para dilucidar cuál es el panorama de cómo se da esta carrera en nuestra universidad, las repercusiones desde las normativas señaladas y cuáles son las concepciones epistemológicas que subyacen teóricamente desde la casa de estudios de estos estudiantes en su formación inicial, debido a que esto nos servirá para realizar un análisis mucho más profundo en nuestra investigación.

4.4. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UMCE

Si bien en este punto nos enfocaremos en la formación específicamente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, se hace necesario revisar el Plan Estratégico Institucional, ya que es ahí donde se encuentran las aspiraciones e intereses de la universidad en cuanto a los titulados de esta casa de estudios. Además, analizaremos el Modelo Educativo de la institución, ya que en esta propuesta formativa es donde se encuentra el enfoque de la formación de esta casa de estudio, concretizándose a través de su diseño curricular general. Por lo que, desde estos documentos se pueden evidenciar los fundamentos epistemológicos que en teoría debieran estar plasmados en la formación de los estudiantes ya mencionados.

4.4.1. Plan Estratégico Institucional (2011-2015)

Bajo la normativa vista, y en función de los cambios históricos, políticos y sociales, es que las instituciones se ven desafiadas a responder a los nuevos requerimientos que van surgiendo en relación a la educación, por lo que se hace necesario que las instituciones, y en este caso la universidad, cuente con un Plan Estratégico que oriente el accionar de la institución, donde plasme los sustentos epistemológicos con los cuales pretende dar respuestas a las demandas actuales, que sin duda van cambiando a lo largo de la historia. Lo que para nosotras se hace necesario revisar, ya que estos fundamentos son los que repercutirán en la formación inicial docente de los estudiantes de básica con los que realizaremos nuestra investigación.

La universidad a lo largo de su historia ha atravesado por diversos periodos político-sociales que fueron generando cambios en cuanto a la estructuración y orgánica de ésta. Sin embargo, el objetivo de su creación y lo que actualmente se sostiene, es el ser la universidad pedagógica de Chile, formadora y especializada en la preparación de profesionales de la educación. La

UMCE señala que su enseñanza, *“es integral en su formación pedagógica y de especialidad, desde la educación parvularia a la Educación Media y Técnico Profesional. De gran sentido de liderazgo social, prepara a los futuros maestros y maestras para que profesional, cultural y reflexivamente estén preparados para cumplir roles esenciales en la sociedad”* (Plan Estratégico Institucional, 2012, p.5). Asimismo, *“asume su misión en forma responsable, dinámica y en constante actualización, con una opción valórica, laica e inclusiva, unida a la defensa de oportunidades para los sectores más desposeídos, formando al profesorado nacional y posicionándose humanista y democráticamente”* (Ibíd., p.6). Esto, nos da cuenta de que en teoría hay una preocupación por responder a las necesidades y demandas de la sociedad actual, haciendo también hincapié en la actualización constante y realizando acciones en post de cumplir este perfeccionamiento de acuerdo al acontecer, siendo esto evidenciado también dentro de los objetivos estratégicos y en las líneas de acción planteadas por la universidad.

Dentro de la misión y valores propuestos por el Plan Estratégico, se habla del concepto de inclusión como parte del ejercicio docente. Sin embargo, este al igual que en la normativa, no es profundizado y en su definición se entiende como la consideración de *“todos los grupos sociales de un país al sistema de derechos y deberes que la organización se da. En la Universidad, este valor adquiere un sentido de respeto a la diversidad cultural e incorporación de los menos favorecidos al sistema social general, como expresión de la movilidad social”* (Ibíd., p. 10). Lo que nos deja claro que el concepto de inclusión es asociado a las dificultades de equidad en la educación o desigualdades culturales. Todo esto también se podría vincular con los cambios planteados desde la normativa, ya que, según Infante *“los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y los múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa”* (Infante, 2010, p. 292), lo que produciría esta ambigüedad y poca claridad en la definición de los conceptos.

Asimismo, dentro de las líneas de acción del Plan Estratégico, no se postula ningún plan para el abordaje de la diversidad, o al menos la consideración explícita de ésta como un eje fundamental en la formación de profesores, por lo que no encontramos una manera concreta en que la universidad plantee algún aporte en relación a este tema tan fundamental de atender, y que es necesario para responder a las demandas de la sociedad actual donde la evidencia

apunta claramente a un sistema educacional que debe ser actualizado, sobre todo en ámbito metodológico, evaluativo y a las prácticas pedagógicas que aborden la diversidad en el aula.

Dicho esto, es que a continuación, revisaremos el Modelo Educativo considerando la repercusión de éste en la formación inicial de las carreras impartidas por la UMCE y, por lo tanto, en los estudiantes en formación de Educación Básica.

4.4.2. Modelo educativo de la UMCE

La UMCE se ha caracterizado por ser una Institución de Educación Superior reconocida y valorada por la comunidad, por ser la universidad pedagógica de Chile, formadora de profesionales de la educación, enfocando su experticia en el desarrollo integral de procesos formativos que van de la mano con la generación de aprendizajes significativos en sus estudiantes. (*Modelo Educativo UMCE, 2012, p.4*). Por lo que el marco referencial de esto se sitúa en el Modelo Educativo de la institución. Este modelo está sustentado en el concepto de educación "*como proceso formativo propio del sujeto*" (*Ídem*), y esta concepción se basa a su vez, en dos principios fundamentales:

- "*Centralidad en las necesidades educativas propias de cada estudiante.*
- "*Logro de aprendizajes significativos y pertinentes con las demandas de los distintos contextos en los que se deberá ejercer profesionalmente.*" (*Ídem*)

Por lo que vemos que claramente hay una concepción de la formación, donde se centra como actor fundamental al estudiante en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se plantea la implementación de diversas "*estrategias metodológicas orientadas a la atención de los diversos requerimientos de aprendizaje y la implementación de un sistema de apoyo al estudiante*" (*Ídem*). Lo cual reafirma esta mirada en donde el estudiante es un sujeto activo dentro de su proceso de formación, y la institución y los profesores formadores de docentes deben mediar en éste, a través de metodologías que consideren los distintos estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Además, el Modelo Educativo se concretiza a través del Diseño Curricular General, en el cual se sistematiza toda la experiencia y el saber en cuanto a formación de profesionales, de todos los años de trayectoria de esta casa de estudios, el cual analizaremos a continuación.

4.4.2.1. Diseño Curricular General

El enfoque que sustenta el diseño curricular de la UMCE es el desarrollo de competencias, es decir, *“conjunto de atributos personales que permiten el desempeño de funciones y tareas profesionales en un contexto determinado de realización. Estas competencias son clasificadas como genéricas, y específicas. Las primeras corresponden a dominios de realización transversales y transferibles a diversas tareas y contextos; también permiten empapar la formación con un sello identitario, es decir, que los profesionales formados en la UMCE se destaquen o distingan. Las segundas, están vinculadas con un ámbito de realización profesional, favorecen la incorporación de conocimientos transdisciplinarios, a fin de lograr una formación integrada e inclusiva con una impronta de calidad”*. (Ibíd., p.6).

La implementación y ejecución del diseño curricular general se materializa en tres ejes, eje *epistemológico*, eje de *aprendizaje* y eje de *evaluación* (Modelo Educativo UMCE, 2012). En la descripción de estos tres ejes, se explicita que la formación apunta a una construcción del conocimiento y no al modelamiento conductual, además del vínculo con lo socio-cultural en los procesos de aprendizaje. También se habla del respeto por los ritmos de trabajo y tiempos requeridos por cada estudiante para lograr las competencias solicitadas. A su vez, la evaluación debe estar orientada a la retroalimentación para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la institución plantea que estos ejes deben ser articulados y llevados a cabo de forma permanente a través de la teoría y la práctica. Dando mucho énfasis a las instancias de prácticas dentro de las actividades curriculares, ya que esto genera un *aprendizaje situado*, definido como un aprendizaje *“anclado a los futuros contextos de desempeño laboral y fundados en las problemáticas laborales que en el futuro deberán abordar”* (Ibíd., p.7). Asimismo, dentro del Modelo Educativo también se explicita el Perfil de Egreso que deben tener las carreras, lo cual revisaremos en el siguiente punto.

4.4.2.2. Perfil de Egreso de las carreras

Según la estructuración, se define el perfil de egreso como el *“pacto social entre la UMCE, la sociedad y sus futuros egresados...se orienta a desarrollar en sus titulados competencias claramente definidas, las que les permitan alcanzar un alto nivel en el ejercicio profesional.”* (Ibíd., p.8).

Este perfil está basado en la propuesta del Proyecto Alfa Tuning⁵, considerando en sus perfiles de egreso “*un conjunto de competencias genéricas y específicas, que ponen de manifiesto los atributos personales que debiese poseer un profesional universitario para poder desempeñarse en distintos contextos sociales*” (Ídem). Entre estas competencias, se encuentran el poder llevar a la práctica los conocimientos aprendidos teóricamente, el compromiso con lo ético y con la calidad y la capacidad de ir actualizándose constante y permanentemente (Modelo Educativo UMCE, 2012). También se clasifican, por lo que en el Modelo Educativo se explicitan las competencias genéricas de la institución, las cuales influenciarán las competencias de cada carrera.

4.4.2.3. Competencias genéricas institucionales

El propósito fundamental de las competencias genéricas es “*estimular y desarrollar en los estudiantes una comprensión integrada de los diversos modos de apropiación reflexiva, cognitiva, creativa, práctica y operativa de la realidad*” (Ibíd., p.16). Por lo que, cada carrera debe seleccionar las competencias genéricas en base a la disciplina pedagógica y desempeño en el campo laboral. A su vez, el Departamento de Formación Pedagógica también selecciona competencias, bajo el criterio de la obtención del grado de licenciado y el futuro desarrollo profesional. Posterior a esto, cada competencia debe definirse conceptualmente, identificando y determinando los elementos fundamentales de estas, y seleccionando indicadores para su evaluación, entre otras cosas. (Modelo Educativo UMCE, 2012). Entre estas competencias se encuentra el compromiso con la calidad, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, compromiso ético.

Todas las competencias señaladas, apuntan a la coherencia de las acciones pedagógicas que se lleven a cabo, a la comprensión del desarrollo de los estudiantes, y por lo tanto a diseñar estrategias didácticas y evaluativas que permitan apreciar los logros de los estudiantes, proporcionando retroalimentación para que el proceso sea llevado a cabo de la mejor manera posible según la individualidad de cada uno de los estudiantes. Uno de los dominios de la

⁵ El proyecto Alfa Tuning América Latina busca acordar las estructuras educativas de América Latina en las instituciones de educación superior en cuanto a los titulados. “*En términos teóricos, el proyecto Tuning América Latina remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar las líneas de acción. El proyecto no puede enfocarse como una “receta”, sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en el intervienen e interactúan*” (Beneitone, Esquetini, González, et al, 2007, p.12).

competencia que se refiere a la capacidad de aplicar los conocimientos, es que en las prácticas pedagógicas debe existir *“la disposición para aprender a construir a partir de lo diferente: para observar el mundo desde nuevas, propias y originales perspectivas, para buscar soluciones y alternativas nuevas a los problemas planteados”* (Ibíd., p.25). Por lo que notamos que en teoría hay una clara preocupación por formar docentes capaces de adaptarse a las diferentes situaciones que se presentan en el aula, y a partir de esto, diseñar estrategias didácticas que apunten al aprendizaje de todos los estudiantes, lo que concordaría con lo propuesto por la normativa que aborda el tema de la diversidad actualmente en el sistema educacional chileno. Además, en el Modelo Educativo, se evidencia una preocupación por el desarrollo de las competencias, dando incluso matrices de trabajo para orientar el trabajo académico de los docentes formadores de profesores de la institución, entregando orientaciones para las evaluaciones de estas competencias.

Sin embargo, notamos que no se explicita en ningún momento nada referente al abordaje de la diversidad, ni a esta entendida como las diferentes construcciones de mundo de cada estudiante, por lo que, bajo nuestra perspectiva, consideramos que debería ser parte de una de las competencias fundamentales tanto del diseño curricular de la formación, como del perfil de egreso de cualquier carrera de la universidad, ya que esto permitiría ampliar la manera de entender cómo es que se desenvuelven los seres humanos.

A pesar de esto, y por todo lo analizado hasta ahora, podemos decir que teóricamente el enfoque de los fundamentos epistemológicos de la universidad es Socio-Constructivista. Haciendo hincapié, además de lo ya señalado, en que la formación debe estar enfocada hacia prácticas educativas que vayan abordando distintos cambios históricos y culturales que atraviesa la sociedad. Sin embargo, como se detalla dentro del Modelo educativo, esto es solo un marco general de la formación de la institución, quedando un espacio de flexibilidad para la innovación curricular y para la elección de las competencias que considere pertinente cada carrera. Es por esto, que se hace necesario indagar ahora en lo propuesto teóricamente por la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE con respecto al tema de nuestra investigación.

4.4.3. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica

La carrera de Educación Básica de la UMCE, ha transitado por distintos periodos socio-políticos producto de los cuales se han realizado diversos cambios estructurales, en relación a los Planes de Estudios y Programas de Formación. Es por esto, que para contextualizar el actual perfil de la carrera revisaremos una breve reseña histórica de ésta.

4.4.3.1. Breve reseña histórica de la carrera

La carrera de Educación General Básica de la UMCE, *“fue creada en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile el 17 de noviembre de 1969, a través del Decreto N° 12. 635, gracias al impulso y financiamiento promovido por el entonces Ministro de Educación Juan Gómez Millas” (UMCE, s/f)*. En ese entonces el Plan de estudio consideraba distintas menciones (Castellano, Ciencias Naturales, Educación Física, inglés, Matemáticas, Educación Tecnológica Manual y Ciencias Sociales), el cual duraba 3 años, pudiendo ser continuada para optar al título de profesor de Enseñanza Media.

En 1972 se crea el departamento de Educación Básica, y el 1974, *“a través del decreto de la Junta Militar N° 353, 03, se suprimen las Escuelas Normales, trasladándose sus estudiantes al Departamento de Educación Básica de la Universidad de Chile” (UMCE, s/f)*. Sin embargo, la carrera fue separada de la Universidad de Chile, en el año 1981, estableciendo un nuevo Plan de Estudios que consistía en 3 años y medio de estudios, asignaturas anuales y sin menciones de especialidad.

Posteriormente en el año 1985, *“la institución adquiere una nueva identidad jurídica: a través de la Ley N° 18433, del 23 de agosto, se crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, aprobándose al año siguiente su estructura orgánica, la que contemplaba la organización en 4 facultades. Una de ellas fue la Facultad de Filosofía y Educación, que contempló entre sus Departamentos el de Educación Básica” (UMCE, s/f)*. Con esto, el Plan de Estudios cambia nuevamente contemplando 4 años de estudio, con la posibilidad de complementar su formación con una mención o especialidad (Alemán, Castellano, Educación Técnico Manual, Francés, inglés y Matemática).

Con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en el año 1993 la carrera se extiende a 10 semestres, y se agrega el grado de Licenciado en Educación como requisito para la obtención

del título. Asimismo, en el año 1998 a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID), se implementa una malla en la cual las menciones disciplinares se realizan de forma posterior al título, pero a su vez, generando un gran cambio en cuanto a las prácticas de los estudiantes, considerándolas desde los primeros años de formación para poder ir relacionando lo teórico con la práctica. Sin embargo, en el 2010, se produce un nuevo cambio a través del Proyecto MECESUP, donde se reformulan las carreras, instaurando la implementación de *“una nueva malla curricular incorporando menciones disciplinares y mención Primer Ciclo, fundada en un currículum basado en competencias, modularizado, con creditaje transferible”* (UMCE, s/f), y que es la que actualmente rige.

El departamento de Educación Básica de la UMCE señala que, *“los cambios curriculares en estos últimos diez años han permitido la creación de nuevos espacios de reflexión en torno a la formación de Profesores de Educación Básica. Estos espacios han posibilitado transitar desde el paradigma de la Racionalidad Técnica a la Racionalidad Práctica”* (UMCE, s/f). Esto quiere decir, que los conocimientos profesionales adquiridos en la formación permitirán llevar a cabo una praxis pedagógica contextualizada a las diversas situaciones.

4.4.3.2. Plan de Estudio de la carrera

Actualmente en el Modelo Educativo vigente, se señala que los Planes de Estudio de las carreras se estructuran en base al logro del perfil de egreso, y se componen de diversos elementos como los semestres, áreas de formación, actividades curriculares y créditos transferibles (Modelo Educativo UMCE, 2012).

En el caso de Pedagogía en Educación básica, el actual Plan de Estudio está vigente desde el año 2010, y tiene una duración de 10 semestres académicos. Está orientado en las competencias genéricas institucionales -mencionadas en el Modelo Educativo-, y en las elecciones de las competencias genéricas de la carrera de básica, las que, a su vez se plasman dentro de las competencias específicas de la licenciatura y las específicas de la especialidad disciplinar, ya que las áreas de formación de la carrera se articulan a través de la Formación Profesional Docente y la Formación Disciplinar, siendo el proceso de formación de manera simultánea.

Es por esto, que dentro de los ciclos de formación en las carreras de pre-grado se consideran dos sub-ciclos, los cuales se dan de forma articulada durante el trayecto formativo, y corresponden a la obtención del grado académico de licenciado -8 semestres-, y a la obtención del título profesional -1 o 2 semestres más- (Modelo Educativo UMCE, 2012).

Cabe señalar, que la formación opera en función de los ámbitos de *“Formación General (dominio de los conocimientos pedagógicos y herramientas para diseñar situaciones de Enseñanza-Aprendizaje) y de Investigación (Investigación y análisis de la actividad educativa), con un total de 96 créditos correspondiente a cada módulo”* (Informe de autoevaluación, 2016)

Asimismo, el Plan de Estudio de esta carrera comprende las siguientes áreas o menciones: Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Primer Ciclo. De las cuales los estudiantes deben elegir a partir del III Semestre de a carrera, una de esas 5 menciones. Estas menciones, responden a competencias de la Formación disciplinar de acuerdo a la mención escogida, pero también a las competencias específicas de la licenciatura, señalando que la carrera tiene el *“propósito de desarrollar competencias personales, sociales, técnico-pedagógicas, investigativas y didácticas”* (UMCE, s/f). A raíz de éstas, es que las 5 menciones organizan sus mallas curriculares en función de ciertos ejes fundamentales para desarrollar las competencias en sus estudiantes, quedando la organización de cada especialidad de la siguiente manera:

- **Mención Matemática:** La organización curricular de esta mención se constituyen en tres elementos que son, *“el Conocimiento Matemático, Estudio del Contenido Matemático y el Conocimiento Didáctico. Estos dos últimos conocimientos son competencias eminentemente profesionales del profesor, las que lo diferencian de otros profesionales ligados al campo de la matemática”* (UMCE, s/f).
- **Mención Lenguaje y Comunicación:** Esta mención organiza curricularmente su Plan de Estudio, en torno a tres grandes aspectos, *“a) el conocimiento de la especialidad, saberes lingüísticos y literarios (el saber disciplinar); b) un conocimiento de tipo pedagógico-didáctico, que sirva para facilitar el aprendizaje. (saber hacer); y c) el conocimiento didáctico que permita la transferencia al aula, en la que el proceso de*

aprendizaje lingüístico-literario conlleve a mejorar la comunicación humana (saber ser profesor de lenguaje y comunicación)” (UMCE, s/f).

- ***Mención Ciencias Sociales:*** Las competencias declaradas en esta mención también hacen referencia tanto al área disciplinar, como a las didácticas para poder enseñar, señalando entre otros, los siguientes elementos curriculares: *“Conoce e infiere, a partir de la reflexión epistemológica, estrategias, metodologías y técnicas para diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje; Diseña y aplica estrategias del proceso educativos del área de las Ciencias Sociales, orientadas hacia la búsqueda de aprendizajes efectivos y significativos en los alumnos; Analiza su práctica pedagógica desde referentes socioculturales, epistemológicos y metodológicos” (UMCE, s/f).*

- ***Mención Ciencias Naturales:*** Esta mención responde a sus competencias organizando su malla curricular en tres grandes ejes: *“a) el conocimiento de la especialidad, saberes científicos y tecnológicos (el saber disciplinar); b) un conocimiento de tipo pedagógico-didáctico, que sirva para facilitar el aprendizaje. (saber hacer); y c) el conocimiento didáctico que permita la transferencia al aula, en la que el proceso de aprendizaje conlleve a mejorar la comprensión del Medio Natural (saber ser profesor de ciencias naturales)” (UMCE, s/f).*

- ***Mención Primer Ciclo:*** Las competencias de esta mención, se desarrollan mediante los siguientes ejes: *“Domina el saber disciplinar de cada una de las cuatro áreas de aprendizaje (lenguaje y comunicación; matemática; ciencias naturales; ciencias sociales); Maneja los referentes teóricos que sustentan las didácticas de cada una de las cuatro áreas de aprendizaje; Desarrolla la creatividad a través de la articulación entre las artes, el movimiento y la tecnología con las cuatro áreas; Domina los principios teóricos que sustentan los distintos enfoques evaluativos para el aprendizaje” (UMCE, s/f).*

Según esto, es que podemos decir que en todas las menciones se alude al conocimiento didáctico como uno de los elementos fundamentales en cuanto a las competencias que debe manejar un estudiante al término de su formación inicial, también se señala el valor de conocer

estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje, y la importancia de las bases epistemológicas que subyacen en las acciones pedagógicas, tanto en el momento de diseñar, implementar y evaluar un proceso de aprendizaje, lo que correspondería a los ramos de formación transversal a las menciones. Por lo que consideramos que son en los ramos que apuntan a estas competencias, donde se deberían entregar conocimientos en relación a la diversidad y al abordaje de ésta en el aula. Y es por esto que se torna fundamental indagar en las mallas curriculares de las menciones, para poder analizar cómo es que teóricamente se aborda el tema de la diversidad en la formación inicial de profesores de básica de la UMCE.

4.4.3.3. Mallas Curriculares de la carrera

Realizamos la revisión de las mallas curriculares de la carrera, dentro del ámbito formativo de dominio de los conocimientos pedagógicos y herramientas para diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje, ya que dentro de esta línea deberían ser parte los temas de diversidad y su abordaje, considerando la formación integral de los estudiantes de básica.

Al realizar la revisión, notamos que en la mayoría no se hace alusión explícita al tema de la diversidad, siendo sólo en 2 ramos nombrado el tema (Aprendizaje, autonomía y cooperación y Adaptación de la planificación en función de las variables cognitivas y de desarrollo). En ambos ramos se nombra la diversidad, dentro de muchas otras variables que condicionan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y se explicita la relación entre estos procesos y las bases epistemológicas de las teorías que orientan el actuar pedagógico (nombrando solo el Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo). Sin embargo, en ningún momento se especifica que se entiende por diversidad, y si hacemos un análisis de lo implícito en las competencias de cada ramo, consideramos el término no es definido, ni desarrollado como algo parte de cualquier situación educativa, sino que más bien como una variable que puede ocurrir en algún momento dentro del ejercicio pedagógico. Asimismo, no se habla de cómo abordarla, por lo que, creemos que la concepción de diversidad desde estos ramos responde a la asociación de la diversidad con el ámbito de la educación especial y de las NEE.

A su vez, esto solo está escrito dentro de los programas de cada ramo, quedando a criterio de la praxis pedagógica de cada docente el cómo desarrolle la cátedra.

4.4.4. Fundamentos epistemológicos de la carrera

El perfil de egreso de la carrera, considera que el profesor de básica de la UMCE, *“es un profesional docente especializado/a en un área disciplinar...con competencias personales sociales, técnico-pedagógicas, investigativas y didácticas propias de la disciplina que como desempeño asegure la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, mediante procesos continuos de reflexión y reconstrucción del rol docente y de su propia práctica pedagógica”* (UMCE, s/f). Asimismo, en la visión de la carrera se señala un fuerte compromiso con la calidad de la formación inicial, estando abiertos al cambio y demandas sociales, indicando que la función principal del docente es *“contribuir al desarrollo integral de las personas”* (UMCE, s/f). A su vez, la misión de la carrera, entre otras cosas señala la importancia de ser *“capaces de actuar en diferentes contextos socioculturales de acuerdo a las necesidades del Sistema Escolar”* (UMCE, s/f).

En base a esto y lo expuesto dentro de la formación, podríamos decir que en la carrera existe una tendencia por un enfoque que considera los procesos de aprendizaje de los estudiantes como algo integral, vinculándolos con el entorno social, y siendo participantes activos de su proceso de aprendizaje. Todo esto según lo que teóricamente propone la carrera para la formación inicial de estudiantes de Educación Básica de la UMCE, lo que también estaría dentro de los lineamientos de la formación que propone la institución de forma genérica. Por consiguiente, es posible señalar que la UMCE en su formación posee una postura epistemológica que apunta teóricamente a una concepción y formación bajo los postulados principalmente del Constructivismo. A pesar de esto, consideramos que esto es de una manera bastante implícita, ya que en ningún momento se menciona de forma explícita el enfoque en que sustentan sus acciones, por lo que no se establece un lineamiento claro bajo un enfoque epistémico, lo cual desde nuestra perspectiva es fundamental para realizar acciones que conduzcan a la universidad a llevar a cabo prácticas coherentes entre lo teórico o discursivo y la praxis.

A su vez, tanto en la universidad, como en específico en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, notamos que en ningún momento se menciona la diversidad y su abordaje en el aula, tanto en las competencias, en el perfil de egreso, Planes de Estudio, etc. Por lo que no hay una consideración de la diversidad como competencia fundamental en la formación del

profesorado, tampoco encontramos una manera concreta en que se plantee algún aporte en relación a este tema tan fundamental de atender tanto por las demandas a nivel nacional del sistema educativo, como las demandas internas por parte de los estudiantes de la universidad, lo que si bien sabemos que es una problemática desde la normativa, de igual forma no se estaría cumpliendo el énfasis innovador con que se postula nuestra universidad, por lo que vemos aún más la necesidad de indagar y hacer propuestas en relación a este tema, aportando así a la formación inicial docente y ampliando la mirada con respecto a la diversidad de construcción de mundo dentro en la universidad.

Esto también se torna importante, considerando que los profesores deben estar preparados para abordar la diversidad presente en cualquier situación educativa ya que como sostiene Tenorio, *“este profesor o profesora en formación va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio”* (Tenorio 2007, citado Infante 2010, p. 292). Por lo que sin duda la diversidad, entendida desde el respeto y la aceptación del otro, representa un desafío para la pronta actualización del Modelo Educativo y los cambios curriculares en las mallas de la universidad.

A raíz de esto es que nos preguntamos qué es lo que plantean u opinan las máximas autoridades dentro de la carrera, por lo que realizamos una entrevista al director de la carrera (Ver anexo N° 1, Transcripción entrevista informal a Director de la carrera de Educación Básica de la UMCE).

CAPÍTULO V

DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. ENFOQUE DE ESTUDIO

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, debido a que lo cualitativo consiste principalmente en *“un intento de “comprensión” del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y lo constituye”* (Canales, 2006, p.20). Lo cual es un elemento muy importante para responder a las preguntas que orientan nuestra investigación, donde para poder darles respuesta, fue necesario ahondar en las visiones que tienen sobre el concepto de diversidad estudiantes de Educación Básica de la UMCE que están próximos a convertirse en profesores y profesoras.

Con esto, el enfoque cualitativo reconoce que la realidad es subjetiva en cuanto a que los sujetos construyen la significación de sus mundos de forma diferente, y que por lo tanto, al referirse a un tema en específico existen diversas opiniones donde se converge o no. Por esto, este enfoque permite acercarnos a realidades que desconocemos, empapándonos con la realidad que deseamos estudiar, logrando realizar un ejercicio reflexivo diferente a lo que otras técnicas nos permiten.

En el caso particular de los estudiantes de quinto año de Educación Básica de la UMCE, la aplicación del enfoque cualitativo permite acercarnos y conocer sus propias significaciones de la realidad, respecto al tema central de nuestra investigación: la concepción de diversidad. Lo que a su vez nos permitió cambiar las preconociones o prejuicios existentes en nosotras antes de recoger la información, principalmente a través del discurso de ellos y ellas, conociendo cómo éste se configura, ideologías que hay a la base, y cómo han construido el significado de diversidad en el contexto escolar.

Finalmente, al considerar todas las concepciones de los estudiantes respecto a la temática dada, conseguimos tener una noción sobre los puntos que coincidan para construir una realidad acerca de la concepción de la diversidad en el contexto escolar, y con ello, contrastar

lo que postula el Constructivismo Radical, levantando nuestra propuesta acerca del abordaje de la diversidad desde esta teoría.

De esta forma, también cabe señalar que el enfoque de nuestro estudio además se realizó desde la mirada del paradigma Socio-Crítico, ya que como hemos dicho, no solo buscábamos conocer y comprender la concepción de los sujetos de investigación respecto al abordaje de la diversidad en el contexto escolar, sino que también sirva de insumo para poder levantar nuestra propia propuesta frente a este tema desde dicha teoría.

Por esto, tal como lo plantea Sampieri (2010), el rol del investigador desde el enfoque cualitativo es de reflexionar acerca del discurso que entregan las personas investigadas, sin caer en influenciarlos, para que puedan expresar libremente sus ideas, opiniones, fundamentos, vivencias, etc. relacionadas con el problema de estudio, por lo que el investigador debe tener especial cuidado en no intervenir con sus propias convicciones y experiencias en lo que ellos/as manifiestan, más allá de solo coordinar y guiar la situación e instrumento que se haya escogido para que lo hagan lo más francamente posible. Con esto analizamos la configuración de su discurso, comprendiendo la realidad que han construido a nivel personal, y cómo a partir de los puntos en que coinciden, se construye una realidad en común desde su mirada como estudiantes de Educación Básica de la UMCE respecto a la diversidad en el contexto escolar.

5.2. TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio que utilizamos para llevar a cabo nuestra investigación fue el Estudio de Casos, el cual *“es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas.”* (Barrio del Castillo et al, 2009, p.2), lo que implica en primer lugar reconocer que nuestra investigación se focalizó en un grupo determinado de estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UMCE. Teniendo en cuenta siempre que, el propósito de investigar a estos estudiantes giraba en torno a ahondar en la concepción de diversidad en el contexto de aula que han construido, y cómo afecta a su abordaje pedagógico.

Por esto, cabe señalar otra definición que considere lo dicho últimamente: *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”* (Stake, 2010, p.11), o sea mediante este tipo de estudio pudimos clarificar y comprender en profundidad la concepción de diversidad en el contexto de aula escolar de los estudiantes de la carrera de educación básica, en qué se fundamentan, cuáles son los principales puntos de convergencia, y cómo en conjunto construyen una realidad a partir de esta temática. De esta manera, es pertinente mencionar una tercera definición que sirva para comprender lo que es un estudio de caso, integrando lo anteriormente dicho: *“Yin (1994) es uno de los principales autores en la investigación con estudio de casos... Yin señala que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.”* (Castro, 2010, p.36). En consecuencia, para efectos de nuestra investigación, estudiar la concepción de diversidad en el aula escolar de estudiantes de la carrera de Educación Básica, fue necesario utilizar este tipo de estudio, ya que nos permitió comprender los sustentos de estas concepciones, como las han construido en el contexto escolar, espacio donde serán partícipes nuevamente, pero ahora desde su rol como educadores. Y que por lo tanto, a su vez nos proporcionó el insumo suficiente para poder contrastar estos sustentos con lo que plantea el Constructivismo Radical para esta misma temática, y así, poder levantar nuestra propuesta para el abordaje pedagógico de la diversidad.

Asimismo, es importante destacar que el estudio de casos se enmarca dentro del método de investigación cualitativa, enfoque que, como hemos explicado anteriormente, también se adscribe nuestra investigación ya que se utiliza para comprender en profundidad la realidad social y educativa sobre un tema. En este sentido, el estudio de casos suma otro componente que lo hace oportuno para esta investigación: *“Para llevarlo a cabo, necesitamos organizar la recogida de datos y el informe. Muchas veces resulta útil organizar el caso en torno a un tema, o a varios temas. Los temas son problemas sobre los que las personas están en desacuerdo, problemas complicados que aparecen en situaciones y contextos.”* (Stake, 2010, p. 114). Así como hemos dicho, el eje temático de este estudio es la diversidad en el contexto de aula escolar, el cual es un tema totalmente controversial actualmente, como lo hemos

corroborado en nuestros antecedentes. Por lo tanto, es preciso especificar que bajo este tipo de investigación resulta casi imposible generalizar los hallazgos de nuestro estudio a estudiantes de la misma carrera que queden fuera de los criterios que utilizamos para conformar nuestro grupo de estudio, ya que esto escapa de las intenciones de nuestra investigación y de los estudios de casos, *“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace.”* (Ibíd., p.20).

Por otra parte, debido a que nuestra investigación no solo apuntó a conocer las concepciones de diversidad en el aula escolar que tienen los estudiantes de Educación Básica de la UMCE, sino que también a crear una propuesta para su abordaje pedagógico desde la mirada del Constructivismo Radical, es oportuno señalar que, *“el método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto contribuye al desarrollo de un campo científico determinado”* (Martínez, 2006, p.189). Es decir, nuestra propuesta se configura como un aporte para fomentar que el concepto de diversidad se entienda bajo los postulados del Constructivismo Radical, lo cual según lo que pudimos recabar en la primera fase de nuestra investigación, aún no se realiza en la carrera de Educación Básica de nuestra universidad, y por lo tanto, el abordaje pedagógico desde esta teoría también resulta algo novedoso para sus estudiantes, lo cual brindará información para apoyar el desarrollo de prácticas pedagógicas dentro del aula, para que acojan y respeten la diversidad presente en cualquier situación escolar, y a su vez, se acerquen a un tema tan relevante en nuestra sociedad actual.

5.2.1. Tipo de estudio de caso

Stake (2010), autor considerado el padre de los estudios de caso, los clasifica en tres modalidades que responden al objetivo fundamental que persiguen los estudios de casos, estos son:

- El estudio intrínseco de casos: Aprender del caso en sí mismo, teniendo carácter más bien descriptivo.

- El estudio instrumental de casos: Obtener mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico a través del caso.
- El estudio colectivo de casos: Indagar a través de varios casos muy diferentes, un fenómeno, condición o población.

Por lo tanto, nuestra investigación se realizó a través del estudio de caso instrumental, ya que nuestro propósito fundamental es contrastar las concepciones de los estudiantes de 5to año de Educación básica de la UMCE con la teoría del Constructivismo Radical, en relación a la diversidad en el aula. Por lo que el caso pasó a ser un instrumento de indagación para tener una mayor claridad frente al tema, y así poder generar una propuesta para el abordaje pedagógico de la diversidad en el aula en base a estos insumos.

5.3. DISEÑO METODOLOGICO

5.3.1. Etapa de revisión bibliográfica

Esta etapa se comenzó a realizar durante el mes de octubre del año 2015, donde hicimos una revisión general de los temas que consideramos como principales para esta investigación, tales como diversidad en el aula, visiones de profesores respecto a la temática, documentos que regulan la formación de los estudiantes de la UMCE, y el Constructivismo Radical. De esta forma se pudo tener una visión general del escenario que existe actualmente respecto a las concepciones y abordaje de la diversidad en el aula, de acuerdo a investigaciones más antiguas, a lo que ocurre a nivel nacional y en nuestra universidad, lo que permitió esclarecer las preguntas que orientan esta investigación, focalizando el planteamiento del problema y de los objetivos de la misma.

Luego, a partir de marzo del año 2016 hasta abril del mismo año se realizó una revisión bibliográfica respecto a los temas principales de esta investigación, que estudiamos en una primera instancia, pero ahora mucho más exhaustivamente con la finalidad de tener más conocimiento e información para elaborar el marco teórico y el diseño metodológico.

5.3.2. Etapa de selección de los sujetos de estudio

Esta etapa se realizó durante el mes de abril del año 2016, en la cual se trabajó con un grupo determinado y acotado de sujetos, es decir, un grupo totalmente intencionado donde se consideraron ciertos criterios, partiendo por que fuesen estudiantes de la carrera de Educación Básica, o sea, profesores en formación, ya que como revisamos en los antecedentes de esta investigación, son los educadores de aula regular quienes tienen un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos en los primeros años de educación escolar, teniendo en cuenta que son uno de los primeros sujetos con que se relacionan en este nuevo espacio de interacción.

En segundo lugar, que esta formación la hayan desarrollado en la Universidad Metropolitana de las Ciencias de Educación, para facilitar el contacto con ellos/as y además que nuestra universidad es una de las principales instituciones formadoras de educadores y educadoras de nuestro país.

En tercer lugar, estos estudiantes debían encontrarse al momento de la investigación en calidad de egresados, de manera de asegurar que hayan cursado todas las asignaturas explicitadas en la malla curricular y por lo tanto, gran parte de la formación que les ha entregado la universidad haya sido discutido, analizado y estudiado. Cabe mencionar que no tomamos en cuenta si durante el proceso de investigación se encontraban realizando la práctica profesional o no.

Para acercarnos a nuestro grupo de interés y lograr contactar a un número adecuado de estudiantes para realizar tanto un estudio de caso como grupos focales, utilizamos el método a través del muestro por bola de nieve, en el cual *“se localizan algunos individuos, los cuales conducen a otros, y estos otros, y así hasta conseguir una muestra suficiente. Funciona como una bola de nieve que al rodar va creciendo... Es un método propio de la investigación cualitativa”* (Bisquerra, 2009, p. 149), el cual facilitó el contacto con los estudiantes, debido al nexo existente entre las autoras de esta investigación y un par de estudiantes de la carrera y año de estudio seleccionado anteriormente. Además, al no tener más restricciones para conformar el grupo de investigación, mediante esta técnica de muestreo se propició la participación de estudiantes que, si bien tenían puntos en común, se abría la posibilidad a que se conformase un grupo diverso en cuanto a sus edades, sexo, comunas o regiones de procedencia, establecimientos escolares de donde provienen, establecimientos escolares donde

han tenido experiencias de práctica, mención de su carrera, si se encontraban desarrollando su práctica profesional o no, etc. Los que, si bien son criterios importantes que tuvimos que tener en cuenta para realizar el análisis de la información recogida, preferimos que no fuesen determinados por nosotras, para enriquecer las múltiples experiencias que han tenido los sujetos de investigación referente a la diversidad en el aula escolar, que serían un gran aporte para ahondar en sus concepciones respecto a esta temática.

A su vez, cabe señalar que *“su metodología lo hace propio para investigaciones de carácter social y en especial para situaciones estudios que tienen entre sus objetivos indagar sobre la problemática social...”* (Toro y Parra, 2006, p. 318), de manera que este método de muestreo es atinente al tema central de esta investigación, el cual es un tema que actualmente se discute socialmente y por supuesto en lo que respecta al ámbito educativo a nivel nacional, como se evidenció en los antecedentes y marco teórico de este estudio.

Por otra parte, es importante destacar que bajo este tipo de muestreo no es posible establecer una generalización de la información y conclusiones a las que llegamos con esta investigación, a todos los estudiantes de quinto año la carrera de Educación Básica de la UMCE, lo cual concuerda con el tipo de investigación escogida para llevarla a cabo, el estudio de casos, bajo el cual tampoco es posible hacer generalizaciones.

Y así, tal como se muestra en el siguiente cuadro, el grupo de sujetos de estudio que participaron de nuestra investigación estuvo conformado por cinco estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Básica de la UMCE, que se encontraban realizando su práctica profesional, de las cuales cuatro pertenecían a la mención de Lenguaje y una a la mención de Primer Ciclo.

	Sexo	Universidad	Curso	Práctica Profesional	Mención
Estudiante 1	Femenino	UMCE	5to año	En curso	Lenguaje
Estudiante 2	Femenino	UMCE	5to año	En curso	Primer Ciclo
Estudiante 3	Femenino	UMCE	5to año	En curso	Lenguaje
Estudiante 4	Femenino	UMCE	5to año	En curso	Lenguaje
Estudiante 5	Femenino	UMCE	5to año	En curso	Lenguaje

5.3.3. Etapa de selección de métodos o técnicas de recolección de información

Esta etapa se llevó a cabo durante el mes de abril del año 2016, en donde se realizó una revisión teórica de diferentes métodos o técnicas de recolección de información en investigaciones cualitativas, con la finalidad de establecer la que resultase más pertinente de aplicar con los sujetos de investigación que fueron seleccionados, y a su vez, lograr cumplir con los objetivos fijados para este estudio.

De esta forma, la técnica escogida para ahondar en las concepciones de diversidad en el aula escolar que poseen los estudiantes de quinto año de la carrera de educación básica de la UMCE, fue el Grupo Focal, el cual es definido por Orlando Mella como: *“Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva. Lo que distingue los grupos focales de cualquier otra forma de entrevista es el uso de la discusión grupal como forma de generar datos.”* (Mella, 2000, p.6). Y por su parte, Richard Krueger señala que *“los grupos de enfoque constituyen un método de investigación de carácter cualitativo, que se basa en la consulta, reflexión y la discusión de un tema, en pequeños grupos.”* (Krueger 2000 citado por Loyza et al., 2010, p. 10), es decir, en primer lugar, esta técnica pone énfasis en la información que se obtendrá a través del discurso, el cual da origen a una reflexión colectiva en torno a una temática dada, y que para efectos de esta investigación resulta muy productivo para poder acercarnos y posteriormente analizar la concepción de diversidad que han construido los estudiantes que participaron de la investigación.

Por esto, el Grupo Focal es una técnica que propicia un ambiente adecuado para que se establezca una discusión entre un grupo acotado de personas respecto a un tema, lo que es guiado mediante preguntas que buscan recabar lo mejor posible en las opiniones que tienen los sujetos frente al tema en cuestión, y que, al ser un grupo pequeño de personas, garantiza que en la argumentación de sus opiniones se puedan expresar. Lo cual es totalmente importante en esta investigación, ya que para conocer las concepciones de diversidad que tienen estos estudiantes, es necesario conocer cada uno de sus fundamentos, experiencias, inquietudes, etc. respecto a este tema. Por lo tanto, *“es utilizado para conocer las perspectivas y opiniones de grupos de personas con características comunes y lograr, a través de la interacción, el enriquecimiento del discurso sobre un determinado tópico.”* (Vázquez et al, 2006, p.65). En este sentido, considerando todo lo anteriormente dicho, es importante destacar que el Grupo

Focal, tal como indica su nombre, realiza la investigación en un grupo focalizado de personas, lo que es totalmente atinente a los propósitos de este estudio, ya que buscamos conocer las concepciones de diversidad en el aula escolar de un determinado grupo: estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UMCE que cursen quinto año. Es decir, son sujetos que tienen características en común y que representan un grupo de interés para nosotras.

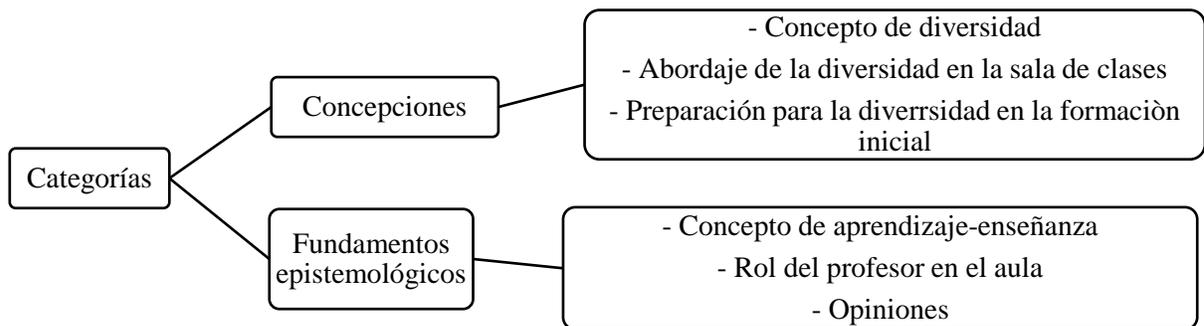
Además, debido a que esta investigación cuenta el objetivo de levantar una propuesta en torno al abordaje pedagógico de la diversidad, en base a las concepciones de estos estudiantes y lo propuesto por el Constructivismo Radical, no solo necesitamos tener conocimiento de sus ideas y opiniones referentes a esta temática, sino que también fue necesario considerar cómo esto tiene repercusiones en lo práctico, en la forma en que se relacionen con sus futuros estudiantes, en cómo plantearán sus clases, sus evaluaciones, etc. o sea, en las consecuencias que estas concepciones tienen en el aspecto metodológico y práctico de su rol. Lo que sin lugar a dudas resultó ser un insumo de gran valor para realizar nuestra propuesta desde la mirada del Constructivismo Radical. En este sentido, *“el grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que la gente piensa sino también cómo y por qué piensa como piensa.”* (Kitzinger, 1995 citado por Petracci, 2007, p.77). Por lo tanto, resulta ser el método más pertinente para llevar a cabo nuestra investigación, debido a que para conocer sus concepciones y realizar una propuesta respecto al abordaje de la diversidad en el aula, era necesario ahondar en los fundamentos de sus ideas, que originaban la discusión y reflexión tanto individual como colectiva que hace posible este método de recolección de información.

5.3.4. Etapa del diseño del guión para el Grupo Focal

Esta etapa se realizó durante los últimos días de Abril y principio de Mayo del 2016, donde a partir de los objetivos fijados para esta investigación se estructuraron los momentos y preguntas que guiaron el Grupo Focal.

Para esto, se partió desde un mapa conceptual de categorías, teniendo como eje principal el objetivo de identificar las concepciones de diversidad de los estudiantes de Educación Básica de nuestra universidad, y ahondar en las corrientes epistemológicas a la base de éstas, por lo que este esquema contiene las ideas que se generaron a partir de estos dos grandes objetivos.

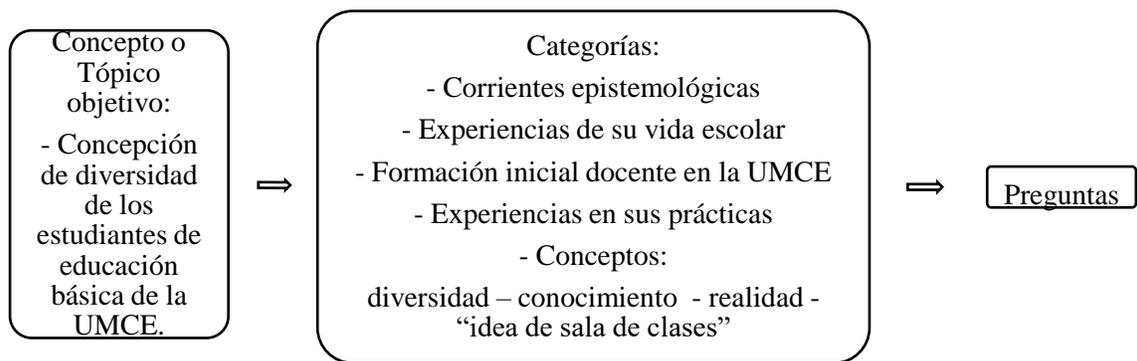
El esquema es el siguiente:



Cabe destacar, que debido a que las concepciones de los seres humanos implican todo un proceso de construcción de significado, donde influyen creencias, experiencias, convicciones, influencias sociales, etc., es que decidimos ahondar un poco más allá de solo el concepto de diversidad, por lo que las ideas abarcaron temas asociados a la construcción de este concepto, como por ejemplo, el concepto de aprendizaje-enseñanza, la formación inicial en la UMCE con respecto a la diversidad, valorizaciones sobre ésta, etc.

Posteriormente, se realizó un esquema basándonos en Maykut y Morehouse (1999), en donde se establece un tópico o concepto según los objetivos de la investigación, para luego establecer categorías de temas a abordar. Esto, con el objetivo de que las preguntas surjan y respondan al objetivo.

El esquema es el siguiente:



Ahora, en primer lugar se inició con preguntas de apertura o para conocerse, las que tienen como propósito que los participantes se familiaricen, se sientan cómodos y comenten sus

principales características, es decir, esencialmente *"para darles a cada uno el sentido de participación, no siendo propiamente aún preguntas de discusión"* (Mella, 2000, p.21).

Posteriormente, se planificó mostrar imágenes de diferentes salas de clases, para realizar preguntas introductorias, las cuales son para adentrar a los participantes en el tema y que permiten a todos decir cómo perciben el fenómeno estudiado.

Después, se planeó proyectar escenas o extractos de algunas películas y documentales que mostraban distintas situaciones respecto al rol del educador en la sala de clases, y cómo abordaba a sus estudiantes, dando paso a las preguntas de transición, que consisten en ir generando discusión, es decir, en ir llegando de a poco al tema en sí.

Para luego mostrar una noticia de un diario nacional donde en su titular hacía alusión a que los futuros profesores no se sienten preparados para atender a aulas diversas, esto para problematizar el abordaje de la diversidad desde su visión como profesoras en formación.

Finalmente, se planteó preguntas de término y de síntesis. Las primeras permiten que los participantes del Grupo Focal definan su posición frente al tema, y las segundas, tienen como objetivo que luego que el moderador realice un resumen de la discusión, *"agreguen o quiten aspectos que a su juicio faltan en ese resumen"* (Ibíd., p.22). En este caso, se les solicitó a las estudiantes que escribieran su propia definición de diversidad en una hoja para tener información más específica respecto a sus concepciones.

Cabe recalcar que todas las preguntas son abiertas, y no estructuradas, para que las respuestas no se encuentren implícitas en las preguntas, y además, permiten que las participantes definan, ellas mismas la orientación de sus respuestas. (Ver anexo N° 2, Guión Grupo Focal).

5.3.5. Etapa de aplicación del instrumento de investigación

Esta etapa se realizó durante mayo y principios de junio de 2016, ya que consistió en llevar a cabo dos grupos focales antes de realizar el Grupo Focal definitivo con los sujetos de estudio de nuestra investigación. En el primero, participaron seis estudiantes de tercer año de la carrera de Educación Diferencial mención Problemas de Aprendizaje, y en el segundo, cuatro estudiantes de tercer año de la carrera de Educación Básica, de los cuales dos eran de la mención de Lenguaje, una de la mención de Matemáticas, y otra de la mención de Ciencias.

Estos Grupos Focales fueron realizados con la finalidad de adquirir más experiencia en cuanto a desarrollar un Grupo Focal, y hacer las modificaciones pertinentes al guión de manera que al momento de realizar el grupo focal con nuestros sujetos de estudio resultara lo más claro posible y así pudiéramos obtener la información necesaria para nuestra investigación.

Finalmente, el Grupo Focal con nuestros sujetos de investigación se realizó el día 09 de junio del 2016, luego de la reunión de práctica profesional de la mención de Lenguaje de las estudiantes que participaron, en conjunto con una estudiante de la mención de Primer Ciclo que también se encontraba realizando la práctica profesional, donde discutieron a partir de imágenes, videos y preguntas abiertas, analizando sus experiencias tanto en su vida escolar, como estudiantes de la universidad y como educadoras en práctica en las escuelas, concluyendo con la elaboración individual y escrita de su propio concepto de diversidad en el aula escolar. (Ver anexo N°3, Transcripción Grupo Focal)

Asimismo, es necesario mencionar que a cada participante del Grupo Focal se le presentó el consentimiento informado, entregándose una copia firmada a cada uno, con el propósito de otorgar información sobre su participación y el uso de los datos personales y obtenidos en sus respuestas, además, de solicitar la autorización de la grabación de la sesión (Ver anexo N°4, Consentimiento informado Grupo Focal).

Ahora, cabe señalar que durante los primeros días de agosto del 2016 se tomó la decisión de realizar una entrevista individual a cada una de las participantes del Grupo Focal con la finalidad de ahondar en la fundamentación epistemológica de la definición del concepto de diversidad que entregaron en el grupo focal, es decir, *“... no podemos dejar de considerar dos aspectos importantes. El primero de ellos apunta a la idea que tanto el análisis como la interpretación ocurren a lo largo de todo el proceso... Así si la información recolectada no es suficiente para producir los datos a partir de los cuestionamientos de la investigación, debemos volver al trabajo de campo para buscar más informaciones puntuales y específicas”* (Minayo et al, 2012, p.87). Lo cual explica que al transcribir y comenzar a analizar el Grupo Focal nos percatamos que no recaudamos la información necesaria respecto a los fundamentos que sustentan este concepto y cómo desde su mirada se debiera abordar la diversidad. Por ello, se decidió que la entrevista era el mejor método de recolección de información para ahondar aún más en su definición acerca el concepto de diversidad, y así cumplir con los objetivos

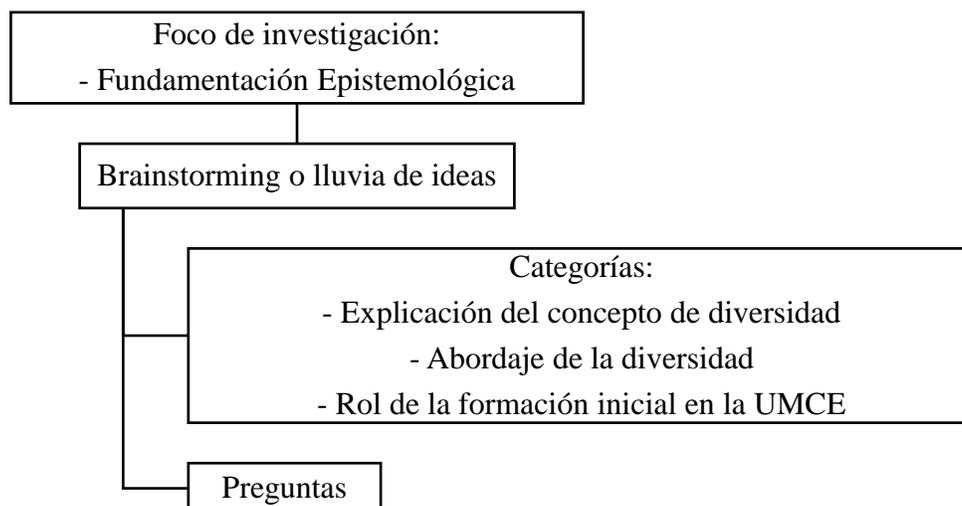
planteados en este estudio, ya que ésta “... es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples... Se trata de sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación.” (Stake, 2010, p. 63-64).

El tipo de entrevista utilizado fue la entrevista semi estructurada, debido a que “... trata de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas.” (Kvale, 2011, p. 79). Por lo que, al no tener una estructura rígida, las participantes podrían expresarse mucho más en sus apreciaciones respecto a las temáticas que se les fueran planteando.

Para organizar los temas a tratar, se desarrolló un plan de entrevista, ya que “el formato consiste en una serie detallada de preguntas y preguntas de sondeo” (Maykut, Morehouse, 1999, p. 99), por lo que para poder ahondar aún más en el tema, era necesario contar con una estructura de preguntas que respondieran a lo específico que queríamos llegar, profundizando las experiencias y perspectivas de los entrevistados, y además, poder aplicar preguntas de sondeo las cuales ahondan aún más en las respuestas. Patton (1990) citado por Maykut y Morehouse (1999), define tres tipos de preguntas de sondeo las cuales utilizamos, que son: Preguntas de sondeo orientadas a los detalles, “que tienen la función de ampliar la comprensión del tema que estamos tratando” (Ibid, p. 113); Preguntas de sondeo de elaboración, donde “expresamos nuestro deseo de conocer más sobre lo que está diciendo” (Ibidem) el entrevistado; Preguntas de sondeo de clarificación, donde el entrevistador solicita “al entrevistado le aclare lo que esta explicando” (Ibidem).

Asimismo, para llegar al plan de entrevista, nos basamos en Maykut y Morehouse (1999), por lo que nuestro primer paso fue establecer foco de la investigación, o en este caso el foco de lo que queríamos ahondar según la falta de información en el Grupo Focal. Luego de establecer el foco, realizamos una lluvia de ideas (*brainstorming*), ya que “hace que el investigador se plantee libremente qué es en realidad lo que desea explorar con el fin de comprender el fenómeno en estudio” (Ibid, p.99). Posteriormente, agrupamos las ideas estableciendo categorías y desarrollamos y ordenamos las preguntas de acuerdo a éstas, llegando así a elaborar nuestro plan de entrevista (Ver anexo N°5, Plan de entrevista Semi Estructurada), el cual fue revisado y corregido por nuestra profesora guía.

El esquema de como realizamos el plan de entrevista es el siguiente:



A su vez, en la entrevista se elaboraron preguntas abiertas orientadas principalmente a rescatar fundamentos epistemológicos sobre el concepto de diversidad que las estudiantes ya habían entregado en el Grupo Focal, por lo que en todas las categorías, el objetivo apunta a que las entrevistadas se expresen y argumenten en relación al porqué de sus respuestas, ejemplificando cuando fuera pertinente. De esta manera, la entrevista se estructuró primero hacia la explicación de su concepto de diversidad, luego cómo pondrían en práctica su abordaje en la sala de clases, para finalizar con una pregunta respecto al rol que le atribuían a la formación inicial que han recibido en la UMCE con respecto a este tema.

Es importante mencionar que las entrevistas individuales fueron respondidas por cuatro de las cinco participantes del grupo focal realizado con las estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Básica (Ver anexo N°6, Transcripción entrevistas). Además, se les hizo entrega de la copia del consentimiento informado para la entrevista (Ver anexo N°7, Consentimiento informado entrevistas).

5.3.6. Método para el análisis de la información

El análisis se realizó de manera deductiva e inductiva, ya que transitamos desde lo general a lo particular, y viceversa, a lo largo de todo el análisis, entendiendo que esto no es un proceso lineal y que el objetivo es lograr una mejor comprensión e interpretación de la información recolectada.

Asimismo, nuestro análisis buscó encontrar tanto puntos de encuentro como diferencias entre los discursos de las participantes de nuestra investigación, ya que a pesar de ser un grupo de características similares, muchas de sus respuestas contienen información implícita que responde a las conceptualizaciones propias de cada sujeto según su historia de vida, lo que es importante de analizar para los objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, en el análisis, *“el foco es, principalmente, la exploración del conjunto de opiniones y representaciones sociales sobre el tema que pretende investigar”* (Minayo et al, 2012, p.85), por lo que no basta con solo una descripción de las respuestas de los participantes, sino que intentamos llegar la representación global que tienen sobre el tema en forma conjunta. Así como señala Gomes, en el análisis *“el propósito es ir más allá...haciendo una deconstrucción de los datos buscando las relaciones entre las partes que fueron deconstruidas; y por último en la interpretación...se buscan los sentidos de los relatos y de las acciones para llegar a una comprensión o explicación”* (Ibíd., p.86).

Es por esto, que el procedimiento metodológico del análisis de contenido de nuestra investigación, fue realizado desde la perspectiva de Gomes (2012), logrando *“deconstruir en partes el material”* (Ibíd., p.94). Primero realizamos una categorización a través de matrices con los grandes temas abordados, estableciendo descriptores que definen el contenido de cada categoría. Luego de la distribución de las respuestas de los participantes en cada categoría, se dio paso a la descripción de los hallazgos encontrados de forma grupal, entregando ejemplos con frases textuales recogidas de las transcripciones. Posteriormente, se realizó inferencias con estos resultados, en donde deducimos el contenido en base a antecedentes reconocidos por las investigadoras, *“de este modo, para que podamos hacer inferencias, es importante partir de premisas ya aceptadas por otros estudios acerca del tema que estamos analizando”* (Ibíd., p.96), por lo que este es un paso para llegar a las interpretaciones, donde *“buscamos atribuir un grado de significación más amplio a los contenidos analizados”* (Ibid, p.97) y finalmente llegar a la contrastación de los hallazgos con la fundamentación teórica que sustenta nuestra investigación. Por tanto, el análisis fue llevado a cabo a través de distintos niveles de análisis que detallaremos a continuación, con el objetivo de ir desmenuzar y afinar cada vez más la información recolectada y así llegar al propósito de la investigación.

En un primer nivel de análisis, durante el mes de julio de 2016, se confeccionó una matriz para organizar e interpretar los datos provenientes del Grupo Focal. Para esto se establecieron categorías con los temas abordados en el Grupo Focal, y se extrajeron las respuestas de la transcripción de éste, según el descriptor de cada una de las categorías. En el caso del Grupo Focal, se establecieron subcategorías con sus respectivos descriptores, ya que al repartir la información surgieron nuevas descomposiciones y agrupaciones necesarias para la comprensión de los datos, ya que como señala Gomes (2012), una de las características de las categorías es que estas deben ser *“exhaustivas (deben dar cuenta de todo el conjunto del material a ser analizado; si un determinado aspecto no se encuadra en las categorías, debemos formular otra categorización)”* (Ibíd., p.95).

Las matrices son las siguientes:

Categoría: Concepciones de diversidad
Descriptor: Expresiones que remiten a visiones de las estudiantes acerca de la diversidad en el aula
Subcategorías Emergentes

Categoría: Abordaje de la diversidad
Descriptor: Frases que señalan cómo se aborda la diversidad tanto en la escuela como en la sala de clases, según las experiencias que han tenido y sus propias apreciaciones
Subcategorías Emergentes

Categoría: Formación Inicial Docente
Descriptor: Expresiones acerca de la Formación Inicial Docente
Subcategorías Emergentes

Categoría: Proceso Enseñanza-Aprendizaje
Descriptor: Comentarios que se refieren a lo que ocurre sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas respecto a la diversidad
Subcategorías Emergentes

También en un primer nivel de análisis, pero en un segundo momento durante el mes de agosto de 2016, se realizó la organización e interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas. Para esto, se definieron categorías a partir de las preguntas realizadas, y luego se efectuó una interpretación global según las respuestas de cada entrevistada.

La matriz es la siguiente:

Preguntas	Categoría	Respuesta	Interpretación (emic)
Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición?	Definición de diversidad		
¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso?	Fundamento de la definición de diversidad		
¿Podrías darnos algunos ejemplos? (En relación a la diversidad)	Ejemplos de diversidad		
Entonces, según lo que has señalado, ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase?	Planificación para considerar la diversidad		
¿Por qué? (En relación a la pregunta anterior)	Fundamentación para la planificación que considere la diversidad		
¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de evaluar una clase?	Evaluación de la diversidad		
¿Por qué?	Fundamentación para la evaluación que considere la diversidad		
¿Qué estrategias utilizarías para abordar la diversidad en el aula?	Estrategias para abordar la diversidad		
¿Por qué?	Fundamentación de las estrategias para abordar la diversidad		
Según tú forma de comprender la diversidad, ¿Qué rol le atribuyes en la Formación inicial docente que has recibido?	El rol de la formación inicial docente en la atención a la diversidad		

En un segundo nivel de análisis, entre el mes de septiembre y diciembre de 2016, se procedió a la contrastación de los datos provenientes de las interpretaciones del Grupo Focal y las entrevistas, considerando dos dimensiones de acuerdo a nuestros objetivos, las cuales son: Conceptualización de la diversidad en el aula y Fundamentación del concepto de diversidad en el aula. En la primera, se utilizó del Grupo Focal las interpretaciones de las categorías de concepto de diversidad en el aula y el abordaje de la diversidad, y de las entrevistas, se ocupó las interpretaciones de la explicación de su definición de diversidad y los ejemplos utilizados por las participantes. En la segunda dimensión, se recurrió a las interpretaciones de los factores que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje y el abordaje de la diversidad de lo recolectado en el Grupo Focal, mientras que de las entrevistas se usó la información obtenida en las interpretaciones de las categorías de planificación y estrategias para considerar la diversidad en el aula.

Asimismo, se creó una matriz de categorías para contrastar las interpretaciones de los discursos en ambas dimensiones, evidenciando la consistencia de lo expuesto por las participantes en los hallazgos de ambos instrumentos de recolección de datos. Estas categorías son: Totalmente consistente, medianamente consistente, no consistente.

La primera categoría se define como totalmente consistente, cuando los discursos de las participantes tanto en el Grupo Focal como en las entrevistas, se mantienen estables, por lo que las respuestas son consistentes en el tiempo y en todos los participantes respecto a la conceptualización de la diversidad en el aula y la fundamentación de ésta. La segunda categoría, señalada como medianamente consistente, se refiere a cuando en la mayoría de las respuestas se aprecia una estabilidad entre los discursos de todos los participantes, tanto en el Grupo Focal como en las entrevistas, respecto a la conceptualización de la diversidad en el aula y la fundamentación de ésta. Y la tercera categoría, llamada no consistente, es cuando no se mantiene una estabilidad entre las respuestas de todos los participantes, tanto en el Grupo Focal como de las entrevistas, respecto a la conceptualización de la diversidad en el aula y la fundamentación de ésta.

A continuación se presenta la matriz de contrastación entre el Grupo Focal y las entrevistas, para evidenciar la consistencia de los discursos en la interpretación:

	Grupo Focal	Entrevista	Interpretación
Conceptualización de la diversidad en el aula			
Fundamentación del concepto de diversidad en el aula			

5.3.7. Discusión de los resultados

La discusión de los resultados se realizó el mes de enero del año 2017, y consistió en un tercer nivel de análisis, donde se contrastó los hallazgos obtenidos del análisis del Grupo Focal y las entrevistas -en relación al concepto de diversidad y su fundamentación epistemológica-, con el marco teórico de nuestra investigación, utilizando elementos de éste tales como el abordaje de la diversidad según las corrientes epistemológicas del Conductismo, Constructivismo, y Constructivismo Radical, y los fundamentos epistemológicos de cada uno, considerando también la diversidad desde la normativa del sistema educacional chileno y la formación inicial docente de los estudiantes de Educación Básica de la UMCE, para dar sustento teórico a las interpretaciones.

Es decir, en esta etapa se realizó la triangulación de toda la información obtenida hasta el momento para obtener los principales hallazgos de esta investigación, “... *por tanto se triangularán deliberadamente los datos y los supuestos relevantes.*” (Stake, 2010, p.97). Con la finalidad de que éstos sean lo más claro y específico posible para cualquier lector del presente estudio, teniendo en cuenta que con la triangulación se busca inferir muy bien asociando cada uno de los elementos involucrados en la investigación.

Asimismo, en la discusión de los resultados se utilizó la transcripción de la entrevista del director de la carrera de Educación Básica, para reafirmar y sustentar los hallazgos encontrados en la triangulación, ya que es aquí donde se contrasta toda la información recopilada, y dónde se presentan algunas explicaciones tentativa y/o hipótesis.

5.3.8. Conclusiones

Las conclusiones se realizaron en el mes de enero del 2017, donde se realizó un proceso de retomar todos aquellos puntos importantes que se consideraron a lo largo del análisis y discusión de los resultados. Es decir, *“Llegar a conclusiones implicaría... ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo”* (Rodríguez, Gil, García, 1999, p. 213).

Por ello, en este apartado se dará respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, realizando la reconstrucción de los principales hallazgos, para que con esto se pueda comprender de mejor forma la realidad estudiada de los estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Básica de la UMCE respecto a sus concepciones y abordaje de la diversidad en el aula. De manera que se presentará según cada objetivo específico, para finalizar con la propuesta de criterios pedagógicos para abordar la diversidad desde el Constructivismo Radical, dando respuesta a nuestro objetivo general.

Con esto, pretendemos contribuir a la visualización de la problemática planteada en esta investigación sobre el nulo abordaje, o poco conocimiento en la formación inicial de estudiantes de básica, en relación a la diversidad en el aula, lo que es parte de la realidad del sistema educativo chileno actual. Además, las conclusiones son nuestra guía para intervenir y aportar de alguna manera a esta problemática, a través de nuestra propuesta final.

5.3.9. Criterios de rigor metodológico

Los criterios de rigor metodológicos se realizaron a fines del mes de Enero del 2017, consisten en visualizar aquellos criterios que garantizan la veracidad y validez de este estudio. Es decir, según Ana Lucía Noreña, con ellos se pone en manifiesto el cuidado de rigurosidad científica que posee la investigación, lo cual es fundamental en una investigación cualitativa debido a que en las etapas de ésta son bastante dinámicas, y por ello, se debe tener un especial cuidado con la calidad y ética del estudio. (Noreña, et al., 2012).

Para esto se revisó un artículo publicado por los mismos autores, y se identificaron los criterios de rigor metodológico más acordes a nuestra investigación y que le dan sustento de confiabilidad al trabajo realizado durante el proceso investigativo.

5.4.0. Limitaciones del estudio

Las limitaciones se realizaron a fines del mes de Enero del 2017 y consisten en la descripción de los obstáculos o problemáticas surgidas durante toda nuestra investigación para lograr los objetivos propuestos.

La estructuración de nuestras limitaciones fue realizada desde la perspectiva de Latorre (1992), quien plantea la complejidad de investigar la realidad educativa, por su característica diversa y variable. Por lo que, al estudiarla surgen obstáculos dentro de este proceso que limitan la investigación. Entre las que señala el autor, se encuentran las limitaciones de orden ambiental, las de orden técnico, las de orden moral y las derivadas del objeto. Sin embargo, dentro de nuestra investigación logramos identificar las de orden técnico y las del objeto de estudio que definiremos a continuación.

Las limitaciones de orden técnico, se refieren a la observación y cuantificación de los fenómenos educativos. Dado que, *“el mundo interior de los sujetos (significados, motivaciones, etc.) se presenta difícil de medir y observar, ...hay que penetrar en él a través de sus manifestaciones”* (Latorre et al, 1992, p.48). Por lo que, puede ser más difícil el conocimiento de la realidad educativa en cuanto a la precisión y exactitud de los instrumentos de recolección de datos utilizados, en relación a otros cuantificables.

Asimismo, los límites derivados del objeto, se relacionan con las dificultades de la naturaleza de la investigación educativa, *“hay que penetrar en lo no observable (significados, intenciones, creencias, etc.)”* (Ibidem). Por lo que, se opta por *“el rigor o precisión neopositivista o por el riesgo de subjetividad e imprecisión que conlleva penetrar en el mundo interior de los sujetos”* (Ibidem).

Además, dentro de todo el desarrollo de nuestra investigación, encontramos limitaciones que emanaban de las propias investigadoras, las cuales también detallaremos para transparentar y a la vez, aprender de esta experiencia.

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS DE DATOS

6.1. Del análisis del Grupo Focal

Categoría: Concepciones de diversidad	
Descriptor: Expresiones que remiten a visiones de las estudiantes acerca de la diversidad en el aula	
Subcategorías	
Enfoque característico-contextual	Enfoque característico-biologicista
Conceptualizaciones orientadas a la diversidad como las diferencias de acuerdo al contexto y experiencias vividas por cada persona	Conceptualizaciones orientadas a la diversidad como las diferencias asociadas a características biológicas de cada persona
<p>- “Considero que la diversidad, es parte de las diferencias individuales de cada persona y/o estudiante, en donde no solo se refiere a diferencias físicas y/o cognitivas, sino que también a diferencias sociales e incluso económicas.” (E1)</p> <p>- “Son todas las diferencias individuales y culturales que nos hacen seres únicos en el mundo, desde nuestros orígenes, lugares y formas en que nos criamos, la sociedad en la que nos tocó nacer, capacidades y destrezas, entre otros aspectos que hacen original a una persona” (E2)</p> <p>- “Corresponde a todas las diferencias que podemos encontrar dentro del aula y en todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, considero que en la diversidad se encuentra el aprendizaje y en las diferencias y los distintos aportes de los sujetos son valiosos y generan aprendizaje...Pero la diversidad, en definitiva, todos nosotros somos diversos, en cualquier horario, es lo mismo que estamos hablando, que la diversidad es tan tremenda que ni siquiera nos comportamos de la misma manera siempre, la diversidad, somos diversos en los diferentes escenarios, diferentes contextos en realidad somos personas diversas, unos con los otros y uno con sí mismo. También pienso que uno es dinámico todo el tiempo. Asociando la diversidad un poco a eso al dinamismo a las diferencias entre una persona y otra, pienso que son un factor fundamental en el aprendizaje.” (E3)</p> <p>- “Cada persona es un mundo aparte, cada uno</p>	<p>- “Primero, todas las aulas son diversas pues todas las personas que existimos somos únicas, sin embargo, hay aulas que presentan más diversidad, desde el punto de vista de lo conocido o desconocido. Es decir, hay diferencias como sordera, síndrome de down, personas transgénero, mudas, que son más difíciles de abordar por la ignorancia de las características de sus diferencias.” (E4)</p>

tiene distintas realidades, características, experiencias, etc. que determina cierta personalidad, gustos e intereses.” (E5)	
--	--

Respecto de las expresiones referidas a la diversidad en el aula, se distinguen al menos dos enfoques. Uno en que el concepto de diversidad está explicado a través de las diferencias de cada persona, tanto por sus características propias, como por las experiencias, contexto y/o situaciones vividas por cada ser humano, que influyen en como configura su forma de desenvolverse ya sea su personalidad, interés, formas de desarrollarse, etc. Lo que se refrenda en los siguientes párrafos: *“Considero que la diversidad, es parte de las diferencias individuales de cada persona y/o estudiante, en donde no solo se refiere a diferencias físicas y/o cognitivas, sino que también a diferencias sociales e incluso económicas.” (E1); “Son todas las diferencias individuales y culturales que nos hacen seres únicos en el mundo, desde nuestros orígenes, lugares y formas en que nos criamos, la sociedad en la que nos tocó nacer...” (E2); “Corresponde a todas las diferencias que podemos encontrar dentro del aula y en todos los sujetos...” (E3); “Cada persona es un mundo aparte, cada uno tiene distintas realidades, características, experiencias, etc. que determina cierta personalidad, gustos e intereses” (E5).*

En cuanto al segundo enfoque se distingue una conceptualización de la diversidad vinculada principalmente a las diferencias de cada ser humano de acuerdo a sus características biológicas, diferenciando esto entre lo que hace más o menos diverso a cada individuo. Lo que se evidencia en la siguiente afirmación *“... hay aulas que presentan más diversidad, desde el punto de vista de lo conocido o desconocido. Es decir, hay diferencias como sordera, síndrome de down, personas transgénero, mudas, que son más difíciles de abordar por la ignorancia de las características de sus diferencias.” (E4)*

Categoría: Abordaje de la diversidad		
Descriptor: Frases que señalan cómo se aborda la diversidad tanto en la escuela como en la sala de clases, según las experiencias que han tenido y sus propias apreciaciones		
Subcategorías		
Experiencias en sus prácticas	Valoraciones	Opiniones
Descriptor: Situaciones vividas en sus prácticas durante su formación inicial referidas al abordaje de	Descriptor: Afirmaciones respecto a ciertas evaluaciones que realizan sobre el abordaje de la	Descriptor: Puntos de vista referidos al abordaje de la diversidad de los estudiantes en las escuelas

la diversidad	diversidad en las escuelas	
<p>- "...hay un niño brillante, es un genio, un genio, y él no le gusta estar sentado, yo le pregunto si tiene problemas con su silla (se ríe), algo pasa y no le gusta, y se para y se para, se para y lo retan, lo retan, lo retan, y de repente está escribiendo, y escribe agachado en el suelo con el cuaderno en la silla y haciendo toda la tarea, pero no, a la profe no le gusta, porque tiene que estar sentado en la silla igual que los demás, ¿pa qué? ¿pa qué?, si hay niños que se paran y me dicen, estoy muy aburrido quiero pararme, no, no pueden, no los dejan, y después decimos, no, hay que estar pendientes de las necesidades de los estudiantes, ¿esa es una necesidad po!" (E2)</p> <p>- "Y más encima, cuando yo fui a averiguar, ¿Por qué estos niños...? [Refiriéndose a estudiantes que en su práctica trabajaban con una psicopedagoga]... tengo seis niños con psicopedagogía, y cuando empecé a mirar quienes eran, cache ¿Por qué va este?... y fui a preguntar por qué po, les hacen un test, sacado del mismo libro Santillana, de Comprensión Lectora. Responder preguntas de Comprensión Lectora y el que responde bajo el 60%, va a psicopedagogía y le pregunté y si ya, y si el niño ese día se levantó mal, tuvo un problema con su mamá y se sentía muy cansado y agobiado ¿no importaba?, no, no, una vez no más se toma el test... ¡ya!, me retiré de ahí y pensando valen callampa po, si uno tiene que saber que un niño te puede</p>	<p>- "...el asunto que ocurre con eso es que, claro, ese niño tiene que adecuarse a como son los que se portan bien, cachai, entonces todo lo que él quiera hacer, hasta aquí, hasta aquí podi llegar, cachai. Y ese es el problema de la diversidad po, cachai, que por ejemplo hay otros que no alcanzan a llegar hasta ahí y los fuerzan, y los fuerzan, y los fuerzan, hasta que llegan ahí po, cachai, y ahí es donde yo critico igual la labor de las psicopedagogas igual, al menos las que hay allá ¡son una mierda! si las locas van a la sala a decirle las respuestas a los niños..."(E2)</p> <p>- "Y los sacan de las salas, [refiriéndose a estudiantes del PIE de la escuela donde realizaba la práctica]... yo no entiendo por qué los sacan, a la otra profesora se lo dije también, es una estupidez cabras, una estupidez... se los llevan un par de horas, se pierden todo ese bloque casi completo, llegan, uno no tiene idea que paso allá. Llegan y tienen que hacer la misma tarea, los obligan a terminar una tarea en la que jamás participaron." (E2)</p>	<p>- "La diversidad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no solo es necesario conocer o identificar estas diferencias, sino que hay que trabajarlas e intencionarlas en cada momento." (E5)</p> <p>- "...en la realidad de las escuelas que estábamos hablando [refiriéndose a escuelas tradicionales]..., esa diversidad se estandariza...por ejemplo, ese niño que te digo yo...es un genio, es un genio... no hace na en clases y tiene puros siete, ¡pero ese genio! Pero no sirve para ese tipo de escuela porque lo retan todo el tiempo." (E2)</p> <p>- "...en la escuela es distinto, porque la escuela, lo que trata de hacer la escuela es estandarizar a todos los niños, cachai, entonces por más diferencias que hayan, en vez de aprovecharlas las tratan de opacar para que se vea igual del mismo porte que este otro, y el niño que te da la... como la media, es el que siempre se porta bien..." (E2)</p> <p>- "...entonces que diversidad hay ahí [refiriéndose a la escuela] no, pero es que ese niño tiene que ser igual a... o el niño tiene un problema..."(E2)</p> <p>- "...claro, es como que ese niño tiene un problema, entonces mandémoslo al psicólogo... mandémoslo al Neurólogo, porque quizá también es del cerebro su problema po [utiliza un tono irónico al hablar]" (E3)</p> <p>- "Entonces es heavy eso de las diferencias, porque hay muchas diferencias, pero el cómo potenciarlas tanto, como valorarlas tanto, genera este sobre valor y yo lo veía, y de</p>

<p>responder mal porque se siente como el hoyo po, si a uno también le pasa po, de repente.” (E2) - “...yo estaba ahora haciendo la practica en un colegio donde se valora mucho la diversidad y eso, pero es tanto como que, el sobre valor, que no se da valor a lo colectivo, no se valora como que también somos uno po, que tenemos que trabajar en unidad...”(E4)</p>		<p>hecho por eso estaba trabajando como el trabajo colaborativo...” (E4)</p>
---	--	--

En relación al abordaje de la diversidad tanto en las escuelas como en la sala de clases, las experiencias de las estudiantes en sus prácticas son variadas, se distingue principalmente que no se toma en cuenta la diversidad de los estudiantes, tanto en el comportamiento dentro de la sala: “...*hay un niño brillante, es un genio, un genio, y él no le gusta estar sentado... escribe agachado en el suelo con el cuaderno en la silla y haciendo toda la tarea, pero no, a la profe no le gusta, porque tiene que estar sentado en la silla... y después decimos, no, hay que estar pendientes de las necesidades de los estudiantes, ¿esa es una necesidad po!*” (E2) como en el enfoque que utilizan para evaluar: “*les hacen un test, sacado del mismo libro Santillana, de Comprensión Lectora. Responder preguntas de Comprensión Lectora y el que responde bajo el 60%, va a psicopedagogía y le pregunté y si ya, y si el niño ese día se levantó mal, tuvo un problema con su mamá y se sentía muy cansado y agobiado ¿no importaba?, no, no, una vez no más se toma el test...*” (E2).

Por otra parte, se manifiestan experiencias donde sí se considera la diversidad de los estudiantes en las escuelas, de tal forma que se priorizaba el trabajo individual por sobre las actividades en grupo, lo cual se refleja en la siguiente expresión: “...*yo estaba ahora haciendo la practica en un colegio donde se valora mucho la diversidad y eso, pero es tanto como que, el sobre valor, que no se da valor a lo colectivo, no se valora como que también somos uno po, que tenemos que trabajar en unidad...*”(E4).

En cuanto a las valorizaciones que realizan las estudiantes sobre el abordaje de la diversidad, se focalizan principalmente en la labor que llevan a cabo los profesionales de educación con

los estudiantes, por una parte las prácticas que realizan las psicopedagogas desde una visión asistencialista hacia los estudiantes que pertenecen al PIE, reflejada en la siguiente textualidad: *la labor de las psicopedagogas igual, al menos las que hay allá ¡son una mierda! si las locas van a la sala a decirle las respuestas a los niños...*”(E2), De igual forma dentro de sus experiencias en prácticas respecto al trabajo de las psicopedagogas, relatan que éstas presionan a los estudiantes a comportarse de cierta forma, respondiendo de la manera que a ellas les parezca adecuado, es decir, les presionan para cumplir con un estándar, lo cual se evidencia en la siguiente afirmación: “...ese niño tiene que adecuarse a como son los que se portan bien, cachai, entonces todo lo que él quiera hacer, hasta aquí, hasta aquí podi llegar...hay otros que no alcanzan a llegar hasta ahí y los fuerzan, y los fuerzan, y los fuerzan, hasta que llegan ahí po, cachai, y ahí es donde yo critico igual la labor de las psicopedagogas...” (E2)

A su vez, realizan un cuestionamiento de la labor de las psicopedagogas de las escuelas donde han hecho sus prácticas, debido a que no le encuentran sentido a que los estudiantes del PIE realicen un trabajo fuera de la sala de clases, esto se ratifica en la siguiente expresión: “Y los sacan de las salas, [refiriéndose a estudiantes del PIE de la escuela donde realizaba la práctica]... yo no entiendo por qué los sacan... se los llevan un par de horas, se pierden todo ese bloque casi completo... Llegan y tienen que hacer la misma tarea, los obligan a terminar una tarea en la que jamás participaron.” (E2)

Respecto a las opiniones referidas al abordaje de la diversidad, existen puntos de vista que apuntan a cómo ésta se considera en las escuelas tradicionales donde se busca estandarizar las características, comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes, de forma que los que no lo logran se transforman en un problema para la escuela, lo que se observa en las siguientes aseveraciones: “...en la realidad de las escuelas que estábamos hablando [refiriéndose a escuelas tradicionales]..., esa diversidad se estandariza... ese niño que te digo yo...es un genio ... no hace na en clases y tiene puros siete... Pero no sirve para ese tipo de escuela porque lo retan todo el tiempo.” (E2); “...en la escuela es distinto, porque la escuela, lo que trata de hacer la escuela es estandarizar a todos los niños, cachai, entonces por más diferencias que hayan, en vez de aprovecharlas las tratan de opacar para que se vea igual del mismo porte que este otro, y el niño que te da la... como la media, es el que siempre se porta

bien...” (E2) de igual forma: “...entonces que diversidad hay ahí [refiriéndose a la escuela] no, pero es que ese niño tiene que ser igual a... o el niño tiene un problema...” (E2); “... ese niño tiene un problema, entonces mandémoslo al psicólogo... mandémoslo al Neurólogo, porque quizá también es del cerebro su problema po [utiliza un tono irónico al hablar]” (E3).

Asimismo, se apunta a que la diversidad influye en el proceso enseñanza - aprendizaje, tomando la diversidad como un valor que potencia este proceso, y por otra parte, se evidencia un punto de vista en desacuerdo con esta postura, ya que señala que otorgarle tanta importancia a la diversidad implica dejar de lado el trabajo colaborativo entre los estudiantes, y solo potenciar la individualidad de cada persona, lo cual se refrenda en las siguientes opiniones: “La diversidad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no solo es necesario conocer o identificar estas diferencias, sino que hay que trabajarlas e intencionarlas en cada momento.” (E5) y también: “... hay muchas diferencias, pero el cómo potenciarlas tanto, como valorarlas tanto, genera este sobre valor y yo lo veía, y de hecho por eso estaba trabajando como el trabajo colaborativo...” (E4)

Categoría: Formación Inicial Docente					
Descriptor: Expresiones acerca de la Formación Inicial Docente					
Subcategorías					
Opiniones acerca de la preparación de los profesores en general	Evaluación de su formación inicial	Comentarios sobre los ramos dentro de la malla de su carrera	Experiencias en sus practicas	Crítica a la formación inicial docente	Sugerencias a la formación inicial docente
Descriptor: Expresiones que responden al titular de un medio de comunicación el cual afirma que los futuros profesores de básica no están preparados para enseñar en aulas diversas	Descriptor: Apreciaciones y valoraciones referidas a su propia formación inicial docente	Descriptor: Expresiones que remiten a lo que ocurre con sus ramos dentro de la malla en relación a la diversidad y su abordaje	Descriptor: Expresiones que remiten a sus experiencias en las prácticas en relación al abordaje de la diversidad	Descriptor: Apreciaciones referidas a problemáticas que evidencian en la formación inicial docente	Descriptor: Apreciaciones referidas a cómo optimizar la formación inicial docente
- “Si, totalmente... no asistí al	“Si po, penca la formación que	- “...De Lenguaje, nosotras	- “...Yo después del XXX, quede	- “Es el discontinuo po, es el	- “Sacaría Diferencial y lo incluiría a

<p>taller de Lengua de Señas de la U (risas), no teni como hablarle al cabro chico” (E1)</p> <p>- Si, por lo mismo... Los vacíos de la formación po, por ejemplo, si fuera así un aula diversa y te llega un niño mudo (realiza expresión de asombro) ..., estai caga, te llega un niño con demasiadas dificultades y teni 45, estai caga, estai caga” (E2)</p> <p>- “Si, o hasta un niño Asperger, que son lo más comunes ya dentro de la sala, el espectro Autista o Asperger, ee...cada vez más...” (Agrega E3 refiriéndose al comentario anterior de E2)</p>	<p>tenemos” (E2)</p> <p>- “Las básicas, las profesoras de básica, no tenemos herramientas en nuestra formación para encargarnos de estos problemas, no existen, cachai, porque tu como profesora de básica, tu visión es a partir de... como a partir de la intuición, y tu investigación autónoma...” (E2)</p> <p>- “...Yo creo que eso es un gran problema que tenemos en básica, que los ramos son ajenos a la práctica que uno está viviendo...y uno tenía la necesidad de conectar, de la teoría con la práctica, me pasa esto, cómo lo soluciono o</p>	<p>tuvimos lecto-escritura, uno y dos, en verdad no fueron así como ramos tan...así como, tan continuos, tan constantes...pero por ejemplo en lecto-escritura uno y dos, no se consideraba las diferentes formas de leer de los niños, o las diferentes dificultades que podían presentar los niños en la lectura, sino que te enseñan a cómo enseñar a leer a un cabro normal... la XXX...fue la única en la mención de lenguaje...fue la única con la que pudimos hablar sobre las diferencias y las diversidades del aprendizaje del lenguaje, cachai, con la única” (E3)</p> <p>- “...El primer año nosotras tenemos puros ramos pedagógicos, no de la mención y en ese año nos</p>	<p>fascinada, porque yo nunca me había encontrado con un niño Asperger, y en el XXX, niños Asperger, niños con todo...Entonces, qué tuvimos que hacer nosotras. Averiguar po, tratar de ver un poco cómo funciona su cerebro, cómo el niño entiende las cosas...” (E3)</p> <p>- “Pero alguna base o algo, nada, no teníamos nada, empezamos a preguntar y conversar no más...” (E5 refiriéndose al comentario anterior de E3)</p> <p>- “...Lo que nos pasaba el año pasado con la profe XXX, que ella decía, es que yo tampoco las puedo ayudar, yo tampoco sé (refiriéndose a la situación que vivieron en el colegio XXX, que describieron anteriormente) ...Fue así</p>	<p>segmentarlo todo, hacer que todos sean especialistas de algo, hasta nosotras estamos divididas po... El mismo básico po, todo lo dividen, todo tiene que ser técnico, técnico, en esto, en esto, en esto otro, todo es muy específico, entonces eso en vez de integrar, segmenta, cachai. Y trabajar por segmento no tiene mucho sentido po” (E2)</p> <p>- “Si, segmenta, separa y perjudica el trabajo colaborativo, porque al segmentar, uno como profesora dice nooo, que la PIE se encargue, porque ella está ocupada y la otra es especialista en eso” (Agrega E3 refiriéndose a comentario anterior de E2)</p>	<p>básica. Y eliminaría Psicopedagogía, porque no sirve para nada” (E2)</p> <p>- Fusionaría Diferencial con básica...una iniciativa de mezclar las prácticas de diferencial con las de básica, y mezclar una cabra de diferencial con una de básica, pero que vayan a práctica juntas...es una muy buena iniciativa...” (E3)</p>
--	--	---	--	---	--

	<p>no, todo eso es un poco intuitivo, un poco de investigación autónoma, como que no es, de que nuestros ramos vayan teniendo congruencia con la práctica” (E3)</p>	<p>hicieron Adaptación a la planificación en función de las necesidades educativas especiales... tampoco fue algo así como tan... Como conscientes de que uno debía adaptar en función de las necesidades que el contexto obliga, pero ese fue como hacer despertar, fue como el despertar en primero, pero no se tomó después, así como, nos hicieron adaptar unas planificaciones, pero muy vagamente, fue como, las únicas veces que adaptamos planificaciones en función de las necesidades, y nunca habíamos estado en una sala de clases... Era como que solamente fue el primero, entonces a lo mejor podría, debería no sé,</p>	<p>como muy impactante para ella decir, saben que este centro mandémoslo a diferencial. Que las cabras se hagan cargo del XXX, porque ni yo las puedo ayudar, así nos dijo la profe, y nosotras profe cómo lo hago con este curso que están así, están así, y la profe se quedaba, así como, así como que ni ella sabía...” (E3)</p>		
--	---	---	--	--	--

		ese ramo, tirarlo en tercero así, en vez de tirar esos de evaluación y esos... (E3)			
--	--	---	--	--	--

En cuanto a la formación inicial docente, las opiniones que surgen sobre la preparación de los profesores en general, de forma unánime se afirma que los profesores de básica no están preparados para enseñar en aulas diversas, lo que se evidencia en lo siguiente: *“Los vacíos de la formación, por ejemplo... te llega un niño mudo (realiza expresión de asombro)..., estai caga, te llega un niño con demasiadas dificultades y teni 45, estai caga, estai caga” (E2).*”

Asimismo, las estudiantes realizaron una evaluación general de su formación inicial respecto al abordaje de la diversidad, en la que principalmente problematizaron no poseer los conocimientos y/o habilidades necesarias para abordar la diversidad en el aula, por lo que esto queda en manos del sentido común de cada estudiante, siendo manifestado en las siguientes afirmaciones: *“... no tenemos herramientas en nuestra formación para encargarnos de estos problemas, no existen, cachai, porque tu como profesora de básica, tu visión es a partir de... de la intuición, y tu investigación autónoma...” (E2)* donde además surge la apreciación que hay un vacío en su formación respecto a lo que realmente ocurre en sus prácticas: *“... un gran problema que tenemos en básica, que los ramos son ajenos a la práctica que uno está viviendo...y uno tenía la necesidad de conectar, de la teoría con la práctica, me pasa esto, cómo lo soluciono o no, todo eso es un poco intuitivo, un poco de investigación autónoma...” (E3).*

Con ello las estudiantes realizaron comentarios reflexionando acerca de lo que ocurre en sus ramos respecto al abordaje de la diversidad, donde opinaron que en ellos en general no existe un espacio para discutir temas asociados a la diversidad en el aula, destacando solo un par de asignaturas manifestando además que esto depende del profesor que las imparte, por lo que se pierde la constancia necesaria para que tenga repercusiones en su formación, esto se evidencia en las siguientes expresión: *“... nosotras tuvimos lecto-escritura, uno y dos, en verdad no fueron así como ramos tan... tan continuos, tan constante... no se consideraba las diferentes formas de leer de los niños, o las diferentes dificultades que podían presentar los niños en la*

lectura, sino que te enseñan a cómo enseñar a leer a un cabro normal... la XXX... fue la única en la mención de lenguaje... fue la única con la que pudimos hablar sobre las diferencias y las diversidades del aprendizaje del lenguaje... (E3). De esta misma forma, se señala que existe un ramo en primer año que debiese tratar explícitamente temáticas relativas al abordaje de la diversidad, pero éste también pierde continuidad a lo largo de la formación y además se lleva a cabo cuando las estudiantes aún no han tenido experiencias en la sala de clases como educadoras en formación, por lo que es difícil que generen una vinculación con lo que sucede ahí y con lo que están estudiando en esa asignatura. Esto se distingue en la siguiente opinión: *“... en ese año nos hicieron Adaptación a la planificación en función de las necesidades educativas especiales... tampoco fue algo así como... conscientes de que uno debía adaptar en función de las necesidades que el contexto obliga, pero ese fue como... el despertar en primero, pero no se tomó después... nos hicieron adaptar unas planificaciones, pero muy vagamente, fue como, las únicas veces que adaptamos planificaciones en función de las necesidades, y nunca habíamos estado en una sala de clases...”* (E3).

A su vez, las estudiantes rememoraron sus experiencias en las prácticas en relación al abordaje de la diversidad, donde manifestaron principalmente que al enfrentarse a estudiantes con necesidades educativas especiales no sabían cómo trabajar con ellos y debían leer e investigar por su parte ya que en su formación nunca lo habían discutido, lo que se refleja en las siguientes afirmaciones: *“... nunca me había encontrado con un niño Asperger... Entonces, qué tuvimos que hacer nosotras. Averiguar po, tratar de ver un poco cómo funciona su cerebro, cómo el niño entiende las cosas...”* (E3), *“Pero alguna base o algo, nada, no teníamos nada, empezamos a preguntar y conversar no más...”* (E5 refiriéndose al comentario anterior de E3). De esta forma indican que por parte de los profesores que guían su proceso de práctica, tuvieron la experiencia de estar con una que también tenía falencias respecto a cómo abordar dichas situaciones, lo cual se evidencia en el siguiente comentario: *“...Lo que nos pasaba el año pasado con la profe XXX, que ella decía, es que yo tampoco las puedo ayudar, yo tampoco sé... Fue así como muy impactante pa ella decir, saben que este centro mandémoslo a diferencial...y nosotras profe cómo lo hago con este curso que están así... y la profe se quedaba, así como... que ni ella sabía...”* (E3).

También se evidenciaron críticas a su propia formación inicial, donde se manifiesta que en ella se dividen tanto según las menciones que ofrecen en la carrera que finalmente en su formación se le otorga más importancia a la disciplina en desmedro de otras habilidades que se debiesen desarrollar en pos de su labor pedagógica, esto se expresa en la siguiente aseveración: “... hacer que todos sean especialistas de algo,... todo lo dividen, todo tiene que ser técnico, técnico, técnico, en esto, en esto, en esto otro, todo es muy específico, entonces eso en vez de integrar, segmenta, cachai. Y trabajar por segmento no tiene mucho sentido po” (E2). De igual forma, se presenta una segunda crítica en relación a la segmentación dicha anteriormente que apunta a que ésta también incide negativamente en el trabajo colaborativo que debiese existir en un contexto laboral, lo que se expresa en esta frase: “... separa y perjudica el trabajo colaborativo, porque al segmentar, uno como profesora dice nooo, que la PIE se encargue, porque ella está ocupada y la otra es especialista en eso”.

Con todo esto, aparecen ciertas sugerencias para su formación inicial de manera que ésta pudiese mejorar los aspectos que se han considerado débiles respecto al abordaje de la diversidad, las cuales principalmente se abocaban a vincular su carrera con la de Educación Diferencial, fomentando instancias de participación entre sus estudiantes, lo que se refleja en la siguiente afirmación: “Fusionaría Diferencial con básica... mezclar las prácticas de diferencial con las de básica, y mezclar una cabra de diferencial con una de básica, pero que vayan a práctica juntas...es una muy buena iniciativa...” (E3).

Categoría: Proceso Enseñanza-Aprendizaje			
Descriptor: Comentarios que se refieren a lo que ocurre sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas respecto a la diversidad			
Subcategorías			
Factores que influyen en el aprendizaje	Crítica a la visión de aprendizaje en las escuelas tradicionales	Experiencias en sus prácticas	Rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Descriptor: Consideraciones de los principales factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes	Descriptor: Juicios que manifiestan al analizar lo que ocurre en las escuelas tradicionales respecto al aprendizaje de los estudiantes	Descriptor: Comentarios en que se refieren a situaciones vividas en sus prácticas a lo largo de su formación inicial	Descriptor: Aseveraciones respecto a la labor que debe realizar el educador en pos de la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes
- “Yo creo que el elemento así, que me llamó la atención, la	- “Porque eso hay que hacer en el fondo en un colegio tradicional po,	- “...me dijeron a mi po, que así no se hacían las clases,	- “... me refiero a cuál es la lógica, cachai... porque no hay que

<p>organización espacial de la sala. Como las imágenes así, no sé po, sentados en círculo, creo que eso afecta en el aprendizaje, en la atención. Interviene en la atención de los niños, al docente, a la forma de aprender.” (E1)</p> <p>- “Los niños traen ya las capacidades de investigar, con eso ya van a aprender, aunque no exista la escuela van a aprender.” (E2)</p> <p>- “Eso de elegir con quien interactuar con quien generar el aprendizaje en definitiva, porque el compañero que teni al lado sentado, queramos o no, siempre va a ser como un sujeto... que va a interactuar contigo en un aprendizaje po, independientemente que este interviniendo en el ambiente en ese momento o en las dudas que uno puede tener a quien acude, siempre el que está al lado de uno te ayuda un poco. De esa interacción también puedes sacar tu propio aprendizaje.” (E3)</p> <p>- “El sentido espacial interviene, pero interviene en la medida en que el todo permita, porque a veces puede haber diferentes organizaciones</p>	<p>mantener la disciplina, mantener la conducta y el aprendizaje queda relevado al final por un aprendizaje memorístico cachai. Y en el fondo los tipos de sala que vimos son para eso, para que aprendamos de memoria, para que aprendamos como es.” (E2)</p> <p>- “Y eso también es parte de la imposición del espacio, porque la zona de aprendizaje es solo la sala po, cachai. Tú te metes a ese cuadrado, el cubo, y en el cubo aprendes y tienes que hacer esto y estar sentado así para aprender, entonces... es como anti-aprendizaje. Y no te permite descubrir nada po, y siempre estai en lo mismo, es repetitivo, siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo... tiene que ver solo con memoria po, no con el aprendizaje.” (E2)</p> <p>- “No hay un aprendizaje en el fondo para la vida, es para el SIMCE, los niños sobretodo de primer ciclo, primer ciclo es para el SIMCE.” (E2)</p> <p>- “En realidad, claro ese tipo de clases, de organización, son para recibir aprendizaje, para recibir información, más que construirlo, más que descubrirlo, es recibirlo (realiza gesto con sus manos de afuera hacia adentro). Estamos sentados dispuestos a</p>	<p>primero va el concepto, pero ¿cómo el concepto? Si el concepto se construye, y no po, si a mí me dijeron que era así, y como que quede pa la caga po, y termine haciendo... como me dijeron que tenía que hacerlo po, y mal po, uno queda así como...me quería morir, porque yo sé que así no se aprende, yo sé que así se memoriza, y ni siquiera se memoriza si ni siquiera alcanzaban, si era una clase por tema, que iban a memorizar en ese rato, cachai.” (E2)</p> <p>- “[refiriéndose a su práctica]...la solución que hallé, fue trabajar todo colectivamente, como no podi hacer la cuestión de que cada niño elija su actividad, cachai, yo idee lo del colectivo, entonces no sé, vamos a hacer no sé, vamos a trabajar con los animales, vamos a hacer este trabajo en común, quien quiere hacer esto, quien quiere hacer esto (realizando movimiento apuntando a distintas partes), y todos hacen una partesita, cachai. Entonces uno puede pensar o que no van a aprender nada con un poquito de todo, mentira, cuando lo vemos finalizado, y decimos o este animal</p>	<p>creer que yo como profe soy el dueño del saber cachai, porque si yo no planifico estos niños no aprenderán nada, mentira, van a aprender de todo, en distintos tiempos y eso también hay que entenderlo... Entonces también hay que como romper un poco con eso de que, ¡yo vengo a traer la verdad! Y que todos la tienen que escuchar, porque o si no no la van a tener, ¡mentira! (E2)</p> <p>- “Si en el fondo ¿Cuál es el rol de uno? El rol que te pone el estado como profesor es que el niño aprenda lo suficiente, para que pueda dar esta prueba.” (E2)</p> <p>- “...ahí, uno para ellos para poder planificar una clase, tuvimos que investigar un poco ¿Por qué el niño lee de esta forma? ¿Qué pasa cuando un niño es disgráfico? ¿Qué pasa cuando un niño es así?, aah el niño está haciendo esto, ¿Será alguna enfermedad? ¿Alguna condición?, que será porque está haciendo esto. Entonces, en el sistema en que están las profesoras, ¿Realmente existe esa preocupación?, no, no hay ninguna profesora que se atreva a decir, ¿Por qué mi niño está escribiendo así?, y que se empiece a preguntar</p>
---	--	--	---

<p>espaciales dentro de una sala, pero si la clase que hace la profesora no permite que los niños vayan utilizando o aprovechando esa organización espacial, no tiene ningún sentido, al final los sentamos por sentarlos no más. Entonces la organización espacial tiene que ser muy congruente con el tipo de clase que uno va a hacer, que les permita desarrollar la autonomía, les permita desarrollar el dialogo, la opinión, no sé, eso pienso yo.” (E3)</p>	<p>escuchar a la profesora, que me va a entregar un conocimiento, yo lo voy a recibir y ahí va a quedar, no hay más espacios, biblioteca, oo...otros...” (E3)</p>	<p>está aquí, ¿Por qué lo pusiste aquí? Y ahí otro dice ¡ah! Ese va con el mío, y así empiezan ellos solos a hacer relaciones sobre el trabajo y en el fondo el trabajo colectivo termina siendo un trabajo para todos, cachai, aunque hayan hecho una partecita, y así es mucho más fácil trabajar, encargarle una parte del trabajo que un trabajo en su totalidad.”(E2)</p> <p>- “...cuando es como una producción de todos, no solo hay aprendizaje, yo trabaje ese modelo, mucho más constructivo, cocinemos, cocinemos todos, cada uno hace una parte distinta de la receta... después nosotros tuvimos una exposición bakán así, después prueba 7, 7, 7, 7, y no fueron clases de teoría, de teoría tuvieron una, cachai, y tuvieron que ocupar el libro y todas esas cosas, pero después lo demás fue hacer, hacer, hacer cachai, y eso sirve caleta, y ahí si los podi tener a todos como pensando en un tema, pero no haciendo lo mismo, cachai, haciendo pequeñas partes y todos aprenden, cuando ven la cuestión finaliza y ven que entre todos hicieron esto, que significa esto, esto y esto y ahí</p>	<p>y empiece a indagar...” (E3)</p> <p>- “En el sistema tradicional, con los mismos recursos, a lo mejor los mismos espacios uno puede hacer la diferencia, que la diferencia está ahí en el método, en el cambio de paradigma, que tiene cada uno.” (E3)</p>
---	---	--	---

	<p>recién aparece la teoría, en el fondo verificada.” (E2)</p> <p>-“[refiriéndose a una alumna de la escuela en que realizó su práctica]...ella terminó de leer y terminó y me miro, porque leyó 28 palabras, muy poco, porque eran 145 las meta, entonces yo también le dije, ¿te das cuenta que te cuesta leer?, quiero saber si es que tú te das cuenta de que te cuesta leer po, primero, y me hace así (mueve la cabeza asintiendo), y con los ojos llenos de lágrimas, y yo le dije, pero sabes que, a ti te cuesta, pero es porque cuando eras chica, hay algo que no te enseñaron, yo te lo puedo enseñar, ¿Tú estás dispuesta a mejorar tu lectura? ¿Quieres?, si, tía ayúdeme, y le digo, si, no te preocupes, si no es de que tú seas tonta o que tengas algún problema, solamente hay algo que no te enseñaron, yo te lo puedo enseñar, te vamos a ayudar... No, y le decía lee conmigo, y leía con los dedos y repite, repite, repite, hasta que la niña pudiera leer.” (E3)</p>	
--	---	--

Respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, las estudiantes distinguen dentro de los factores que influyen en el aprendizaje, a la organización espacial de la sala como un elemento importante, lo cual se refleja en la siguiente expresión: “*la organización*

espacial de la sala...no sé po, sentados en círculo, creo que eso afecta en el aprendizaje, en la atención. Interviene en la atención de los niños, al docente, a la forma de aprender.” (E1). Sin embargo, también se hace hincapié en que ésta influye siempre y cuando tenga coherencia con la metodología utilizada por el profesor, lo que se evidencia en la siguiente frase: “si la clase que hace la profesora no permite que los niños vayan utilizando o aprovechando esa organización espacial, no tiene ningún sentido...la organización espacial tiene que ser muy congruente con el tipo de clase que uno va a hacer, que les permita desarrollar la autonomía, les permita desarrollar el dialogo, la opinión...” (E3).

Otros de los factores considerados por las estudiantes fueron por una parte las capacidades innatas de los estudiantes para aprender, lo que se distingue en esta frase: “Los niños traen ya las capacidades de investigar, con eso ya van a aprender, aunque no exista la escuela van a aprender” (E2). Y también la importancia de la interacción con otro sujeto dentro de este proceso, lo cual se ve reflejado en la siguiente frase: “El compañero que teni al lado sentado, queramos o no, siempre va a ser como un sujeto... que va a interactuar contigo en un aprendizaje po, independientemente que este interviniendo en el ambiente en ese momento o en las dudas que uno puede tener a quien acude, siempre el que está al lado de uno te ayuda un poco. De esa interacción también puedes sacar tu propio aprendizaje.” (E3).

En cuanto a las visiones de aprendizaje en escuelas tradicionales, la crítica que surge principalmente se enfoca a la concepción de aprendizaje memorístico, estandarizado y conductista de estas escuelas, lo que se ve reflejado en las siguientes expresiones: “Eso hay que hacer en el fondo en un colegio tradicional po, mantener la disciplina, mantener la conducta y el aprendizaje queda relevado al final por un aprendizaje memorístico...para que aprendamos de memoria, para que aprendamos como es.” (E2), “Es parte de la imposición del espacio, porque la zona de aprendizaje es solo la sala po...tú te metes a ese cuadrado, el cubo, y en el cubo aprendes y tienes que hacer esto y estar sentado así para aprender, entonces... es como anti-aprendizaje. Y no te permite descubrir nada po, y siempre estai en lo mismo, es repetitivo, siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo... tiene que ver solo con memoria po, no con el aprendizaje.” (E2), “En realidad, claro ese tipo de clases, de organización, son para recibir aprendizaje, para recibir información, más que construirlo, más que descubrirlo, es recibirlo (realiza gesto con sus manos de afuera hacia adentro). Estamos sentados

dispuestos a escuchar a la profesora, que me va a entregar un conocimiento, yo lo voy a recibir y ahí va a quedar...” (E3), “No hay un aprendizaje en el fondo para la vida, es para el SIMCE, los niños sobretodo de primer ciclo, primer ciclo es para el SIMCE.” (E2).

En referencia a las experiencias en sus prácticas, las situaciones vividas a lo largo de su formación inicial son variadas. Por una parte, han vivido un choque de paradigma entre lo que ellas proponen en sus intervenciones, con lo que se les pide o esperan de ellas por parte de la escuela, lo que se ve reflejado en la siguiente expresión: *“...me dijeron a mi po, que así no se hacían las clases, primero va el concepto, pero ¿cómo el concepto? Si el concepto se construye...termine haciéndolo... como me dijeron que tenía que hacerlo...me quería morir, porque yo sé que así no se aprende, yo sé que así se memoriza” (E2).* Pero por otra parte, relatan las maneras en que han sabido llevar esta situación y de igual forma han desarrollado prácticas que ellas consideran adecuadas para el aprendizaje, como el trabajo colectivo y colaborativo, o un trabajo más personalizado con el estudiante que tenga dificultades, entendiendo el porqué de éstas, lo cual se evidencia en las siguientes expresiones: *“la solución que hallé, fue trabajar todo colectivamente, como no podi hacer la cuestión de que cada niño elija su actividad, cachai, yo idee lo del colectivo...Entonces uno puede pensar o que no van a aprender nada con un poquito de todo, mentira, cuando lo vemos finalizado...empiezan ellos solos a hacer relaciones sobre el trabajo y en el fondo el trabajo colectivo termina siendo un trabajo para todos, cachai, aunque hayan hecho una partecita, y así es mucho más fácil trabajar, encargarle una parte del trabajo que un trabajo en su totalidad.”(E2), “...Cuando es como una producción de todos, no solo hay aprendizaje, yo trabaje ese modelo, mucho más constructivo, cocinemos, cocinemos todos, cada uno hace una parte distinta de la receta... lo demás fue hacer, hacer, hacer cachai, y eso sirve caleta, y ahí si los podi tener a todos como pensando en un tema, pero no haciendo lo mismo, cachai, haciendo pequeñas partes y todos aprenden, cuando ven la cuestión finaliza y ven que entre todos hicieron esto, que significa esto, esto y esto y ahí recién aparece la teoría, en el fondo verificada.” (E2), “Ella terminó de leer y terminó y me miro...entonces yo también le dije, ¿te das cuenta que te cuesta leer?, quiero saber si es que tú te das cuenta de que te cuesta leer...y yo le dije, pero sabes que, a ti te cuesta, pero es porque cuando eras chica, hay algo que no te enseñaron, yo te lo puedo enseñar, ¿Tú estás dispuesta a mejorar tu lectura? ¿Quieres? ...le digo, si, no te preocupes, si no es de que tú seas tonta o que tengas algún problema, solamente hay algo que no te*

enseñaron, yo te lo puedo enseñar, te vamos a ayudar... No, y le decía lee conmigo, y leía con los dedos y repite, repite, repite, hasta que la niña pudiera leer.” (E3).

En relación al rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las aseveraciones que realizaron principalmente las estudiantes, apuntan al cuestionamiento hacia su labor como educadoras, señalando la importancia que entregan a la metodología que pueda utilizar un profesor, y al paradigma al cual adhiera, ya que esto se verá reflejado en las decisiones pedagógicas que pueda tomar, lo que se refleja en los siguientes párrafos: *“No hay que creer que yo como profe soy el dueño del saber cachai, porque si yo no planifico estos niños no aprenderán nada, mentira, van a aprender de todo, en distintos tiempos y eso también hay que entenderlo... Entonces también hay que como romper un poco con eso de que, ¡yo vengo a traer la verdad! Y que todos la tienen que escuchar, porque o si no no la van a tener” (E2), “En el sistema tradicional, con los mismos recursos, a lo mejor los mismos espacios uno puede hacer la diferencia, que la diferencia está ahí en el método, en el cambio de paradigma, que tiene cada uno.” (E3).* Realizando además una crítica además al rol docente, tanto por parte de la imposición de lo que se espera de los profesores, como a la indagación personal de cada docente en diversas situaciones, lo que se evidencia en las siguientes frases: *“Si en el fondo ¿Cuál es el rol de uno? El rol que te pone el estado como profesor es que el niño aprenda lo suficiente, para que pueda dar esta prueba.” (E2), “Para poder planificar una clase, tuvimos que investigar un poco ¿Por qué el niño lee de esta forma? ¿Qué pasa cuando un niño es disgráfico? ¿Qué pasa cuando un niño es así?, aah el niño está haciendo esto, ¿Será alguna enfermedad? ¿Alguna condición?, que será porque está haciendo esto. Entonces, en el sistema en que están las profesoras, ¿Realmente existe esa preocupación?, no, no hay ninguna profesora que se atreva a decir, ¿Por qué mi niño está escribiendo así?, y que se empiece a preguntar y empiece a indagar...” (E3).*

6.2. Del análisis de las entrevistas

Preguntas	Categoría	Respuesta	Interpretación (emic)
Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición?	Explicación de la definición de diversidad entregada en el grupo focal	“Cada sujeto es diverso en su origen, o sea que su origen es lo a que él lo hace ser de una manera original, cachay, donde le tocó vivir, la gente con la	Respecto a las expresiones referidas a la diversidad, las estudiantes relacionan principalmente ésta con las diferencias originadas por las múltiples

		<p>que le tocó relacionarse, la familia, tradiciones de la familia, todo eso, y que esa diversidad se pone en juego en la medida en que se encuentra con un otro, un otro que no es igual a él...en el fondo cada uno es original, pero esa originalidad solo se presenta en la medida en que comparte con otro, cuando se encuentra con otro, cuando puede tener distintas experiencias en relación a los demás” (E2)</p> <p>“La principal diferencia que se puede encontrar dentro del aula, principalmente en los niños corresponde a las experiencias previas que ellos han tenido en su vida, corresponde al...a los conocimientos previos que son fundamentales para poder eh... conectar con los nuevos conocimientos y generar un aprendizaje significativo, que en definitiva eso va a ser lo que van a asimilar...a sumar a sus nuevos conocimientos empíricos po. Entonces...la diversidad responde a... este tipo de diferencias que pueden ser, eeehh... muchas dentro del aula...” (E3)</p> <p>“... hay diversidades que son más eee complejas no sé, yyyy creo que es la ignorancia la que nos</p>	<p>experiencias que pasa cada ser humano a lo largo de su vida. Esto se ve reflejado en la siguientes expresiones: “Cada sujeto es diverso en su origen, o sea que su origen es lo a que él lo hace ser de una manera original, cachay, donde le tocó vivir, la gente con la que le tocó relacionarse, la familia, tradiciones de la familia” (E2); “La principal diferencia que se puede encontrar dentro del aula, principalmente en los niños corresponde a las experiencias previas que ellos han tenido en su vida, corresponde al...a los conocimientos previos” (E3); “Cada persona es un mundo aparte, porque todos tenemos distintas experiencias po yyyy el conocimiento igual se va dando eeee yyy de como con las experiencias que igual va adquiriendo cada uno” (E5).</p>
--	--	---	---

		<p>hace también como verlo como algo más complejo, tal vez no es algo tan complejo, pero como no conocemos bien, no estamos acostumbrados a relacionarnos con personas con discapacidad... eee y no no estamos como tan, o no nos relacionamos tan cotidianamente eso y somos ignorantes igual, como las características que tiene, como abordarlo” (E4)</p> <p>“...Cada persona es un mundo aparte, porque todos tenemos distintas experiencias po yyyy el conocimiento igual se va dando eeee yyy de como con las experiencias que igual va adquiriendo cada uno...Si uno le enseña a algún niño cachai, y está muy alejado de su experiencia, no lo va a entender tan así po, no lo va a podeeerr... ya escapa como de su núcleo deee, como de recepción, no sé si me explico, como a la zona de aprendizaje próximo y todo eso cachai. Entonces uno como que tiene que igual tener en consideración lo que como cada uno po cachai, como en cuanto a la diversidad en todo ámbito, cachai, capacidades, habilidades, conocimientos...” (E5)</p>	
--	--	---	--

¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso?	Fundamento de la definición de diversidad		
¿Podrías darnos algunos ejemplos? (En relación a la diversidad)	Ejemplos de diversidad	<p>“En la sala de clases igual se ve, así como en... en formas de aprender, intereses, eso de los test de intereses igual, que cada niño tiene intereses distintos, formas distintas de... de llegar al mismo contenido...hay niños que le leyeron más cuentos, por ejemplo, llegan más a través de la lectura, hay otros que vieron más tele y llegan más a través de lo visual. O sea, cada uno depende más de qué estímulos recibieron también y cuales ellos están más abiertos...” (E2)</p> <p>“...por ejemplo, las diferencias socioeconómicas, o la diversidad eh... sexual, o las diversas realidades eh... familiares que se pueden encontrar... por ejemplo las familias monoparentales, las familias eh... tradicionales, y son temas que uno puede... usar estas diferencias o esta diversidad en sí” (E3)</p> <p>“...Existen diferencias, que, porque todos tenemos diferencias que al final igual son comunes, que conocemos, como una persona no se más alegre o más triste, o no sé, una realidad un contexto</p>	<p>En relación a los ejemplos entregados por las estudiantes, estos son diversos, ya que algunos hacen el vínculo de la diversidad con las diferencias en el contexto familiar o socioeconómico de cada persona, lo que se refleja en las siguientes aseveraciones: “...<i>Por ejemplo, las diferencias socioeconómicas...o las diversas realidades eh... familiares que se pueden encontrar... por ejemplo las familias monoparentales, las familias eh... tradicionales</i>” (E3); “<i>Existen diferencias, que, porque todos tenemos diferencias que al final igual son comunes, que conocemos, como una persona no se más alegre o más triste, o no sé, una realidad un contexto socioeconómico que es de clase social baja, media, alta...(E4).</i> Por otra parte, también se hace alusión a la diversidad de acuerdo a la estimulación en la niñez, lo que se evidencia en la siguiente frase: “...<i>Hay niños que le leyeron más cuentos, por ejemplo, llegan más a través de la lectura, hay otros que vieron más tele y llegan más a través de lo visual. O sea, cada uno depende más de qué</i></p>

		<p>socioeconómico que es de clase social baja, media, alta, no sé, y que esas son más conocidas para nosotros. Pero hay otro tipo de diversidades que tienen que ver con estas condiciones como de discapacidad, que para que se puedan abordar eee un profesor tiene que especializarse po, mucho más, como las, como la sordera, como el autismo, como el asperger, etc., porque son cosas que no son tan comunes ...” (E4)</p>	<p><i>estímulos recibieron también y cuales ellos están más abiertos...” (E2).</i></p> <p>También podemos notar que en las expresiones se hace una distinción entre estas diversidades que son más comunes y conocidas, y otro tipo de diversidad desconocido y asociado a una discapacidad de la persona, lo que se refleja en la siguiente expresión: <i>“Pero hay otro tipo de diversidades que tienen que ver con estas condiciones como de discapacidad, que para que se puedan abordar eee un profesor tiene que especializarse po, mucho más, como las, como la sordera, como el autismo, como el asperger, etc., porque son cosas que no son tan comunes ...” (E4)</i></p>
<p>Entonces, según lo que has señalado, ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase?</p>	<p>Planificación para considerar la diversidad</p>	<p>“Lo primero que había que hacer, era así como recabar la información, ver cuáles son sus intereses, sus gustos, sus estilos de aprendizaje, sus formas de representar...igual... la realidad, la cotidianidad, y uno planifica así tratando de incorporar todo eso...dentro de la misma unidad uno puede incorporar distintos tipos de actividades para llegar a todos los niños, que todos los niños puedan llegar al mismo contenido en el fondo” (E2)</p>	<p>En referencia a la consideración de la diversidad al momento de planificar, las estudiantes en general identifican como punto fundamental la observación, investigación y consideración de las experiencias previas de los estudiantes. Lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones: <i>“Lo primero que había que hacer, era así como recabar la información, ver cuáles son sus intereses, sus gustos, sus estilos de aprendizaje, sus formas de representar... la</i></p>

		<p>“...Considero que es fundamental el primer tiempo en los cursos, es fundamental... el diagnóstico es una etapa previa súper significativa para empezar a construir aprendizaje, y determinante a la hora de planificar... es importante el primer mes uno... responsablemente dedicarse a eso... a la observación... y desde ahí iniciar un plan de trabajo considerando estas diversidades po, a partir de las experiencias...” (E3)</p> <p>“Otro aspecto que hay que considerar es... es... eh... la vinculación con la familia de los niños, también es importante que uno no... no... no separe el proceso de aprendizaje del niño... no lo separe con las vivencias que vive todos los días fuera del colegio también...a la hora de planificar es eh... se deben considerar esos aspectos, sobretodo en la... en la parte inicial de la clase, ahí es donde tiene que ir el fuerte, yo me imagino, bueno, casi siempre lo... lo ocupo ahí, ahí es el tema, el momento de la diversidad, me gusta harto antes de iniciar la clase hacer preguntas personales, obviamente tienen que ver con el tema que vamos a tratar de lo que vamos a tratar</p>	<p><i>realidad, la cotidianidad, y uno planifica así tratando de incorporar todo eso...(E2); “...Es fundamental... el diagnóstico es una etapa previa súper significativa para empezar a construir aprendizaje, y determinante a la hora de planificar... es importante el primer mes uno... responsablemente dedicarse a eso... a la observación... y desde ahí iniciar un plan de trabajo considerando estas diversidades po, a partir de las experiencias...” (E3); “...Es importante que uno no... no... no separe el proceso de aprendizaje del niño... no lo separe con las vivencias que vive todos los días fuera del colegio también...a la hora de planificar... cuando uno se dedica un poco a investigar o se mete ahí en la... en la diversidad a través de preguntas, a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh... mediar con los niños...” (E3); “...Como primera prioridad para planificar, para tomar decisiones, para evaluar, tener en cuenta que los niños son diversos, que tienen distintos contextos, y que también existen distintas situaciones como deeee, de capacidad dentro del aula que no puedo ignorar po, o sea, si o si</i></p>
--	--	---	--

		<p>en la clase, de cualquier cosa... cuando uno se dedica un poco a investigar o se mete ahí en la... en la diversidad a través de preguntas, a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh... mediar con los niños..." (E3)</p> <p>"...Como primera prioridad para planificar, para tomar decisiones, para evaluar, tener en cuenta que los niños son diversos, que tienen distintos contextos, y que también existen distintas situaciones como deeee, de capacidad dentro del aula que no puedo ignorar po, o sea, si o si hay que abordarlas, si o si hay que ponerle atención, si o si hay que interesarse, si o si hay que conocerlos yyy tratar deeee como de profundizar y de descubrir cada vez más cuan diversos son la verdad, para poder pasar una planificación en torno a eso..." (E4)</p> <p>"...Primero viendo el contexto, los conocimientos que tienen los niños, las capacidades, las habilidades, y ahí ir integrando todo, yendo desde la base primero po, porque no podí enseñarle algo que ellos no sepan po, noooo algo tan lejano a ellos" (E5)</p>	<p><i>hay que abordarlas, si o si hay que ponerle atención..." (E4);</i></p> <p><i>"...Primero viendo el contexto, los conocimientos que tienen los niños, las capacidades, las habilidades, y ahí ir integrando todo, yendo desde la base primero po, porque no podí enseñarle algo que ellos no sepan po, noooo algo tan lejano a ellos" (E5)</i></p>
--	--	---	---

¿Por qué? (En relación a la pregunta anterior)	Fundamentación para la planificación que considere la diversidad		
¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de evaluar una clase?	Evaluación de la diversidad	<p>“...Se ocupa eso que era la evaluación diferenciada, que es cuando uno elabora criterios específicos para un niño específico, que no coincide con ninguno de lo que se haya hecho antes...puede ser...un niño con cualquier necesidad educativa especial...por ejemplo...un niño no lector no va acceder a la lectura de un cuento de esa forma, entonces uno puede llevar su interpretación hacia otra actividad diferenciada para él, que él, no sé, tenga que hacer un resumen de un cuento, o que no tenga que contar qué pasó, que tenga que dibujarlo, pueda plasmarlo, hacerlo en plasticina, alguna actividad manual, algo que para él sea más accesible. Y para eso hay que levantar criterios que sean específicos para él...van a ser criterios como más cercanos a ese caso en específico...pero en esa pauta se pueden incorporar distintas... facetas como del aprendizaje, tanto como del comportamiento, grupal, como de colaboración, y conceptual también” (E2)</p>	<p>Respecto a la evaluación, las expresiones de las estudiantes son variadas, ya que mencionan la evaluación diferenciada como uno de los métodos utilizados para evaluar la diversidad, lo que se refleja se las siguientes expresiones: “...<i>Se ocupa eso que era la evaluación diferenciada, que es cuando uno elabora criterios específicos para un niño específico, que no coincide con ninguno de lo que se haya hecho antes...puede ser...un niño con cualquier necesidad educativa especial... para eso hay que levantar criterios que sean específicos para él...van a ser criterios como más cercanos a ese caso en específico...pero en esa pauta se pueden incorporar distintas... facetas como del aprendizaje, tanto como del comportamiento, grupal, como de colaboración, y conceptual también</i>” (E2); “...<i>Cuando hablamos de diversidad en el aprendizaje propiamente tal, que son ya con los niños que pertenecen al programa de integración, o los niños que ya presentan dificultades diagnosticadas por algún especialista... eh... obviamente que está la apertura a adecuar los</i></p>

		<p>“...En mi experiencia no muchas veces me he tenido que enfrentar a... a hacer evaluaciones propiamente tal, por lo mismo siempre... soy como abierta a que la evaluación por ejemplo que... sea por ejemplo hacer tres formatos diferentes, porque... eeh... sí creo que la diversidad se debe respetar de esa forma, pero ahí es cuando estamos considerando la diversidad por ejemplo en el aprendizaje” (E3)</p> <p>“...Cuando hablamos de diversidad en el aprendizaje propiamente tal, que son ya con los niños que pertenecen al programa de integración, o los niños que ya presentan dificultades diagnosticadas por algún especialista... eh... obviamente que está la apertura a adecuar los formatos, yo soy de esa idea, de ese ideal...” (E3)</p> <p>“...Se integra a modo general todo, porque yo no estoy como tan de acuerdo al evaluar, o sea ya, igual hay en algunos casos en que si teni que hacer una evaluación diferenciada si o si po cachai, pero yo creo que uno puede hacer una prueba integrando a todos cachai, todas las capacidades, sin que se note que lo estai haciendo paraaa,</p>	<p><i>formatos, yo soy de esa idea, de ese ideal...” (E3). Sin embargo, por otra parte se evidencian expresiones que aluden a lo contrario, y que plantean que la evaluación puede ser de una manera en que se considere la diversidad del grupo completo, lo que se ve evidenciado en la siguiente aseveración: “...Yo creo que uno puede hacer una prueba integrando a todos cachai, todas las capacidades, sin que se note que lo estai haciendo paraaa, exclusivamente para ese niño... (E5), también se entrega la opción de hacer diferentes formatos, lo cual se refleja en la siguiente afirmación: “...Por ejemplo hacer tres formatos diferentes, porque... eeh... sí creo que la diversidad se debe respetar de esa forma, pero ahí es cuando estamos considerando la diversidad por ejemplo en el aprendizaje” (E3)</i></p>
--	--	--	---

		exclusivamente para ese niño... (E5)	
¿Por qué? (En relación a la pregunta anterior)	Fundamentación para la evaluación que considere la diversidad		
¿Qué estrategias utilizarías para abordar la diversidad en el aula?	Estrategias para abordar la diversidad	<p>“...Hay una estrategia que sirve mucho para... cuando uno no quiere estandarizar, que es el contrato pedagógico que es de las ciencias sociales, entonces ese consiste en que yo con el niño...junto al profesor se genera una actividad donde el niño tiene la posibilidad de escoger qué puede hacer, y el profesor también ahí de guiarla, orientarla para que funcione en el fondo el objetivo, que tiene que funcionar po...Entonces eso se puede hacer individualmente, se puede hacer grupalmente, se puede hacer de distintas formas, con el mismo curso. El mismo curso de pronto sus criterios, se puede hacer un contrato a nivel general, y otro también así, específico” (E2)</p> <p>“...En la parte inicial de la clase, ahí es donde tiene que ir el fuerte, yo me imagino, bueno, casi siempre lo... lo ocupo ahí, ahí es el tema, el momento de la diversidad, me gusta mucho antes de iniciar la clase hacer preguntas personales, obviamente tienen que ver con el tema que vamos a tratar</p>	<p>Respecto a lo que las estudiantes señalan como importante al momento de elaborar una estrategia para abordar la diversidad en el aula, se manifiestan diferentes opiniones, por una parte se da énfasis a que el profesor, para no estandarizar a sus estudiantes, debe propiciar un espacio donde ellos puedan escoger qué aprender en clases, esto se ve reflejado en la siguiente aseveración: “...<i>Hay una estrategia que sirve mucho para... cuando uno no quiere estandarizar, que es el contrato pedagógico... consiste en que yo con el niño...junto al profesor se genera una actividad donde el niño tiene la posibilidad de escoger qué puede hacer, y el profesor también ahí de guiarla... se puede hacer individualmente, se puede hacer grupalmente, se puede hacer de distintas formas...</i>” (E2) Por otra parte manifiestan que se debe considerar los conocimientos previos de los estudiantes para poder conectarlos con los nuevos, de manera que se le otorga gran importancia a que el profesor establezca un</p>

		<p>de lo que vamos a tratar en la clase, de cualquier cosa... pero si vamos a leer, no sé... un texto de animales, eh... yo intento en cada momento ir conociendo un poco más a los niños, porque ahí es donde uno va descubriendo que al final igual hay cosas que son culturales y son generacionales que se van a repetir en todos los niños, a pesar de que todos los niños son diversos porque tienen un conocimiento previo distinto, hay cosas que corresponden a la generación de ellos y es importante conocer eso porque uno sí o sí va a tener una brecha de veinte, veinticinco años de diferencia con esos niños, entonces... cuando uno se dedica un poco a investigar o se mete ahí en la... en la diversidad a través de preguntas, a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh.. mediar con los niños...” (E3)</p> <p>“...Uno trata de como de buscar igual las cosas comunes que tienen po, como para poder considerarlo queeee, lo que a ellos les gusta, lo que ellos piensan, las necesidades que ellos tienen, pero a la vez es súper complicado como hacer unaaa...algo como</p>	<p>clima de confianza con ellos, donde éste tenga la posibilidad de conocerlos, en una constante investigación de sus experiencias, gustos, etc. de manera que pueda tener la mayor información posible. Todo esto se evidencia en las siguientes expresiones: “...<i>me gusta harto antes de iniciar la clase hacer preguntas personales, obviamente tienen que ver con el tema que vamos a tratar en la clase, de cualquier cosa... pero si vamos a leer, no sé... un texto de animales, eh... yo intento en cada momento ir conociendo un poco más a los niños, porque ahí es donde uno va descubriendo que al final igual hay cosas que son culturales y son generacionales que se van a repetir en todos los niños, a pesar de que todos los niños son diversos porque tienen un conocimiento previo distinto, hay cosas que corresponden a la generación de ellos y es importante conocer..., a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh... mediar con los niños.</i>”(E3)</p> <p>“... <i>creo que es eso po, como buscar las cosas comunes que hay, que más se repiten no sé dentro del curso, poder preguntar, poder</i></p>
--	--	--	--

		<p>personalizado, pero sí creo que es eso po, como buscar las cosas comunes que hay, que más se repiten no sé dentro del curso, poder preguntar, poder investigar acerca de eso, eeee, para poder considerarlo...planificar desde la investigación que uno pueda hacer en ese sentido, creo que es eso, como investigar, tratar de recoger la mayor información posible en los niños y también observarlos para poder planificar recién, y así abordar la diversidad y no hacer algo que a mí se me ocurrió desde lo que yo o a mí me enseñaron o desde lo que sale en el programa, sino que hacerlo desde ellos” (E4)</p> <p>“...Cuando estuve en esta práctica cachai queeee, era un tercero básico y no sabían leer ni escribir, los otros niños igual sabían po cachai, y lo que hice yo fueee, hacer una clase desde abajo, empezar con la conciencia fonológica y tratarla y todo, pero con todos los niños, todos lo tenían que hacer, entonces lo hice como igual más entretenido para que los otros niños no se aburrieran y no tuviera sentido porque ellos ya lo sabían hacer...” (E5)</p> <p>“...Trabajar la conciencia fonológica a través de guías como</p>	<p><i>investigar acerca de eso, eeee, para poder considerarlo...planificar desde la investigación que uno pueda hacer en ese sentido, creo que es eso, como investigar, tratar de recoger la mayor información posible en los niños y también observarlos para poder planificar recién, y así abordar la diversidad y no hacer algo que a mí se me ocurrió desde lo que yo o a mí me enseñaron o desde lo que sale en el programa, sino que hacerlo desde ellos.”(E4)</i></p>
--	--	---	---

		interactivas, a través de que ellos pudieran utilizar, no soloooo, no solo el leer, sino que hacer...” (E5)	
¿Por qué? (En relación a la pregunta anterior)	Fundamentación de las estrategias para abordar la diversidad		
Según tú forma de comprender la diversidad, ¿Qué rol le atribuyes en la Formación inicial docente que has recibido?	El rol de la formación inicial docente en la atención a la diversidad	“...Igual acá te dan varias estrategias cachay, como aplicar cosas, pero no... jamás se aplican acá po, entonces en el fondo igual es un conocimiento que queda como ahí, teoría...la formación la encuentro así como... demasiado llevada a la urbanización, demasiado estándar, no te sirve para trabajar por ejemplo en un colegio rural, o para trabajar en un colegio solo de necesidades educativas especiales, acá lo que más se menciona de necesidades educativas especiales es Asperger...siendo que hay un montón de cuestiones...no te hablan del multigrado que se da en lo rural...cuando te hablan de diversidad es porque hay una necesidad educativa especial, no te dicen que ya todos son diversos y que tú igual teni que hacer todo aunque no haya un niño Asperger...te obligan a estandarizar, te dan los formatos estándar, los criterios estándar, todo	En relación al rol de la formación inicial docente en la atención a la diversidad, las estudiantes coinciden principalmente en que hay falencias dentro de su formación en cuanto al tema, debido a la falta de ramos que aborden la diversidad como concepto, lo cual dificulta su propia definición y por lo tanto, la forma en cómo la abordarían, ya que es más un conocimiento intuitivo, que un conocimiento abordado dentro de la malla académica. Esto se ve reflejado en las siguientes expresiones: <i>“...Mi concepto de diversidad no nace desde mucho estudio académico en la universidad, de hecho en la malla no hay mucho espacio para conversar sobre diversidad... y... conflictué mucho a la hora de pensar qué es diversidad porque es como una palabra muy usada, muy muy usada, pero muy pocas veces reflexionada o conversada, entonces cuando uno llega al</i>

		<p>estándar... Entonces eso es lo que ocurre acá, que te enseñan desde la estandarización, todos hacen lo mismo, entonces su concepto de diversidad se cae en ese momento cachay, te dicen son todos distintos, pero tienen que hacer la misma actividad” (E2)</p> <p>“Aquí se dice que se aborda la diversidad, pero no se aborda porque si fuera así nos enseñarían distintos formatos de planificación po, cachay, formatos de... que uno mismo los podría crear... y les cuesta cambiar la estructura po, entonces es como mucha estructura y a los niños de pronto no responden a esa estructura, cachay, en su misma diversidad no responden a esa estructura... Acá de evaluación diferenciada no enseñan ni una wea, solo enseñan que existe y que tú puedes hacer una, cachay, pero jamás enseñaron qué tipo de criterio por ejemplo se puede utilizar” (E2)</p> <p>“Solo te dicen que puede existir [refiriéndose a las evaluaciones diferenciadas]...y se dice solo para casos de necesidades educativas especiales, y de pronto el niño... no tiene una necesidad educativa especial... o sea, yo creo que todos la tienen</p>	<p><i>punto de darse cuenta que la diversidad es todo... y no solamente eh... las diferencias notorias entre una persona y otra, eh... llegué a pensarlo, pero dentro de las experiencias pero no tiene que ver mi formación inicial, en definitiva no es algo que se converse, yo encuentro que ahí está al debe la universidad...” (E3);</i></p> <p><i>“...Diversidad tuve solamente un ramo que se llamó "Adaptación de la planificación en función de las necesidades educativas especiales"... un poco se habló de este tema, de la diversidad, pero siempre ligándoselo a la diversidad en el aprendizaje, la diversidad en... cognitiva... sí te enseñan que para planificar hay que... considerar los sujetos, la forma como aprenden, pero a ese conjunto no se le llama diversidad, el concepto de diversidad está como muy... eeh... resguardado para ese ámbito, que tiene que ver con el programa de integración...” (E3);</i></p> <p><i>“...Son conversaciones que las he instalado en ámbitos informales [refiriéndose a la diversidad], en diálogos y conversaciones más personales... en reuniones de prácticas, en conversaciones con compañeras, son</i></p>
--	--	--	---

		<p>en realidad, cachay, en el mismo concepto de ser todos distintos...” (E2)</p> <p>“...Mi concepto de diversidad no nace desde mucho estudio académico en la universidad, de hecho en la malla no hay mucho espacio para conversar sobre diversidad... y... conflictué mucho a la hora de pensar qué es diversidad porque es como una palabra muy usada, muy muy usada, pero muy pocas veces reflexionada o conversada, entonces cuando uno llega al punto de darse cuenta que la diversidad es todo... y no solamente eh... las diferencias notorias entre una persona y otra, eh... llegué a pensarlo, pero dentro de las experiencias pero no tiene que ver mi formación inicial, en definitiva no es algo que se converse, yo encuentro que ahí está al debe la universidad...” (E3)</p> <p>“...Todo este tiempo han pasado las diferentes corrientes, los diferentes paradigmas y ahí uno... en definitiva escucha, escucha la teoría, pero pocas veces hay espacio para vincularlo, para entender que... esto que digo po... que la diversidad... responde a... a que las</p>	<p><i>reflexiones que nacen a partir de ahí, de la informalidad más que de la formalidad curricular que presenta la malla... no hay mucho espacio...evaluación, planificación... esos son los ramos pedagógicos que hay, pero no... cero diversidad como concepto” (E3);</i></p> <p><i>“...entender que... que la diversidad... responde... a que las experiencias nuestras nos hacen ser diversos. Y eso es algo que he aprendido en definitiva en la vida, no... no en la formación docente.” (E3);</i></p> <p><i>“Solo te dicen que puede existir [refiriéndose a las evaluaciones diferenciadas] ...y se dice solo para casos de necesidades educativas especiales, y de pronto el niño... no tiene una necesidad educativa especial... o sea, yo creo que todos la tienen en realidad, cachay, en el mismo concepto de ser todos distintos...” (E2);</i></p> <p><i>“...Siempre igual nos han enseñado eso po, que tenemos queeee, que capacitarnos y aquí no lo hicieron y ya no lo van a hacer... creo que nuestra formación inicial no lo considero tanto, no nos entregó las herramientas necesarias, no lo investigamos tanto, entonces en eso yo creo que es una debilidad como profe de básica po, no sabríamos bien cómo hacerlo pero sí sabemos</i></p>
--	--	--	--

		<p>experiencias nuestras nos hacen ser diversos. Y eso es algo que he aprendido en definitiva en la vida, no... no en la formación docente.” (E3)</p> <p>“...Diversidad tuve solamente un ramo que se llamó "Adaptación de la planificación en función de las necesidades educativas especiales"... me acuerdo que ahí yo iba en primero, y ahí fue el primer ramo que... que un poco se habló de este tema, de la diversidad, pero siempre ligándoselo a la diversidad en el aprendizaje, la diversidad en el aprendizaje, la diversidad en... cognitiva, pero en definitiva nunca se tocó más en... sí te enseñan que para planificar hay que considerar el contexto, sí te enseñan que para planificar hay que... considerar los sujetos, la forma como aprenden, pero a ese conjunto no se le llama diversidad, el concepto de diversidad está como muy... eeh... resguardado para ese ámbito, que tiene que ver con el programa de integración...” (E3)</p> <p>“...Son conversaciones que las he instalado en ámbitos informales [refiriéndose a la diversidad], en diálogos y conversaciones más personales... en</p>	<p><i>que tenemos que hacerlo, si sabemos que tenemos que trabajar con otros profesionales para poder adaptar planificaciones y todo eso, en función de la diversidad del aula...” (E4).</i></p> <p>Además, mencionan una tendencia principalmente al discurso o conocimiento teórico en relación a la diversidad, ya que se les indica que deben considerarla dentro del aula, pero no hay una conexión con llevar esto a la práctica o enseñar herramientas para poder abordarla o trabajar con la diversidad existente dentro de cualquier contexto educativo. Esto se ve menciona en las siguientes aseveraciones: “...Jamás se aplican acá po [refiriéndose a algunas estrategias que les enseñaron en su formación], entonces en el fondo igual es un conocimiento que queda como ahí, teoría.....cuando te hablan de diversidad es porque hay una necesidad educativa especial, no te dicen que ya todos son diversos... te obligan a estandarizar, te dan los formatos estándar, los criterios estándar... Entonces eso es lo que ocurre acá, que te enseñan desde la estandarización, todos hacen lo mismo, entonces su concepto de diversidad se cae en ese momento cachay, te dicen son todos distintos,</p>
--	--	---	---

		<p>reuniones de prácticas, en conversaciones con compañeras, son reflexiones que nacen a partir de ahí, de la informalidad más que de la formalidad curricular que presenta la malla... no hay mucho espacio. Mucha disciplina, mucha disciplina, y en cuanto a la pedagogía... evaluación, planificación... esos son los ramos pedagógicos que hay, pero no... no... cero diversidad como concepto” (E3)</p> <p>“...Creo que esto lo aprendí aquí (risas), acerca de considerar po, de considerar la diversidad, acerca de que las aulas son diversas, etc., pero en sí, y nos han dicho que tenemos que darle importancia, pero en la teoría, no nos han enseñado como hacerlo, entonces igual en eso no han sido consecuentes, pero eee siempre igual nos han enseñado eso po, que tenemos queeee, que capacitarnos y aquí no lo hicieron y ya no lo van a hacer ya, se acabó (risas)... pero creo que nuestra formación inicial no lo considero tanto, no nos entregó las herramientas necesarias, no lo investigamos tanto, entonces en eso yo creo que es una debilidad como profe de básica po, no sabríamos bien cómo hacerlo pero</p>	<p><i>pero tienen que hacer la misma actividad” (E2); “...Todo este tiempo han pasado las diferentes corrientes, los diferentes paradigmas y ahí uno... en definitiva escucha, escucha la teoría, pero pocas veces hay espacio para vincularlo...” (E3); “Aquí se dice que se aborda la diversidad, pero no se aborda porque si fuera así nos enseñarían distintos formatos de planificación po, cachay, formatos de... Acá de evaluación diferenciada no enseñan...solo enseñan que existe y que tú puedes hacer una, cachay, pero jamás enseñaron qué tipo de criterio por ejemplo se puede utilizar” (E2); “...Creo que esto lo aprendí aquí (risas), acerca de considerar po, de considerar la diversidad, acerca de que las aulas son diversas, etc., pero en sí, y nos han dicho que tenemos que darle importancia, pero en la teoría, no nos han enseñado como hacerlo, entonces igual en eso no han sido consecuentes...” (E4).</i></p>
--	--	--	---

		<p>sí sabemos que tenemos que hacerlo, si sabemos que tenemos que trabajar con otros profesionales para poder adaptar panificaciones y todo eso, en función de la diversidad del aula...” (E4)</p> <p>“...En cuanto a la diversidad, uuuu nada, es que en básica en verdad no nos enseñaron nada sobre diversidad, no tuvimos como ningún ramo así si, por eso cuando fuimos a este colegio [refiriéndose a un colegio en el cual realizo la práctica] fue así como, como que hasta la profe guía que tuvimos quedo, así como, no esto, no este colegio es pa diferencial” (E5)</p>	
--	--	---	--

6.3. Triangulación de la información

	Grupo Focal	Entrevistas	Interpretación
Conceptualización de la diversidad en el aula	Respecto de las expresiones referidas a la diversidad en el aula, se distinguen al menos dos enfoques. Uno en que el concepto de diversidad está explicado a través de las diferencias de cada persona, tanto por sus características propias, como por las experiencias, contexto y/o situaciones vividas por cada ser humano, que influyen en como configura su forma de desenvolverse ya sea su	Respecto a las expresiones referidas a la diversidad, las estudiantes relacionan principalmente ésta con las diferencias originadas por las múltiples experiencias que pasa cada ser humano a lo largo de su vida. Esto se ve reflejado en la siguientes expresiones: <i>“Cada sujeto es diverso en su origen, o sea que su origen es lo a que él lo hace ser de una</i>	Al contrastar los discursos de todas las participantes tanto en el grupo focal como en las entrevistas respecto a la conceptualización de la diversidad en el aula, se evidencia un discurso totalmente consistente, debido a que en la interpretación de ambos instrumentos, se mantienen las respuestas estables todo el tiempo y por todas las participantes, distinguiéndose al

	<p>personalidad, interés, formas de desarrollarse, etc. Lo que se refrenda en los siguientes párrafos: “Considero que la diversidad, es parte de las diferencias individuales de cada persona y/o estudiante, en donde no solo se refiere a diferencias físicas y/o cognitivas, sino que también a diferencias sociales e incluso económicas.” (E1); “Son todas las diferencias individuales y culturales que nos hacen seres únicos en el mundo, desde nuestros orígenes, lugares y formas en que nos criamos, la sociedad en la que nos tocó nacer...” (E2); “Corresponde a todas las diferencias que podemos encontrar dentro del aula y en todos los sujetos...” (E3); “Cada persona es un mundo aparte, cada uno tiene distintas realidades, características, experiencias, etc. que determina cierta personalidad, gustos e intereses” (E5).</p> <p>En cuanto al segundo enfoque se distingue una conceptualización de la diversidad vinculada principalmente a las diferencias de cada ser humano de acuerdo a sus características biológicas, diferenciando esto entre lo que hace más o</p>	<p><i>manera original, cachay, donde le tocó vivir, la gente con la que le tocó relacionarse, la familia, tradiciones de la familia” (E2); “La principal diferencia que se puede encontrar dentro del aula, principalmente en los niños corresponde a las experiencias previas que ellos han tenido en su vida, corresponde al...a los conocimientos previos” (E3); “Cada persona es un mundo aparte, porque todos tenemos distintas experiencias po yyyy el conocimiento igual se va dando eee yyy de como con las experiencias que igual va adquiriendo cada uno” (E5).</i></p> <p>En relación a los ejemplos entregados por las estudiantes, estos son diversos, ya que algunos hacen el vínculo de la diversidad con las diferencias en el contexto familiar o socioeconómico de cada persona, lo que se refleja en las siguientes aseveraciones: “...Por ejemplo, las diferencias socioeconómicas...o las diversas realidades eeh... familiares que se pueden encontrar... por ejemplo las familias</p>	<p>menos dos enfoques. Por una parte, asociando la diversidad en el aula a las diferencias de cada ser humano producto de las diversas experiencias y/o situaciones en que vive o vivió una persona, reflejado en las siguiente expresiones: “Son todas las diferencias individuales y culturales que nos hacen seres únicos en el mundo, desde nuestros orígenes, lugares y formas en que nos criamos, la sociedad en la que nos tocó nacer...” (E2); “Cada persona es un mundo aparte, cada uno tiene distintas realidades, características, experiencias, etc. que determina cierta personalidad, gustos e intereses” (E5); “...Hay niños que le leyeron más cuentos, por ejemplo, llegan más a través de la lectura, hay otros que vieron más tele y llegan más a través de lo visual. O sea, cada uno depende más de qué estímulos recibieron también y cuales ellos están más abiertos...” (E2).</p> <p>Y por otra parte, una conceptualización vinculada a factores biológicos que determinan</p>
--	--	--	--

	<p>menos diverso a cada individuo. Lo que se evidencia en la siguiente afirmación “... hay aulas que presentan más diversidad, desde el punto de vista de lo conocido o desconocido. Es decir, hay diferencias como sordera, síndrome de down, personas transgénero, mudas, que son más difíciles de abordar por la ignorancia de las características de sus diferencias.” (E4).</p>	<p><i>monoparentales, las familias eh... tradicionales” (E3); “Existen diferencias, que, porque todos tenemos diferencias que al final igual son comunes, que conocemos, como una persona no se más alegre o más triste, o no sé, una realidad un contexto socioeconómico que es de clase social baja, media, alta...(E4).</i> Por otra parte, también se hace alusión a la diversidad de acuerdo a la estimulación en la niñez, lo que se evidencia en la siguiente frase: “...Hay niños que le leyeron más cuentos, por ejemplo, llegan más a través de la lectura, hay otros que vieron más tele y llegan más a través de lo visual. O sea, cada uno depende más de qué estímulos recibieron también y cuales ellos están más abiertos...” (E2). También podemos notar que en las expresiones se hace una distinción entre estas diversidades que son más comunes y conocidas, y otro tipo de diversidad desconocido y asociado a una discapacidad de la persona, lo que se refleja en la siguiente</p>	<p>diferencian en los seres humanos, y los hacen más o menos diversos, lo que se ve reflejado en las siguientes afirmaciones: “... hay aulas que presentan más diversidad, desde el punto de vista de lo conocido o desconocido. Es decir, hay diferencias como sordera, síndrome de down, personas transgénero, mudas, que son más difíciles de abordar por la ignorancia de las características de sus diferencias.” (E4); “Pero hay otro tipo de diversidades que tienen que ver con estas condiciones como de discapacidad, que para que se puedan abordar eee un profesor tiene que especializarse po, mucho más, como las, como la sordera, como el autismo, como el asperger, etc., porque son cosas que no son tan comunes ...” (E4).</p> <p>Por lo tanto, es posible establecer una consistencia total en lo referido a la conceptualización de la diversidad en el aula.</p>
--	--	--	--

		<p>expresión: <i>“Pero hay otro tipo de diversidades que tienen que ver con estas condiciones como de discapacidad, que para que se puedan abordar eee un profesor tiene que especializarse po, mucho más, como las, como la sordera, como el autismo, como el asperger, etc., porque son cosas que no son tan comunes ...” (E4)</i></p>	
<p>Fundamentación del concepto de diversidad en el aula</p>	<p>Respecto a las opiniones referidas al abordaje de la diversidad, se señala que ésta influye en el proceso enseñanza – aprendizaje, tomando la diversidad como un valor que potencia este proceso, y por otra parte, se evidencia un punto de vista en desacuerdo con esta postura, ya que señala que otorgarle tanta importancia a la diversidad implica dejar de lado el trabajo colaborativo entre los estudiantes, y solo potenciar la individualidad de cada persona, lo cual se refrenda en las siguientes opiniones: <i>“La diversidad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no solo es necesario conocer o identificar estas diferencias, sino que hay que trabajarlas e</i></p>	<p>En referencia a la consideración de la diversidad al momento de planificar, las estudiantes en general identifican como punto fundamental la observación, investigación y consideración de las experiencias previas de los estudiantes. Lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones: <i>“Lo primero que había que hacer, era así como recabar la información, ver cuáles son sus intereses, sus gustos, sus estilos de aprendizaje, sus formas de representar... la realidad, la cotidianidad, y uno planifica así tratando de incorporar todo eso...(E2); “...Es fundamental... el diagnóstico es una</i></p>	<p>Al contrastar los discursos de todas las participantes, tanto en el grupo focal como en las entrevistas, respecto a los fundamentos de la concepción de diversidad en el aula, se refleja un discurso no consistente, debido a que existen variadas opiniones respecto al abordaje de la diversidad en el aula, y cómo esto eventualmente influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, mayoritariamente le otorgan importancia a considerar la diversidad presente en el aula al momento de realizar las clases, excepto una participante. Esto se expresa en las siguientes afirmaciones: <i>“La</i></p>

	<p><i>intencionarlas en cada en momento.” (E5) y también: “... hay muchas diferencias, pero el cómo potenciarlas tanto, como valorarlas tanto, genera este sobre valor y yo lo veía, y de hecho por eso estaba trabajando como el trabajo colaborativo...” (E4)</i></p> <p>Otros de los factores considerados por las estudiantes fueron por una parte las capacidades innatas de los estudiantes para aprender, lo que se distingue en esta frase: <i>“Los niños traen ya las capacidades de investigar, con eso ya van a aprender, aunque no exista la escuela van a aprender” (E2).</i> Y también la importancia de la interacción con otro sujeto dentro de este proceso, lo cual se ve reflejado en la siguiente frase: <i>“El compañero que teni al lado sentado, queramos o no, siempre va a ser como un sujeto... que va a interactuar contigo en un aprendizaje po, independientemente que este interviniendo en el ambiente en ese momento o en las dudas que uno puede tener a quien acude, siempre el que está al lado de uno te ayuda un poco. De esa interacción también puedes sacar tu propio aprendizaje.” (E3).</i></p>	<p><i>etapa previa súper significativa para empezar a construir aprendizaje, y determinante a la hora de planificar... es importante el primer mes uno... responsablemente dedicarse a eso... a la observación... y desde ahí iniciar un plan de trabajo considerando estas diversidades po, a partir de las experiencias...” (E3)</i></p> <p><i>“...Como primera prioridad para planificar, para tomar decisiones, para evaluar, tener en cuenta que los niños son diversos, que tienen distintos contextos, y que también existen distintas situaciones como deeee, de capacidad dentro del aula que no puedo ignorar po, o sea, sí o sí hay que abordarlas, sí o sí hay que ponerle atención...” (E4);</i></p> <p><i>“...Primero viendo el contexto, los conocimientos que tienen los niños, las capacidades, las habilidades, y ahí ir integrando todo, yendo desde la base primero po, porque no podi enseñarle algo que ellos no sepan po, noooo algo tan lejano a ellos” (E5)</i></p> <p>Respecto a lo que las estudiantes señalan como importante al momento de elaborar</p>	<p><i>diversidad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no solo es necesario conocer o identificar estas diferencias, sino que hay que trabajarlas e intencionarlas en cada en momento.” (E5) y también: “... hay muchas diferencias, pero el cómo potenciarlas tanto, como valorarlas tanto, genera este sobre valor y yo lo veía, y de hecho por eso estaba trabajando como el trabajo colaborativo...” (E4).</i></p> <p>Luego, al señalar factores que consideran que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, hay diferentes opiniones, donde manifiestan que las personas traen consigo la capacidad de aprender, y que esto ocurre en la interacción con las otras personas.</p> <p>Asimismo al explicar cómo se debiese abordar la diversidad en las planificaciones de las clases, e indicar las estrategias que utilizarían para ello, no existe un punto en común entre los factores que consideran en el grupo focal y en las entrevistas, ya que en estas últimas aparecen nuevos factores que</p>
--	---	--	---

		<p>una estrategia para abordar la diversidad en el aula, se manifiestan diferentes opiniones, por una parte se da énfasis a que el profesor, para no estandarizar a sus estudiantes, debe propiciar un espacio donde ellos puedan escoger qué aprender en clases, esto se ve reflejado en la siguiente aseveración:</p> <p><i>“...Hay una estrategia que sirve harto para... cuando uno no quiere estandarizar, que es el contrato pedagógico... consiste en que yo con el niño...junto al profesor se genera una actividad donde el niño tiene la posibilidad de escoger qué puede hacer, y el profesor también ahí de guiarla... se puede hacer individualmente, se puede hacer grupalmente, se puede hacer de distintas formas...”(E2)</i></p> <p>Por otra parte manifiestan que se debe considerar los conocimientos previos de los estudiantes para poder conectarlos con los nuevos, de manera que se le otorga gran importancia a que el profesor establezca un clima de confianza con ellos, donde éste tenga la posibilidad de conocerlos, en una constante investigación de sus experiencias, gustos,</p>	<p>reconocen como importantes para tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje, tales como la constante observación de los estudiantes por parte del educador, el conocimiento de sus experiencias previas, el clima que establezca el mismo para que ellos puedan hablar acerca de sus conocimientos previos y también puedan escoger qué aprender en la clase. Todo esto se evidencia en las siguientes aseveraciones:</p> <p><i>“...Es fundamental... el diagnóstico es una etapa previa súper significativa para empezar a construir aprendizaje, y determinante a la hora de planificar... es importante el primer mes uno... responsablemente dedicarse a eso... a la observación... y desde ahí iniciar un plan de trabajo considerando estas diversidades po, a partir de las experiencias...” (E3)</i></p> <p><i>“...Primero viendo el contexto, los conocimientos que tienen los niños, las capacidades, las habilidades, y ahí ir integrando todo, yendo desde la base primero po, porque no podi enseñarle algo que ellos no sepan po,</i></p>
--	--	---	--

		<p>etc. de manera que pueda tener la mayor información posible. Todo esto se evidencia en las siguientes expresiones: “...me gusta <i>harto</i> antes de iniciar la clase hacer preguntas personales, obviamente tienen que ver con el tema que vamos a tratar de lo que vamos a tratar en la clase, de cualquier cosa... pero si vamos a leer, no sé... un texto de animales, eh... yo intento en cada momento ir conociendo un poco más a los niños, porque ahí es donde uno va descubriendo que al final igual hay cosas que son culturales y son generacionales que se van a repetir en todos los niños, a pesar de que todos porque tienen un conocimiento previo distinto, hay cosas que corresponden a la generación de ellos y es importante conocer..., a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh... mediar con los niños.”(E3)</p>	<p>noooo algo tan lejano a ellos” (E5) “...Hay una estrategia que sirve <i>harto</i> para... cuando uno no quiere estandarizar, que es el contrato pedagógico... consiste en que yo con el niño...junto al profesor se genera una actividad donde el niño tiene la posibilidad de escoger qué puede hacer, y el profesor también ahí de guiarla... se puede hacer individualmente, se puede hacer grupalmente, se puede hacer de distintas formas...”(E2) “...me gusta <i>harto</i> antes de iniciar la clase hacer preguntas personales, obviamente tienen que ver con el tema que vamos a tratar de lo que vamos a tratar en la clase, de cualquier cosa... pero si vamos a leer, no sé... un texto de animales, eh... yo intento en cada momento ir conociendo un poco más a los niños, porque ahí es donde uno va descubriendo que al final igual hay cosas que son culturales y son generacionales que se van a repetir en todos los niños, a pesar de que todos porque tienen un conocimiento previo distinto, hay cosas que corresponden a la generación de ellos y</p>
--	--	---	--

			<p><i>es importante conocer..., a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh... mediar con los niños.”(E3).</i></p> <p>Por lo tanto, es posible establecer que no hay consistencia en los discursos en lo referido a la fundamentación del concepto de diversidad en el aula.</p>
--	--	--	---

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados se orienta principalmente a dos ejes fundamentales que son la conceptualización de la diversidad en el aula y la fundamentación epistemológica de ésta. Sin embargo, tomamos en consideración diversos temas abordados en la investigación, debido a que sirven de insumo para interpretar lo implícito del discurso de las participantes de la investigación y de alguna forma poder dar explicación a los hallazgos de ésta.

En lo que respecta a la concepción de diversidad que plantearon las participantes, se aprecian al menos dos enfoques, uno asociado a las experiencias, contexto y/o situaciones vividas, y otro relacionado con las características biológicas de cada persona, manteniendo este discurso consistente en ambos instrumentos de recolección de datos. Ambas concepciones, a pesar de tener en común el centrarse en las diferencias que hacen diversos a los individuos, se asocian a causas diferentes.

En el primer enfoque mencionado, se habla de las características individuales, pero se da importancia al contexto en que se ha desarrollado una persona a lo largo de su vida, y a las circunstancias tanto económicas, sociales y culturales que influyen la diversidad de cada uno, por lo que se da énfasis a los factores externos como condicionantes en la diversidad de las personas. Todo esto provocaría distintos intereses, gustos, formas de aprender y/o experiencias previas que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y obviamente a la diversidad dentro de ésta. Por lo que entendemos que bajo esta mirada, el ambiente tiene una participación importante e influyente dentro de la configuración de una persona y por lo tanto, serán estas experiencias las que harán que una persona sea de una u otra forma. Esto podría ligarse a los postulados mencionados por Piaget, ya que dentro de su teoría señala que a través de la interacción entre el sujeto y la realidad, es que resulta el conocimiento. También, a los lineamientos de Vygotsky, el cual postula la interacción con el medio social, como la mayor influencia en el desarrollo del ser humano. A su vez, Albert Bandura, a través de la Teoría del aprendizaje observacional (Aprendizaje Social o Cognitivo Social), le entrega valor al componente social que influye en las personas, además de la naturaleza cognitiva del aprendizaje. Según Bandura, existe una triada entre ambiente,

conducta y factores personales, configurándose de forma mediatizada. Por lo que, podríamos relacionar estos postulados con el componente ambiental que se hace alusión en esta primera concepción de diversidad encontrada en la investigación, entendiendo la configuración de la diversidad de cada persona con una tendencia hacia el Cognitivismo o principios del Constructivismo.

Sin embargo, la teoría de Bandura, aún mantiene elementos propios del Conductismo, que no se ven reflejados en el análisis de los demás temas abordados por las participantes de la investigación, realizando incluso críticas a esta corriente epistemológica dentro de la educación. Como por ejemplo, en las opiniones realizadas por todas las participantes, a las prácticas pedagógicas que buscan estandarizar el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes sin considerar la diversidad presente en las aulas, lo que como hemos visto a través del marco teórico, es algo que promueve el conductismo en el área educacional. Esto también es fuertemente criticado en la visión de las escuelas tradicionales que tienen las participantes, a raíz de sus propias experiencias como estudiantes, y a través de lo vivido en sus prácticas pedagógicas durante su formación académica. Consideran que el enfoque de las escuelas es totalmente conductista, fomentando un aprendizaje memorístico y estandarizado, sin dar valor a la diversidad y a la utilización de ésta para realizar sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, en relación a la planificación, evaluación y estrategias para abordar la diversidad, se nombran elementos como propiciar un espacio donde los estudiantes puedan elegir que aprender, considerar los conocimientos previos y establecer un clima de confianza, lo que también podría vincularse con los lineamientos del Constructivismo, considerando que bajo esta teoría se toma en cuenta la diversidad de los contextos y los conocimientos previos de los estudiantes para propiciar instancias de aprendizaje. Por lo que, tanto el docente como el estudiante cumplen un papel fundamental en el contexto educativo.

A pesar de esto, en relación a las valorizaciones que realizan sobre el abordaje de la diversidad, éstas se centran solamente en el rol que cumple el docente en el aula, dando mucha importancia a la metodología que utilice y a como lleve a cabo su praxis pedagógica, evidenciando un discurso que centra casi la total responsabilidad en el docente, siendo este el centro del proceso de aprendizaje y quedando disminuida la posición que ocupan los estudiantes en este proceso. Por lo que la relación profesor-alumno que nos señalan nos remite

a lineamientos del Conductismo, ya que en esta corriente es donde el rol del profesor es el fundamental, siendo el estudiante es un agente pasivo que recibe la información, y el profesor quien posee el conocimiento y la facultad para llevar a cabo cualquier acción o modificación. Esto, claramente no se condice con todo lo expuesto hasta el momento sobre su postura Constructivista.

Por otra parte, se logra evidenciar un segundo enfoque en sus concepciones, el cual señala que los seres humanos se diferencian de acuerdo a sus características biológicas, y que esto también provocaría que sean más, o menos diversos.

Esta explicación, al igual que la anterior, contiene distintas aristas las cuales podemos analizar. En primer lugar se hace alusión a lo biológico, lo cual no es considerado en el primer enfoque analizado. Esto nos remite nuevamente a los postulados planteados por Piaget, ya que sus investigaciones se basan en las indagaciones de la biología del ser humano. Con su teoría denominada Epistemología Genética, Piaget explicó el desarrollo del intelecto de un ser humano considerando los aspectos biológicos de una persona, por lo tanto su diversidad será de acuerdo a los esquemas mentales que vaya formando y la manera en que los vaya complejizando, lo que explicaría la individualidad de las personas en relación a la diversidad.

Asimismo, esta consideración de lo biológico también se ve reflejada en los postulados del Constructivismo Radical, ya que sus autores han desarrollado sus teorías en base al estudio de la biología humana. Maturana, sostiene que toda experiencia cognoscitiva tiene su base en la estructura biológica de la persona. Sin embargo, este punto no es suficiente para catalogar su concepción desde esta corriente epistemológica, considerando que dentro de esta misma conceptualización entregada por las participantes, se menciona que las características biológicas de cada persona, pueden hacer más, o menos diversa a ésta, lo que nos da cuenta de un concepto de diversidad bastante superficial, en donde implícitamente se parte desde una base de normalidad con que se mide y se clasifica las diferencias humanas, lo cual está muy lejos del Constructivismo Radical.

Esto también lo podemos corroborar a través de los ejemplos de diversidad que entregaron las participantes, ya que estos apuntaban a las características físicas, sociales, económicas, culturales, diferencias familiares, distintas capacidades, habilidades, orientaciones sexuales, etc. Lo que reafirma esta superficialidad con que se entiende la diversidad. También al dar

ejemplos se volvió a hacer la distinción entre tipos de diversidades, clasificando algunas más comunes y conocidas, y otras más desconocidas asociadas a discapacidades de las personas. Por lo que, a pesar que en el discurso sobre el concepto de la diversidad y su abordaje, se planteara que cada persona es un mundo y que todos somos diferentes, y se hablara del valor de considerar la diversidad, al momento de explicar esta definición o de dar ejemplos concretos, comenzaba a aflorar una inconsistencia entre lo expuesto.

Toda esta ambigüedad también se vio reflejada al momento de indagar en los fundamentos epistemológicos que sustentan las concepciones de diversidad en el aula de las estudiantes que conformaron nuestro estudio, ya que se manifestaba una confusión muy grande por parte de ellas, representada incluso en la nula respuesta por su parte al momento de indagar en el porqué de sus afirmaciones. Por ejemplo, en lo que proponían para abordar la diversidad en el aula, desde su planificación, evaluación y estrategias, solo se nombraban ideas pero éstas no eran explicadas o fundamentadas.

De esta manera, podemos decir que los fundamentos epistemológicos que se evidenciaron en las concepciones de las estudiantes no tienen relación con los fundamentos epistemológicos en que se sustenta el Conductismo, ya que por ejemplo, las estudiantes al considerar que para planificar una clase es primordial observar a sus alumnos, investigar sobre sus experiencias y conocimientos, implícitamente nos indica que al menos en su discurso no conciben el proceso de aprendizaje como un proceso que ocurre de igual forma en las personas, y que en él intervienen múltiples factores relacionados al contexto en que cada persona se desenvuelve, y que evidentemente nunca será igual en un curso u otro. Por esto tener estas consideraciones, se acercan más a los fundamentos epistemológicos que sustentan la corriente del Constructivismo, donde se niega la existencia de una realidad absoluta, y que por lo tanto el conocimiento no es una representación de esta realidad, sino que es la construcción que vaya realizando el sujeto internamente a partir de sus experiencias. Bajo esta premisa del constructivismo, le otorgan importancia al conocer a sus alumnos para poder desarrollar estrategias que desencadenen en ellos aprender nuevos conocimientos a partir de los que ellos previamente traen consigo, considerando también sus gustos e intereses.

Ahora, respecto a los fundamentos epistemológicos del Constructivismo Radical, claramente vemos que no hay un conocimiento sobre esta teoría, ya que es muy difícil encontrar puntos de

convergencia con los fundamentos de las estudiantes, siendo escasas las respuestas que podrían acercarse, ya que la mayoría de lo señalado se podría vincular con el Constructivismo en general.

Sin embargo, considerando las imprecisiones y la falta de fundamentación en las ideas que manifiestan las estudiantes, es que nos permiten evidenciar confusiones en los conceptos, y de alguna forma entender ciertas respuestas, como por ejemplo, algunas opiniones negativas acerca de considerar tanto la diversidad de la sala, ya que esto representa un trabajo muy individualizado y no fomentaba la participación grupal. O también, algunas respuestas que dejaban de manifiesto que valoraban la diversidad, pero que de igual forma les complicaba su abordaje, representándolo como un problema dentro de la sala clases, ya que implicaba un esfuerzo extra.

Todo lo expuesto hasta el momento indica que hay falta de información con respecto a lo qué es la diversidad y cómo debiese abordarse en el aula, lo que bajo nuestra perspectiva debiese ser discutido dentro de la formación inicial de cualquier docente, conceptos tales como el aprendizaje, el conocimiento, reflexionar acerca de la relación sujeto y realidad, etc., ya que todos ellos están estrechamente vinculados al momento de construir el concepto de diversidad, repercutiendo en la praxis pedagógica del profesor en el aula, y por ende, en las posibilidades de construir conocimiento de cada estudiante.

Es por esto que las falencias que existen a nivel epistemológico y conceptual de las estudiantes que participaron en nuestra investigación, y que representan a la carrera de Educación Básica de la UMCE, pueden ser explicadas por la formación inicial recibida en sus años de estudio, ya que como vimos en el marco teórico, la consideración de la diversidad es escasa o queda solo en el plano teórico, desde el marco general de la formación de la institución hasta las competencias específicas de cada carrera.

Esta falta de consideración de la diversidad en la formación de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, creemos que se relaciona con establecer un claro enfoque epistemológico desde la carrera, ya que la visión en cuanto al conocimiento y el aprendizaje que tenga ésta, influenciará el accionar y las competencias que se escojan abordar para establecer un perfil de egreso de la carrera. Esto a su vez se plasmará en las concepciones de los estudiantes de Educación Básica, repercutiendo en su futuro ejercicio laboral no tan solo

en el abordaje de la diversidad que tenga en el aula con sus estudiantes, sino que también en la relación con sus pares u otros profesionales, como en el caso del trabajo colaborativo con los Educadores Diferenciales, ya que existe cierta ambigüedad en el concepto de diversidad, asociándolo muchas veces solo a nuestra carrera, y a una vinculación desde una discapacidad o diferencia de lo estándar.

Asimismo, un estudio sobre el significado que le otorgan los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE a su rol docente dentro de un Programa de Integración Escolar, revela dentro de sus hallazgos, que en los discursos de los estudiantes de básica se tiende a generalizar las características de las personas con NEE, etiquetándolas como *“persona diferente/anormal/con problemas/enfermo”* (Mercado, Seguel, Valdés, 2015, p. 10), lo que nos demuestra que desde nuestra perspectiva, habría un choque conceptual desde las carreras de Educación Básica y Educación Diferencial, lo que claramente debe ser un punto importante de fortalecer desde las instituciones formadoras de profesores. Considerando la ambigüedad conceptual evidenciada en las estudiantes que participaron de nuestra investigación, en relación a los ejemplos concretos que dieron de diversidad, que no son muy distintos a los encontrados en el estudio mencionado, ya que parten desde un estado de normalidad que responde a un promedio, estableciendo desde ahí las diferencias y entendiendo esto como diversidad.

Sin embargo, este mismo estudio, da cuenta de *“que los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, manifiestan un genuino interés y motivación a formarse en torno a la diversidad y la Integración Escolar, estableciendo que la temática debiese formar parte troncal de su malla curricular y de las demás Carreras de Pedagogía, pues para ellos, la disciplina que imparte un profesor no es más importante que la sólida formación pedagógica que debiese tener, acorde a las demandas actuales de la sociedad, es decir, una formación centrada en la valoración de la diversidad como una fuente de riqueza, que les otorgue las competencias y la sensibilización idónea para desenvolverse de manera óptima en aulas que son cada vez más diversas”* (Ibíd., p. 16). Lo que nos da cuenta de la importancia del tema de la diversidad y su abordaje para los estudiantes en formación, siendo parte de su interés el aprender estrategias para llevar a cabo su praxis pedagógica en relación a este tema.

Esto también se ha visto reflejado en las demandas internas de las movilizaciones en la universidad en los últimos años, ya que, dentro de los petitorios de las movilizaciones se solicitaba la incorporación de una cátedra sobre diversidad de forma transversal a la formación académica de todas las carreras de la universidad, debido a que esta no es considerada dentro de las mallas curriculares, limitándose a la carrera de Educación Diferencial. Por lo que de igual manera esto nos da indicio de que hay una búsqueda de los estudiantes por responder a las demandas que exige su rol en la sociedad, y a su vez, insinuando un compromiso con la educación y las prácticas pedagógicas.

En relación a esto, las participantes de nuestra investigación señalaron de forma unánime que no están preparadas para enseñar en aulas diversas y que explican esto por falencias y vacíos dentro de su formación académica, ya que hay una diferencia grande entre lo teórico visto en clases y la realidad al momento de la práctica, por lo que su praxis se lleva a cabo de forma intuitiva, sin conocimientos ni habilidades concretas aprendidas para abordar la diversidad, sino que a través de lo que investigan o creen correcto. Además, dentro de sus respuestas se evidencia el anhelo de que existan ramos en que se discutan los temas sobre la diversidad en el aula de forma explícita, ya que a pesar de que algún profesor puede haberlo nombrado, esto no quiere decir que tengan las herramientas necesarias para abordarla.

De igual forma, se nombra un ramo el cual se imparte en primer año de manera transversal y que trata temáticas relativas al abordaje de la diversidad, sin embargo, éste pierde continuidad en su formación, y además, se lleva a cabo cuando aún los estudiantes no han realizado ninguna práctica, por lo que no se genera una vinculación real dentro de su formación.

Otro punto importante mencionado por las estudiantes, es la falta de profesores que manejen el tema de la diversidad y como abordarla, ya que en las prácticas pudieron darse cuenta que al momento de enfrentar situaciones y consultar con ellos, estos tampoco sabían que hacer frente a determinadas situaciones, diciéndoles incluso explícitamente que no se preocuparan de ciertas cosas que eran labor de las educadoras diferenciales, ya que ellos no manejaban ese tema. Dejando entre ver en estos comentarios, la concepción de diversidad asociada a las NEE hasta por los profesores que forman estudiantes.

Todo esto puede ser explicado debido a la segmentación temprana de la carrera de Educación Básica en menciones, ya que como vimos en la revisión de las mallas, la formación desde

segundo año se comienza a hacer específica según la mención, por lo que se centran en la formación disciplinar y quedarían en desmedro otras habilidades, como el dominio de los conocimientos pedagógicos y herramientas para diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que podría incidir en el abordaje de la diversidad presente en las aulas, y en el trabajo colaborativo con otros profesionales en un futuro ejercicio laboral, como en el caso del trabajo con un educador diferencial.

Esto también fue confirmado en la entrevista con el director del departamento de Educación Básica de la UMCE, en donde señaló que un estudiante *“...a partir del tercer semestre de la carrera decide una de las cinco menciones que configuran la malla curricular, y se mantiene en esa mención hasta el final de la carrera, pero solo al noveno no cierto, vuelve a tener un módulo, alguna actividad académica donde converge con algunos estudiantes de otras menciones”* (Director de Carrera, 2016). Lo que claramente encierra a cada estudiante en su especialización. Esto también podría provocar en los alumnos de la carrera, una representación del hacer docente como algo meramente de conocimiento disciplinar. Asimismo, los estudiantes deben escoger entre las menciones sin haber tenido ningún módulo asociado a la disciplina, ya que *“en el primer y segundo semestre ellos tienen módulos que son fundamentalmente de formación pedagógica y que los instalan en las nociones fundamentales del aprendizaje, de enseñanza y de los procesos no cierto, como del rol del profesor no cierto, en el sistema, la caracterización en general”* (Ibíd.), lo que reafirma lo expuesto por las estudiantes en la investigación, en relación a la poca continuidad dentro de su formación con los ramos que son transversales y en los que se debería y tratar el tema de la diversidad y su abordaje en el aula, entendiendo esto como una de las competencias fundamentales dentro de la formación pedagógica de cualquier docente.

Esto es explicado por el Director, debido al cambio en la visión de la reconstrucción de la malla de Educación Básica, en donde se les solicitaba más especificación por parte del Ministerio de Educación, ya que la política pública del momento señalaba una carencia en el manejo disciplinar de los profesores de básica. Por lo que, luego en el año 2011 fueron realizadas contrataciones de docentes expertos disciplinares para poder cumplir con la demanda de ese entonces. Esto dio paso, a que el departamento comenzara a caer en contradicciones y situaciones de crisis con respecto al enfoque de la malla, ya que se comenzó

a centrar la formación en la experticia disciplinar, produciendo *“como déficit no cierto, es que es una carrera que tiene una malla que genera una carrera con identidades parciales muy arraigadas sobre las características específicas de la disciplina que se enseña, más que de un rol compartido entre los profesores básicos. Entonces ¿Qué pasa? que nosotros tenemos un perfil claro... o sea, no sé si claro, pero un perfil característico del estudiante de la mención de matemáticas, de la mención de historia, de la mención de lenguaje, de la mención de ciencias y de la mención de primer ciclo y todos son distintos, entonces, los elementos transversales a la formación de un profesor básico no aparecen, no... no surgen porque la relación que los estudiantes tienen en su formación es básicamente desde la disciplina, por supuesto son estudiantes que discuten sobre el tema de la educación, podrán tener sus ideas respecto a los profesores básicos en el sistema, pero esa conformación no está construida en un conjunto. Dónde notamos nosotros eso, lo notamos al final de la carrera”* (Ibíd.). Esto, como señalamos anteriormente, tendría repercusiones en la formación académica de los estudiantes, y en las opiniones señaladas por las participantes de la investigación en relación a los vacíos o faltas de competencias dentro de su formación, lo que provocaría la poca claridad en sus concepciones y falencias en sus argumentaciones. Por lo que, su práctica no se enmarca dentro de convicciones claras sobre la pedagogía, ya que no hay una postura epistemológica clara como carrera para guiar el actuar de las estudiantes, y por consiguiente, éstas tampoco tienen convicciones frente a lo que es el aprendizaje o la diversidad y su abordaje.

Todo lo expuesto, según el Director, *“se traduce en la necesidad de que ese piso común exista no para volver al generalismo tradicional, “hacer de todo”, pero sí para caracterizar un rol de profesor básico en el sistema escolar. Y segundo, transversalizar contenidos, como el tema de la atención a la diversidad, como el tema de la ciudadanía... otros componentes no cierto, que parece que se están manifestando en la escuela, como manifestación propia de la sociedad en general, una sociedad que está transformándose en una cosa que era de una manera antes...”* (Ibíd.). Es por esto, que el Director señala, *“a mi me hace mucho sentido que ustedes encuentren que efectivamente los estudiantes se sientan sin ninguna herramienta no cierto, para atender la diversidad... y hacerse cargo de eso, entonces claramente es una deficiencia, es consistente esa deficiencia con una malla que se centró no en esos elementos...”* (Ibíd.). Lo que reafirmaría lo expuesto hasta el momento.

Sin embargo, esta falta de argumentación en las estudiantes que conforman nuestra investigación, que repercute en la ambigüedad de la conceptualización de la diversidad y que creemos que se debe a las carencias dentro de su formación inicial, no es algo muy alejado de lo que ocurre a nivel nacional sobre esta temática. Como vimos en el marco teórico, el concepto de diversidad no siempre había sido considerado en el ámbito educativo del sistema escolar chileno, y mucho menos responde al objetivo de la creación de las escuelas, donde se buscaba la homogeneización de los estudiantes, y que a pesar de todos los años que han pasado desde su creación, aun vemos como se mantienen ciertas prácticas que buscan estandarizar e igualar a sus estudiantes, sin considerar la diversidad presente en cualquier situación educativa.

Asimismo, consideramos que la ambigüedad del concepto de diversidad desde la normativa que rige el sistema educativo actual, también repercute en las instituciones formadoras de docentes. Sin ir más lejos, el uso limitado del concepto diversidad, es además asociado exclusivamente a la educación especial, y por lo tanto, su abordaje solo es nombrado dentro de los estándares pedagógicos y decretos estudiados dentro de la formación inicial de los y las educadores diferenciales, lo que hace justamente fomentar esta creencia de que solo es en esta carrera donde se debe tener conocimiento para el abordaje de la diversidad en el aula. Todo esto podría repercutir en que la diversidad no sea considerada como una competencia fundamental y transversal en la formación del profesorado. Sin embargo, a pesar de que este sea un problema a nivel nacional de la normativa educacional, creemos que la universidad debería aportar de forma innovadora a la formación de docentes en Chile, entregando herramientas a sus egresados sobre la diversidad y su abordaje dentro de la sala, contribuyendo a la formación inicial de profesores con una mirada ampliada a través de los cambios en sus perfiles de egreso y en las mallas curriculares, entregando dentro de la formación general de las carreras los conocimientos pedagógicos y herramientas para diseñar situaciones que faciliten el aprendizaje, dando importancia también a las bases epistemológicas que subyacen en estas acciones, para que esto no se transforme en una copia de lo aprendido en la formación, sino que los futuros profesores tengan conciencia de lo fundamental que es su rol, y convicción de su actuar y praxis pedagógica.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

En base al proceso analítico que conllevó esta investigación, en la cual las estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Básica pudieron expresar sus opiniones, experiencias, valorizaciones, críticas, etc. en torno al abordaje de la diversidad en el aula y con ello elaborar su propia definición para este concepto, es que se ha logrado dar respuesta a los objetivos fijados para este estudio.

En primer lugar, respondiendo a nuestro primer objetivo al *identificar las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE, con respecto a la diversidad en el contexto de aula*, evidenciamos dos grandes enfoques. En el primero se pone énfasis en el contexto y cómo los factores ambientales influyen en que seamos seres diversos. Por otra parte, como se segundo enfoque se distingue que se alude a que somos seres diversos en cuanto a las diferencias de nuestras características biológicas, señalando que de acuerdo a esto existen personas más, o menos diversas.

A pesar que se evidenciaron claramente estos dos enfoques, al momento de ejemplificar sus afirmaciones y ahondar más en su definición, se reflejó una mezcla de conceptos utilizados en sus discursos que responden a distintos enfoques epistemológicos, por lo que la conceptualización de la diversidad en ambos enfoques posee un sustento que abarca distintas ideas, en ocasiones incongruentes entre sí, explicando probablemente de esta manera la dificultad que se advierte para las estudiantes sobre todo al momento de pensar en el abordaje de la diversidad en la sala de clases.

Sin embargo, notamos una alusión común en ambos enfoques, de que existen diferencias en los seres humanos que nos hacen diversos, y que nos hacen comportarnos de diferente manera y por consiguiente, aprendemos de diversa forma. A su vez, señalaron que esto nos hace tener diferentes gustos e intereses y que esto repercute en el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, debía ser considerado dentro de la diversidad de la sala de clases.

Todo lo dicho respecto a las concepciones, responde a un desconocimiento teórico que las sustente, siendo la diversidad un concepto definido desde sus creencias o experiencias personales, lo cual se ratifica en todo lo expresado por los sujetos de estudio referido a conceptos tales como aprendizaje, conocimiento, didáctica, relación entre sujeto y realidad, el rol del educador, etc., por lo que, todas estas incongruencias o carencias teóricas posiblemente derivan desde la formación inicial de nuestros sujetos de estudio, debido a la falta de asignaturas dentro de la malla curricular que traten estos conceptos mencionados y sus vínculos con la diversidad y el abordaje dentro del aula.

Luego, en segundo lugar, y respondiendo a nuestro segundo objetivo. Todo lo expuesto en el primer punto, configuró un nudo bastante crítico al momento de *describir los fundamentos epistemológicos que sustentan estas concepciones*, debido a que a pesar de abrir una segunda instancia, a través de la entrevista individual, las estudiantes no lograban argumentar el porqué de sus definiciones o de lo que proponían para el abordaje de la diversidad en el aula. Es decir, si al momento de definirla se ponía de manifiesto un enfoque, cuando la justificaban y explicaban cómo harían la planificación o evaluación de una clase abordando la diversidad desde su concepción, se ampliaba mucho más la variedad de principios epistemológicos que se involucraban simultáneamente en una misma explicación, por lo que también se evidenció muchas veces que éstas no daban respuesta a lo que expresaban en sus planteamientos. Por ejemplo, si manifestaban tener consideraciones de la diversidad al momento de planificar una clase, como conocer a los estudiantes, sus experiencias, conocimientos previos, etc. al señalar por qué tendrían esas consideraciones mencionaban ideas que se pueden vincular a más de una corriente epistemológica.

Por esto no es posible delimitar en un solo enfoque los fundamentos epistemológicos que sustentan las concepciones de las estudiantes respecto a la diversidad en el aula, ya que incluso mayoritariamente no especificaban explícitamente las razones del porqué de las estrategias que utilizarían para abordar la diversidad, siendo aún más problemático para las estudiantes al pensar cómo evaluarían a los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad que habían definido anteriormente, expresando ellas mismas que les producía gran conflicto elaborar una evaluación teniendo estas consideraciones.

Todo esto se presenta como una problemática para las estudiantes, ya que a pesar de estar ad portas de comenzar su vida laboral, declaran no sentirse preparadas para afrontar la diversidad que estará presente en cualquier contexto en que se vean involucradas como educadoras, lo cual puede ser explicado por una parte por la temprana segmentación que propone la malla curricular para que apenas con un año de formación general tengan que acceder a una formación sobrecargada de asignaturas vinculadas a la formación disciplinar. Esta problemática, como mencionamos al comienzo de la investigación, no se origina solo en la formación inicial de los estudiantes de educación básica, sino que también desde su formación escolar y en las experiencias que allí vivenciaron, que son las que probablemente replicarán al momento de presentarse como educadores. Sin embargo, la formación inicial docente que reciban es fundamental para que ocurra un quiebre en estas concepciones, y que la formación académica les proporcione experiencias diversas en que cuestionen y reflexionen acerca de problemáticas del sistema educativo actual, como en este caso el concepto de diversidad y su abordaje en el aula, ya que consideramos que esto transformará a los futuros docentes de la UMCE en profesores con competencias que son requeridas en la educación actual y que son fundamentales para realizar nuestra praxis pedagógica con convicciones claras, y fundamentos que sustenten nuestro actuar pedagógico, y así, no caer en prácticas que atenten contra la diversidad de los estudiantes.

Por ello, es que se torna imprescindible realizar modificaciones en la malla curricular de esta carrera, debido a que las asignaturas de formación pedagógica donde podría existir un espacio para discutir temáticas referidas a la diversidad en el aula, pierden su continuidad a lo largo de la carrera, aumentando la carga académica a la formación disciplinar según las menciones de la carrera de Educación Básica en la UMCE. En este sentido cabe preguntarse de qué sirve que un profesor tenga muchos conocimientos acerca de una disciplina, si no va a tener los conocimientos que le permitan elaborar sus propias estrategias de cómo abordar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implicaría también considerar la diversidad de los estudiantes.

Lo que se problematiza aún más cuando tanto el Director de la carrera, como las estudiantes declaran que los profesores que dan sus clases en Educación Básica no tienen claro el concepto de diversidad y mucho menos cómo abordarla, debido a que aún existe la creencia

que este es un tema exclusivo de la carrera de Educación Diferencial, lo que no se condice para nada incluso con lo que actualmente se busca a nivel macro en la normativa del sistema educacional chileno.

Por todo esto, y respondiendo a nuestro tercer objetivo específico, es que al momento de ***contrastar la visión de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE, con la Teoría del Constructivismo Radical en relación a la diversidad en el contexto de aula***, se evidenció que no existen puntos de convergencia entre las opiniones dadas por las estudiantes y los planteamientos de esta teoría, lo cual es un importante hallazgo que deja en manifiesto que tanto las concepciones, como los fundamentos epistemológicos de las estudiantes de Educación Básica para abordar la diversidad, se encuentran bastante alejados del Constructivismo Radical, lo que nos permite comprender ciertas opiniones en donde se puso de manifiesto que enfatizar tanto la diversidad en el aula, podría ser negativo ya que el trabajo colaborativo entre los compañeros de curso se veía desmedrado, potenciando de esta forma el individualismo entre ellos. Puntos de vista como el anteriormente mencionado no tendrían lugar si existiese un acercamiento a los principios del Constructivismo Radical, ya que esto conlleva además reflexionar acerca de conceptos que determinan desde donde un profesor desempeña su labor, en respuesta a lo que entienda qué es la realidad, cómo aprendemos, cómo conocemos, qué es el saber, cómo ocurren los procesos cognitivos del ser humano, etc.

Sin embargo, por otra parte las estudiantes explicitaron un interés por tener en su formación inicial un espacio donde pudieran discutir y analizar temáticas relativas a lo dicho anteriormente, ya que al encontrarse en la fase final de ésta se percataban de la necesidad de comprender la diversidad existente en cualquier contexto educativo.

Finalmente, todo esto nos lleva a concluir en el siguiente capítulo, el objetivo general que hemos fijado para esta investigación, el cual busca ***proponer criterios pedagógicos para el abordaje de la diversidad en el aula, desde la teoría del Constructivismo Radical y las concepciones recogidas de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE***. De esta forma, damos por finalizado el presente estudio de forma exitosa, ya que si bien no se encontraron fundamentos epistemológicos claros en los discursos de las estudiantes

que participaron en nuestra investigación, de igual forma pudimos concluir y responder a nuestros objetivos propuestos al comienzo. Además, con nuestro objetivo general, pretendemos contribuir a ampliar la mirada sobre la diversidad en el aula, difundiendo los principios del Constructivismo Radical, los cuales desde nuestra postura, tal como hemos dicho al principio de la investigación son los más pertinentes para el abordaje de la diversidad en el aula, lo que actualmente se configura como un gran problema dentro de la formación inicial docente en la carrera de Educación Básica de la UMCE y de la formación de docentes en general en nuestro país.

CAPÍTULO IX

PROPUESTA PEDAGÓGICA

A raíz de los hallazgos encontrados en nuestra investigación, y evidenciando el desconocimiento de la teoría del Constructivismo Radical por parte de nuestros sujetos de estudio, es que decidimos realizar nuestra propuesta primero resumiendo algunos principios de esta teoría, y luego estableciendo criterios pedagógicos para cada uno de ellos, con el objetivo de orientar la praxis pedagógica de cualquier profesor en formación o docente del sistema escolar actual.

Como mencionamos en el marco teórico de esta investigación, la base del Constructivismo Radical está en la relación *saber y realidad*, por lo que partiendo desde estos conceptos es que toda la manera de entender el desarrollo del ser humano se torna diferente. Por lo tanto, la manera de conceptualizar la diversidad y de llevar a cabo su abordaje dentro del aula, será también a partir de ciertos principios considerados por esta teoría, los cuales según nuestras experiencias, son las más apropiadas para realmente abordar la diversidad presente en cualquier situación educativa, y que por lo tanto, queremos compartir y masificar a través de nuestra investigación.

PRINCIPIOS DEL CONSTRUCTIVISMO RADICAL Y CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD EN EL AULA

1.- El mundo no preexiste al surgimiento del ser humano, el mundo surge en el momento en que uno surge, por lo que no es posible la objetividad, ni establecer una verdad absoluta que pueda ser conocida o descubierta.

Esto lo podemos vincular con la estandarización y homogenización del sistema educativo actual, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.1.1. La utilización de metodologías y estrategias variadas para llevar a cabo una clase, con el fin de poder abarcar distintas habilidades presentes en los estudiantes que conforman el grupo, y que ellos vayan construyendo sus conocimientos a partir de lo que para

ellos es significativo. Por ejemplo, se puede trabajar en grupos conformados según los intereses de los estudiantes, en donde acuerden diversas tareas que apunten a un mismo fin o contenido curricular, por lo que, de esta manera cada uno se apropiará del contenido en la medida en que este le haga sentido, y a pesar de que la intención es el conocimiento de un contenido, este no está siendo entregado, sino que va siendo construido a partir de las significaciones de cada estudiante.

C.1.2. La utilización de diferentes formas de evaluar. Para esto, proponemos evaluar de diversas formas, no solo formativa, sino que fomentar la autoevaluación, para hacer partícipes a los estudiantes de su proceso, fomentando la reflexión de lo aprendido, más que la sanción a través de una calificación. Además, realizar co-evaluaciones, dentro de una dinámica de grupo para fomentar la discusión y reflexión grupal. También, evaluar de forma procesual, estableciendo criterios que respondan a las habilidades o tareas escogidas por los estudiantes, y que se relacionen con la responsabilidad que adquirió cada estudiante al comienzo del proceso, más que a lo que el profesor espera de él o ella.

C.1.3. En relación al criterio anterior, es que consideramos que dentro de este principio del Constructivismo Radical, se debe dejar de lado las expectativas con los estudiantes, ya que debemos entender que cada persona es un mundo, y por lo tanto, opera según sus subjetividades. Sin embargo, entendiendo que una de las labores de un docente dentro de una escuela es que el estudiante adquiera ciertos conocimientos, es que proponemos que derive a sus estudiantes a través de diversas experiencias que promuevan la apropiación autónoma de los contenidos por cada estudiante, considerándolo un agente activo dentro de su proceso, sin esperar que estos lleguen a expectativas estandarizadas para cada contenido, sino que logren apropiarse del contenido de la manera en que les sea posible a cada uno, teniendo en cuenta las expectativas de ellos, no las propias. Para esto, proponemos realizar actividades en donde primero logre conocer a los estudiantes con que trabajará, ya que solo desde ahí se podrán lograr clases que respondan a una dinámica de aprendizaje e intereses mutuos. También, consideramos importante que el profesor pregunte a los estudiantes sus expectativas, así de alguna forma tomar en consideración esto al momento de planificar, para que las decisiones sean tomadas de mutuo acuerdo, y el aprender no se transforme en imposición por parte del profesor.

C.1.4. El profesor debe dejar de tener la pretensión de ser el único dueño de la verdad, y creer esta absoluta, ya que todos poseemos experiencias y conocimientos distintos y válidos, por lo que se deben considerar todos esos factores a la hora de planificar una clase. Para esto, al igual que el criterio anterior, creemos de suma importancia las instancias en que uno conoce y aprende más de los estudiantes, de sus gustos, creencias, habilidades, etc., esto no solo puede darse dentro de la sala de clases, ya que aprender de los estudiantes en distintas situaciones enriquece mucho más la dinámica relacional que se puede establecer entre los estudiantes y el profesor. Es por esto, que sugerimos fomentar una relación horizontal dentro de la sala de clases, en donde el profesor asuma que también es un sujeto cognoscente ordenando sus circunstancias, y por lo tanto, al igual que los estudiantes está en constante aprendizaje.

2.- El mundo es tal como lo percibimos, subjetivo y limitado a nuestros sentidos y percepciones, por lo que las cosas existen y son, solo en la manera en que cada uno conoce, validamos según nuestro operar, según nuestros criterios de aceptabilidad. Entender al ser humano de esta manera, significa aceptar al otro considerando el componente humano en que basa su actuar, por lo que nuestros sentidos pueden engañarnos y esto no significa que este bien o mal, sino que cada uno actúa según sus limitaciones o validaciones.

Este principio lo asociamos a las sanciones y el rol del profesor dentro del aula, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.2.1. Es necesario expandir la visión de los docentes en relación a emitir juicios con respecto al actuar de los estudiantes, entendiendo que cada ser humano actúa de acuerdo a sus propios criterios validados por los conocimientos que posee a lo largo de su vida hasta ese momento. Por lo que bajo esta mirada, no es posible que el profesor sancione los errores de los estudiantes, ya que desde esta postura, el error solo surge en el futuro, no es a priori, uno opera sin tener la intención de equivocarse, sino que a posterior y en la reflexión es capaz de darse cuenta cuando ha errado. De manera que, creemos que repetirle a un estudiante que está equivocado, e incluso castigarle por ello solo genera frustración y/o rechazo a la situación de aprendizaje que se está vivenciando. Para esto, sugerimos establecer instancias de reflexión en los estudiantes, con el propósito de encausar o direccionar a estos, hacia la autocrítica, para que estos sean capaces por sus propias validaciones, darse cuenta del error.

C.2.2. Las expectativas del profesor hacia el estudiante, también son importantes de considerar en este punto, ya que al momento de evaluar, se debe considerar la argumentación o los fundamentos que utilicen los estudiantes en sus respuestas, y no que respondan lo que el profesor espera que digan. Para esto, creemos que por ejemplo, en las pruebas o guías, se deben realizar preguntas abiertas, de argumentación, donde no solo se pueda responder de una manera que supuestamente sería correcto, sino que más bien se pueda evidenciar la aplicación del conocimiento más que la repetición de una frase memorizada.

C.2.3. El rol del profesor en el aula es fundamental, considerando que él es el que planifica la clase, por lo que ésta, debe ser pensando en que cualquier situación educativa, conlleva diversas distinciones de los estudiantes, por lo que para poder generar distintas experiencias en los estudiantes, y que éstas se transformen en conocimientos para la vida, es necesario tener en cuenta que aprendemos bajo las limitaciones de cada ser humano, lo que implica un proceso en el cual los estudiantes se equivocan, aprenden, desaprenden, y además, esto se produce en base a las significaciones de cada uno, por lo que es un proceso complejo, en donde el docente debe ser capaz de respetar los tiempos, ritmos y formas de aprender de cada uno, rescatando las habilidades e intereses para hacerlos los contenidos a situaciones cotidianas y significativas. Por lo que, proponemos entablar un dialogo con los estudiantes en donde ellos hablen sobre lo que conocen o se les imagina que podría ser los temas a tratar, así realizaran vinculaciones entre los contenidos y conocimientos previos. Estas situaciones deben ser guiadas por el profesor con preguntas abiertas, de manera de no influenciar en las respuestas de los estudiantes, ya que así se logran expresar de manera más espontánea.

3.- Solo el hombre es el responsable de sus pensamientos, conocimientos y actuar, somos seres autónomos.

Esto lo podemos vincular con la responsabilidad mutua del estudiante y el profesor, dentro de sus decisiones y su actuar en relación a los procesos de aprendizaje dentro del aula, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.3.1. Es fundamental realizar la nuestra practica pedagógica fomentando la autonomía y responsabilidad los estudiantes, ya que en base a esta teoría cada uno debe hacerse cargo de lo que decide y lo que hace. De esta manera, los estudiantes tomaran conciencia y se harán parte activa de su proceso de aprendizaje en el ámbito escolar. Para esto, sugerimos entregar

autonomía tanto en las actividades, evaluaciones, como en los procesos de reflexión y autocritica señalados en los criterios anteriores.

C.3.2. Desde este principio también surge la responsabilidad en el rol del profesor, ya que al igual que los estudiantes, este también debe hacerse cargo de lo que decide o hace. Si esto lo llevamos al plano de aula, y considerando que es el profesor el que intenciona las situaciones en base a contenidos que espera que el alumno aprenda, es que la responsabilidad recae en él de ser el gatillador de cambios estructurales que propicien el aprendizaje de los estudiantes, y no es un problema del estudiante el no comprender o responder a lo esperado, ya que el estudiante solo está respondiendo en base a sus validaciones y limitaciones según lo que cree correcto en ese momento. Por lo que es el docente el que debe hacerse cargo de propiciar diversas experiencias para poder llegar a los estudiantes con los cuales trabaja. Para esto, sugerimos considerar los criterios propuestos en los principios 1 y 2, teniendo la capacidad de reformular su praxis pedagógica cada vez que sea necesario para propiciar un aprendizaje de todos, considerando la diversidad inherente a cualquier ser humano.

4.- Nos constituimos como seres humanos en la interacción con los otros, ya que nuestro desarrollo está compuesto tanto de lo biológico (lo que ocurre a nivel individual), como de lo socio-cultural (lo que ocurre en la interacción constante con los otros), es decir, se logra un entendimiento biológico del ser humano en convivencia con su medio, y son las circunstancias por las cuales hemos atravesado las que nos van configurando. Esto quiere decir, que estamos determinados estructuralmente con un sistema biológico cerrado, pero mientras el ser humano vive genera conductas concordantes con el medio, siendo las circunstancias vividas las que nos brindan experiencias que generan cambios estructurales que modifican nuestro operar.

Asociamos este principio al desarrollo de actividades que se hagan cargo de la composición integral del ser humano y de lo que implica esto en el aprendizaje dentro del aula, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.4.1. Entendemos que no estamos limitados solo llegar a aprender según nuestra biología, ni tampoco la responsabilidad recae en la estimulación del ambiente, sino que la combinación de nuestra biología y las circunstancias que experimentamos, nos brindan conocimientos. Considerar la diversidad desde este punto de vista, no significa fomentar el

individualismo de cada estudiante, sino que tomar en cuenta que el ser diverso pasa por una conformación individual de cada ser humano, pero se configura en su totalidad en la interacción con los demás, a través de todas las circunstancias vividas desde que nace hasta ese momento. Es por esto, que sugerimos fomentar situaciones de aprendizaje de trabajo grupal y de forma colaborativa, en donde no se fomente la competitividad, sino que el aprendizaje mutuo, respetando las distinciones de cada uno y en donde se necesite de otro y de las habilidades de todos para llegar a un fin. Para esto, consideramos pertinente realizar actividades en grupos, en donde haya un fin común, y cada estudiante determine sus habilidades y escoja una tarea a realizar que aporte a un bien grupal. También al realizar actividades individuales, el profesor podría plantear a los estudiantes, diversas actividades que lleguen a un mismo fin y así dar la posibilidad a cada uno de escoger entre estas posibilidades la manera en que desea realizar la actividad.

C.4.2. Las experiencias que vivan los estudiantes son fundamentales, por lo que el profesor debe propiciar experiencias de oportunidad de conocimiento a través de lo propuesto en el criterio C.4.1., y además, estar abierto a las proposiciones que el curso o algún estudiante podría plantearle en base a algún tema a tratar, entendiendo que las problemáticas que surgen al aprender algún contenido curricular responden más a la forma, que al contenido en sí, por lo que también dar poder de decisión a los estudiantes de sus procesos de aprendizaje, además de aportar en otros principios mencionados anteriormente, hará que sean significativos y gatilladores de cambios para ellos.

5.- Las experiencias son las que van construyendo el conocimiento en cada individuo, por lo que cada uno construye su mundo a partir de la organización subjetiva de las circunstancias vividas por cada observador, siendo las experiencias reales para quienes las van experimentando y no así, generalizables como verdades absolutas para todos. A su vez, estas experiencias son una composición tanto biológica, como social, existiendo además, una comparación histórica de transformaciones (nuestra historia de acciones) que va teniendo el individuo a lo largo de su desarrollo, ya que de lo contrario, al fijarse solo en el presente, no seríamos más que organismos actuando en congruencia con nuestro medio.

Esto lo vinculamos con la importancia de las experiencias y de la consideración de éstas por parte del docente al momento de planificar una clase, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.5.1. Las experiencias se deben multiplicar, a través de distintas actividades y recursos para un mismo contenido. Esto permite que los estudiantes vayan validando y organizando su aprendizaje en base a sus propios criterios de aceptabilidad, considerando su historia de acciones. Por lo que sugerimos, indagar en un contenido a tratar y preparar distintas formas de abordarlo, ojala con actividades que incluyan material visual, auditivo, concreto, etc., en donde los estudiantes puedan experimentar los contenidos, apropiarse de ellos y relacionarlos con sus conocimientos previos. También, sugerimos instancias en donde luego se reflexione sobre lo aprendido y se comenten las situaciones vividas, para que de esta forma los estudiantes se hagan conscientes de lo vivido en cada clase, y donde también puedan explicar con sus palabras los temas tratados.

C.5.2. Una de las cosas fundamentales a la hora de planificar una clase que considere la diversidad de sus estudiantes, es tomar en cuenta las experiencias previas y conocimientos que trae consigo cada estudiante en relación al tema a tratar. Por lo que, sugerimos indagar en esto antes de comenzar con el tema, a través de preguntas abiertas, tratando de fomentar la participación de todos los estudiantes, para luego considerar lo hablado y utilizarlo dentro de la actividad, ya que de nada sirve preguntarles si luego esa información no se utilizará. También, puede ser muy interesante partir por mostrar objetos concretos, imágenes, contar historias, etc., en relación a la temática, para que los propios estudiantes comiencen a direccionar la clase hacia el contenido a tratar, de esta manera también se fomentará la curiosidad y el interés por parte de ellos de participar.

C.5.3. Considerando este principio, creemos que el estudiante es un agente activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, por lo que el profesor solo es un gatillador y multiplicador de experiencias, propiciando diversas situaciones y espacios para la reflexión de éstas, por lo que no debiese imponer formas de aprender de acuerdo a solo sus criterios de validación, sino que debe propiciar un espacio relacional en donde haya una dinámica de aprendizaje mutuo entre los estudiantes y el docente, a través de la real democratización del espacio de aula. Esto es posible aplicarlo a cualquier situación educativa, sin embargo, a través

de nuestras experiencias en colegios tradicionales, en donde la costumbre es imponer de forma autoritaria, notamos que es un proceso complejo pero no imposible de realizar, que requiere dedicación, aceptación, y validación por parte del docente, entendiendo que el tener libertad de decisión cuando no se está acostumbrado, y además, cuando se ha estado constantemente bajo prácticas dogmáticas que coartan la libertad de los estudiantes, resulta difícil de apropiarse por parte de ellos estas situaciones, ya que sus experiencias se vinculan a situaciones contrarias, por lo que también resulta difícil llevar a cabo actividades que a veces uno podría plantear. Para esto, sugerimos poner en práctica toda la convicción que uno tenga de que los procesos de aprendizaje se llevan a cabo a través de propiciar experiencias que generen cambios estructurales en los estudiantes, por lo que se deben plantear actividades que de forma paulatina vayan llegando al objetivo de crear autonomía y toma de decisión por parte de los estudiantes.

6.- El conocimiento humano, se compone de las experiencias y percepciones y se refiere a una organización funcional de éstas. Es por esto, que el conocimiento es subjetivo, dinámico, adaptativo y se computa. Con esto nos referíamos a que como no hay una realidad preexistente, ésta no puede ser descubierta, sino que cada ser humano construye su propio mundo a partir de sus subjetividades. A su vez, este conocimiento es dinámico, ya que es construido activamente por el sujeto cognoscente, surgiendo diferentes puntos de vista o explicaciones válidas para cada uno. Es adaptativo, puesto que no está determinado, sino que se va ajustando de acuerdo a las circunstancias que experimente cada persona. Asimismo, el conocimiento se computa, ya que se transforma, organiza, arregla y ordena a sí mismo, de forma funcional y formando una realidad estable según la subjetividad de cada uno. Además, el sistema nervioso del sujeto cognoscente opera como un sistema cerrado, es decir, las circunstancias que existan en el medio en que se desarrolla, solo gatillan posibilidades de aprendizaje, en la medida en que éstas se integren en la construcción de conocimiento de ese individuo, de acuerdo al sentido que le otorgue en ese momento y a la perturbación que éste le cause.

Este principio está asociado a la manera en que se desarrolla el conocimiento en los estudiantes, ya que este no es el descubrimiento de una realidad ontológica objetiva, sino que

la cognición sirve para organización del mundo experiencial del estudiante, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.6.1. El conocer no se da de forma estandarizada, nadie es igual a otro, por lo tanto, nadie aprende igual que otro, cada estudiante lo hace a su propio ritmo y tiempo, según sus propios gustos e intereses, por lo que el profesor debe considerar esto al momento de planificar, implementar estrategias y evaluar. También considerando lo visto en criterios anteriores, que los estudiantes son sujetos cognoscentes activos, que el profesor no es poseedor de la verdad y que debe multiplicar las experiencias que puedan traducirse en un aprendizaje. Por lo que sugerimos aplicar los criterios propuestos en todos los principios anteriores, ya que de esto dependerá la organización del mundo experiencial de cada estudiante, es decir, su aprendizaje dentro del aula.

7.- Maturana señala que las emociones son las que definen las acciones y el operar de cualquier ser humano.

Esto lo vinculamos a factores emocionales que condicionan las situaciones o experiencias que se puedan llevar a cabo dentro del aula, por lo que proponemos los siguientes Criterios Pedagógicos para abordar la diversidad:

C.7.1. El clima que se establezca en la sala de clases es primordial para que tanto los estudiantes como el profesor tengan una disposición positiva para aprender. Para esto, sugerimos siempre respetar las opiniones y las emociones en las cuales opera cada estudiante. Esto significa no caer en descalificaciones, sanciones, o burlas dentro del aula, tanto por opiniones de los estudiantes, como de las personalidades de cada uno. Eso significa respetar la diversidad de cada uno, entendiendo que su operar va de acuerdo a su mundo experiencial, por lo que tampoco se debe caer en comparaciones entre uno u otro, ni mucho menos en la fomentación de la competitividad entre ellos, ya que esto afecta negativamente al clima de la sala de clases, produciendo situaciones que tensionan o preocupan a los estudiantes, por lo que su atención estará en estas emociones, más que a vivir experiencias.

C.7.2. Propiciar actividades que fomenten la participación, y en donde se consideren las emociones y las individualidades de cada uno de los estudiantes, ya que estas experiencias marcarán la significación que entregue el estudiante y cambiará su disposición para aprender.

Considerar esto significa dar la tranquilidad a los estudiantes que no serán sancionados en su participación, ya que no existen respuestas buenas o malas, sino que lo que se busca es generar apropiación de las situaciones de aprendizaje y que se vuelvan agentes críticos dentro de su proceso. Por lo que, sugerimos establecer dinámicas que se den en el espacio de la sala de clases, que surjan de la relación construida en el aprendizaje mutuo que se da en ellas, y por ningún motivo bajo imposiciones, ni a través del miedo, sobre todo en los estudiantes más pequeños, en donde se están configurando sus primeras experiencias de la vida escolar, y por lo tanto, las significaciones que tenga de ésta dependerán de estas situaciones.

Con todos estos criterios, pretendemos de alguna manera orientar o guiar el abordaje de la diversidad en el aula, a partir de los discursos de las estudiantes de esta investigación, de la corriente epistemológica del Constructivismo Radical y de lo aprendido y desaprendido a lo largo de nuestros años de estudio a través de lo teórico y lo práctico en nuestra formación académica.

A su vez, queremos aclarar que con esta propuesta no pretendemos entregar un manual de lo que se debe o no hacer, ya que no está dentro de nuestras pretensiones imponer lo que está bien o mal, sino que más bien esto responde a lo que según nuestra convicción actual y nuestra manera de entender los procesos de aprendizaje de los seres humanos, es la mejor forma de abordar la diversidad presente en cualquier aula escolar. Es por esto, que resumimos lo que para nosotras fue significativo dentro de nuestra formación, y lo que en este momento es nuestra convicción de cómo es posible abordar la diversidad.

Por lo que de esta forma, queremos contribuir a las inquietudes manifestadas por las estudiantes de nuestra investigación, y también a las de muchos otros estudiantes que se han manifestado en relación a este tema, ya que aun estando ad portas de titularse, se sienten sin preparación para enfrentar la diversidad presente en las aulas escolares.

Esperamos sinceramente, que de alguna manera nuestra investigación y propuesta puedan contribuir a esta problemática, y que se siga visibilizando, discutiendo y reflexionando sobre la importancia de considerar la diversidad como una competencia fundamental en la formación de cualquier docente del sistema educativo actual chileno.

CAPÍTULO X

CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO

Para afianzar la veracidad de esta investigación se realizó la triangulación de la información contrastando dos métodos de recolección de datos: el Grupo Focal y una Entrevista no estructurada de carácter individual a cada una de las participantes del Grupo Focal; y los planteamientos teóricos de tres corrientes epistemológicas: el Conductismo, el Constructivismo y el Constructivismo Radical. Además, se realizó una triangulación de investigadores, debido a que la información fue analizada por dos investigadoras y también en ocasiones por la profesora guía de este estudio, la Dra. Ana María Figueroa, quien a su vez validó los guiones aplicados para ambos métodos de recolección de datos.

En relación a la consistencia o dependencia de la investigación, se trabajó mediante borradores que fueron revisados por la profesora guía para ser corregidos por las investigadoras, esto mediante reuniones constantes, lo que permitió tener una réplica paso a paso de la investigación.

Por otra parte, se trabajó el criterio de transferibilidad o aplicabilidad, considerando que los resultados de la investigación cualitativa no son generalizables, al realizar una descripción detallada de las características de los sujetos que formaron parte de la investigación y una exhaustiva recolección de los datos, los principales hallazgos pueden ser transferibles a otros estudiantes de Educación Básica de la UMCE.

Finalmente, se incorpora el criterio de relevancia, debido a que para cumplir con nuestro objetivo general, que busca proponer criterios pedagógicos para abordar la diversidad en el aula considerando los principios del Constructivismo Radical, resultó imprescindible realizar una comprensión amplia del fenómeno estudiado, existiendo una correspondencia entre la justificación de la investigación y los resultados hallados en la misma.

Asimismo, debido a que además esta investigación fue financiada en gran parte por el concurso MYS 2016, se trabajó el criterio de confirmabilidad, donde se realizó las transcripciones del Grupo Focal y de la Entrevista no estructurada, y luego se contrastó con la literatura existente respecto a la temática estudiada.

CAPÍTULO XI

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Al analizar nuestra investigación, es posible reconocer ciertas limitaciones que surgieron durante todo el desarrollo de este proceso, las cuales detallaremos a continuación en base a lo descrito en el diseño metodológico.

10.1. Limitaciones de orden técnico

Reconocemos como limitación de orden técnico, las dificultades presentadas en la aplicación de instrumentos de recolección de datos. Puesto que, fue muy difícil llevar a cabo esta fase tanto por la búsqueda de los participantes, como también por la información recolectada.

Asimismo, al transcribir y analizar los datos recogidos notamos la complejidad de indagar en el interior de los sujetos, y por lo tanto, notamos que no era suficiente aplicar un solo instrumento de recolección para obtener la información necesaria, teniendo que volver a la fase de recolección y aplicar otro instrumento a las mismas participantes, con el propósito de indagar aún más en la temática y así intentar saturar la información para llegar a los objetivos propuestos. A pesar de esto, sentimos que hubiésemos podido ahondar aún más en la temática de la diversidad en el aula, pero sin duda esto nos sirvió para aprender a recolectar datos para futuros proyectos.

10.2. Limitaciones del objeto de estudio

En relación a nuestro objeto de estudio, creemos que fue una dificultad el hecho de indagar en las concepciones de las estudiantes, ya que siempre está el riesgo de la subjetividad en las interpretaciones al analizar las creencias y/o significados que entregan las participantes. Además, debido a la casi nula argumentación que presentaban en sus respuestas, fue muy complejo hallar los fundamentos epistemológicos de sus concepciones y así poder obtener resultados para los objetivos propuestos.

También, en un comienzo tuvimos dificultades para encontrar información o investigaciones acerca del Constructivismo Radical. Evidenciamos que se habla muy poco sobre esta teoría y mucho menos sobre su vinculación con la diversidad en el aula, por lo que se dificultó obtener

literatura para realizar el marco teórico, teniendo que recurrir a ayudas tanto internas como externas a la universidad.

Asimismo, el acceso a los estudiantes para que participaran en el Grupo Focal también fue una limitación, ya que no todos estaban dispuestos a participar y requirió de mucha insistencia e incluso incentivos para poder contar con la cantidad suficiente para realizar el Grupo Focal. A pesar de esto, tuvimos que reducir el tamaño del grupo focal que habíamos planeado, ya que nos fue imposible reunir a más participantes. Esto también fue una limitación en el segundo instrumento de recolección de datos, ya que solo entrevistamos a cuatro de las cinco participantes del Grupo Focal, debido a que no hubo respuesta por parte de una estudiante a pesar de la insistencia por parte de las investigadoras a través de distintas vías de comunicación.

10.3. Limitaciones que emanan del investigador

Reconocemos como limitaciones propias, la inexperiencia de las investigadoras, lo que se tradujo en dificultades que presentamos en algunas fases de la investigación, teniendo que optar por medidas que no estaban consideradas dentro de nuestra planificación y expectativas al comenzar este proyecto, como por ejemplo, el tener que recurrir a otro método de recolección de datos, los tiempos considerados en cada etapa, la manera de llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, la forma de organizarnos ante situaciones adversas, etc.

Otra de las limitaciones con las cuales nos enfrentamos, fueron los problemas graves de salud de una de las investigadoras, causando un quiebre dentro del proceso de análisis de la investigación.

Todas estas limitaciones señaladas, causaron un retraso en el cronograma Carta Gantt de la investigación, sin embargo, entendemos que esto es parte del aprendizaje y del desafío que conlleva este proceso, por lo que creemos que esto nos sirve de experiencia considerando que esto es solo nuestro primer acercamiento a investigaciones cualitativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J; Reder, L; y Simon, H. (2001). Educación: El constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81, 89-128.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 9-30.
- Apablaza, M. (2014) Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XL, n°1, 7-24.
- Araya, V; Alfaro, M; y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Arcila, P; Mendoza, Y; Jaramillo, J; y Cañón, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista diversitas- Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología* [en línea], 45. [Fecha de consulta: 26 de marzo de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528401013>> ISSN 0120-0534
- Barrio del Castillo, I. González, J. Padín, L. et al. (2009). *El Estudio de casos*. Métodos de investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio Educación Especial. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Beltrán, J., Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Editorial Boixareu Universitaria: Barcelona
- Benetoiné, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., et all. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. Bilbao, España.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A: Madrid.

- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana” Tesis Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa*. Universidad de Chile.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones, 185 – 217.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México D.F: Editorial Progreso S.A
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración, 2, 31-54*.
- Corral, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: Una interpretación. *Revista cubana de psicología, 18, 72-76*.
- Decreto N°170. (2009). Fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile.
- Decreto N°83. (2015) Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile.
- Díaz, T. Druker, S. (2007). *La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad*. Estudios Pedagógicos XXXIII, N°1, 63-77.
- Ertmer, P. Newby, T. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly, 1993, 6(4), 50-72*

- Foerster, H. (1981). Construyendo una realidad. In: P. Watzlawick, ed., *La Realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Gallego, R., et al. (2004). *Didáctica constructivista: Aportes y perspectivas*. Educere Trasvase ISSN: 1316-4910, año 8, N°25, Abril-Mayo-Junio, 257-264.
- Glasersfeld, E. (1981). Introducción al Constructivismo Radical. In: P. Watzlawick, ed., *La Realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Glasersfeld, E. (1994). Despedida de la objetividad. In: P. Watzlawick, ed., *El ojo del observador. Contribuciones al Constructivismo. Homenaje a Heinz Von Foerster*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. In: Pakman, M. *Construcción de la experiencia humana*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Glasersfeld, E. (1997). El final de una gran ilusión. In: Fischer, H; Retze, A. & Schweitzer, J. *El final de los grandes proyectos*. Barcelona, España: Gedisa S.A
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *EDUCERE Ideas y Personajes*, 13, 235-241.
- Hernández, G. (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas) Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, XXX, N° 122, 38-77.
- Hirmas, C; Cortés, I. (2015) *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.
- Ibáñez-Salgado, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos*, N°27, 43-53.
- Ibáñez-Salgado, N. (2004). *La interacción pre-lingüística: Primeras coordinaciones de acciones consensuales*. Estudios Pedagógicos.

- Ibáñez-Salgado, N. (2010). *El Contexto interaccional y la diversidad en la escuela*. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1, 275-286.
- Ibáñez-Salgado, N; Díaz, T. Druker, S; y Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. 19, N°59, 215-240.
- Ibáñez-Salgado, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 145-160. Recuperado el 10 de abril de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200009&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052014000200009.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). *La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*
- INDH. (2015). Informe anual Situación de los Derechos Humanos en Chile 2015. Instituto Nacional de los Derechos Humanos.
- Infante, Marta. (2010). DESAFIOS A LA FORMACION DOCENTE: INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. Recuperado en 26 de abril de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052010000100016.
- Infante, M; Matus, C. y Vizcarra R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 2, N°26, 143-163.
- Informe de Autoevaluación. Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica, UMCE. (2016).
- Inostroza, f. (2012). *Paradigma diversidad-sistema escolar-chileno*, 1-7.
- Jaramillo, L. (2003) ¿Qué es epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Cinta moebio*, 18, 174-178.
- Jutorán, S. (1994). El proceso de las ideas sistémico-ciberneticas. 'Sistemas familiares' Año 10No. 1 abril 1994, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 02 de abril de 2016 en: http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/Sistemas_familiares%20Jutoran.pdf

- Koval, S. (2009). *Constructivismo Radical: la realidad como construcción*. Kubernética ©2006-2016. Universidad de Buenos Aires.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Latorre, A., Rincón, D., Arnal, J. (1992). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: GR92.
- Lara, L. (2013). *Educación diversa*. Periódico 4 ojos. Disponible en: <http://www.usanjudas.ac.cr/periodico4ojos/2013/02/educacion-diversa/>
- Lozoya, E. (2010). El método cualitativo aplicado en un modelo de gestión educativa. *Revista electrónica de investigación educativa Sonorense*, 8, 6-31.
- Londoño, C. (2008). Avatares del Constructivismo: De Kant a Piaget. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 73-96
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-11.
- López, R. (2010). *Para una conceptualización del Constructivismo*. Rev. Mad. N° 23, Septiembre 2010. Pp. 25-30.
- Malegarie, J. Tavernelli, R. (2011). Educación para la integración ¿Cómo se aborda la diversidad en el aula?. *Question*, [S.l.], v. 1, n. 28, abr. 2011. ISSN 1669-6581. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1099/977>>. Fecha de acceso: 20 abril de 2016
- Martín, J. (2002). Apología del Conductismo. [en línea] Disponible en <http://docplayer.es/12550731-Apologia-del-conductismo.html>
- Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista pensamiento & gestión*, 20, 165-193.
- Maturana, H. (1990). “Conversando con Humberto Maturana”. Seminario organizado por el Instituto de Terapia Sistémica. Buenos Aires, Argentina.

- Maturana, H. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En: P. Watzlawick, ed., *El ojo del observador. Contribuciones al Constructivismo. Homenaje a Heinz Von Foerster*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Maturana, H; Varela, G. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H.; Varela, F. (2008) *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Maykut, P., Morehouse, R. (1999). *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mella, O. (2000) *Grupos focales ("focus gruoups")*. *Técnica de investigación cualitativa*. Santiago, Chile: CIDE.
- Mercado, M., Seguel, N., Valdés, Y. (2015). Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE y significación de su rol docente dentro de un programa de integración escolar. *Diálogos Educativos* vol. 15 p. 3-18. Recuperado el 26 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/mercado>
- Minayo, M., Ferreira, S., Gomes, R. (2012). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial*.
- Ministerio de Educación (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: C y C Impresores Limitadas.
- Ministerio de Educación. (2011) *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*.

- Minetti, L. (2015). ¿Enseñar o aprender? In: Bartolomerei, V. et all. Reflexión pedagógica, escritos en la Facultad N° 109. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
- Moreira, M. (1997) *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. España, 1-26.
- Morín. E. (1994). Cultura n Conocimiento. En: P. Watzlawick, ed., *El ojo del observador. Contribuciones al Constructivismo. Homenaje a Heinz Von Foerster*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Naciones Unidas. (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos.
- Navarro, R. et al. (2005) *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Serie Bicentenario.
- Noreña, A; Alcaraz-Moreno, N; Rojas, J & Rebolledo-Malpica, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. AQUICHAN. 12, 263-274.
- Olivera, E. Donoso; J. & Orellana, A. (2011). Tipos de aprendizaje en estudiantes de enseñanza media técnico profesional: Un análisis desde la teoría de David Ausubel. *Orientación y Sociedad*, 11, 1-37.
- Ordóñez, Claudia Lucía. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el Constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Suppl. 1), 14-23. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200003&lng=en&tlng=es.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa*. Editorial la Muralla S.A. Madrid: España.
- Petracci, M. (2007) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A, 7-17.

- Ramírez, J; Palacios, J. (1981) *Glosario de términos piagetianos. En Infancias y aprendizajes. Monografías 2.* Universidad de Sevilla, 124-142.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Romero, C. (2012). Fundamentos epistemológicos del conductismo: de la causalidad moderna hacia el pragmatismo. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología* 41-48.
- Rubilar, L. (2013). *Teorías del aprendizaje y procesos educativos. Apuntes de cátedra y anexos Psicología Educativa.* Departamento de formación pedagógica de la UMCE.
- Sampieri, R., Collado, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* México D.F.: McGraw hill interamericana editores, S. A.
- Segal, L. (1994). *Soñar la realidad: El constructivismo de Heinz von Foerster.* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Serrano, J; Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, 1-27. Disponible es: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Simonelli, M. (2009). Epistemología, axiología y aprendizaje de la ciencia en el aula. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED No. Extraordinario, 2009 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias*
- Skinner, B.F. (1970) *Tecnología de la enseñanza.* Ed. Labor Barcelona
- Soto Ramírez, Juan. (2009). Reflexiones antropológicas sobre la unidad, la diversidad y la cultura. *Culturales*, 5(10), 91-120. Recuperado en 18 de abril de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912009000200004&lng=es&tlng=es.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Toro, I. & Parra, R. (2006) *Método y conocimiento. Metodología de la investigación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- UMCE. (2012). Modelo Educativo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- UMCE. (2012). Plan Estratégico Institucional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- UMCE. (s/f.). Departamento de Educación Básica. Misión y visión. Recuperado el 26 de abril de 2016, del Sitio web del Departamento de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: <http://www.umce.cl/index.php/dpto-basica-mision-vision>
- UMCE. (s/f.). Departamento de Educación Básica. Planes de Estudio. Recuperado el 27 de abril de 2016, del Sitio web del Departamento de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: <http://www.umce.cl/index.php/dpto-basica-planes>
- Unesco. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. AMF Imprenta. Santiago, Chile. Volumen 1
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007) *El Conductismo en la historia de la psicología*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Vázquez, M. (2006) *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicada en salud*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vega, A. (s.f.). *Breve Historia del Constructivismo*. [en línea] Disponible en: http://portaldelfuturo.net/editoresasociados/angel_vega/constructivismo_educ.html (consultado el 26/03/2016)
- Velasco, A. García, E. Linares, T. (2012). Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 141-167. Universidad Intercontinental Distrito Federal, México. Consultado el 23 de abril de 2016.
- Viego, L. (2014). *Jean Piaget y su influencia en la pedagogía*. Centro Universitario José Martí Pérez. Cuba, 1-12.

- Watzlawick, P. ed., (1981) *La Realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Watzlawick, P. & Krieg, P. ed., (1994) *El ojo del observador. Contribuciones al Constructivismo. Homenaje a Heinz Von Foerster.* Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Yela, M. (1996). *La evolución del Conductismo.* Psicothema. Vol.8, Supl.pp.165-186
- Yuni, J., Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica.* Córdoba, Argentina: Editorial Brujas

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS (FORMATO DIGITAL)

- ANEXO N°1: Transcripción entrevista informal a Director de la carrera de Educación Básica de la UMCE	3
- ANEXO N°2: Guión Grupo Focal	27
- ANEXO N°3: Transcripción Grupo Focal	29
- ANEXO N°4: Consentimiento informado Grupo Focal	74
- ANEXO N°5: Plan de entrevista Semi Estructurada	76
- ANEXO N°6: Transcripción entrevistas	78
- Entrevista E2	78
- Entrevista E3	83
- Entrevista E4	88
- Entrevista E5	91
- ANEXO N°7: Consentimiento informado entrevistas	95

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS (FORMATO DIGITAL)

- ANEXO N°1: Transcripción entrevista informal a Director de la carrera de Educación Básica de la UMCE	3
- ANEXO N°2: Guión Grupo Focal	27
- ANEXO N°3: Transcripción Grupo Focal	29
- ANEXO N°4: Consentimiento informado Grupo Focal	74
- ANEXO N°5: Plan de entrevista Semi Estructurada	76
- ANEXO N°6: Transcripción entrevistas	78
- Entrevista E2	78
- Entrevista E3	83
- Entrevista E4	88
- Entrevista E5	91
- ANEXO N°7: Consentimiento informado entrevistas	95

ANEXO N°1: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA INFORMAL A DIRECTOR
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UMCE

Transcripción Entrevista Informal
Aplicado a Director de la carrera de Educación Básica de la UMCE

Fecha de aplicación: 10 de Junio 2016

Lugar: Oficina de Dirección Depto. Educación Básica

Hora de inicio: 10:10 am

Hora de término: 11:26 am

Duración total: 86:36 min.

Investigadoras: Aurora Bustos - Melisa Oportus

Desarrollo:

D: Ahora me van a entrevistar, me van a hacer algunas preguntas...

M: Algunas preguntas, pero más que nada es lo mismo que nosotras le habíamos preguntado la semana pasada, pero no lo grabamos, entonces...

D: Ya, ningún problema...

A: Queremos que nos hable de la malla, de su origen...

M: ¿Cómo se forma la malla? Lo mismo que nos contó la semana pasada...

D: Oye, ya, estoy pensando en lo siguiente, también podría ser una referencia para ustedes el Informe de Autoevaluación, nosotros lo entregamos formalmente ayer a la CNA, es el informe que hace la carrera antes de que vengan los pares evaluadores a acreditar... entonces también es... les puedo mandar al correo... porque hay cosas que les voy a decir que a lo mejor las van a encontrar replicadas en el informe y es más fácil... o sea, me pueden citar a mí, no hay problema, pero también respaldarlo porque el informe es más colectivo que mi opinión personal. Entonces ahí ustedes pueden hacer la diferencia entre lo que yo pienso de algunas cosas y lo que dice el informe, que no siempre es lo mismo.

Eeh... ¡Ya! ¿Cómo nace esta malla? Yo les comente la otra vez que emm... esta malla nació a partir de un proyecto generado por el Ministerio de Educación, eeh... un MESESUP no cierto, que se basó fundamentalmente en algunas eehh en algunos énfasis que la política pública en relación a la formación de profesores hacía. En particular no cierto, en relación al profesor básico considerando no cierto que el déficit que se manifestaba... el débil manejo

disciplinar de los profesores básicos, y por lo tanto en el precepto asociado a la idea que no se puede enseñar algo que no se conoce, eeh... en el ministerio visualizaban necesidades de modificar o fortalecer en la formación inicial esta política pública que tiene dos patas. La primera era fortalecer la formación disciplinar en los profesores básicos que estaban en ejercicio en el sistema y para eso desde antes, desde el 2004 comenzó... por ahí un proceso de fortalecimiento financiado desde el ministerio para promover entre los profesores la especialización a través postítulos, para los profesores que ya estaban en ejercicio, postítulos fundamentalmente en las cuatro... didácticas o asignaturas troncales: matemáticas, historia, ciencias y lenguaje. Entonces, el precepto es el mismo, la idea es decir el profe básico no sabe lo que enseña hay que fortalecerlo desde la especialización focalizada fundamentalmente no cierto, en aprendizajes disciplinares, era disciplina pura y dura. Yo tuve la experiencia de trabajar en dos áreas de postítulos en la Diego Portales y en la Universidad de Chile y en el caso de la Diego Portales, eeh... lo que se hacía ahí era tratar de mixturar la formación disciplinar con la formación didáctica para no ser tan... totalmente disciplinar. En cambio... por lo tanto además todos los que hacíamos ese postítulo éramos profesores, eeh... un elemento a considerar y, en la Chile eeh... yo trabajé en el ámbito de la didáctica en el módulo de didáctica de esos cursos, era un solo módulo dentro de todos y los profesionales que hacían el perfeccionamiento eran historiadores, sociólogos, filósofos pero que hacían clases a los profes, entonces cuando yo llegué los profesores me miraron... ooh menos mal un profe! y yo y el profe que hacía curriculum éramos los únicos profesores de profesión de base, el resto eran todos especialistas muy muy especialistas. Entonces ese era el enfoque, eso en una primera línea de desarrollo y la segunda es la, este proyecto que MESESUP que pretende modificar no ya los profesores en ejercicio, sino que la formación inicial centrada fundamentalmente en la especialización de las disciplinas que se enseñan, entonces ese es un proyecto MESESUP que parte, no tengo muy claro si son cuatro o cinco universidades estatales que participan de ese proyecto finalmente, y eeh... financiada entonces por el ministerio que tiene como propósito el rediseño de las mayas curriculares de esas carreras de educación básica para fortalecer la formación inicial... y la UMCE es la única que llega al diseño original, o que lleva a cabo el diseño original de manera eeh... definitiva, es decir, las otras universidades lo que empiezan hacer es a... este modelo tiene yo diría a ver, dos consideraciones fundamentales en su arquitectura, la primera es que se implementa la idea del módulo por sobre la asignatura o la cátedra. El concepto de módulo es un concepto... teóricamente estoy hablando... integrado donde eh... se desarrollan aspectos complementarios, es decir, los módulos de mención son módulos que combinan las formaciones didácticas y la formación disciplinar y tienen además una asignación de modos, de horas no cierto que si ustedes se fijan en la malla son como hartas horas, por ejemplo módulos de seis horas, doce horas, una cátedra en general transita entre las cuatro, cinco horas no cierto, y las seis, pero aquí habían módulos de doce horas! particularmente en las menciones. Entonces, tiene esa característica en conceptos distintos, teóricamente estoy diciendo, eeh.. que asigna un plano importante de autonomía de aprendizaje de los estudiantes en esos doce módulos no son todos de clases directas, ... hay material de estudios, de tutorías, no cierto, donde el profesor atiende

eeh procesos particulares de aprendizaje que los estudiantes puedan desarrollar respecto a diferentes temáticas, y las clases... que en general, en esos módulos de doce son fundamentalmente más de un profesor porque como la demanda de la maya es una súper especialización se considera que debe haber un profesional a cargo preferentemente no cierto de los contenidos disciplinares del módulo y otro que haga la didáctica de ese módulo, y encontrar esa confluencia en un mismo nivel, en un solo académico... no se materializa, y porque además la inscripción de carga permite hacer ese juego de incorporar a más de un profesor, tiene esa característica el módulo. Y lo otro, es la característica de las menciones, reciben una fuerte formación... a partir del tercer semestre de la carrera decide una de las cinco menciones que configuran la malla curricular, y se mantiene en esa mención hasta el final de la carrera, pero solo al noveno no cierto, vuelve a tener un módulo, alguna actividad académica donde converge con algunos estudiantes de otras menciones. Entonces, a partir del tercer semestre el estudiante decide a qué mención irse, curiosamente, sin haber tenido ningún módulo asociado a la mención que escoge, o sea en el primer y segundo semestre ellos tienen módulos que son fundamentalmente de formación pedagógica y que los instalan en las nociones fundamentales del aprendizaje, de enseñanza y de los procesos no cierto como del rol del profesor no cierto en el sistema, la caracterización en general. Sin embargo a finales del segundo semestre, o sea a fines del primer año, ese estudiante tiene que escoger dentro de las cinco menciones que existen: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, y ciencias... y primer ciclo, ¿ya? La historia respecto al tema de primer ciclo es mmm... yo no estaba cuando la malla se comenzó a implementar entonces tengo distintas visiones de eso, pero claramente es una mención distinta a las otras cuatro porque no está definida desde lo disciplinar, sino que está definida desde una convicción no cierto administrativa del sistema escolar, que es el concepto es de primero a cuarto básico, eso no hace eeh... y esto es una opinión personal digamos, espero no involucrar a nadie, porque son todos muy sensibles... jajaj... eeh... lo que construye esa malla, de implementada de esa manera, con esos tiempos y en esa secuencia es que en el fondo a partir del tercer semestre nosotros tenemos cinco carreras distintas... eehh y.. y conceptos y perfiles definidos a partir del componente disciplinar, es decir, la identidad profesional de nuestros estudiantes se construye sobre una mirada muy leve... la mirada que puede ser posible en un año de formación respecto al tema de enseñar y aprender, al tema de educación básica, etc. para luego sumarse a esa caracterización no cierto de un proceso de identidad a partir de las disciplinas esenciales, y... entonces esto es un hecho real pero yo lo he ido contando tantas veces que ya parece mito, que es que cuando yo recién llegué a la carrera... yo soy de la mención de historia... llego a través de esa mención... entonces les decía bueno pero ¿ustedes qué estudian? y los estudiantes de cuarto, tercer año me decían "historia po"... y no, si ustedes son profesores básicos, noo po si esto es historia, y la disciplina y tenemos ramos de historia y es fundamental, y lo otro es adicional. Entonces, qué me configura eso, que desde el 2010 cuando se empieza a implementar esta maya, ahora, para no dejar nada suelto, el MESESUP financia el rediseño de la malla, no financia la implementación de esa malla que necesita un nivel de especialización, si tienes ese nivel de especialización comprometido con los estudiantes que se forman, tienes que tener un cuerpo

académico con esos niveles de especialización, y lo que tú tienes el 2010 al menos es un departamento conformado por académicos que son buena parte de ellos profesores básicos de origen, con un nivel de especialización en algunos aspectos, pero que no pueden asumir el conjunto de la malla. Entonces lo que sucede es que al año siguiente, está esa deficiencia que empieza a cobrar víctimas, a propósito de que los estudiantes comienzan a transitar por la mesa... empiezan a haber contradicciones, situaciones de crisis, el 2011 se contrata una camada de profesores no cierto con altos niveles de especialización disciplinares. Lo que es un impacto para la constitución del propio departamento y de la eeh... carrera en particular, y estos profes empiezan a tener contradicciones respecto al enfoque que la maya tiene, a los niveles de exigencia que se puede implementar, a un montón de situaciones porque no han participado del proceso de construcción anterior, eeh... y eeh... empiezan a haber falencias de implementación.

El grueso de la caracterización entonces... hay algunas de estas consideraciones que están contempladas en el informe de autoevaluación... es que esta es una malla que, lo que se rescata de la malla no cierto, es eeh... visibilización de los contenidos disciplinares como parte de la formación. Pero lo que se levanta como déficit no cierto es que es una carrera tiene una malla que genera una carrera con identidades parciales muy arraigadas sobre las características específicas de la disciplina que se enseña más que de un rol compartido entre los profesores básicos. Entonces ¿Qué pasa? que nosotros tenemos un perfil claro... o sea, no sé si claro, pero un perfil característico del estudiante de la mención de matemáticas, de la mención de historia, de la mención de lenguaje, de la mención de ciencias y de la mención de primer ciclo y todos son distintos, entonces, los elementos transversales a la formación de un profesor básico no aparecen, no... no surgen porque la relación que los estudiantes tienen en su formación es básicamente desde la disciplina, por supuesto son estudiantes que discuten sobre el tema de la educación, podrán tener sus ideas respecto a los profesores básicos en el sistema, pero esa conformación no está construida en un conjunto, dónde notamos nosotros eso, lo notamos al final de la carrera eeh... particularmente en los ámbitos en los procesos de práctica evidencia cosas así bien... bien importantes y también porque en el noveno y décimo semestre ellos vuelven a tener ramos compartidos con otros estudiantes de otras menciones, en un ramo que se llama "Fundamentos de la didáctica" en el noveno semestre, y después en "Lectura y escritura crítica" o "Lectura crítica del curriculum", que son dos instancias de análisis donde se aprecian estas percepciones distintas... y aparecen las lógicas formativas distintas de las universidades, que no tienen además las necesidades distintas, pero pasa que no está el piso común, y esa preocupación se traduce en la necesidad de que ese piso común exista no para volver al generalismo tradicional, "hacer de todo", pero sí para caracterizar un rol de profesor básico en el sistema escolar, y segundo, transversalizar contenidos, como el tema de la atención a la diversidad, como el tema de la ciudadanía, como el tema de no cierto,... otros componentes no cierto que parece que se están manifestando en la escuela, como manifestación propia de la sociedad en general, una sociedad que está transformándose en una cosa que era de una manera antes no cierto, y ahora... y en la práctica, nosotros nunca hemos tenido un reclamo de los estudiantes respecto a que no saben lo que enseñan, y uno podría

decir: Ah! hay un logro ahí de la maya! pero en sí son estudiantes con dificultades de interacción...eeh... dependiendo de la personalidad de cada uno y todo el cuento, pero en la interacción en términos de... tienden a hacer cátedras en vez de hacer clases, sobre todo con niños chicos, tienden a trabajar despersonalizadamente, tienden a tener problemas de expresión corporal y lingüística como para referirse a algo "en difícil", los cabros chicos no les entienden... y... y son, tienen menos sensibilidad respecto al tema de lo que es mediación por ejemplo, y por lo tanto dificultades declaradas, es evidente que sea así, para atender diversidad cognitiva por ejemplo en el aula. Todos esos elementos a nosotros nos hacen eeh... claro, podríamos decir, por un lado tenemos un proceso de super especialización de contenidos, que además el sistema tampoco es muy exigente en eso, entonces eso tiene además un trasfondo de inserción laboral posterior, porque los estudiantes que ya se han titulado han pasado por esa experiencia de ir a buscar trabajo no cierto, y que les digan oh! qué bueno, tú eres especialista en lenguaje! te vamos a dar todos los cursos de primer ciclo para que hagas solo lenguaje... no, pero yo soy profesor básico, el título legal es ese, profesor básico, licenciado en educación, profesor básico con mención en. Entonces jurídicamente no se está cometiendo ningún pecado, el problema es ético, porque muchos estudiantes para quedarse con la pega finalmente, ese diálogo con un empleador ficticio así, pucha... que lata, te llamamos si te necesitamos, pero necesitamos a alguien de primer ciclo o necesitamos un especialista en lenguaje para darle toda la básica, o necesitamos a alguien que haga más cosas... o no te tinca hacer matemáticas? no, pero yo soy de lenguaje, ya pero si no es tan difícil, nosotros te podemos apoyar, hay textos, guías, qué sé yo... Lo que demuestra que la demanda de la profundización de los contenidos en educación básica tampoco es una cosa demasiado demandante, a pesar que todos dicen que las mediciones estándar no cierto, ponen acento en el contenido, pero en la cotidianidad del sistema lo que pasa básicamente es que no... el profe puede hacer todo... eeh... entonces, claro, parece que cambió la política pública porque el 2004 las intenciones eran que el profesor tenía que especializarse y ahora resulta que la especialización no es tan relevante, además son menciones distintas, lenguaje y matemáticas tienen una cantidad de horas en el curriculum escolar mucho mayor que ciencias e historia, o sea también tiene que ver con un impacto laboral, un estudiante que hace historia en básica tiene como 28 horas, en cambio alguien que hace lenguaje puede tener las 44. Ya, ese es como el problema "laboral" que claro, alguien podría decir, bueno si los cabros igual encuentran pega, el problema no es tal. Sí, uno tendría que mirar un poquito más en perspectiva y saber que esa caracterización es de corto plazo porque tiene que ver con la idea que ah, bueno entonces echémosle pa delante con la máquina que tenemos, porque los chiquillos igual encuentran trabajo, pero están haciendo algo que no saben hacer, al menos certificado por la universidad, eeh... entonces queremos modificar el tema de la calidad no cierto de la enseñanza que reciben nuestros estudiantes en el sistema escolar, o no lo queremos hacer, y para eso obviamente, en el marco actual estamos... no hemos empezado con el rediseño de la malla, pero sí aparecen cosas como... fundamentales, por ejemplo como la idea de tener una cantidad de años más allá de un año no cierto, del plan común... después de una formación integral mucho más centrada en los elementos de desempeño compartido por el profesor

básico que le permitan luego primero, una decisión relevante desde el punto de vista de qué mención va a elegir, si es que se quieren especializar, y que esa especialización sea también responsabilidad del estudiante mirando como... curriculum mixto, posibilidades de flexibilidad... se está tratando de implementar en todas las carreras de la universidad, que tenga una posibilidad de tener un 30% de sus créditos que sean su responsabilidad y pueda articularlo con intereses que él tenga en otra carrera... no sé po, de básica y diferencial, o también a párvulo pero también historia, o filosofía, en fin, eeh... como pa ampliar eso, pero claramente es una articulación más común y particularmente pensar en el fenómeno de la educación inicial como fenómeno común entre las licenciaturas, educación básica, educación diferencial, etc. Nos imaginamos por ejemplo cursos o módulos de trabajo donde converjan estudiantes de distintas carreras no ciertos, para atender elementos que son transversales en la formación, pero eso es lo que nos imaginamos... Eso en términos del origen de la malla, de las características esenciales...

M: Ah! yo tenía consulta, lo que pasa es que usted dijo que los módulos se dividían en didáctica y la disciplina...

D: Los módulos que son propios de las menciones, sí, tienen esa...

M: Y los que son del primer año... el primer año...

D: No, ahí, ahí... como nosotros no los impartimos, solo los orientamos desde una orientación, yo diría poco convincente desde el punto de vista de la influencia que nosotros podemos tener sobre sus programas porque los imparte Formación Pedagógica, salvo un curso que se llama "Aprender a aprender en la universidad" que nosotros, no sé por qué razón, lo tenemos nosotros cuando lo debiese tener Formación Pedagógica. Entonces ahí, la injerencia nuestra de lo que se hace en los programas es menor, es un tema administrativo pero que impacta mucho, porque los chicos se movilizan dicen: "No, porque cómo los ramos de Formación Pedagógica nos dicen tal cosa y después pasamos a las menciones y ustedes nos escolarizan, nos pasan contenidos, y acá la cosa es distinta, en primer año los profesores tanto..." oye, y con nombre y apellido porque además no todos los profesores de formación pedagógica sobreviven en esta carrera, hay algunos que pueden hacer clases aquí y otros que no, eeh... se los come... se los come la asamblea, eh... entonces si tú me preguntas a mí, ¿cómo se organiza ese módulo? eh... yo conozco el programa, lo que se declara explícitamente, pero entiendo que a veces son mal... como son muchos estudiantes también, hay secciones, entonces hay tres profesores para hacer por ejemplo, "Aprendizaje, autonomía y cooperación" y cada profe tiene una sección acá. En lo que nosotros hemos avanzado en la constitución de esas... eh... secciones porque hemos en el curso aprender a aprender, lo que hacemos es aplicar una test de... como de canales perceptuales..., o...o cómo aprenden. Y eso nos permite, eh.. identificar la predominancia y el tipo de aprendizaje de cada uno de estos estudiantes y formamos grupos mixtos, o sea, que no estén en una sola sección todos los visuales por ejemplo, o todos los kinestésicos, o todos los

lógicos matemáticos, sino que se mezclen... y esa información la ponemos en antecedentes de los profesores de primer año para que puedan organizar actividades... por ejemplo, el diagnóstico es que el grupo es esencialmente activo, o sea tiende a privilegiar metodologías de trabajo participativo más que expositivas... por ejemplo. Y por lo tanto se les recomienda a los profesores, no se les impone... sino que se les recomienda promover ese tipo de actividades, porque podrían tener mayor acogida, mayor recepción... Pero en... en esa organización lo que opera es más bien un profe haciéndose cargo de una sección. Y luego nos vamos de Formación Pedagógica, claro, como no son ramos de la especialidad no tienen esa combinación de didáctica y disciplina...

M: Entonces los disciplinares solo tienen eso de didáctica y disciplina... Y... y ¿qué se refiere cuando habla de la didáctica? a como... ¿la metodología para enseñar esa disciplina?

D: Ya, es una buena pregunta... vamos a contar una historia jaja el... la... esta es una percepción muy personal... lo que ocurre... lo que ocurría, no cierto era básicamente que lo disciplinar se comía lo didáctico, y nosotros lo demostramos empíricamente con un ejercicio que le dimos a los profes de la mención, que era tomar su programa y tomar los contenidos que el programa declaraba y lo organizara en tres columnas. En una columna pusiera los contenidos disciplinares, explícitos en el programa, en otra pusiera los contenidos didácticos, en otra los contenidos de evaluación. Y el resultado de eso fue que la primera columna se llenó, la segunda aparecía muy... muy débil, y en la tercera no había nada. La conclusión que nosotros sacábamos de eso era que efectivamente en la percepción... la representación predominante entre los profesores del departamento en las menciones respecto a la evaluación entre lo didáctico y lo disciplinar era que lo didáctico era un modo de hacer que no siempre estaba explícito, porque no era un contenido a enseñar, sino que era un procedimiento a seguir. En cambio lo que más rebelaba o relevaba en común, es el contenido disciplinar que se enseñaba... luz y sonido en ciencias, o historia de Chile en historia, o literatura no cierto en el caso de lenguaje o fracciones en caso de matemáticas. Y de hecho cuando se vio el proceso... nosotros ese proceso lo denominamos análisis curricular, y muchos profesores... yo en ese tiempo no estaba de director, estaba de encargado de ese proceso, entonces me preguntaban: "es que sabís qué, lo que pasa es que yo hago ciertas cosas pero no están explícitas en el programa", si no están explícitas en el programa entonces no lo pongas, "pero yo lo hago", sí, pero hay alguna razón para explicar por qué no lo declaras en el programa, esa es la discusión que necesitamos dar. Entonces, qué nos encontramos, nos encontramos con una muy heterogénea visión respecto a lo que es didáctica, en algunos casos errada, en otros casos con preconcepciones como prejuiciosas y en otros como de debilidad, entendiendo no cierto, que eso se traducía en una confusión entre los estudiantes. Los estudiantes pensaban que didáctica era planificar, organizar los momentos de la clase, no cierto...

M: Todavía... todavía porque de eso nos dimos cuenta...

D: Sí po! No... sí, o sea todavía pasa, si nosotros lo que hicimos fue constatar pero no hemos modificado esa, esa situación... así que perfectamente puede ser recurrente en lo que ellos les pueden decir... Y, eh... y no había visión respecto a la enseñanza, a la... la didáctica es una... podríamos decir, una disciplina del conocimiento, que tiene, yo diría, hartos condicionantes que la diferencian del conocimiento tradicional, que es una... eh... una disección práctico-teórica, no cierto... Y tiene que ver mucho con el hacer, o responde al cómo se enseña, pero ese cómo se enseña no se responde solamente con metodologías específicas de trabajo, sino que también con una contextualización respecto a dónde estás desempeñándote, eh... a una postura ideológica, política, respecto a desde dónde miras la educación... y todo eso constituye no cierto, la propuesta didáctica que el profe es capaz de armar en un contexto determinado, porque no necesariamente funciona igual a otros...

Eh... esas visualizaciones no cierto, es además... la didáctica es un análisis curricular en el sentido de conocer el curriculum, saber sus posibilidades, saber también sus limitaciones, y actuar sobre el curriculum, no para modificarlo, porque es una declaración explícita, sino que para utilizarlo en función de esa intencionalidad que yo les digo. Entonces claro, hay una serie de discusiones respecto a la evolución de la disciplina didáctica, hay una discusión primero respecto a así, ¿existe o no la didáctica en general y después la didáctica específica? que son las didácticas definidas para la disciplina, o sea matemáticas, de las ciencias, de historia o del lenguaje... o si hay un paraguas general que puede definir el tema de... que la didáctica es algo común para todos que después... hay una discusión que la ganan por volumen de publicaciones científicas podríamos decir, los más específicos, es decir, los que dicen que en definitiva eh... la didáctica general no existe, en términos globales, sino si no se relaciona con el objeto de estudio que yo te mencioné.

Y lo otro es que hay una... ayer en una jornada del claustro nosotros discutíamos acerca de esta diferencia, es decir, siempre se habla de lo disciplinar por un lado y todos entienden que son los contenidos propios de una asignatura. Y lo didáctico... puros dramas... entonces había un profe ayer que decía "no po, mi objeto de estudio no es la matemática, yo no soy un matemático... eh... yo soy un docente que enseña matemática por lo tanto mi objeto de estudio es la enseñanza de la matemática, que no es lo mismo que el objeto de estudio de un matemático, no cierto... y mi objeto de estudio al ser la enseñanza de la matemática es un objeto que combina lo teórico con lo práctico."... Mira la definición... pero esa es mi disciplina entonces decía, entonces esta concepción de decir lo disciplinar por un lado y lo didáctico por otro es un error, porque nosotros le entregamos el concepto de disciplina a las asignaturas y al contenido propio de esas asignaturas y no rescatamos la disciplina pedagógica en la cual está enmarcada no cierto, específicamente la didáctica, entonces... sí po, si los estudiantes de básica dicen eso y tienen una aaaamplia visión... o sea, mezclada, por lo tanto parcialmente errada respecto a lo que es didáctica, a mí no me sorprende. Porque es justamente producto de esto, nosotros hicimos el análisis con los profes y nos dimos cuenta que ahí la cosa no estaba clara, menos le podemos pedir a los chiquillos que lo tengan claro.

M: Y en cuanto a las metodologías que ocupan los profesores... dependen de cada profesor, o ¿hay como una línea que sigue la carrera...?

D: Mira, si uno se va declarativamente a lo que se declara desde el punto de vista del curriculum formal, las definiciones se hacen desde el constructivismo, verdad... y eso implicaría que debiese existir una correlación a que la enseñanza constructivista se concibe como una construcción colectiva, social, verdad... a partir de la experiencia de interacción en la clase. Por lo tanto las metodologías debieran apuntar a eso... Pero, claramente eso no es parejo... no es común en todos los profesores... Por lo tanto, también hay un segmento que eso depende más de lo que hace el profesor, de hecho si no fuera así no hubiéramos tenido la movilización que... que tenía justamente que ver, no cierto con esta contestación que hacían los estudiantes, que tiene que ver con lo que se declaraba, con lo que se hacía... y la percepción que no había congruencia entre ambas cosas. Que se declaraba como una parte ciertas cosas... hay una noción de constructivismo que es más bien estrecha, o más bien rígida que tiene que ver con ciertas cosas... con ciertas formas de hacer las clases, entonces, uno podría pensar que el constructivismo para muchos estudiantes se acerca a la idea de un profesor más permisivo que normativo, y tú puedes ser constructivista y ser super normativo, dependiendo de la forma en que desarrolles tu... tu clase, eh... entonces también hay mucha confusión a qué se entiende por eso, porque el constructivismo es un paraguas demasiado grande, con muchas aristas como para saber si está situado en un punto específico o no. Eh... lo que nosotros sí rescatamos, y eso... bueno... yo, yo tengo una adhesión personal a esa idea, eh... pero no todos los profesores del departamento la tienen, que es no cierto que, donde se juega el tema de la metodología y de la orientación de la enseñanza no cierto, respecto a cómo queremos que nuestros estudiantes aprendan... que en el fondo es cómo, en gran medida, ellos van a enseñar después. O sea, nosotros tenemos una función que es igual, que es trabajar nuestros cursos, nuestros módulos de una manera que los estudiantes se apropien de su conocimiento, lo construyan a partir de su propia significatividad, y también, aunque no lo queramos hacer, modelamos... modelamos un ejemplo de cómo hacer las cosas, que después se va a replicar. Entonces uno durante cinco años intenta modificar el modelamiento que los estudiantes ya traen desde la escuela, o sea hay una constelación de estudios de la década de los noventa... principios del dos mil, donde se evaluaba cuál era el impacto de la formación inicial docente en estudiantes de pedagogía, y lo que se recogía como resultado era que no había impacto, y por lo tanto cuando los estudiantes se veían en la situación de hacer clases, volvían a su memoria escolar más que a la memoria de la universidad. Y uno puede decir claro, si son catorce años y estos son cinco, seis o siete si te atrasaste... pero no po, entonces si uno tiene ese antecedente debiera pensar que gran parte el trabajo inicial que uno hace en términos de formación de profes debiera ser deconstruir las formas tradicionales de construcción del conocimiento, y mostrar otras alternativas, y eso se hace más que haciendo un curso para eso, es... modelando sistemáticamente.

Ahora, ese modelamiento es mirado, o es analizado desde muy distintas ópticas por los mismos estudiantes, y hay unos que son más reacios... Yo he tenido la experiencia no cierto

que, cuando yo pongo parte importante de la autonomía en el estudiante, la cosa se descuartaliza, o sea pierdes tú control sobre el proceso formativo, porque los estudiantes tienen ritmos distintos... no cierto, diferentes, unos son más cumplidores, tienen ciertas normas, los entregan cuando los tienen que entregar, entonces no se ve eso como sistema. Entonces los estudiantes... esto es una discusión que he tenido varias veces con los mismos estudiantes... que yo les respondo... lo... lo perfecto es enemigo de lo bueno, porque me dicen, "lo que pasa es que yo estoy haciendo el trabajo profe según usted... pero yo, yo tengo que madurarlo..." perdonando la expresión, pero... pelotudo, tenís que entregarlo mañana. Entonces... "no, pero profe... necesito más plazo" no, no tenís más plazo... Entonces, estoy poniendo un ejemplo súper concreto, no pero es que la cosa... "¡y dónde queda el constructivismo!" entonces cuando ya la cosa se ve que va joder porque si no lo entrega mañana va a tener problemas, entonces... "¿dónde está el constructivismo? ¡Y ustedes que se dicen que son constructivistas, por qué no me dan más plazo...! Y yo aún no encuentro ninguna razón... primero, porque se altera el proceso de retroalimentación, yo quiero tu trabajo no para calificarte con un dos, sino quiero saber qué puedes hacer en un tiempo prudencial... si quieres después lo vuelves a construir en base a las observaciones, podemos seguir con el proceso de armar esto, pero yo necesito saber, cuánto tiempo tú le vas a destinar... no es para medirlo en términos de productividad, pero sí saber que son necesarios... ir evaluándolo. Y cuesta que lo entiendan... entonces yo les decía mira, aquí hay que ver lo bueno y lo malo... porque estamos afectando al proceso en general, entonces qué pasa si yo te califico a ti solamente dos meses después de la entrega oficial del trabajo, porque tú tenías un rollo que no podías desenrollar, qué pasa con tus compañeros que lo entregaron en el plazo que les fijamos. Y a mí, les dije yo, ustedes que yo soy súper flexible con el tema de las evaluaciones, a mí no me interesa tanto el tema de la calificación, pero si cumplimos los plazos yo puedo entender que ustedes van a conocer su proceso formativo. Es decir, qué calidad de trabajo pueden desarrollar en un tiempo prudencial, y si la constatación es que necesitan más tiempo para hacerlo, eso es una constatación efectiva, a mí me sirve y a ustedes también. Pero cuánto hicimos para avanzar en los tiempos que teníamos, cuánto tiempo estimado le dedicamos a hacer eso, entonces, tú te encuentras con una heterogeneidad respecto al control de la autonomía que es brutal po. Entonces de repente terminai teniendo una cantidad de cursos en relación al número de tus estudiantes, es decir, si tienes veinte estudiantes en tu sala, tienes veinte cursos distintos... y se pierde el tema de la colaboración y del trabajo común que ellos pueden levantar.

Y lo otro es que hay una cantidad de, de herramientas que uno supone que los estudiantes tienen cuando entran no cierto, que tampoco aparecen tan evidentes en un contexto de trabajo. Eh... entonces en todos esos elementos de soporte, uno, yo, yo tengo profesores que trabajan sobre eso, trabajan mucho sobre el tema del error, y van levantando ciertas categorías a partir de ese aprendizaje que los chicos logran ver, y tengo profesores que son más tradicionales. Porque están situados desde la lógica de la disciplina, entonces usted sabe sumar, sabe sumar. Sabe restar, sabe restar. Sabe o no sabe. Podríamos decir que al profe le interesa menos saber por qué no sabe sumar todavía... o por qué no sabe restar, que es algo que uno debiera

preguntarse, para poder darle soporte a ese estudiante en... diferenciadamente a otros que a lo mejor tienen más herramientas o recursos para resolverlo. Entonces, se dan cuenta que ahí se empieza a juntar el propósito porque ya, yo enseño a leer o escribir, yo enseño a sumar o restar, pero... el sentido que tiene que el estudiante aprenda a sumar y a restar para, no solamente para que lo haga bien de forma efectiva, sino que también para que enseñe a otros a hacer eso. Y eso a veces le quita... una cosa le quita espacio a la otra, piensa tú que alguno de estos módulos son contenidos, didáctica y evaluación. De las evaluaciones no hablemos mejor... porque no pasa na... o sea, los chicos reconocen como evaluación los cursos que tienen de evaluación... que son dos, súper distanciados físicamente no cierto, uno del otro... y sin conexiones... salvo la posibilidad que lo haga los mismos profes que les hicieron a ellos en el tercer semestre, lo hagan en el octavo, esa es la única forma de poder suplir cierta continuidad, pero a veces no tenemos esa posibilidad. Eh... pero en lo que refiere a didáctica y contenido, la idea basal no cierto, es una idea que se construye con dificultades, pero el problema no es de los estudiantes, el problema es nuestro. Es nuestra debilidad.

M: Y si como... la parte dentro de la malla de evaluación es tan débil como usted dice, y... y considerando que también eso... las evaluaciones que ellos vayan a hacer, eh... va a hacer de acuerdo a lo que ellos han experimentado aquí, lo que han visto en sus colegios, que tradicionalmente en las escuelas, las evaluaciones son súper estandarizadas... ¿cómo evalúan acá los profesores a ellos? porque ese va a ser como... sería el punto como de quiebre de esas evaluaciones que ellos tradicionalmente han aprendido...

D: No, aquí yo diría que lo que hay, lo que nos... tenemos testeado... es que hay una amplia diversidad de formas de evaluar... mi impresión es que, y esto se lo comento a propósito de una discusión que tuvimos la semana pasada... o no, esta semana... este miércoles, básica es al revés, mientras la universidad está en paro, básica hace clases... Entonces, a propósito de nuestro conflicto particular, se levantó un programa de restitución de saberes de lenguaje, de lectura inicial para primer ciclo, con un equipo de profesoras, que son unas profesoras que enseñan lenguaje de lectura inicial no cierto, entonces... los estudiantes aceptaron que esto se hiciera en el marco de las movilizaciones, y la asamblea aprobó eso, digamos... porque había sido el origen del conflicto que habíamos tenido... pero son dos semestres muy distintos, tercer semestre... o sea, están recién empezando, están en el primer curso de lenguaje y lectura inicial de cuatro, o sea tres para restituir saberes en forma consistente. Y séptimo, que está teniendo su último curso, y ellos además entran a práctica el próximo año, en el segundo semestre y van a entrar a práctica sí o sí porque nosotros igual hacemos las prácticas. Entonces, se juntaron los dos cursos con las profesoras y conmigo, y la discusión era la modalidad... esto... entró una chica de tercero... me miraba feo, y me dice "profesor esto es una cátedra abierta, por lo tanto no tiene nota, no hay evaluación." esa fue la... tenemos un problema... "no porque las cátedras abiertas son charlas, el profesor viene, habla las cosas y cualquiera puede entrar, y todos escuchamos y preguntamos..." fantástico, me queda claro. Pero la modalidad específica no podría ser esa le dije, porque la profesora o las profesoras que me acompañan no van a hacer una charla, van a intentar restituir saberes, y para eso tienen que saber lo que saben y lo que no

saben para poder hacer algo, tienen que diagnosticarlas primero y después, clase a clase tienen que llevarse insumos que permitan decir, bueno, van acá, las chiquillas van en esto... esto lo aprendieron, esto falta por aprenderlo, esto lo desarrollan mejor, esto... y eso es evaluar, no calificar. Entonces, claro, están en tercero... yo podría perdonarles eso, digamos porque en el fondo no tenían claro esa diferenciación. Entonces, en un momento determinado yo me acerqué pongamos un ejemplo, y la profe me dice... eh... bueno los códigos de la lectoescritura en primer ciclo, entonces me dijo un par de cosas, ya entonces le dije, esa clase es de eso y al final de la clase yo soy la profesora, me paro y te pregunto a ti eh... cuántos de estos elementos logras reconocer, para qué sirven... eh... cómo los aprendiste en la clase... eeh... cómo se te ocurre que los podrías implementar no cierto, si tuvieras que verte enfrentada a una situación de... de lectura inicial... entonces la chica me iba preguntando, o sea, me iba diciendo sí, no, lo aprendí... ya, y cómo lo aprendiste, se dan cuenta... ¿qué tipo de preguntas hice yo?: ¿Qué aprendió? ¿Cómo lo hizo? ¿Para qué sirve?, tres cosas, eso es evaluar. Porque dependiendo de las respuestas que ella me dé, yo tengo un cuadro configurado respecto a la condición particular del sujeto al cual interrogo, pero también del grupo general. Y ella puede estar en el medio, en el principio, en el final... más retrasada, con un poco más de avance... en fin, le dije, y eso las profes lo van a hacer todas las clases, entonces, no podemos decir "esto no va a tener evaluación" podemos decir que esto no va a tener calificación. Ahora, le dije yo es otro lío cómo cerramos el ramo, que ustedes se cargaron al pecho a dos profesoras, entonces claro, si pasó eso le dije ahí tendremos que ver la fórmula. Entonces, esa idea, que es el ejercicio que uno puede hacer no cierto, permanentemente mientras uno hace clases, que es una forma de evaluación que se usa mucho. A veces explícitamente porque es necesario manifestar la necesidad que los estudiantes identifiquen ese espacio al momento de hacer la clase, como un espacio de evaluación.

Y lo otro el tema de la construcción del instrumento, entonces mira... hace poco un profe renunció... eh... profe de ciencias porque los estudiantes, a ver, no es que se hayan negado, pero le habían pedido que no aplicara una prueba de selección múltiple eh... en esta fecha sino que lo hiciera más, más al final. Y él se negó porque decía que la única forma de medir el conocimiento que ellos tenían de ese contenido era con una prueba de selección múltiple, entonces claro, la conexión que hacen los estudiantes es la relación entre evaluaciones estandarizadas: preguntas de selección múltiple, también hay un prejuicio ahí, que tiene que ver con que las preguntas de selección múltiple solo evalúan contenido y por eso son estandarizadas. Y el problema no es el instrumento, pero hay algo que yo les digo... yo trabajo en el DEMRE le dije, y no como un pituto aparte sino que comisionado por la universidad, trabajo en el DEMRE haciendo preguntas PSU, entonces soy el enemigo jajaj... Pero lo que he aprendido en el DEMRE le dije yo, es que hay preguntas que apuntan al desarrollo de ciertas habilidades que son cognitivas, y que no son de reproducción de contenidos, de hecho las preguntas reproductivas de conocimiento están perdidas, usted no puede hacer una pregunta de conocimiento, es como decir eh... el segundo nombre de Bernardo O'Higgins era... jajaj a, b, c, d, e... jaja no, eso no. O la batalla tanto ocurrió en... a, b, c, d, e... sino el tema de relación, de análisis, de interpretación, de análisis de fuentes, eh.. De lectura significativa y crítica, de

aplicación incluso bajo el formato de las mismas preguntas. Entonces cuando yo les hago clases, yo trato de hacer algo de evaluación y les digo ya po, pero... "no es que la estandarizan, que la PISA, que la TIMSS, que la PSU, solo son neoliberal" mm... sí, estamos de acuerdo. El problema no es la estandarización, o sea que se usen pruebas estandarizadas, es que en Chile las políticas públicas se construyen a partir sobre la base de esos resultados y nada más. En absoluto. Y por lo tanto, eso es la máxima expresión de la segregación. Pero el tema no es que no exista la prueba, bueno a la PSU le quedan como cuatro, cinco años de vida... porque lo que ha ido surgiendo es que hay otros mecanismo de ingreso a la universidad no cierto, que pueden resultar más valiosos y preservar las posibilidades de estudiantes que tienen otras características... son... que si dan la PSU van a sacar 450 puntos, pero, si se evalúa no cierto su rendimiento escolar, y sus hábitos de estudio, y sus capacidades no cierto para... para desarrollar otro tipo de habilidades, hay ingresos... hoy día en las universidades públicas tienen estos ingresos focalizados no cierto, cabros que dieron su PSU que son de sectores vulnerables, eh... y que tienen buen rendimiento escolar y que hoy día están estudiando medicina. Te fijas, o sea que por PSU jamás habrían entrado, pero lo que ahí sucede, y que puede que nos suceda a nosotros también, es que ellos se enfrentan a una situación desmedrada desde la perspectiva no cierto, no del... de los profes que hacen le clases... en medicina no cierto mucho más brutal, y de sus compañeros po, de los compañeros que sí entraron con 850 puntos jaja a la universidad y que aparentemente... está claro que la PSU hoy día normatiza ciertas habilidades y no todas las habilidades que uno puede tener para sostenerse en la universidad, es como el síndrome del institutano, los institutanos dan súper buenas PSU pero hay una tendencia a que se pasean por la universidad... hasta que finalmente focalizan, o sea entran a medicina, después se cambian a ingeniería civil, hasta que terminan estudiando leyes. ¿Por qué? porque claro, es el único predictor, ellos lo que hacen es entrenarse sistemáticamente, centrados en la PSU.

A: Ahora ya focalizándonos en relación a la diversidad, al abordaje de la diversidad... le queríamos preguntar qué papel juega para usted como... integrar este concepto en la malla transversalmente, como usted dice.

D: Mmm... mira, hay una... o sea, yo creo que es un concepto primero que necesitamos estudiarlo más... en términos de, de... de la cantidad de diversidades que pueden haber. Eso es lo primero. Lo segundo es que yo soy partidario absoluto que eso debiese ser un tema de formación transversal eeh... para los estudiantes de nuestra carrera, por eso nosotros hemos privilegiado algunas experiencias piloto con diferencial a propósito justamente de la práctica integrada, de hacer el ejercicio de estar con profesionales con distintos niveles de formación, o sea de distinto sello formativo que se encuentren en una sala de clases y puedan enfrentar esto, no desde la perspectiva clínica o de la segregación de estudiantes con dificultades, cuando ustedes hablan de diversidad... uno dice bueno, algunos lo relacionan más directamente con el tema cognitivo, con el tema de las necesidades educativas especiales, hay otro factor que es muy potente que tiene que ver con el tema intercultural, que también es diversidad pero del

punto de vista no cierto... eh... cultural, podríamos decirlo. Estaba recién leyendo un texto que tenía que ver con esta idea de rendimiento de estudiantes migrantes no cierto, y uno puede pensar que a los estudiantes migrantes les va mal, pero resulta que hay un segmento en educación básica que les va mejor que a los estudiantes no migrantes, por ejemplo en este caso de Chile. Eh... pero no es una curva ascendente entonces les va mal... les va bien en algunos cursos, pero les va mal en otros; les va mejor cuando recién llegan, que cuando ya se han asimilado durante un par de años, entonces, eso también es diversidad pero es una cuestión menos común en nuestra sociedad. Y lo otro es que desde esa perspectiva hay una necesidad... yo lo miro desde la condición de nuestros estudiantes y de esta descripción que les hago respecto a cómo uno observa que el estudiante es capaz de atender en... incluso, sin considerar esos elementos porque el tema de la diversidad incluso puede estar en... en grupos que pueden parecer relativamente homogéneos, o sea diversidad desde el punto de vista de los niveles de aprendizaje, diversidad a partir de las capacidades sin tener necesariamente patologías o déficit no cierto, es distinto, y esa capacidad el sistema la homogeneiza, el sistema de aula, un curso, tercero básico, cuarto básico. Y dicen ya, todos los niños de cuarto básico están acá, y lo que la literatura foral dice respecto a eso es que todos los niños de cuarto básico debieran ser capaces de hacer tales y cuales cosas... ya, y no estoy visibilizando nada, no estoy visibilizando ni asperger, ni TDA sin o con a.... eh... nada y yo entro y me doy cuenta que la cosa no funciona así po, que los cabros chicos son diversos por naturaleza y lo que tenemos en un curso que es homogéneo o que pretende serlo es básicamente multigrado, por las distintas capacidades potenciales, entonces lo primero que necesito es tener la capacidad para hacer ese diagnóstico, saber... más que clasificar a los estudiantes, saber características específicas de nuestros estudiantes y eso yo no tengo tan claro que los estudiantes de esta carrera lo puedan... lo aprendan en algún lugar, esto de que son distintos, que necesito conocerlos... es como una vocera que nosotros podemos repetir, pero yo no sé si se preparan para eso porque finalmente salen y terminan haciendo sus clases de práctica profesional uno o dos, lo que uno observa es que parten de la idea no cierto, que el curso tiende a ser homogéneo, y no atienden la diversidad, en este minuto yo soy súper categórico, es perdonable porque no tienen herramientas, no le han mostrado la necesidad de atenderlo desde ahí, porque uno dice qué es eso... más pega, más trabajo, más cuando no tienes herramientas que no te permiten hacer esa proyección.

Entonces, yo creo que para nosotros es una necesidad, y hablando de las competencias que la universidad, para nosotros eso debiera ser una competencia para nuestra carrera. Tenemos la capacidad hoy día de imaginarnos una malla que tenga eso en una formación transversal, pero hay un imprescindible para romper con el círculo reproductivo que la inserción de nuestros estudiantes tienen en el sistema escolar. Yo no quiero un estudiante sobre adaptado a las condiciones, porque finalmente ese cabro lo que hace ejerciendo su profesión lo que hace es que el segundo año está imitando a sus profesores más... más viejos en cómo hacerlo para perseverar, pero no cómo hacerlo para modificar. Eh... y yo creo que nos pasa mucho que nuestros estudiantes se... entonces les decimos tienen que ser capaces de, un profesor de la UMCE tiene que ser capaz digamos de... adaptarse, ya... ¿pero a qué po? tiene que tener

habilidades blandas que le permitan insertarse en grupos de trabajo o tiene que ser capaz de decir ya, eh... aquí son súper neoliberales entonces hay que operar así, puro SIMCE, pura TIMSS, puras evaluaciones estandarizadas, y ahí se adaptó po, pero se adaptó renunciando a las creencias de transformación social que se supone que tiene que promover, no desde lo macro sino que desde lo micro, de la experiencia laboral.

Entonces eh... a mí me parece que eso es toda una línea que necesitamos potenciar y visibilizar en la carrera totalmente, sin ser eh., o sea, a mí me hace mucho sentido que ustedes encuentren que efectivamente los estudiantes se sientan sin ninguna herramienta no cierto, para atender la diversidad... y hacerse cargo de eso, entonces claramente es una deficiencia, es consistente esa deficiencia con una malla que se centró no en esos elementos, también como... tampoco los elementos de ciudadanía, porque parece que ciudadanía fuera una cosa de los estudiantes que estudian básica y se especializan en historia, pero hoy día el tema de la ciudadanía es un tema transversal. Eh... entonces a mí no me sorprende, me preocupa que, que ese sea el diagnóstico... que los estudiantes tienen, de carecer de herramientas.

Nosotros hicimos la experiencia de aula hospitalaria y lo primero que las chiquillas decían era "Profe, nosotros no nos podemos hacer cargo", o sea, no tenemos nada en la malla que nos permita desenvolvemos en este ambiente. Entonces hubo que capacitar casi en la práctica ahí... un poquito... no de manera sustancial. Pero al menos teníamos el testimonio que nos permitía decir que si ellas decían eso, nosotros insistíamos en la necesidad de llevar a nuestros estudiantes a ambientes no formales, que es distinto al aula regular, porque tenemos la convicción que es en esos ambientes donde se desarrolla más innovación para enseñar y para aprender que en el aula regular. Entonces el ejercicio que nosotros hacemos es llevarlos a esos ambientes para que vivan, exploren, intervengan y luego la reflexión es ya, qué de todo eso que hiciste ahí, en ese ambiente, puedes implementarlo en la escuela.

M: Eso de la práctica... y... ¿ahora hay alguna practica que sea en otro contexto y no en escuela?

D: Sí, nosotros tenemos dos prácticas que podríamos decir eh... se centran en dos experiencias como visibles en eso, la práctica de intervención uno, que se hace en el segundo semestre del primer año, hay una experiencia que los lleva a una experiencia que se llama "Casa escuela", que son... es un programa de la municipalidad de Puente Alto y que son chicos al borde de la desescolarización y los atienden no cierto, en lugares que son como lugares abandonados, o lugares recuperados por la municipalidad, curiosamente de ese programa que es educativo entre comillas, depende de seguridad ciudadana, de la municipalidad. Y los estudiantes van y miran eso, intervienen, poquito, pero lo hacen. Nosotros queremos llevar estudiantes de Pedagogía Básica en... en práctica profesional uno al menos, eh... porque lo que pasa ahí es que es un ambiente muy adverso donde nada de lo regular sirve, o sea, tú no podrías ir... entrar en esos lugares pensando en la escolarización tradicional, el concepto de... de... cómo decirlo, de disciplina formal también. Esa es una experiencia. La segunda es una experiencia de hospitalaria que está asociada también a esa posibilidad, porque ahí los estudiantes terminan

haciendo eh... lo que ocurre es que entran en... se evidencian no cierto, imagínate, toda la vida formándose en una área específica de conocimiento, y después ahí, todos los profes hacen de todo, es una aula multigrado de hecho, cuando existe una aula hospitalaria son multigrado porque son chicos de distintos cursos. Eh... entonces se abren y se flexibilizan frente a una necesidad no cierto de abordar contenidos, pero por otro lado tienen toda la matriz de formación entonces dicen "pero profe, no les enseñan nada" jaja a ver... ya, por qué... "no porque no les pasan lo mismo"... ya pero hay adaptaciones curriculares, "sí", ya entonces... ya la primera reacción es primero, porque además ir para allá, o sea los que se interesan, van. Eh... y los ponemos en una situación determinada, los seleccionamos, los seleccionamos nosotros y después el centro, a través de una prueba psicológica, que además hay que explicarle que no es que estén locas, que tengan problemas, sino que solamente se evalúa su posibilidad de insertarse adecuadamente en un ambiente que es bien... agresivo, o sea, nosotros tenemos en el calvo pacientes oncológicos, ahí empezó no sé po... con ocho estudiantes y terminó su práctica con seis, y no es que los hayan retirado, se murieron. Entonces la fundación o los colegios no cierto, ponen un poco de atención en eso, no por evaluar psicológicamente a la persona sino que para saber si esa preparación es compatible con el desempeño en ese espacio. Entonces claro, son seleccionados... pero a veces se entiende poco no cierto la necesidad de las adaptaciones curriculares para los niños en situación de enfermos, lo mismo pasa con la aula carcelaria, hemos intervenido menos, pero hemos tenido algunas experiencias asociadas, y lo otro también con el SENAME, estamos en convenio con ellos para que a partir de la próxima práctica tener esa experiencia de labor social, eh... todo eso nos sirve, pero lo que nos pasa es que como son tan distintas tensionan la formación. Entonces en ese punto de inflexión donde promovemos este tipo de prácticas no tradicionales, por decirlo así, o no formales y esperamos que esa reflexión que surge de ahí nos permita hacer las modificaciones para que la malla opere de una manera distinta, que tenga elementos, o nutra de los elementos necesarios para que se desempeñen en esos escenarios. A nosotros nos sirven mucho, los centros quedan muy contentos con nuestros estudiantes porque tienen ciertas características de responsabilidad, de capacidad de trabajo, de propuesta, no se les baja el moño con facilidad, y eso a pesar de generar tensiones con algunos profes... siempre resulta siendo bien interesante para la producción de acción... hemos tenido estudiantes que han vuelto a los centros de práctica no cierto, a desarrollar por ejemplo sus experiencias de... de levantamiento de problemas didácticos, los centros le han permitido hacer eso, las levantado en aulas hospitalarias, entonces dicen quiero aplicar mi unidad didáctica cuando ya están en el proceso de final de titulación de la carrera. Pero es todo experimental, yo diría que todavía la gran mayoría de nuestros estudiantes desarrolla sus prácticas en ambientes bien tradicionales que digamos, hemos incorporado por ejemplo Montessori, hemos aplicado otros elementos, pero todos en una proporción todavía reducida, no es que la práctica profesional uno que es el espacio que nosotros tuvimos para hacer esa experiencia, sea abiertamente todas diferentes, no.

A: Yo tengo una pregunta, pero... no sé si escapamos un poco del tema de diversidad, pero... eh... en ese último ramo que dijo usted que se volvían a juntar de distintas menciones, y que era como una crítica al currículum... ¿Ahí no se habla en ningún momento de articulación curricular? porque a mí lo que me llama la atención de esta malla es que ustedes dicen que son constructivistas pero igual todo es muy parcelado, y uno de los principios del constructivismo es que el aprendizaje es más bien integrado, entonces ¿En ningún momento se da ese espacio en la malla, de articular ciertas cosas?

D: A ver, sí, no...

A: O que compartan los de matemáticas con los de lenguaje, algunas cosas de didáctica, o algo así...

D: Eso pasa en esos dos módulos... en alguna medida, pasa también en la...

M: ¿Esos dos módulos son de la formación instrumental, o del ámbito formativo institucional? porque yo también le iba a preguntar ¿qué significan esos?

D: Los institucionales son más generales que los de formación pedagógica, entonces... está idioma por ejemplo que es inglés, está salud del niño y el profesor, que es un ramo que se hace en función de... mira se ha intentado hacer de todo ahí ajaja... hemos tratado por ejemplo vocalización y formación como tema de la salud del niño y profesor, eh... hemos instalado primeros auxilios, como conocimiento basal para que el profe puede desempeñarse en, en... situaciones de emergencia, hemos hecho eh... hay otro que es como de educación física, que estos cabros no son especialistas en educación física, dicen "no, pero cómo si nosotros no vamos a hacer educación física" . No, está puesto ahí como un... una promoción de prácticas del uso del cuerpo para la docencia, o sea, los chiquillos grupos de teatro, hacen mucha kinestesis, eh... ven...

M: Eso es como Educación Emocional en nosotros.

D: Ahora, yo estoy de acuerdo con tu afirmación en términos efectivos, lo que más tenemos nosotros es la necesidad de converger en la formación y no mantener la parcelación. Ahora, la parcelación tiene varias razones, algunas son administrativas otras son... incluso epistemológicas, que tienen que ver con que eh... muchos de los ámbitos de formación, esta definición de la disciplina mata en gran medida estas posibilidades de integración, ahora, nosotros tenemos conciencia de eso y hemos estado promoviendo... claro, con el paro no resulta mucho... promoviendo no cierto espacios de integración de saberes, que es básicamente desde la perspectiva de... pasa también parcialmente en el ámbito de primer ciclo, perdón, en el ámbito de seminario de propuesta de intervención didáctica, que es la actividad que a ustedes les podría equivaler al seminario... pero que es un ramo más en la carrera, nosotros no

tenemos examen de grado como lo tienen ustedes. Entonces en ese espacio los estudiantes hacen una tesina individual, perdón una tesis, que es un problema didáctico que ellos ven trabajando desde la práctica, que aquí le ponen más teoría, más elementos de propuesta y construyen una... una intervención con ciertas características... y eso es una investigación y después dan un examen, que es una nota dentro del curso, pero que para nosotros es uno de los principios de titulación. Y ahí la forma que hemos organizado nosotros el trabajo, tiene que ver con las cuatro menciones disciplinares, más primer ciclo, entonces como primer ciclo no es... es todo, pero no es nada, entonces, desde la lógica de la malla es como una cosa extraña, por eso todos dicen que primer ciclo salió así como un... una cuestión... como un conejo de sombrero, como que empezaron a ver en la malla y dijeron oye y qué pasa con primer ciclo, la gente se va a ir toda a segundo ciclo con cuatro menciones... entonces armaron primer ciclo... no sé si... ¿tuvieron gente en el focus que fuera de primer ciclo?

M: Sí, una...

D: Se sienten como los... los hermanos pobres de la... de la malla, se quejan que la atención no está puesta ahí, que los profes hacen menos clases, aunque son los mismos de las menciones... bueno, en fin.

Entonces primer ciclo, siempre hay un número importante de estudiantes, siempre son veinte, no menos de quince, lo que tiene que hacer es tomar la decisión si se va a hacer su seminario en matemáticas, en lenguaje, en historia o en ciencias. Y ahí pasa algo bien entretenido, sobretodo en la primera parte del seminario, porque uno... ellos se dan cuenta, y nosotros también que las lógicas para abordar la didáctica son distintas. Entonces los chicos de primer ciclo, ellos tienen esta autopercepción como que no los pescan y los otros le hacen bullying con que son goma eva uno, papel lustre dos... y hacen sus chistes, y hacen puras prácticas, porque como le hacen clases a niños chicos, tienen que hacer todo con no sé po... hay ciertas creencias medias pelotudas con esto de... de que a los niños chicos hay que tratarlos más como tontamente que a los grandes. Eh... y, y que no puedes discursar con los cabros chicos, sino que tienes que jugar con ellos... ya, y no sé por qué no siguen jugando con los más grandotes, si igual podrían, además que el juego con perspectiva de aprendizaje es más potente que... que lo tradicional.

Entonces, lo que uno advierte, como a mi me pasa que el año pasado trabajé en ese seminario, en la mención de historia... y varias chicas de primer ciclo... como diez tomaron con la mención y eso porque tenían una muy buena impresión de la profesora de la mención de historia que les había hecho clases a ellas en primer ciclo, entonces esa adhesión las trajo para acá. Y era muy interesante, porque era tan clara la diferencia entre cómo se abordaba un problema didáctico desde la mención de historia, a cómo lo hacían los de primer ciclo, y el primer ciclo lo que aparecía era una intervención, no la parcelación propia de historia, en historia se hacía desde la lógica...

M: Ayer había una de primer ciclo y ella su visión y lo que hablaba se parecía mucho más a diferencial que... en cambio las otras hablaban del lenguaje, todo el rato... todas las preguntas las asociaban al lenguaje, lenguaje, lenguaje...

D: Entonces parece como una perspectiva... con cuartos de una perspectiva que podría tener una visión más integrada...

M: Sí, porque ella pensaba en todo...

D: En global...

M: En más como la intervención... como... en la didáctica que ocupaba o cómo hacer la clase más pensada que en la disciplina. Ella hablaba, que cuando planificaba decía... que era como más... o sea según el discurso que ella tenía, yo creo que pasa. Pero yo sentía que ella se parecía más a lo que es diferencial, porque ella trataba de entender de cómo aprendían cada uno y trataba de así hacer su intervención. En cambio las otras hablaban primero del lenguaje, y después... Y todas sus respuestas se basaban primero en la disciplina, todo lo asociaban con el lenguaje, porque...

A: Pero a raíz de eso pensábamos, eh... acá la metodología... ay, es que no sé como preguntarlo, pero si enseñan ya, cómo los niños leen, ¿enseñan una forma de cómo los niños leen? o la... lo que decían, era que lo que les enseñaban como diferente igual era visualizando un problema a que hubieran diferentes formas de leer...

D: Sí, ya, te entiendo...

A: No es que sea como "normal" que todos los niños lean de forma diferente, sino que siempre, por ejemplo como eran de lenguaje, tenían...

D: Es visto como déficit...

A: Sí, entonces por ejemplo las que eran de lenguaje diferenciaban mucho, eh... la conciencia fonológica... eh... ya, todas las cosas, como los procesos que tienen que haber para la lectura pero... según nosotras esa es una pura visión del lenguaje po, no es que sea así... cien por ciento que es así, que todos los niños aprenden a leer así, y que tiene que haber conciencia fonológica, y que tiene que haber esto otro... entonces...

D: Ese es un método...

A: Claro, entonces por eso nosotras le preguntábamos por la metodología, porque yo no sé si tienen muchas perspectivas de cómo ocurre algo, o en la malla salían algunos programas del

concepto de aprendizaje, yo no sé si es solo un concepto de aprendizaje asociado no sé, al constructivismo, pero que igual sigue siendo uno...

D: Mira, ahí pasan dos cosas que son de origen distinto, yo creo que... en el fondo lo que nos pasa es que la malla se hace a partir no cierto, de los profes que desarrollan el módulo, entonces, qué tenemos, tenemos en el caso de algunas menciones, una estabilidad... una tendencia a la estabilidad de los profes, y ahí eh... claro, nosotros no les podemos pedir a los profes que se paren desde un lugar distinto al que quieran pararse respecto a cómo van a trabajar, a la convicción que tengan de los aprendizajes y al... al enfoque por ejemplo en este caso de... de aprender a leer... Lo que pasaba en historia por ejemplo, que habían dos profes, que son bien jóvenes... ellos son profesores de historia pero trabajan mucho el tema de la pedagogía crítica, y ellos además trabajan en una escuela comunitaria... tienen una concepción no cierto más colectiva... respecto al tema del aprendizaje, que yo comparto hartito, y que me parece importante que eso se muestre en el proceso de formación, entonces pero, a fines del año pasado llegó de la mención de historia una joven a hablar conmigo, y me dice "profe estamos preocupados porque lo que nos pasan... solamente geografía, geografía crítica y no nos enseñan más..." geografía más tradicional, por ejemplo, o un paradigma distinto, sino que hay una identificación con un paradigma específico y ahí los chicos ponen toda la atención... los profes ponen toda la atención en esa... una especie de evangelización jajaj... respecto a cómo enseñar geografía, que a mi me parece bien, entonces... entonces... ya nos dijeron nosotros queremos eh... que nos amplíen un poco la mirada de todo... bueno, pero hablen con ellos po, no creo que ellos se vayan a espantar por eso. Y sino, los amenazan con una carta jaja... nunca llegó la carta y yo entiendo que lo que resolvieron fue eh... que los chiquillos pudieran mostrar esto, mostrar la... las... distintos paradigmas, modelos de aprendizaje distintos, ver las consistencias e inconsistencias, cómo es eso dialoga con el currículum, y después claramente uno puede comprometerse con una forma más específica. Pero lo importante es que los estudiantes sepan... un poco lo que tú decías... que los estudiantes sepan que hay distintas formas de enseñar, y que puedan tener ciertos conocimientos respecto a eso... por ejemplo si vamos al método de lectura, uno dice ya, el Matte es un método muy popular en algunas escuelas no cierto, porque normaliza, porque regula, porque es... es... está más normalizado en general, pero es muy poco contextual y no apunta a la comprensión lectora, por ejemplo, que es como la segunda fase de eso, uno dice bueno, los cabros chicos tienen que aprender a leer... pero si no entienden lo que leen, si leen rápido, leen lento, da lo mismo jaja no tiene mucha vuelta eso... Eh... entonces están súper estandarizados, y es impresionante a mí me toca ver en la universidad, supervisar prácticas, ya qué te toca, lenguaje, ya y qué... Matte... y eran escuelas de... de fundaciones po, o sea, uno iba pa allá y... /?/ o sea, era tan evidente que los cabros no estaban aprendiendo nada, pero reproducían las normas, entonces las chiquillas me decían "profe, qué hacemos" ¡nada! po, no hay nada que hacer, o sea... se aceptan practicantes si es que reproducen el sistema. Entonces, si eso lo llevas la formación inicial, lo básico es... eh... pensar que los chiquillos debieran tener una visión de métodos vigentes en el sistema, o... o implementables en el sistema, o... no implementables pero que...

también existe. Y ellos tener no cierto, las facilidades de asociarse a un método o otro, o revisar ese tema. Yo creo que eso pasa de manera parcial. Y en lenguaje particularmente pasa otra cosa, que ahí a diferencia de otras menciones ha sido como un estadio esa área de la formación, o sea, hemos tenido problemas para tener jornadas completas, los profes pasan, un profe hace un ramo, después al año siguiente ese ramo lo hace otro profe, que tiene una óptica muy distinta. Si eso estuviese organizado no estaría mal, pero después nos viene la coyuntura de cubrir los cursos más que... una resolución respecto a que... por ejemplo, no todas las menciones tienen definido cómo... manifiestan los elementos fundamentales por ejemplo de enseñanza o de la didáctica específica. Matemática lo tiene súper claro.

M: Sí, matemática... nosotras... uno de los grupos focales que hicimos, los de matemáticas tenían más mucho más claro...

D: Claro, y para nosotros resulta súper evidente, a lo mejor ahí habrá que ampliar algunos elementos y todo... pero los profes trabajan desde la diversidad de métodos. Eh... pero son convergentes, el concepto por ejemplo de ingeniería didáctica, el concepto de transposición didáctica que originalmente proviene de las matemáticas, son como más... articuladores de la formación. En historia hay un cierto mix, en ciencias también están como más claros, pero en lenguaje tenemos un problema súper grande porque no están esas definiciones.

M: Pero entonces en su formación transversal no hay un ramo que...

D: No, no hay...

M: Y que vean los distintos modelos de... o enfoques de aprendizaje... ni nada eso...

D: Eso lo ven acá (apuntando a un ramo de la malla curricular), a mí no me consta que lo priorizan, pero, pero lo más probable es que sea en una etapa tan temprana, que no hay adquisición efectiva.

M: Sí, porque ellos, según ellos no.

A: Es que... por ejemplo en el perfil de egreso está, salían como que ellos tenían la capacidad de diseñar, como innovar... pero eso es como extraño si no... si nunca ven diferentes formas de hacer cosas... o diferentes formas de aprender... en didáctica sobre todo, a mí me parece extraño que pidan que sean tan creativos si... ya saben que desde el colegio vienen estandarizados y llegan acá, y siguen igual... después cómo van a salir a ser tan innovadores...

D: Si po, es que eso pasa con mucha de las cuestiones que se declaran, asociadas a esto, porque uno se da cuenta que el papel aguanta demasiado, y que tiene que ver básicamente

con... hay una cosa, que no sé si les llamó la atención, pero lo largo que son los nombres de los cursos... (Risas generales)

Entonces, porque claro quieren hacer la síntesis de la /?/ como en las sociedades trivales, donde el nombre significa algo, entonces quieren expresar en el nombre todos los componentes que el curso, entonces es una cosa que no termina nunca. Eh... y que probablemente no se plasme en... en términos. Y el perfil es una declaración de principios que está para nosotros absolutamente cuestionada, justamente por lo que tú dices, justamente porque no hay una consistencia entre... eso. Primero porque el perfil es demasiado grueso, o sea el concepto perfil es un webeo... desde el que cargamos con la licenciatura, el perfil que están asociados a las competencias de la propia universidad, la carrera de educación básica, la mención en investigación... nadie puede con eso, porque en el fondo lo que tú miras ahí es un súper profesor... pero no existe.

Un súper profesor, además eh... es como un especie de soldado universal porque las hace todas y... pero eso no tiene una consistencia no cierto, con cómo la formación en términos de resultados pueda más. O sea claramente eso que se declara en la malla, o sea lo que se declara en el perfil tiene un contraste y un contrasentido con la forma parcelada y fragmentada en que se manifiesta la malla. Entonces, nosotros el diagnóstico lo tenemos súper claro, y entendemos que lo que hay que hacer no cierto es recuperar ese espacio común de formación... de dónde... ni siquiera queremos perder ese espacio formativo común una vez que los estudiantes decidan por ejemplo que mención van a hacer. O sea, un semestre donde yo tomo la decisión de estudiar historia, o de especializarme en historia, debiera seguir permitiéndome accionar con estudiantes de distintas menciones... eh... un ramo que, o un módulo no cierto, que estuvieran en convergencia en términos de aprendizaje. Lo queremos... lo estamos haciendo... experimentalmente ahora con práctica, porque antes las prácticas que estábamos haciendo eran súper... era un despelote... cada mención no sabía qué colegios tenía, entonces tú llegabas a un colegio... puros estudiantes de ciencias, o puros estudiantes de matemáticas... o ya... entonces ahora lo que agarramos, tomamos, es que estamos haciendo un piloto con un colegio no cierto, donde tenemos de primer ciclo en primer ciclo, valga la redundancia, tres, cuatro estudiantes... y cuatro estudiantes de menciones disciplinares distintas en segundo ciclo, uno de historia, uno de ciencias, uno de matemáticas y uno de lenguaje. Y que eso podría... bueno pero cada uno está solo ahí haciendo sus cosas... no, tenemos en el centro una tutora para todos, una profe guía, una profe supervisora como se llama en otros lados. Claro que ella no es síntesis del conocimiento porque no sabe de todo, pero su observación, su acompañamiento tiene que ver con los elementos más generales, es decir, el tema de la estructura de la clase, el tema de la formalidad también y de la interacción, que eso ella es competente para mirarlo, y se apoya en un didacta específico por cada mención, un profe de acá nuestro, que es especialista en didáctica no cierto, que acompaña en la medida que se necesite un análisis de... por ejemplo, ella puede decir sabí que tiene problemas para enseñar, se maneja poco con conceptualizaciones históricas entonces... yo no lo puedo ayudar tanto, pero sí lo puede ayudar el profe específico no cierto, que lo va a ver, lo mira y dice ah... ya... le saqué la foto, después

el chico viene para acá y trabaja con ese profe, ese tema, porque es un tema de... específico de la formación de la mención.

Y los hacemos trabajar en grupo, entonces esos estudiantes haciendo su práctica, mira lo potente que puede resultar, haciendo su práctica enfrentan un desafío en común, por ejemplo levantar un proyecto a cargo de ellos en el colegio... que sea implementable en aula y que tenga ciertas características, entonces... y ahí empieza a aparecer el... el cruce de visiones entre el de matemáticas, el de historia, el de ciencias... para montar algo no cierto, que puedan hacer en común, que pueda ser más transversal. Y ahí aparece el tema de la convergencia de saberes, también aparece el tema de la colaboración, cuando las estudiantes de primer ciclo trabajan con una estudiante de la mención de matemáticas, probablemente le pide ayuda en el conocimiento disciplinar, y la estudiante de matemáticas muchas veces le va a pedir ayuda no cierto, en el ámbito de la intervención... en esto de que... los estudiantes de primer ciclo parecen ser más creativos que los estudiantes de las menciones, tienen más ideas de cómo formular un problema de aula o de cómo enfrentarlo para hacer clases.

Así que... sí po... ya, me está gustando menos que me digan todo lo que tenemos que hacer jajaj no, está bien... es una broma... eh... ya po, eso. No sé si tienen más preguntas...

M: No, por ahora no jaja no sé si después nos surjan... nos puede mandar los programas de estudio...

D: Sí, lo voy a anotar al tiro...

D: Lo que podríamos tener, pero esto se los dejo a ustedes planteado, y ustedes ven si lo hacen o no... es que... emm... a veces, los nombres de los módulos no dan cuenta de... necesariamente... de lo que se hace. Pero eso podría deberse a... a cambios que se han hecho en términos prácticos y que no han alterado el nombre del módulo. Estoy pensando particularmente en un curso que creo que es de... lenguaje... que se llama... "Desarrollo del pensamiento para aprender lengua y comunicación". Eehh.. pero lo que pasa es que la profe que lo hace, la Elisa Figueroa, es una profe que ha trabajado el área de la... algo así como... lingüística clínica.. ha trabajado algo así como un... profesionales de la salud en el ámbito de la investigación y la docencia, asociada no cierto, en algún sentido a las necesidades educativas especiales. Entonces, claro, su enfoque a pesar que el ramo se llama así, como bien genérico, es un enfoque que está asociado a la inclusión, o al tema del lenguaje no cierto, relacionando su aprendizaje a la discapacidad, pero por eso, podrían pasar cosas como esa. Pero si ustedes se van a remitir al análisis textual de los programas, claramente hay elementos no cierto... eeh... que no corresponden a... a lo genérico.

M: Quizás ese debe ser, es que ayer hicimos el grupo focal con los de quinto...

D: Ya...

M: Y... y... nos estaban contando sobre un ramo que tenían, pero los tenían solo los de lenguaje, y que ahí a veces veían dificultades que tenían en la lectura...

D: Puede ser ese...

Guion Grupo Focal

**Aplicable a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación**

*PLAN Y ESTRUCTURA DEL GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UMCE EN 5TO AÑO MENCIÓN LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN*

Lugar_____

Fecha____/____/2016

Duración_____

Bienvenida y presentación de las investigadoras:

Buenos días/tardes, nosotras somos Aurora Bustos y Melisa Oportus, estudiantes de 5to. Año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje, y estamos realizando nuestra memoria de título sobre las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en relación a la diversidad presente en las salas de clases. Por lo que nos interesaría conocer sus experiencias y opiniones al respecto.

Luego se procederá con lo siguiente:

- Aprobación de la grabación de la sesión.
- Lectura y firma de Consentimiento Informado.
- Indicar que la grabación puede ser parada en cualquier momento de la sesión si así lo desean.

Presentaciones y preguntas rompe hielo:

- Familiarizar a todos (*¿Quiénes son? Sus nombres, ¿Dónde viven?, o cualquier antecedente que quieran agregar para saber acerca de ellos*).
- Participación en el grupo focal (*¿Por qué se decidió participar en este grupo focal? O ¿Qué los motivó a participar?*)

Preguntas iniciales:

- Indagar en sus experiencias escolares con preguntas como: *¿De qué colegio vienen? ¿Qué recuerdos tienen de sus profesores? ¿Cómo era la relación con sus profesores? Pueden relatar algún suceso o episodio que consideren ejemplar. ¿Cómo era el trato de sus profesores?*

Primera Actividad:

- Mostrar imágenes de diversas salas de clases.
- Realizar preguntas para guiar la conversación (*¿Qué nos pueden decir de las imágenes? ¿Qué elementos identifican en ellas?*)
- Indagar en experiencias y opiniones (*¿Qué relación creen que puede tener estos elementos con el aprendizaje de los estudiantes?*)

Segunda actividad:

- Mostrar video con escenas cortas de películas donde se evidencien diferentes tipos de formas de abordar la relación profesor-alumno-saber en la sala de clases.
- Realizar preguntas para guiar la conversación (*¿Qué nos pueden decir sobre esto?*)
- Relacionar sus respuestas con sus experiencias y opiniones (*¿De qué forma pueden relacionar esto con las experiencias que nos han comentado? ¿Y con lo comentado en relación al aprendizaje?*)
- Relacionar el tema con el rol del docente (*Según ustedes, ¿Cuál creen que es la labor de un profesor en la sala de clase en relación al contenido curricular que debe entregar? ¿Cómo creen que un docente debe abordar el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué debiese considerar principalmente un profesor para que los estudiantes aprendan determinados contenidos? ¿Qué papel juega para ustedes considerar la diversidad presente en el aula al planificar y desarrollar los contenidos?*).

Tercera actividad:

- Problematizar el tema del rol docente en relación al abordaje de la diversidad en el aula a través de la muestra de un titular en una noticia del diario.
- Realizar preguntas que orienten la conversación (*¿Qué opinan de esto? ¿Están de acuerdo con lo que se plantea? ¿Cómo evalúan su formación respecto a este tema? ¿Por qué? ¿Cómo se aborda el tema? ¿Qué modificarían en su trayecto formativo para optimizar su formación respecto de la diversidad en el aula?*)
- Relacionar sus respuestas con sus experiencias en prácticas como estudiantes de Pedagogía (*¿Qué nos pueden contar sobre sus experiencias en las prácticas en relación al abordaje de la diversidad en la sala de clases? ¿Qué estrategias utilizarían para abordar la diversidad?*)

Cierre:

Bueno para terminar queremos solicitarles que cada uno escriba en un papel lo que entienden por diversidad en el aula, y luego que comenten con sus palabras acerca del concepto.

- Luego de vuelve a confirmar el acuerdo de confidencialidad y se procede a agradecer.

Agradecemos el tiempo y la disponibilidad que tuvieron, gracias por participar en nuestra investigación y le haremos envío de los resultados una vez que esta esté concluida.

Transcripción Grupo Focal

Aplicado a estudiantes de 5to. Año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Fecha de aplicación: 09 de junio de 2016

Lugar: Sala de tutoría práctica profesional

Hora de inicio: 16:25 hrs.

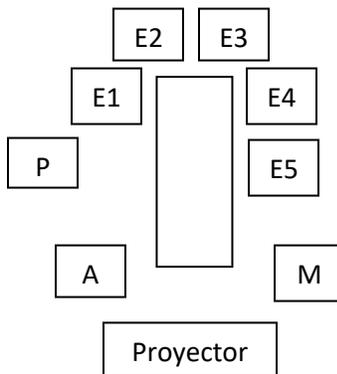
Hora de término: 18:05 hrs.

Duración total: 1 hora 41 min.

Investigadoras: Aurora Bustos - Melisa Oportus

N° de registro: Grupo focal 1

Esquema del lugar:



Descripción del Contexto:

Las estudiantes con que realizamos el grupo focal, son de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, cuatro de ellas de la mención de Lenguaje y una de la mención de Primer Ciclo. Todas ellas se encuentran realizando la práctica profesional, y además un taller de retroalimentación de ésta, que se realiza todos los jueves reuniéndose a conversar sus problemáticas y avances. Es por esto, que las contactamos a través de una participante y con la ayuda del profesor logramos juntar un grupo de 5 estudiantes para realizar el grupo focal de nuestra investigación.

Como estas estudiantes venían de la práctica, realizamos una convivencia previa con comida, para poder explicar en qué consistía lo que realizaríamos y además acercarnos más a ellas. Luego, les entregamos el consentimiento informado y dimos inicio a la discusión.

El lugar donde realizamos el grupo focal fue facilitado por el profesor del taller de práctica profesional, siendo la misma sala que utilizan para esas reuniones, por lo que no había ninguna

distracción. Este lugar se encuentra en el departamento de dirección de básica, por lo tanto, esta acondicionado para realizar reuniones.

El profesor, fue simbolizado con una P en el esquema del lugar, ya que permaneció durante todo el tiempo en ese lugar observando todo el grupo focal y sin realizar ninguna intervención para no interferir en los hallazgos de esta investigación.

Asimismo, para respetar el acuerdo de confidencialidad realizado en el grupo focal, las estudiantes serán identificadas con la letra E de estudiantes y con un numero correlativo del 1 al 5 para identificar cuando cada una hable (E1, E2, E3, E4, E5). A su vez, las investigadoras serán identificadas con la inicial de su nombre (A y M).

Desarrollo:

M: Para empezar lo que necesitamos es que ustedes nos digan primero quienes son, de que colegio vienen, o que experiencias han tenido en sus colegios...o si nos pueden relatar algún suceso que ustedes recuerden en relación al trato con los profesores en su experiencia escolar.

E3: ¿En nuestra experiencia escolar? ¿Con nuestros profesores?

M: Si, si...háganlo en el orden que quieran

E3: Ya, dale

E4: Como no entiendo bien, o sea...

E1: ¿Respecto a qué?

M: De lo que ustedes recuerden, del colegio, de la relación que ustedes tenían con los profesores

E1: ¡Ah! Ya

M: Si es que recuerdan algún suceso, sino, nos cuentan quienes son y de que colegio vienen

E3: am ya, ya...voy a partir yo entonces...eee...yo me llamo XX, estudie en el colegio en la básica en el colegio Santo cura de Ars y en la media estudie en el colegio Santa cruz.

En el de media entre desde séptimo...eee, la mejor experiencia escolar la tuve en el colegio Santa Cruz, a pesar que fue la media, en la enseñanza básica no tuve una muy buena experiencia, pero no por los profesores, sino que, por los compañeros, no lo pase muy bien en la escuela cuando era más chica.

Después fui inmensamente feliz (risas), y en mi relación con los profesores en la educación media, con os de séptimo y octavo que se consideran básica fue siempre muy buena, pero tiene que ver con la propuesta del colegio donde yo estaba estudiando. Es como un colegio más personalizado, donde teníamos horarios un poco más raros, así como que, teníamos salas de asignatura, teníamos salas según las asignaturas, todas esas cosas...entonces eso facilitaba un poco la relación con mis profesores, porque era como más cercana en comparación con mi experiencia del otro establecimiento donde venía.

Igual, hay que considerar que era en enseñanza media, la enseñanza básica no tengo muchos recuerdos. En realidad, no tengo muchos recuerdos de la básica, del colegio Santo Cura Ars.

E4: Eeeee, mi nombre es XX, soy de quinto año de la mención de lenguaje en pedagogía básica, estude en muchos colegios en la básica, pero en el que pase más años fue en el colegio Nahuel, en octavo me cambie porque me cambie de casa, me cambie al colegio Tupahue de puente alto y después estuve en un colegio rural que se llama colegio ecológico en segundo medio y después en tercero y cuarto también termine en el colegio Nahuel, que es de Paine, lejos de acá.

Yo recuerdo que en el colegio que más estuve, que era el colegio Nahuel, que la relación era buena, porque las profes tenían una relación como súper cercana, y querían como que pudiéramos como aprender y pudiéramos potenciarnos, y eso...era buena...no recuerdo como algún incidente específico...creo que una vez hubo un profe de música que todos teníamos reclamos contra él porque era súper violento, violento con nosotros y al final duro súper poco, porque como que le daba rabia que no aprendiéramos y en realidad no era profe de música, y en realidad es el único profe que tuvimos problemas porque era como violento.

E5: Yo me llamo XX, y estude en un colegio católico todo, toda, de primero a cuarto medio. Y en el colegio igual habían profesores que molestaban a los compañeros, a mi igual, como con molestarme por el apellido, cosas chicas, pero que igual incitaba que los otros compañeros molestaran a personas en particular.

Proyecto de integración no había, igual habían casos, se notaba que habían niños que igual habían niños que necesitaban un apoyo o algo así, y los profes...generalmente tuve los mismos profes siempre, en media eran los mismos profes que llevaban años y en básica igual, muy pocos cambiaron, y tenían los mismos tipos de enseñanza, con todo, no habían mayores cambios, eso en general.

E2: Yo me llamo XX, soy de la otra mención de primer ciclo, también de quinto.

Del colegio me acuerdo de la básica...yo estude en un colegio de mi comuna, en un colegio muy pobre, muy pobre. Todas las salas se llovían, esos eran mis recuerdos, las salas se llovían y había que cambiar la estructura de la sala no porque, no por una metodología, sino por rodear la gotera...eemm...cosas de ese tipo.

Yo tengo puros buenos recuerdos, porque yo siempre fui la niña ideal dentro de la sala, esa que se sienta, escribe, no se para hasta que le digan que se pare (risas), iba al baño en el recreo. Entonces nunca tuve yo problemas con los profesores, tampoco nunca me pescaron mucho, porque yo no necesitaba que me pescaran mucho, estaban siempre con mis otros compañeros. Tampoco tuve problemas con mis compañeros en ningún momento, ni tampoco con profesores.

Me cambiaron después en séptimo y octavo, al colegio Politécnico San Ramón , de la Pintana, y ahí ya fue más distinto, porque ahí el trato con los profesores era muy distinto...era...no eran nadie, eran basureados constantemente por las compañeras, yo quería aprender y no podía aprender porque la bulla no me permitía aprender, y me acostumbre un poco en estar en esa lógica, en esa lógica de población, de choreza y estar ahí no más, era la calla y los profes no podían hacer clases.

Entonces en base a es, paso que yo quería estudiar después así que decidí cambiarme de colegio, no quedarme en el técnico, ese era técnico. Y ahí me cambie a la Cisterna. Ahí lo curioso es que también había un profe que también era del San ramón, y en el San ramón le

decían novita, acá en el colegio era lo más respetado que podía haber, porque era un profesor muy educado, muy respetuoso, pero en el otro colegio era así [realiza gesto con la mano hacia abajo]

Era otro trato con los profesores, los profesores siempre trataban de llevar otros materiales a la sala que no sean solo el contenido, por ejemplo, ya, mira esto es química eso se aplica aquí y aquí, este remedio tiene esta cosa, esta cosa...trataban de hacer un ligue con lo cotidiano. Entonces, ese colegio a mí me ayudó mucho por ejemplo pa dar la PSU y todo eso, y ahí estuve en la media, en un Científico Humanista, 4 años.

E1: Ya, mi nombre es XX, también soy de la mención de lenguaje, de quinto año y estudie en la básica en un colegio municipal, que se llama Horacio Aravena y...igual era extraño porque tenía compañeros muy grandes, yo iba en quinto básico y tenía un compañero de 16 años y con otro así, no se eeee... era, no flaute, pero si su mundo era muy distinto al mío, yo igual vivo en una población, pero trato de yo, no sé, yo lo que quería ser, como que eso me marco mucho, eran muy grandes, entonces como que igual en un momento sentí que la enseñanza básica, como que crecí o me salte etapas así como de niñez, pero para estar metida en el ambiente porque si compañeros grandes no podi actuar así como niña chica, quizá era como un mecanismo de defensa.

Y después en la media me cambien a un colegio católico, salesiano, al María auxiliadora, y era súper distinto, el trato, todo, los profesores.

Yo nunca había escuchado en un acto que todas hicieran silencio, y para mi ese primer acto que estuve en ese colegio fue como ¡oh! Así impactante para mí, que todo estuviera callado (risas), fue brigido, no sé muy brigido, es que nunca lo había vivido, que así todo en silencio, puras niñas, el trato con las compañeras ya era distinto, yo iba en un colegio mixto y llegar a un colegio así con puras mujeres, así como que es distinto. Las profesoras, si igual distinto, más cercano, mas como era un colegio de monja, las monjas la aceptan a uno en todos los ámbitos, buena experiencia.

M: Ya, entonces ahora les vamos a mostrar un video con imágenes, y tienen que estar atentas con lo que va a salir.

Después les explico lo que tienen que hacer.

(Se muestra el video con las imágenes y todas observan con atención)

M: Ya, la idea es que ahora conversen entre ustedes, no hacia nosotras, y que comenten ¿qué elementos pudieron identificar en estas imágenes?, y ¿cuáles de estos elementos que ustedes identifican, creen que tienen relación con el aprendizaje?

(Se miran por unos segundos y comienzan a hablar)

E2: ¿Me miran a mí? (risas)

E3: No, no yo estoy pensando

E1: Yo creo que el elemento así, que me llamo la atención, la organización espacial de la sala. Como las imágenes así, no se po, sentados en círculo, creo que eso afecta en el aprendizaje, en la atención.

E3: ¡Interviene!

E1: Interviene en la atención de los niños, al docente, a la forma de aprender.

E2: Si po, puede ser una táctica igual porque ese [el profesor] que tenía las dos filas, tenía a uno al lado en su mesa (risas). Ese debe ser el que /?/ (risas)

E3: Si, yo en el colegio que iba nos sentaban así como...(realiza el gesto en forma de cubo), en cuadro cachai, y el profesor tenía todo el espacio de al medio como para moverse po, y me gustaba caleta a mi esa forma, mas encima que los puestos no eran así como asignados, cachai, como había una sala por cada ramo, entonces cuando nosotras íbamos a lenguaje nos teníamos que mover a una sala distinta, y ahí era bakan, porque entrabai y te sentabai al lado de quien queriai, donde queriai, era como muy universidad la forma. Entonces el aprendizaje estaba...eee..ee...yo considero que es super..ee..por una parte intervenido, claro porque existe eso como una autonomía quizá, en eso de elegir con quien interactuar con quien generar el aprendizaje en definitiva, porque el compañero que teni al lado sentado, queramos o no, siempre va a ser como un sujeto...eee que va a interactuar contigo en un aprendizaje po, independientemente que este interviniendo en el ambiente en ese momento o en las dudas que uno puede tener a quien acude, siempre el que está al lado de uno te ayuda un poco. De esa interacción también puedes sacar tu propio aprendizaje.

Y encuentro que, un poco hacer eso de poner tres filas en los colegios que, super tradicional, o sacar a los niños y uno como profesora escoger con quien los vai a sentar y todo eso, es un poco atentar contra su autonomía po. Mientras más pequeños empecemos a desarrollar la autonomía...eee...cuando sean ya más grande, va a ser casi...eee como, como automático tratar de que...tener que decidir...eee...algo tan básico como donde sentarme, con quien sentarme, con quien voy a conversar las dudas que tengo...pero si eso tiene que ir de la mano, por ejemplo, no podemos dar...eee...en un contexto donde es un colegio tradicionaal, donde la enseñanza es tradicional...eee...sentarlos asi como, como darles autonomía para sentarse donde ellos quieran, sino que yo pienso que las clases tienen que estar como en coherencia con todas las...laaaas...decisiones pedagógicas que uno pueda tomar, por ejemplo...eee...organizar espacialmente de distinta la sala, tiene que ver con una coherencia con el aprendizaje, porque si estamos entregándoles clases tradicionales y todo eso, no tiene mucho sentido que yo no escoja con quien vaya a compartir el aprendizaje que estoy construyendo.

Entonces en definitiva es como un todo, como que el sentido espacial interviene, pero interviene en la medida en que el todo permita, porque a veces puede haber diferentes organizaciones espaciales dentro de una sala, pero si la clase que hace la profesora no permite que los niños vayan utilizando o aprovechando esa organización espacial, no tiene ningún sentido, al final los sentamos por sentarlos no más. Entonces la organización espacial tiene que ser muy congruente con el tipo de clase que uno va a hacer, que les permita desarrollar la autonomía, les permita desarrollar el dialogo, la opinión, no sé, eso pienso yo.

E2: Yo creo que la organización espacial se desprende de un paradigma igual, o sea en el fondo todas las que vimos son del mismo paradigma tradicional po, niños sentados en bancos, entonces da lo mismo como los pongai si son niños sentados en bancos, y en ese sentido el profesor que llegue va a llegar al paradigma tradicional y va a decir ya voy a sentar a este con

este pa que no converse tanto y a este con este, y va a hacer en el fondo lo mismo que estai diciendo, aunque que quiere hacer una clase muy constructivista (realiza movimiento con los dedos aludiendo a entre comillas), igual va a hacer lo mismo porque ya está dado el espacio para norma, esta esté paradigma normativo en el fondo.

Cuando chico a ti te dicen ya, tú tienes que sentarte derecha, tienes que ponerte así, no es que en otros espacios no este, porque en el Montessori hacen lo mismo, te vas a sentar, vas a poner tus piernas cruzadas, vas a poner tus manos sobre la rodilla [demuestra un tono irónico al decirlo].

Entonces igual esta todo el discurso de cómo te tienes que sentar en la línea (realiza un movimiento en círculo con su mano), claro que ahí hay otra libertad po, el espacio es gigantesco, entonces es como muévete para donde quieras, para aprender lo que tú quieras, es otro el mensaje.

En cambio, en el paradigma tradicional...

E3: A eso iba po

E2: En el paradigma tradicional no es...no se da esa autonomía

E3: Si po

E2: Aunque tú quieras darla

E3: Si po, pero yo digo, por ejemplo

E2: Aunque tú quieras, porque no sacas nada con decirle ahora tu siéntate con quien quieras, comparte con quien quieras, aprende de quien quieras, porque todos van a aprender lo mismo.

E3: Es que si po, por eso digo yo

E1: A todos en este país les enseñan lo mismo

E3: Por eso digo, por lo menos en el colegio en que iba yo, nos sentaban así en este espacio, pero también el tipo de clases permitía que uno pusiera aprender diferentes cosas, diferentes aspectos de una misma situación, porque no nos dictaban clases como una catedra el profesor adelante y copien, sino que era trabajar con guías, investigar, trabajo en parejas, era como que el espacio si un poco se justificaba, o sea esta organización espacial que tenemos dentro de esta sala se justifica porque la clase lo necesita po, el tipo de clases que yo voy a hacer, me entendí (mira a E2), a eso era lo que yo iba po, que no sirve de nada que lo pongamos en un círculo y todo eso, si al final igual le vamos a hacer, van a estar sometidos a las clases más tradicionales donde los cabros igual van a aprender todos lo mismo po.

Como que lo que deci tu (mira a E2), que yo digo que si hay una organización espacial determinada y orientada a...aa desarrollar por ejemplo otros aspectos como la autonomía, la clase tiene que ser congruente, el estilo de clases, la metodología del profesor debe ser congruente con el espacio, porque al final...al final si tú eres un profesor ya, tradicional que vai a hacer clases más tradicionales y los sentai en un espacio un poco más así como ya decidan ustedes al final, ninguna de las dos cosas se te van a potenciar po, no vai a potenciar ni la clases, ni las...

E2: Pero eso es justamente porque la escuela no busca personas que decidan...

E1: Si po

E2: No busca personas autónomas, no busca que decidan po, no busca nada de eso, busca que se queden sentados, que hagan esto, que se queden aquí, y tu rol es de la policía, que se eso funcione, que estén sentados.

No sé si cacharon en las fotos, esa imagen del niño muy impecable muy bien sentado y había una sala no sé si la cacharon, la única que me gusto

E1: Una donde estaba...

E2: No, no esa que estaba la caga, había otra donde estaban un grupo trabajando en esto, otro grupo trabajando en esto, otro en esto (realiza movimiento mostrando distintas partes de un lugar), y un niño riéndose al medio.

E3: Sii, ese que estaba así (realiza pose igual a la imagen).

E1: Si, así.

A eso voy yo cachai, eso era autonomía cachai, a la capacidad que tengas de decir yo ahora no quiero trabajar en esto, yo no quiero hacer esta tarea, yo ahora quiero reírme, cachai, ¡no la hago no más!, me rio y después me pongo al día, después veo como lo cachai.

E3: Si

E2: Y eso también tiene que ver con cómo te planteas, desde que paradigma te estas moviendo tú, ¿tienen que hacer todos lo mismo? ¿Cachai?, o...elijan, que actividad quieren hacer, hoy día traje tres actividades, propóngame otra si no quiere hacer ninguna de las tres, ¿cachai?

Entonces, eso no se da po, y el espacio no te lo permite tampoco, porque si los teni a todos sentados así (realiza movimiento hacia abajo con las manos rectas y en forma paralela), con el niño que de repente no se quiere sentar o con el que ni le habla otro que no molesta, teni que antes de hacer tu actividad, estar lidiando con todos los pequeños conflictos que te ocurren justamente por obligarlos a mantener una conducta po.

E3: Si po, y por obligarlo a sentarse con esa persona, que no se llevan bien.

Hay profesores que los obligan, no se po, a este caro es muy desordenado así que sentémoslo con el callado, y es una lata pal callado y una lata pal desordenado que tiene que estar...

E2: Y a ti te paquean para que paquees que este bien sentado, no puede estar así po (sube el pie a la silla), no sé en qué le dificulta el aprendizaje, pero no, no puede estar así, ¡Mentira! Si ni uno lo hace po, finalmente te obligan a ponerlos a ellos y a ti mismo en esa posición. Porque eso hay que hacer en el fondo en un colegio tradicional po, mantener la disciplina, mantener la conducta y el aprendizaje queda relevado al final por un aprendizaje memorístico cachai. Y en el fondo los tipos de sala que vimos son para eso, para que aprendamos de memoria, para que aprendamos como es.

E3: En realidad, claro ese tipo de clases, de organización, son para recibir aprendizaje, para recibir información, más que construirlo, más que descubrirlo, es recibirlo (realiza gesto con sus manos de afuera hacia adentro). Estamos sentados dispuestos a escuchar a la profesora, que me va a entregar un conocimiento, yo lo voy a recibir y ahí va a quedar, no hay más espacios, biblioteca, ooo...otros...

E2: Igual, habían lados que habían, pero teni razón en lo que deci po, si en el fondo en todos lados la postura de los profes era la misma po, todos los alumnos sentados y yo de pie

E3: De hecho, antes era así po

E2: Entonces al tiro (realiza movimiento que parte juntando sus manos en el centro y luego las separa desplazando una hacia arriba y la otra hacia abajo) ...cambia.

E3: Antes tenían hasta...hasta escenario en las salas po, así como...

E2: Tarima

E3: Si, como tarima, que los profes se suben y tus los vei así como (mira hacia arriba) ...los vei así más arriba

E2: Si po, hay otra espacialidad en donde no po, en donde tú te sentai ahí con ellos en el suelo, y dejai de estar ahí (apunta hacia arriba), estai a la altura

E3: Oye, y...qué piensan por ejemplo de...ya si estamos situadas en un contexto tradicional, y nosotras tenemos ya a cargo unos cursos, por ejemplo, lenguaje, y uno decide cómo organizar la sala, por ejemplo, de una forma distinta, de hacer algo... ¿no se puede? ¿en un colegio tradicional

E4: Si se puede

E5: Si

E2: Se puede

E3: ¿Si?

E1: Si se puede

E4: ¿Cómo incluir libros en la sala, o ¿cosas así?

E3: Claro, uno, uno transformar por ejemplo ese pequeño momento, ese pequeño espacio que uno en definitiva es dueño, transformarlo a pesar de que estemos en un colegio tradicional

E1: Yo creo que si se puede

E5: Yo igual creo que si...

E3: Y qué pasa con los conflictos que nacen, por ejemplo, lo que dice la E2, que a ti te paquean pa que paquees

E1: Pero es que el error ahí es...

E5: Es que te paqueen por tener la sala...

E3: Pero es que te vai a pillar por ejemplo...

E1: Es que eso depende del colegio

E3: Es eso en la sala, pero por...

E2: Es que ahí, eso es por si se genera bulla po, si lo que tu hiciste genera más conversación en la sala

E3: Sii

E2: Porque si sube el nivel de ruido, va a venir una inspectora y te va a decir profesora que está pasando, cachai

E1: Pero depende

E2: Y te van a weviar po

E3: De echo vai a ir un acto cívico, y te van a obligar a llevarlo formados y tenerlos los 30 minutos a los cabros ahí ¡sshh! ¡Cállate! ¡Canta el himno!, hace esto, hace esto otro.

Eso para mí fue terrible en esta práctica, porque yo ni en mi colegio de media habían actos cívicos, nunca nos hicieron actos cívicos y cuando habían actos así como extras, teníamos que ir y nos sentábamos en el gimnasio, así como escuchando, con respeto sí, pero cada uno sentado o parado así como quisiera.

En cambio, así como llegar donde todos los lunes los cabros cantan el himno, ¡Oi!, no sé, es estresante, pa mi fue estresante tener a cabros ahí de 7 años.

E1: Ya, pero por ejemplo, nosotras estamos en la práctica en un colegio que es tradicional y no hacen eso

E5: No, no se hace

E1: Ni siquiera, se hace...

E5: No, /?/

E2: Pero es que pueden pasar otras cosas, quizá no puntuales, por ejemplo, yo también tengo otros niños, y es un colegio tradicional, y los niños...hay un niño brillante, es un genio, un genio, y él no le gusta estar sentado, yo le pregunto si tiene problemas con su silla (se ríe), algo pasa y no le gusta, y se para y se para, se para y lo retan, lo retan, lo retan, y de repente

está escribiendo, y escribe agachado en el suelo con el cuaderno en la silla y haciendo toda la tarea, pero no, a la profe no le gusta, porque tiene que estar sentado en la silla igual que los demás, ¿pa qué? ¿pa qué?, si hay niños que se paran y me dicen, estoy muy aburrido quiero pararme, no, no pueden, no los dejan, y después decimos, no, hay que estar pendientes de las necesidades de los estudiantes, ¡esa es una necesidad po! ¡y pasia! ¡pasia po!

E1: ¿Y qué curso es es?

E2: Un segundo

E3: ¡Mas encima po!

E1: Son chiquititos po

E2: Se los pasean, se los pasean

E5: Es que de repente ni uno puede estar tanto rato sentada po

E1: Ni uno po

E2: Es que eso es lo que yo digo...

E5: imagínate los niños de segundo básico recién

E2: Yo acá, a veces me aburro y te queri parar po

E5: Si po, las piernas igual po, se te duermen tanto rato y a veces queri pararte

E2: Si po

E3: El problema acá, el gran problema que tenemos todas las profesoras de colegios tradicionales, es lo del baño, es terrible para mi tener que decirle a un niño que no puede ir al baño

E1: Nooo, horriblee, yo no le digo eso

E4: terrible, no yo no

E5: Noo...

E3: Y el miedo, y el miedo asi....

E5: No, pero es que eso no podi

E3: Pero es que de verdad que hay colegios en que le dan caleta color, que te van a decir, profesora, porque le dio permiso para salir

E2: Y la retan a uno po

E3: Y uno les dice, ¡ay! pero es que tenía ganas de ir al baño, y te dicen, profesora los recreos son para el baño.

E5: Noo...

E3: Y tú, y yo le dijo, yo les decía, así como, ¿te puedes aguantar un poquitito? porque me da pánico que se haga pipi ahí, pipi oo cc... (risas)

E5: No puedo entender que te priven, que te priven de ir al baño

E3: Si po, hasta uno, porque igual uno vive privada de ir al baño, es verdad

(risas generales)

E2: La escuela en sí.../?/...porque las escuelas...

E1: Es que uno tiene la conciencia de que quizá puede aguantarse, en cambio un niño que quiera ir al baño y decirle que no lo encuentro ya casi maltrato así, de parte de un docente...

E5: Sii

E3: Si

E1: Porque sus necesidades...los niños claro, dicen no es que el recreo es para ir al baño, ¡adonde!

E3: Es pa ir a jugar

E1: El recreo es pa ir a jugar, el cabro chico no se come ni la colación por ir a jugar, entonces le vas a estar diciendo que se acuerde de ir al baño ¿en el recreo?

Y cuando un niño chico te dice, ya que por favor lo dejes ir al baño, tiene que ir po

E3: Siii po

E2: Es que por eso les digo también, tiene que ver con esa lógica, con esa lógica del espacio que es la escuela también, si en el fondo la escuela es una institución y para mi es carcelaria totalmente

E1: Siii

E5: Si, totalmente

E2: Porque hay otras formas de educar, tanto, ya el Montessori que lo he nombrado caleta, pero por ejemplo la...en donde trabajo yo en la población, es lo mismo, cuando a mí me preguntan si pueden ir al baño me llega a dar rabia, ¡No me preguntes! Tú eres libre, ¡ve! Esta

el baño ahí mismo, anda, cachai, si no pasa nada po, en el Montessori tienen el baño en la sala, al weon cuando le dan ganas va, no le pregunta a nadie, si no tiene nada que preguntar, no te pueden estar autorizando a ir al baño po

E3: Si po

E2: De hecho, ¿que figura es uno? Que teni que decirle a alguien que si o que no, de sus necesidades básicas.

Cachai que es lo mismo que me pasa con comer, no los dejan ni comer po...

E1: Si

E2: Cachai, puta y a veces uno tiene hambre po, y queri comer, y ¿por qué? ¿Por qué no podí comer?, yo no entiendo esa wea

E5: Si no influye en nada el aprendizaje po, si de hecho el que no coma te puede influir en aprender

E1: Influye, claro

E3: Sii

E5: Va a estar todo el rato desconcentrado, pensando en que tiene hambre

E3: Lo que pasa es que...

E1: Espérate, es que la presión, todo el rato pensar en que tengo que...

E1: En lo prohibido

E2: Esto está prohibido, tengo que preguntar, tengo que decir, cachai...

E1: Si po

E2: Y eso también es parte de la imposición del espacio, porque la zona de aprendizaje es solo la sala po, cachai

E5: Si po

E2: Tú te metes a ese cuadrado, el cubo, y en el cubo aprendes y tienes que hacer esto y estar sentado así para aprender, entonces, hay como toda una wea, que encuentro que es como anti-aprendizaje

E3: Si po

E2: Y no te permite descubrir nada po, y siempre estai en lo mismo, es repetitivo, siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo, todos los cochinos días, hasta el horario ya te lo sabi po, después de un mes ya hasta te aprendi el horario, ya sé que me toca, así de paja es la wea po.
(risas generales)

Entonces esa wea tiene que ver solo con memoria po, no con el aprendizaje.

E3: Ya, pero entonces ¿Qué hacemos? Como profesoras, como futuras profesoras, que estamos en esta situación, en este contexto, ¿buscar otros contextos alternativos a dónde trabajar? ¿O ir ahí? A dar cara

E1: Ir ahí, pero igual...

E5: Ahí

E2: ¡Ir a dar cara po! ¡Ahí! Y en el fondo buscar los argumentos también po, cachai, aprovechar que uno es joven y que en el fondo tiene los mismo.../?/...que los niños también po.

Si a ti un niño te pregunta que quiere ir al baño y le deci que no, y el niño obedece sin decir nada, no hay una zona de discusión ahí po y uno mismo genera eso cuando los otros profes o la jefa de UTP te dice que no a algo.

Pucha lo mismo que me dijeron a mi po, que así no se hacían las clases, primero va el concepto, pero ¿cómo el concepto? Si el concepto se construye, y no po, si a mí me dijeron que era si, y como que quede pa la caga po, y termine haciendo la wea como me dijeron que tenía que hacerlo po, y mal po, uno queda si como...me quería morir, porque yo sé que así no se aprende, yo sé que así se memoriza, y ni siquiera se memoriza si ni siquiera quiera alcanzaban, si era una clase por tema, que iban a memorizar en ese rato, cachai.

Entonces, yo pienso que, si se puede discutir, por ejemplo, ahora como ya me evaluaron hice otra unidad y lo hice con otro formato, no tiene la estructura que ellos quieren, y ni siquiera eso me lo enseñaron acá, es mi propia estructura, es como yo creo que debe ser, y si me dicen algo la voy a defender, tengo mis argumentos. Esto va a ser así, porque es necesario para tal y tal cosa, y las voy a defender po, esa es la mano, teniendo los argumentos porque en el fondo cuando llegai y copiai uno no tiene los argumentos para defenderlo, cachai.

Entonces yo pienso que si se puede...

E1: Si, si se puede

E2: Podemos mover la sala y sacar todo si queremos, y traigan cojines, la próxima semana todos con cojines, y todas las mesas afuera, y justificai po, deci porque estai haciendo eso.

E1: o aprovechar los recursos del colegio.

E2: Y puede que te digan bueno, pero busque otro colegio para hacerlo, pero ahí chao y me voy (risas)

E3: Es que igual puede que te digan eso po, eso está claro, está claro, de que...el que quiere ahí...porque teni dos opciones que seas un pez dormido, que te lleve todo el rato, todo el rato, todo el rato la corriente, y uno va a tener pega, va a tener estabilidad

E1: O ser un salmón

(risas generales)

E3: O el salmo (risas), el que va contra la corriente y que le cuesta mucho más po

E1: Si po

E3: Pero ¿qué hacer con todo esto? Porque sufre uno cuando está ahí atada, porque...tenemos compañeros a lo mejor que, porque están saliendo, no sé, o de otras universidades o quizás las mismas compañeras de nosotras, que en realidad no, en realidad no les afecta estar así, en este contexto, como que no...

E5: Pero era un poco igual lo que nos decía la profe /?/, como cuando ella descubrió otras formas de aprendizaje, o cuando vei la forma de enseñar de otra manera, después ya no podi hacerlo de otra forma porque te daña a ti po, no podi, te así daño

E1: Es que estai haciéndolo de una forma que sabi que estai haciéndolo mal po

E5: Estai haciéndolo mal po, y uno lo sabe, no aguantai

E1: Si po, en el fondo tu sabi que lo estay haciendo mal y que le estai haciendo mal a esas personas, no a uno, porque uno ya aprendió a leer, ya aprendió a hacer todo po

E5: No, no sabemos todo (risas), falta

E3: Falta, si

E1: Si, pero le estai haciendo mal a esos niños po

E3: ¿Y tú? (refiriéndose y mirando a E4) ¿Qué opinai?, opina po (risas)

E4: No yo, veía, por ejemplo, en las imágenes, lo distinto igual que es cuando uno tiene la oportunidad de que uno pueda hacer un trabajo como más personalizado po, si teni 45 niños, si o si se te van a ir detalles del aula o van a ser niños que no vai a poder atender, porque no se po, si soy solo de lenguaje, teni solo esa hora para poder estar solo en ese curso, y...pero si teni 20, obviamente es como...

E3: Mas fácil

E4: Mas fácil po, como poder atender las necesidades específicas, poder planificar de forma más específica, hay niños que tienen...

E2: Es que esos son los cambios que se pueden incorporar po, la razón por la que yo me quise ir a un Montessori fue pa cachar también como lo hacían po, porque no es que sean pocos niños, tenían 30 y algo en la sala...

E5: ¿Cuándo hiciste la practica en el Montessori?

E2: Y tenía juntos a cabros de cuarto, quinto y sexto, en la misma sala y los mismos 30 y tantos, y tu deci, ¿Cómo lo hacen estas locas? ¿Qué hacen aquí? ...y nada, esas es la respuesta, nada...

E3: ¿Pero es una?

E2: No, son dos minas, pero no hacen nada, porque ahí es otro paradigma po, desde esa perspectiva tú no tienes nada que enseñare al niño porque el niño aprende por sí mismo

E1: Si po

E2: Entonces tú no tienes que enseñar, jamás ellas dieron una catedra, jamás, cachai. Entonces en la sala están todos los materiales, aquí está tu planificación individual, aquí tienes lo de lenguaje, aquí tienes lo de historia, lo de ciencias y lo de matemáticas, ¿Qué de estos temas tú quieres aprender?, este, ¡oh mira! Hay tres compañeros que quieren aprender lo mismo que tú, ¿se quieren juntar en grupo?, si quieren bien, si no también, usualmente se juntaban, se juntaban y se iban al rincón que ellos escogían de la sala y ellos buscaban en libros que están en la sala, y ellos buscaban en el computador si tenían que hacer un experimento, y ellos hacían todo, si alguna vez tenían una llamaban a estas tipas que estaban así (se pone mirando hacia adelante con las manos cruzadas), mirando el celular, chateando, en otra, ellas no hacían nada.

E3: Y ¿Qué critica le podrías hacer tu a eso?

E2: Yo hice la mansa critica al método Montessori, lo destruí po

E4: Lo destruí...

(risas generales)

E2: Cachai, pero me refiero a cuál es la lógica, cachai, porque no hay que pensar que, porque no hay que creer que yo como profe soy el dueño del saber cachai, porque si yo no planifico estos niños no aprenderán nada, mentira van a aprender de todo, en distintos tiempos y eso también hay que entenderlo.

Como que yo no me hago caca cuando un niño no escribe, a las locas de allá, del colegio ¡este no escribió va a tener que conseguirse todo! ¡Por favor!, yo, no me importa, ¿no quiere escribir? no escribe, ¿quiere dibujar? Ya, dibuje, y un montón de niños no hicieron nada de mi clase, resultado en la prueba 7, 7, 7, 7, porque por que estén dibujando no es que no estén haciendo nada, no es que dejen de escuchar, cachai, igual están ahí, están ahí y están en todas partes porque los niños pueden, tienen la habilidad de estar en todas partes y atender en todos los lugares a la vez, cachai.

Entonces también hay que como de romper un poco con eso de que, ¡yo vengo a traer la verdad! Y que todos la tienen que escuchar, porque o si no la van a tener, ¡mentira! Si igual la van a adquirir, de hecho, los niños traen ya las capacidades de investigar, con eso ya van a aprender, aunque no exista la escuela van a aprender.

E1: Sii po, si uno media las situaciones no más po, pero...

E2: Si en el fondo ¿Cuál es el rol de uno? El rol que te pone el estado como profesor es que el niño aprenda lo suficiente, para que pueda dar esta prueba

E5: Para una prueba.

(risas generales)

E3: Para que aprenda esto

E1: Para que aprenda lo suficiente para la prueba, y para la siguiente prueba y para la siguiente prueba, y se acabó, eso es lo que tu teni que hacer, entregar todos los contenidos pa que el weon después no pueda decir, a yo no supe responder eso porque a mí no me lo enseñaron, no po, te lo enseñaron el algún momento, pero no teni excusa, en el fondo no te quejé, no te acordai o no lo aprendiste porque no fuiste a la escuela, así, es como eso, es como pa que después, el sistema en el fondo pueda ordenar...

E1: En el fondo es pa que respondan al sistema no más po, es lo más fácil

E2: Ordenar a quienes tiene aquí, y en qué nivel los tiene, aquí tengo a los de cuarto, aquí tengo a los que no estudiaron, aquí tengo a los profesionales, aquí tengo estos, aquí a los técnicos...

E1: Los que salieron de colegios técnicos, los de científicos huma...

E3: Pero en el fondo igual, podemos hacer que nuestros cabros, por ejemplo, respondan a estas pruebas...cachai, pero que sea lo mínimo, para que sea muy fácil para ellos dar estas pruebas.

E1: /?/

E3: Pero ese es el llamado que tenemos que hacer, porque al final, ya, estas pruebas, por ejemplo, yo pienso en la PSU, que es lo más fuerte de...lo más estándar y lo más decisivo pa mí en la vida, porque el SIMCE en realidad, ya los cabros están claros que no les interviene en nada, o sea los niños ya saben, yo no gano nada si a mi colegio le va bien. Es como súper difícil encontrar a cabros que digan, ¡no, tenemos que subir el SIMCE!, en verdad no enganchan en eso, aunque los profesores se esfuercen, no enganchan...

E1: No van a enganchar por...

E3: Porque no se sienten parte tampoco de esa experiencia, pero por ejemplo la PSU si de algún modo uno tiene que hacer un esfuerzo así, incluso hasta de pre universitario, casi siempre, pa poder un poco eee...pasar esa cuestión po y poder estudiar lo que uno quiera. Entonces ¿Cómo hacerlo? Pa que tus cabros, ya, aprendan de distinta forma, pero si se preparen para estas pruebas, que sean así como un trámite para ellos, pero que las pasen po, cachai...

E1: Si po

E3: Porque en el sistema se validan po, aunque nosotros no, aunque nosotros creamos que ellos tienen que ir aprendiendo a diferentes ritmos, diferentes tiempos, también es importantes para nosotros como docentes de que eso no sea nuestro margen, que no sea nuestro máximo, no sea a lo que vamos a apuntar, mi niño tiene que saber todo esto porque o sino en el SIMCE no lo va a lograr, pero sí que este dentro de los objetivos de uno y que el SIMCE sea un trámite pa los cabros, pero que lo pasen po cachai, o en la PSU, para que puedan estudiar por ejemplo los que quieran, hasta que la PSU desaparezca, porque en definitiva...o sea personalmente, es mi anhelo un poco, de que la PSU no...

E2: El SIMCE

E3: El SIMCE, sí, pero por eso siento que el SIMCE, siento que el SIMCE no es tanto, a pesar de que, si, son niños muy chicos y todo eso, yo encuentro que la PSU es como más traumática...

E2: Yo creo que no, que es peor el SIMCE, porque al menos la PSU es una opción personal si tu queri darla o no

E1: Si po

E2: Pero el SIMCE no es que a ti te preocupe el SIMCE, como niño, pero tu teni todas las putas clases basadas en el SIMCE

E1: Si po, las pruebas

E2: Hasta el modo de responder las pruebas es modo SIMCE, después le haci responder una pregunta de desarrollo y no tiene idea como hacerlo, porque está acostumbrado a rellenar un circulito po

E5: Si, eso es verdad

E2: No hay un aprendizaje en el fondo para la vida, es para el SIMCE, los niños sobretodo de primer ciclo, primer ciclo es para el SIMCE cachai, entonces ahí cuesta harto romper la cuestión, y como que la solución que halle, fue trabajar todo colectivamente, como no podí hacer la cuestión de que cada niño elija su actividad, cachai, yo idee lo del colectivo, entonces no sé, vamos a hacer no sé, vamos a trabajar con los animales, vamos a hacer este trabajo en común, quien quiere hacer esto, quien quiere hacer esto (realizando movimiento apuntando a distintas partes), y todos hacen una partesita, cachai. Entonces uno puede pensar o no van a

aprender nada con un poquito de todo, mentira, cuando lo vemos finalizado, y decimos o este animal está aquí, ¿Por qué lo pusiste aquí? Y ahí otro dice ¡ah! Ese va con el mío, y así empiezan ellos solos a hacer relaciones sobre el trabajo y en el fondo el trabajo colectivo termina siendo un trabajo para todos, cachai, aunque hayan hecho una partecita, y así es mucho más fácil trabajar, encargarle una parte del trabajo que un trabajo en su totalidad.

E1: Si, es verdad eso

E2: Porque el trabajo al final lo construyen entre todos y como que lo valoran mucho, si hasta no se rompe en un mes, y eso es raro en primer ciclo, que dure un trabajo pegado en la pared, pero cuando es como una producción de todos, no solo hay aprendizaje, yo trabaje ese modelo, mucho más constructivo, cocinemos, cocinemos todos, cada uno hace una parte distinta de la receta. Weon después nosotros tuvimos una exposición bakan así, después prueba 7, 7, 7, 7, y no fueron clases de teoría, de teoría tuvieron una, cachai, y tuvieron que ocupar el libro y todas esas cosas, pero después lo demás fue hacer, hacer, hacer cachai, y eso sirve caleta, y ahí si los podi tener a todos como pensando en un tema, pero no haciendo lo mismo, cachai, haciendo pequeñas partes y todos aprenden, cuando ven la cuestión finaliza y ven que entre todos hicieron esto, que significa esto, esto y esto y ahí recién aparece la teoría, en el fondo verificada.

Yo creo que esas son cosas que uno puede meter en los colegios tradicionales, si no te dejan hacer nada, tirar ese tipo de actividades.

A: Bueno, ahora les vamos a mostrar otro video, para que miren hacia acá.

(Se muestra el video con la recopilación de diferentes extractos de películas y documentales que muestran distintas situaciones que ocurren en las salas de clases)

A: La idea es que este video aporte en su conversación y puedan relacionar las experiencias que habían comentado con los videos que vimos ahora, en relación al aprendizaje de los alumnos.

E2: Ese profe [aludiendo al último que aparecía en el video] sale en un documental “La educación prohibida”, y es de otros tipos de escuelas, no la escuela tradicional.

E3: Sin embargo, él tiene una organización espacial ahí bastante parecida a la que estábamos hablando delante

E2: Pero tiene otro método po, parece, hágalo, mídalo y después de que lo hacen encontramos la regularidad po.

E3: Por eso te digo po, por eso teee...digo, que...o sea, no te digo, pero delante estábamos hablando que, en el sistema tradicional, con los mismos recursos, a lo mejor los mismos espacios uno puede hacer la diferencia, que la diferencia está ahí en el método, en el cambio de...

E2: Paradigma

E3: de paradigma, que tiene cada uno.

A mí me dio mucha pena esa parte en que la profesora que...que le decía ¡lee! ¡Lee! Y me dio demasiada pena, porque igual uno como profesora de lenguaje igual a veces piensa que eso es como incluir a los cabros, como les va a leer uno, así como ¡ya! Marcos lea, lea el primer párrafo. Pero a mí lo que me pasa es que veo al tiro en sus ojos si quiere o no quiere po, cachai.

Entonces, al principio trataba yo de decir, ya usted lea, usted lea, pa ir incluyéndolo, después dije ¡no!, vamos a leer todos juntos, cada uno va a leer de punto a punto y ahí el que quiere empezaba a levantar al tiro la mano.

Entonces a mí lo que me critico la profesora del colegio en que estuve, me decía, es que tienen que participar todos, no pueden, la clase no se puede hacer siempre con todos los que eee...siempre lo hacen, cachai, porque resulta que son los cabros que les va bien, los cabros que siempre opinan, los son que siempre quieren leer.

Pero a mí, me causaba un poco de conflicto, tener que obligar a un cabro, que es callado, que es tímido, que le da vergüenza, a que lea delante de todos, porque encuentro que la experiencia es como más traumática que significativa o provechosa pa él, cachai, que va a leer peor de lo que el lee solito, porque se va a titubear, va a tartamudear, le va a dar vergüenza, y más encima la clase se detiene en definitiva en que él no quiere leer po.

Entonces al final que, al final perdi a todos los otros cabros, así que al final agarre de hacer eso, que quien quisiera leer, quien quisiera participar, quien quiere ayudar, ¿te gustaría ayudarme a leer esa parte?, entonces si el niño quiere que participe, pero si no, un poco uno no se da cuenta, pero está ya obligando a hacer algo a un niño.

E2: Tiene que ver también con la idea de que, el piensa que, si lo hace mal, va a haber una consecuencia negativa para él, cachai,

E3: Aaa si po

E2: Cachai, o se van a burlar los compañeros, y pasa, se empiezan a reír cuando se equivoca.

(asentimiento general)

E2: Entonces yo, soy pesa yo, pero empiezo siempre, oye esto no es competencia, aquí nadie lee mejor que nadie, no van a medirse entre ustedes, no los vamos a comparar, así que lea como quiera leer, y empiezo como a transmitirles confianza, cachai, como ¡no te preocupi! Como te salga no más, como te salga, no importa, cachai, y hay algunos que leen re mal po, y después sutilmente hay que decirle a otro compañero, ¡ya! Repita el mismo párrafo, un compañero que lea bien pa que pueda entender (risas) porque o si no, no de verdad leen mal po.

(risas generales)

E3: Sii po

E2: Pero eso tiene que ver con las faltas de espacios también po.

Yo he ido a colegios y que igual te dicen algo, pero tienen su...no se po...su hora de lectura silenciosa, sus 15 min, y ese es un premio que ellos se ganan, son 15 min de lectura silenciosa donde ellos leen lo que ellos quieren leer, y ahí hay otra forma de incentivar la lectura po, no

es como ahora de la página del libro, tal lado y lee esto de aquí hasta aquí, cachai, porque eso es algo que nadie quizá quiere leer po, yo no quiero leer de aquí a aquí, si yo lo quiero leer lo voy a leer entero po, si es pa saber de qué se trata, no voy a leer una parte po, y si no lo quiero leer, porque no me interesa y no me llama la atención po.

Entonces ese espacio cuando los dejan leer lo que ellos quieren, cachai, van practicando la lectura, la van poniendo, la van haciendo más fluida, y después les va dando menos vergüenza leer en público, porque ya no piensan, me voy a equivocar y se van a burlar de mí, cachai, o me va a retar la profe porque no voy a saber responder, cachai. Entonces, tiene que ver igual, así como con la confianza.

(Asentimiento general con gestos)

E2: Y si, da pena esa parte de la profesora porque...

E3: Pero el niño...

E2: Es que uno a veces no se da cuenta, de esas cosas

E4: Si, no se da cuenta

E3: Uno no se da cuenta, o no se da cuenta uno, por ejemplo, cuando uno se está ofendiendo porque el cabro no está en tu clase po

E2: Puede pasar po

E3: Como que su mente no esta

E2: Siiii, eso igual

E3: Y como que uno de cierto modo, como que se ofende, y después cachai, cuando miras esto (apunta al proyector), cuando conversas con otras personas, ¿Por qué te ofendi?, si el loco tiene todo el derecho a estar mirando la poza por la ventana 5 minutos, si no va a estar los 90 minutos ahí.

E2: Si después te acercai y le deci po

E3: Pero después tratai, tu ahí y le deci, oye ya, pero vuelve.

Yo igual agarro harto a veces de decirle a los cabros, así como, ¡pero vuelva!, a ver ¿dónde anda?, a ver, pero vuelva, cuénteme, ¿en que estabas pensando? (utilizando un tono de broma), pa que no sea tan terrible pa ellos no estar escuchándote po, así como que, ¡ay! Me dolió que no me escuchara. Sí, pero igual uno necesita que este aquí cuerpo y mente, cachai.

Entonces un poco, como cuando uno los ve así distraído, igual como que uno agarra como, ¡ya! Me doi una vuelta y digo, ¡ya! Cuando se me acabe la vuelta le voy a decir que vuelva, pero dejarlo que se distraiga un poco, si unos minutos, si...

E2: Si, lo que pasaba con ese niñito, ese conflicto (refiriéndose al video visto) ...

E3: La profesora estaba ofendida, por eso lo obligo a que el leyera, porque por ultimo uno como profesora con criterio, uno miraría, a ya a este le cuesta, no importa, ¿lo puedes ayudar tú? Ya, ayúdalo tú a terminar, cachai, en vez de haberle pedido al compañero que le abriera el libro, que leyera el compañero y listo, entonces ya trajiste al cabro. Pero como ella estaba tan ofendida, porque el cabro no estaba en su clase, no la estaba escuchando, es que se ensaña con que él lea, él lea, él lea, y eso nos pasa muchas veces cachai, que muchas veces nos ofendemos, nuestro ego a lo mejor de profesoras, no sé, y nos pasa también...

E5: En la universidad igual...

E3: En la universidad, con muchos profesores...

E5: Como con la autoridad, yo estoy aquí adelante entonces tú me tienes que escuchar...

E3: Y en clases, y en clases...

E5: Y si no me escuchas, te humillo así, prácticamente...

E2: Si po.

E5: Y pa imponer los pensamientos, porque es en distintas cosas, no solamente cuando leen. Yo me he topado casos de profesoras en que humillan al niño por traer una colación distinta, no sé, unas papas, cachai, y humillado frente a todo el curso, ¡cómo se te ocurre traer papas fritas! Cachai, y cosas así...

E2: Es que eso es un poder que tenemos que dejar atrás po, si tu no puedes hacer eso...

E3: ¡Eso! Es como las atribuciones que te tomai...

E5: Es que por eso po...

E3: Y no te corresponden po

E5: Es de poder po, autorización, o sea, solo el poder que ejerce el profesor por algo que él piensa distinto po, o por ejemplo sentarse. Yo, a mí, igual, siempre me retaron por sentarme de otra manera (apunta hacia sus piernas, ya que está sentada apoyada en las rodillas y los pies hacia atrás)

(risas generales)

Yo no puedo sentarme, a mí me gusta de verdad, a veces estoy así, de repente pongo los pies arriba y en cualquier parte, y...los profesores ¡no!, ¡no!, porque es algo de norma, y en mi casa igual, mi abuelita, ¡no!...

E3: o te decían ¡creí que estay en el living de tu casa!

E5: Claro, eso, ¿y qué?, no influye en nada po, y eso la profesora es solo...algo de poder po, que quiere imponer su autoridad y su pensamiento ante ti po, cachai...

E3: Y muchas veces ni siquiera es tu pensamiento...

E5: No, es que no te podí sentar así cachai, ¿o no?

E2: Pero es que igual tiene que ver con lo que dice E3, con como tú te sientes, ahora como estaba con este como conflicto de mi práctica, me puse a ver caleta documentales y cuestiones así, y había una cuestión que me llamo la atención que decían también otras profes parecidas también a las escuelas libres, decían que si tú no te sientes cómodo cuando estás haciendo clases, va a ser una clase de mierda, cachai, porque tú vas a reflejar tu incomodidad...

(asentimiento general)

Tu inseguridad, tus pocas ganas de estar ahí, no solo la vas a reflejar, sino que además la vas a transmitir, y vas a generar un ambiente totalmente peor. Entonces como que, lo que decían los locos es primero, el profesor no debe verse presionado por nada, lo que es falso en el sistema...

E3: ¡Falsoo!

(risas generales)

E2: En el sistema teni que estar así (realiza gesto con sus manos), cachai, pero...depende de uno cuanto de eso te importe, cachai, o sea ya teni que /?/, pero ya, ya ya y listo, así como tratar de uno llevar mejor ese cuento, pero tratar de llegar así sin presiones, así como vengo a pasarla bien con ellos, entonces cuando tu estai como con la idea de pasarlo bien cachai, ya no importa que ese se distraiga después le digo que se ponga acá, porque después po, si yo vengo a pasarla bien y él que la pase bien igual po, cachai, porque hay un momento en que te poni como en otra, porque a mi también de pronto me ha pasado que me he sentido un poco ofendida y obvio que me he sentido ofendida si me han faltado el respeto, cuando tu queri hablar, y yo no soy una persona irrespetuosa, menos con los niños, entonces, ¡ahora quiero hablar!, nadie me pesca, nadie me pesca, nadie me pesca...

E3: ¡Uy! Siii, eso es horrible

E2: Obvio que me ofendo po, me siento

E5: Es que uno es persona po

E2: Pero no hay que humillar, sino que decirles, sabi que me estoy sintiendo super mal por culpa de ustedes, ser honesta, transmitir...

E1: Sii

E2: Transmitir lo que te pasa

E3: A mí eso me paso

E5: Es que eso es un tema de confianza...

E2: Yo les dije, me duelen los oídos, yo también soy persona, a mí me duelen los oídos con esta bulla...

E5: Sii

E2: Yo así no voy a poder hablar, y yo pienso que así no es justo, porque si yo los oigo, ustedes deberían oírme, cachai, y punto, relaciones de respeto, de reciprocidad po, cachai

E5: Claro, hacerlo por ahí, no imponerlo, po, si po, vai a la reflexión de ellos po, no imponiendo la autoridad

E3: Si, por ejemplo, esa, esa, esa actitud que tuvo esa profesora joven que un poco se estaba disculpando con los cabros (aludiendo a una escena del video) ...

E5: Si po

E3: Porque la clase anterior había sido...

E2: Esa es la mejor forma de hacer clases po

E3: Si, y a mí me paso...

E1: Si a mí también

E2: Si

E3: A mí me paso, pero yo nunca atine a hacer eso, a disculparme y yo me angustie, yo estaba angustiada porque yo en la práctica no lo estaba pasando bien, estaba demasiado presionada, y en mis clases, mi unidad, mi implementación, se me noto, ¡en todas las clases!, en todas las clases se me noto que lo único que quería era que llegara el ultimo día de la unidad pa irme, cachai, porque no lo estaba pasando bien, me sentía incomoda, no estaba como en todo mi ser entregándolo, cachai.

Entonces si hubo una oportunidad, una clase, en que todo se me vino encima, ¡pa!, todo, todo, fue lo peor, y yo, perdí un poco el control, sin maltratar, porque en realidad dentro de mi paradigma nunca hay maltratar, pero si era como ¡niñoos!, ¡ya po chiquillos! Pero yo cero ganas de que me escucharan, ojalá no me escuchen, ojalá esta wea se vaya a la mierda, así estaba, así chao. Y yo le decía al profe, profe, fui enojona, trate mal a los cabros, grite caleta, y no hice nada, así como que, y yo le decía, profe, yo me siento angustiada, llegue a mi casa y yo lloraba, si yo decía ¿Por qué fui así?, cachai, si yo no soy así, me sentía super mal, y después como que nunca atine a la otra clase a decir, no yo voy hablar con los cabros, decirle que yo fui pesa, y que me disculparan, que yo andaba presionada. Además, que ellos igual andaban pepes, que conversemos de que ellos también estaban pesados, que yo también estaba pesa, que no...

E4: Eso es parte del aprendizaje po, que...

E3: No fui capaz, cachai, noo...

E2: Es que yo pienso que esa es la mejor forma po, de que...

E3: Es la mejor forma, de hablar del respeto, de la empatía, de la mejor forma de decir, miren chiquillos, ayer no tuvimos una clase buena, ¿se dieron cuenta de que yo me fui de aquí enojada? ¿Qué ustedes igual?, y conversar, a mí me pareció súper buena la idea.

E2: Yo igual les hice a ellos juzgarme, porque esa clase que les dije yo me enojé y fue así como ¡Estoi muy enojadaaa! Asiii...

E3: Sii

E2: Y estaban todos así (pone expresión de miedo), y fue una clase impecablemente silenciosa, pero a través del miedo po, porque yo había gritado, y con el miedo de que yo volviera a gritar y nunca me habían visto enojada tampoco...

E5: Eso, eso yo creo, que nunca te habían visto así po

E2: Noo po

E3: Eso les causo el impacto

E5: Y son niños chicos

E2: Imagínate, si son niños chicos, fue mal, y yo más encima estaba haciendo mi clase y pensaba puta estoy mal y puta están callados y están callados y yo sabiendo porque están callados

E5: ¡Ooh! Que mala

E2: Horrible, horrible, después paso el recreo y no me sentí bien ni en el puro recreo, y me devolví, porque me tocaba de nuevo hacer clases, con el mismo curso y vuelvo y les digo, ¿se dieron cuenta que delante yo grite? Sí, me dicen, ¿Y está bien gritar? No, me dicen, y ahí recién empezaron como a darse cuenta de que ellos también me podían juzgar po...

E3: Sii po

E2: ¿Estaba mal gritar no es cierto? ¿y qué les pareció que yo les dijera tal y tal cosa? Estaba mal, estaba mal esto, y ahí me empezaron a decir cosas, y a decir todo lo que ellos encontraban que estaba mal

E5: Y ahí se les fue pasando igual po

E3: Es muy buena iniciativa

E2: Y ahí yo les fui diciendo igual po, cuando yo esté haciendo algo mal, ustedes díganme, díganme que les estoy faltando el respeto y que el respeto se debe mantener, ustedes avísenme a mí, ustedes díganme, cachai, y como que quedaron así terribles contentos de tener la posibilidad de decirle al adulto, lo estai haciendo mal, es mejor por este lado, y de ahí en adelante que tenemos otro tipo de relación po, cachai. Es como ahora, ya po Raúl siéntate, ya tía ya, como que ya es otra...

E3: Es como ¡ya po no me falti el respeto! (risas)

E2: Es que es una relación ya más de confianza po, cachai, y hay un tema, que de repente no sé, decimos ya todos sentados por favor porque vamos a hacer tal cosa, se para uno, yo lo miro y me dice ¡ay! Disculpe tía y me piden hasta disculpa de repente, y eso jamás me había sucedido po, si son guaguas, son cabros chicos.

Entonces, como que igual quedé súper contenta, porque ese es el modo po, les dije que si hasta me veían que me estaba enojando me hicieran así con sus deditos (realiza movimiento con los dedos apuntando hacia adelante), pa que se me pasara, cachai, como tirándome buena vibra...

(risas generales)

Entonces de repente, como que cuando ya no hay caso con uno, como que ya, porque tengo un curso que es terrible desordenado, y no hay caso, no hay caso, y me hacen todos así con los deditos (realiza gesto descrito anteriormente), y yo me rio y ahí se me pasa, ya en un rato más cuando lo querai hacer

(risas generales)

E3: O a veces tu estai así como enoja, enoja, y no falta esa niña que es como la E2, la que ella era, la que esta sentaita, que uno como que ni la ve, si vino o no vino, llega viene así y te abraza, y te dice tía yo te quiero, y tu estai terrible enoja por todos los otros desordenados, pero hay una que viene y como que te quiere contener.

Y sabi que una vez me paso, que todavía yo no estaba implementando mi unidad, pero como yo estaba trabajando caleta de horas, yo estaba con todos los cursos, y un día yo no había tenido un día tan bueno, entonces parece que se me notaba, pero yo me esforzaba pa que no se me notara, cachai así como ja-ja ja-ja (utiliza tono irónico), pero los ojos igual así po (se baja los ojos de los extremos), como más tristes, cachai, y las cabras...llega una niña así y me dice, tía, ya la Coni Berrios, nunca la voy a olvidar, me hace así (realiza gesto de llamar la atención), y me entrega un papelito así con una cara, una mujer, dibujada por ella, pero con una cara así (realiza una expresión), y decía se ve cansada, abajo, solo me hace así, me lo muestra y te juro que se me llenaron los ojos de lágrimas, porque yo soy muy llorona, entonces como que le digo, ¿de verdad me veo así? (mueve la cabeza haciendo si), y el dibujo era como ¡aaah!

(risas generales)

Y yo le dije, me podi dar un abrazo para que se me pase el cansancio, y la loca así ¡pa!, me abrazo, y yo ¡ooiii! ¡ya! Coni ¡vamos! Ahora sí que Coni ¡vamos, vamos!, le dije. Y sabi que,

ella se dio cuenta de que ella puso a mi cambiarme, cachai, y fue súper silenciosa, súper piola la loca, pero igual, era la tercera hora, pero me dio el ánimo pa todo el día po, porque le dije, de verdad me veo así, sii, decía, así como con miedo, pero ella igual me quería decir que, oye estai como no estai nunca así, tú no eres así cachai, tía animo

(risas generales)

E1: Era como échate una lava de cara, despabila

E5: Cambia la cara

E3: Date una vuelta

E2: Anda a dar vuelta al patio

E3: Si po, fue así, pero a su modo, fue bakan cachai, los cabros te sorprenden de esa forma y uno a veces piensa que no puede engañar a los niños

Todas: Nooo, no se puede

E2: Es cierto eso, que uno va como con esa predisposición, como...igual como...como que uno quiere ir a sorprenderlos cachai, yo creo que uno igual tiene que querer ir a sorprenderse, cachai

E3: A sorprenderse

E2: No ir a, bueno voy a hacer esto, y esta wea, y esto otro, porque cuando llevai la pauta, a mí por eso no me gusta planificar, llevai la pauta...

E5: Llevai todo estructurado po

E2: llevai la pauta y ya sabi lo que va a pasar, ya sabi cuanto va a durar, ya sabi a qué hora lo van a hacer, y ellos te demuestran que eso no es verdad...

E3: Es que eso va a depender de /?/, va a depender de la hora, porque si te toca después de educación física, si están loros

E1: Si hace calor

E2: Si están inquietos

E5: Si está lloviendo

E3: La otra vez el profesor Caro, que se burlaba, se burlaba la otra vez ¿te acordai?, que estaba en una clase que él se burló, y dijo que los profesores sustentaban solamente el mito, en que, si estaba nublado, se iban a portar así, y que, si estaba así, los niños se iban a portar así, y que eran puros mitos, y que casi se burló ese día en la calle, ¿se acuerdan?

E5: Si, lo conto la otra vez, como una de las primeras

E3: Y eso es verdad, no es mentira, que todo les influye, yo pienso que todo les influye, si vienen después de almuerzo, que es terrible esa hora, ¡es terrible!

A: En relación a eso, ¿Qué...como que creen, qué papel tiene considerar la diversidad en el aula?

E3: Completa, pienso que la diversidad, es como...claro, están las necesidades educativas especiales, que es como lo que uno atiende en la escuela, que pasaría por el PIE y todo eso. Pero la diversidad, en definitiva, todos nosotros somos diversos, en cualquier horario, es lo mismo que estamos hablando, que la diversidad es tan tremenda que ni siquiera nos comportamos de la misma manera siempre, la diversidad, somos diversos en los diferentes escenarios diferentes contextos en realidad somos personas diversas, unos con los otros y uno con sí mismo. También pienso que uno es dinámico todo el tiempo.

Asociando la diversidad un poco a eso al dinamismo a las diferencias entre una persona y otra, pienso que son un factor fundamental en el aprendizaje.

E2: Pero, igual hay que en la realidad po, en la realidad de las escuelas que estábamos hablando, esa diversidad se estandariza

E3: Hasta en las profesoras se estandarizan

E2: Es que, por ejemplo, ese niño que te digo yo, ese weon es un genio, es un genio, el weon no hace na en clases y tiene puros siete, ¡pero ese genio! Pero no sirve para ese tipo de escuela porque lo retan todo el tiempo

E4: Es que, por ejemplo, yo estaba ahora haciendo la practica en un colegio donde se valora mucho la diversidad y eso, pero es tanto como que, el sobre valor, que no se da valor a lo colectivo, no se valora como que también somos uno po, que tenemos que trabajar en unidad y yo me tengo que igual preocupar del otro, porque es tan importante lo que yo soy, es tan importante mi experiencia, es tan importante como lo que yo quiero, lo que yo pienso, que no me importa el del otro po, entonces, ahí igual hay que tener como un equilibrio. Porque por ejemplo lo que tu deciai delante, que los niños elijan, y todo eso, que está bien, cachai, pero si yo elijo y todo lo que yo elijo tiene que ver con mi significación, con lo que para mí es importante, cuando yo transformo en donde yo estoy, cuando yo construyo con el otro en donde yo estoy po, cachai.

Entonces yo creo que esas oportunidades, son súper importantes po, como el poder también hacerlos conscientes en que, si yo quiero muchas cosas, yo tengo mucho que aportar, mucho que aprender, pero eso que voy a aprender lo voy a hacer con otro.

E1: O sea, si po, de que te sirve que el cabro chico lo aprenda pa él solo po

E4: Si po, si yo voy a investigar, que voy a hacer con eso...

E1: Claro, si no es capaz de construir algo para los demás

E4: Poder mirar afuera, y decir eso que eso que está ahí alguien lo construyo, yo también puedo seguir haciéndolo, pero eso yo no lo voy a construir solo porque no quiero tampoco construir un mundo individualista, sino pa que nos vamos a educar po

(Todas asienten)

Entonces es heavy eso de las diferencias, porque hay muchas diferencias, pero el cómo potenciarlas tanto, como valorarlas tanto, genera este sobre valor y yo lo veía, y de hecho por eso estaba trabajando como el trabajo colaborativo, porque a nadie le importa nadie po, no y yo quiero dibujar, y yo solo dibujo y no me importa lo que está diciendo la otra persona, no me importa lo que está haciendo mi compañero, no me importa que está pasando en el otro lado, porque esto es lo que a mí me gusta, porque esto...

E1: ¡Uhh! que heavy

E4: Pero claro, es como yo soy distinto y no me gusta lo que hace el otro, pero...hay como un ambiente apático, como de no querer relacionarme con los demás po, y al final esos son yo creo como los aprendizajes más bakanes, como de poder...

E2: Como la interacción

E4: Como la interacción de las personas, ahí yo creo que uno aprende mucho

E2: Esa crítica yo le hice el Montessori...

E1: Pero es que ahí estoy realmente haciendo un aprendizaje po, sino sirve de nada que uno se lea todo, y sepa todo y ser uno el ser más inteligente en la tierra, sino eres capaz de construir y compartir.

E4: Como en la interacción con las otras personas, y también no solo para el beneficio mío, sino para el beneficio de otras personas también, porque si algo me beneficia solamente a mi...

E2: Esa wea, es enseñar desde lo colectivo, porque ahí todas las diferencias van a aportar a algo que es en común, cachai, y eso era mi crítica al Montessori, los cabros chicos aprenden autónomamente, claro las locas no hacen nada, aprenden solo los niños, aprenden caleta, pero para ellos, todo para ellos, para ellos, para ellos, entonces cuando nosotras hacíamos actividades, algo en común, no sabían que era eso, no tenían idea, lo que era algo en común, ahí entendí, por eso estos weones se devuelven a las empresas de sus papitos, porque son todos cuicos, y siguen haciendo lo mismo que sus papitos, porque no saben relacionarse ni con sus pares po, ni siquiera con los otros cuicos, cachai, nada de eso, se enseña en ese tipo de escuelas, porque como que la autonomía esta tan sobrevalorada, que no, nada, hay un montón de diversidad pero, no se conjuga.

Yo pienso que esa es laaa... al menos como tratamos de trabajar allá en la población cachai que con todos los niños pal mismo lao, ya tienen algo en común y esa es la gracia que tiene un espacio así poblacional, lo que tienen en común aquí es el territorio, y esa es la mansa potencia, entonces da lo mismo lo que tu hagai, hace lo que tu querai, hace lo que tu querai,

pero todo esto, es pal territorio, tu aporta desde donde tú quieras, ¿Qué quieres hacer tu para esta actividad?, porque esto es para nosotros, tu vei que queri hacer, y te dai cuenta que el niño si escoge, si es autónomo, yo no tengo que hacer nada, lo único que tengo que paquear es que no se peguen, porque se pegan mucho, pero resguardar eso, los niveles de violencia, y nada más po, los trabajos se hacen, han hecho weas preciosas, y todo por ellos, yo quiero juntar los CD, y les preguntai, ¿Y por qué juntaste los CD?, porque así se recicla, nada que decir po, ta bien, dale, continua, cachai, entonces tienen ya un rollo, cachai...

E3: ¿Y en la escuela como lo haces?

E2: En la escuela, por eso te digo, en la escuela es distinto, porque la escuela, lo que trata de hacer la escuela es estandarizar a todos los niños, cachai, entonces por mas diferencias que hayan, en vez de aprovecharlas las tratan de opacar para que se vea igual del mismo porte que este otro, y el niño que te da la... como la media, es el que siempre se porta bien, yo tengo acá al Carlitos, era yo, era yo cuando chica...

(risas generales)

Cuando la profesora dice ¡Están todos portándose mal!, yo miro a Carlitos y esta así (realiza pose aludiendo a un niño tranquilo, sentado y escuchando) ...

(risas generales)

Cachai, no existen todos po, cachai, no son todos los que se están portando mal, Carlitos esta siempre ahí, esperando, espera la tarea, y ¡pum! Hecha la tarea, y se queda ahí, y él espera que todos los demás terminen, sin pararse de su puesto y mira y mira...

E5: ¿Y no conversa con los demás?

E2: Conversa con el de al lado, porque también está sentado con uno que también termina rápido y es re tímido, así que conversan ahí los dos. Entonces todos lo que hacen es como...son niños ideales así, ojalá hubieran mas así (risas)

(risas generales)

No, pero no, pero voy a que la edad, por ejemplo, hay cabros que no po, que todavía no, no entienden porque están en el colegio, niños que lloran gritando, ¡odio el colegio!, en las clases, ¡lo odio!, y como no lo va a odiar si quiere ir al baño y no puede, quiere pararse y no puede, ¡no puede hacer nada!

(Asentimiento general)

E5: Siii po, no puede jugar, no puede comer, no puede salir...

E2: Nada por cachai, entonces que diversidad hay ahí, no pero es que ese niño tiene que ser igual a Carlitos...

E3: No po, claro, es como que ese niño tiene un problema, entonces mandémoslo al psicólogo...

E2: Que el niño tiene un problema...

E3: Mandémoslo al Neurólogo, porque quizá también es del cerebro su problema po [utiliza un tono irónico al hablar]

(risas generales)

E2: Como también un niño medicado, ese que les digo que es un genio, ese lo medican po, cachai.

E5: ¡Oh! Mal

E3: Imagínate po

E2: Y esta medicado y siendo un genio esta medicado, y /?/

E3: E igual es desordenado, imagínate no estuviera (risas)

E5: /?/

E2: No, si es brigido, pero es porque no tiene los estímulos suficientes po, necesita más cosas que hacer en su cabeza, es muy poco para él, es demasiado poco...

E5: Es muy fácil para él

E2: Cachai, yo se lo dije así a la mama, a él cámbielo de escuela porque aquí siempre va a ser el niño que lo retan, siempre, siendo que es un genio, más en esa escuela que es cara po, o sea igual es cara, o sea igual puede hacer un esfuerzo, le di hasta nombres de colegios de ahí, pa que se lo lleve de ahí, pa que lo salve, cachai, porque ahí lo van a destruir

E3: Sii, no además...

E2: Y el asunto que ocurre con eso es que, claro, ese niño tiene que adecuarse a como son los que se portan bien, cachai, entonces todo lo que él quiera hacer, hasta aquí, hasta aquí podi llegar, cachai.

Y ese es el problema de la diversidad po, cachai, que por ejemplo hay otros que no alcanzan a llegar hasta ahí y los fuerzan, y los fuerzan, y los fuerzan, hasta que llegan ahí po, cachai, y ahí es donde yo critico igual la labor de las psicopedagogas igual, al menos las que hay haya, ¡son una mierda!, weon, si las locas van a la sala a decirle las respuestas a los niños...

E3: Siii, siii

E2: Aquí anota esto, aquí anota esto, aquí anota esto otro...

(asentimiento general)

E2: Y eso no es ayudar en el aprendizaje, eso es hacer la tarea ellas

E3: Y eso no es respetar la diversidad tampoco...

E2: No, también, es ayudarlo a que lleguen aquí po (pone su mano de forma horizontal a una altura media) (risas)

E3: Claro, es terrible brigido eso que pasa con los PIE

E2: Y más encima, cuando yo fui a averiguar, ¿Por qué estos niños...?, tengo seis niños con psicopedagogía, y cuando empecé a mirar quienes eran, cachae de ¿Por qué va este? ¿Por qué va este weon?, y fui a preguntar porque po, les hacen un test, sacado del mismo libro Santillana, de Comprensión Lectora. Responder preguntas de Comprensión Lectora y el que responde bajo el 60%, va a psicopedagogía y le pregunte y si ya, y si el niño ese día se levantó mal, tuvo un problema con su mamá y se sentía muy cansado y agobiado ¿no importaba?, no, no, una vez no más se toma el test... ¡ya!, me retire de ahí y pensando valen callampa po weon, si uno tiene que saber que un niño te puede responder mal porque se siente como el hoyo po, si a uno también le pasa po, de repente...

E5: Porque no quiere no más po

E2: Uno no quiere, o no tengo ganas y sabí que estoi chata y no quiero hacerlo...

E3: ¿Y cuándo encontrái que si tiene problemas de comprensión?, entonces como encontramos a niños que, si les cuesta la comprensión, por ejemplo

E2: ¡Preguntando po!

E5: Pero es que hay distintos ámbitos po

E3: Tu deci haciendo preguntas de comprensión lectora

E2: Si po, preguntando, por ejemplo, ¿Por qué pensaste esto?, cuestionando su respuesta po

E5: En las mismas actividades podi hacerlo po, /?/

E2: /?/

E1: Igual existe una progresión de distintas las actividades po, la otra semana la actividad ya tampoco...

E3: /?/

E2: Obvio que si po, por ejemplo, yo tengo otro niño que le va re bien en matemáticas, yo ya buena, ya entonces veamos este, cual es la decena, cual es la unidad, era el numero 64 creo,

¿Cuántas decenas tiene este número?, ¿4?, ya, mira este número es un 6 y un 4, aquí está la decena, aquí está la unidad, acuérdate los valores, cuantos 10 eran las decenas, o sea cuanto eran las decenas, si, si eran de 10, ¿Cuánto vale ese 6 que hay ahí de decena? ¿9?, weona nada, ahí no hay comprensión, ella no estaba entendiendo, no podía imaginar lo que yo estaba preguntando, cachai, entonces tu teni que hacerlos imaginar, cachai, y no es que ella tiene un problema...

E3: Le cuesta po...

E2: Cachai que allá no hay material concreto, no hay por ejemplo bloque base 10, ahí al tiro po...

E1: No hay de estos, como se llaman, que ponen pelotitas, como un...

E2: Un bloque base 10 hubiera servido al tiro, pero no había. Entonces cuando no hay material, imagina que cada uno de tus dedos vale 10, y lo empezamos a hacer con sus dedos, cachai, y al tiro me dijo, a entonces tengo así, ¡aah 60!, al tiro po, cachai, si no era una wea de que ella no pudiera, no es que fuera, no se po...na, na que ver, si siempre es de cómo esta dada la explicación, está dada para algunos tipos de aprendizaje no más po, cachai.

E3: Oye y esta brigido como están silenciado los niños también que pertenecen como al PIE, así como formalmente, como están silenciados dentro de la sala de clases, como del común, en definitiva, hasta la profesora básica...

E2: Y los sacan de las salas, yo no entiendo por qué los sacan, a la otra profesora se lo dije también, es una estupidez cabras, una estupidez.

E3: La profesora básica, se encuentra...

E2: Los sacan de las salas, se los llevan un par de horas, se pierden todo ese bloque casi completo, llegan, uno no tiene idea que paso allá...

E5: Ellos no entienden nada

E3: ellos tampoco cachan nada

E2: Llegan y tienen que hacer la misma tarea, los obligan a terminar una tarea en la que jamás participaron

E3: No, es terrible

E2: Entonces, hacen tareas allá, y llegan a hacer las tareas de acá sin cachar nada

E3: No, y más encima que las profesoras...

E3: Y es ponerle doble presión, doble tarea...

E2: Y las profesoras de básica, las profesoras de básica...

E5: Ni se conocen con la otra

E2: Ni se conocen

E2: No, no te preocupi de él, si él es...de él se encarga la tía, la tía, no te preocupí

E2: Claro, que se lo lleva la otra

E3: Trabajan, trabajan con los que sí pueden hacer lo que ellas proponen, trabaja solamente con los que sí lo pueden hacer, y los que no.

Yo vi cabros que escriben en carro, en cuarto básico, y que yo les preguntaba, y no, es que en realidad yo no sé qué hacer con los cabros que escriben en carro, y te así el ciego, te así el ciego, no es que hagamos como que no escribe en carro, ya, hagamos como que no confunde la b con la d. ¿Entonces qué pasa?, cachai, y pasa también, con que las básicas, las profesoras de básica, no tenemos herramientas en nuestra formación para encargarnos de estos problemas, no existen, cachai, porque tu como profesora de básica, tu visión es a partir de...

E5: Y hay que averiguar igual, porque nos paso

E3: Como a partir de la intuición, y tu investigación autónoma, igual, lo que nos pasó...

E5: Si, lo que nos pasó

E3: Lo que nos pasó en el...

E5: En el colegio Andares, si igual ahí...

E2: Es que no debería haber profesores de básica y de diferencial, deberían estar las dos juntas ahí...

(asentimiento general)

Cosa de que tu trabajarai y te di cuenta en ese momento de lo que está ocurriendo...

E3: Que no tenga que llegar...

E2: O que no sea como oye hacete cargo tú de este problema, cachai

E5: /?/

E3: Y no y que no tengan un aprendizaje falso porque les dicen todas las respuestas

E2: No, y na que ver, si no hay oportunidad, por ejemplo, a la otra practicante, la que le dice todas las respuestas a la niña en mi clase, como que quedo, así como que, ¿En qué momento

hablo con ella? Porque no la veo nunca más que cuando está ahí po, en que momento le digo hermana no hagai esa wea, trabajemos juntas, ¿Cómo le digo po?

E5: Claro po, como pa trabajar en conjunto

E2: Mas encima, la loca weona, en esa clase de adjetivos calificativos, yo quede enferma, ¿Tía y cual se pone aquí? Hay que encontrar los adjetivos calificativos

E3: Sii, a mí me paso lo mismo (risas)

E2: Loca los adjetivos calificativos, aaah ¿resplandor?, no po, el adjetivo calificativo es el que califica una persona, dando una característica, algo, algo está caracterizando, aah ¿luz? (risas), luminoso, quizá pueda ser, busque luminoso, weon que paja, le tuve que empezar a dar las respuestas a la mina, porque la mina ¡no sabía!

E3: Si, eso igual pasa porque, yo igual allá vi...

E2: Pero es que ¿Cómo los va a ayudar? ¡Cómo?! Si no sabe ella

E3: Una loca allá tomaba apuntes sobre la clase, yo la vi a la psicopedagoga que interviene, estaba así, y en su cuaderno anotaba, así como la materia, y yo decía, pucha la loca no sabe ni de Lenguaje, como la va a ayudar a mejorar la Comprensión Lectora, no la va a ayudar en na po, cachai, le ayuda a recortar, a pegar, a escribir, a hacer esto acá, a veces hasta trabajos escritos por las manos de ella, son sus manos cachai, noo, entonces que pasa, es que todos los profesores dicen ya, no pesquemos a estos weones, dejémoslos que lo hagan ellas.

E5: A mí me paso igual po en tercero básico...

E3: Porque ellas ponen las notas, ellas ponen todo po

E5: No sabían leer ni escribir tres niños, y ¿Qué hacia la profesora?, ya, transcriba, yo lo copio aquí y tu transcribe y lo hacían pero era copia, a ver, ¿Qué dice ahí?, no se po weon, no sé qué dice, si estai copiando algo, es como hacer un dibujo no más, y la diferencial lo mismo, la psicopedagoga lo mismo. Así lo hacían, iban, como que hacían la prueba con ellos, ellos le leían todo y ya, y yo una vez lo hice con este niño, que no sabía escribir, porque no tenía a los tres, había una diferencial con uno, la otra psicopedagoga con otro y quedaba uno y yo le dije que, si por favor yo podía trabajar con el Valentín, que lo medicaban, y le dije que noo lo medicara porque o si no iba a poder hablar con él po, y responder la prueba, y acepto...

E3: La E5 que peleo tanto por su Valentín (risas)

E5: Y fuimos, y no era, yo no le leía todo po, no era, ya esto y esto, yo le decía, el leía y yo le decía, ya, cual es la respuesta, y él me decía, y ya búscala entre las alternativas que habían, cual es, pero ya, fíjate con cual letra empieza, y como termina, porque ya igual habíamos trabajado ya la consciencia silábica, y todo po, y que la diferencial y la psicopedagoga no lo hacían, nada, nada, solo transcribir, que transcriba, respondían las preguntas, y ellas le escribían y listo, pero no hacían nada, y él...

E2: Es que eso lo hacen pa que llegue hasta aquí, pa que llegue al estándar, y nada más po

E5: No, y ni siquiera eso, porque no aprendía nada de leer y estaba en tercero básico po, ose iba a seguir...

E3: Pero escribía po

E5: Claro po, pa ellas no, escribía, y...el niño, ya, se distraía y yo me ponía a hablar de otra cosa, porque yo de repente no quería estar así, o del mismo tema de la lectura salía otro tema, nos poníamos a hablar, ya nos poníamos a hablar, nos reíamos, y después ya, de nuevo, hagamos esto, ya, sigamos...

E3: Mas encima la E5 es la más dispersa

(risas generales)

E5: Sii po, claro, y me ponía a hablar y después, y le fue súper bien, y le fue súper bien y todo, y se sacó un 7, pero la profe, no, es que tú, es que estuve yo ahí ayudándole po, y como vio que estábamos riéndonos y hacíamos las cosas de otra manera, lo dudo, y que hacemos así, y lo hablaba con la psicopedagoga porque estaban como cuchichiando así, y yo le dije, profe si eso él lo hizo solo, si de verdad el me respondió, no es que yo le haya marcado las respuestas, hasta el busco la alternativa y todo. Entonces, pero la loca no, no implementaba nada, los tenía ahí no más po, a los 3...

E3: Es complicado eso...

E5: No, y transcribiendo, transcribiendo

E3: Eso es solamente porque en la etapa inicial, se saltaron algunas partes, tienen algunos vacíos, entonces obviamente no van a decodificar o a leer bien porque no tienen consciencia silábica, consciencia fonológica, entonces uno ve y dice, ¡aah! Esto le pasa a este cabro, pero qué, teni que, como...

E5: Trabajarlo po

E3: Claro po, teni que ver cómo, ya, a ti te pasa esto

E5: Y no solo po, implementarlo con todos

E3: Yo me acuerdo que una niña allá de cuarto básico, yo creía que era disléxi...ca, porque leía muy brigido, era...

E5: Disléxi-ca (por la forma en que E3 lo dijo)

(risas generales)

E5: Es que iba a decir dislexia, era disléxica, cachate que leía, leía algo como na que ver, y yo como que miraba y decía, ¡oh! Esta wea no puede ser, a ver de nuevo, y cuando era de nuevo, la niña como que leía un poco mejor, y el de nuevo, la niña lo leía bien, cachai, entonces era como un poco de que la niña estaba un poco colapsa, con la presión enci...

E2: Le bailaban las letras igual que el del video (aludiendo al video proyectado anteriormente)

(risas generales)

E3: Claro, más encima que a mí me tenían tomando velocidad y calidad lectora, entonces, esa experiencia pa mí fue terrible brigida, tener que, en un minuto, ver cuento está leyendo y ponerle nota por eso po, y eran puros unos, puros dos, si casi nadie se sacaba un siete, era como uno que venía, era nuevo en el colegio, el único siete, el nuevo (risas), el de otro lado. Entonces, yo no le dije a ella, pero estaba en la prueba, ella termino de leer y termino y m Emiro, porque leyó 28 palabras, muy poco, porque eran 145 las meta, entonces yo también le dije, ¿te das cuenta que te cuesta leer?, quiero saber si es que tú te das cuenta de que te cuesta leer po, primero, y me hace así (mueve la cabeza asintiendo), y con los ojos llenos de lágrimas, y yo le dije, pero sabes que, a ti te cuesta, pero es porque cuando eras chica, hay algo que no te enseñaron, yo te lo puedo enseñar, ¿Tú estas dispuesta a mejorar tu lectura? ¿Quieres?, si, tía ayúdeme, y le digo, si, no te preocupes, si no es de que tú seas tonta o que tengas algún problema, solamente hay algo que no te enseñaron, yo te lo puedo enseñar, te vamos a ayudar y a cuestión, bueno ahora que renuncie y todo eso, renuncie, ¡la abandone!

(risas generales)

No, fui a hablar antes con ella, le dije, ¡llámame!, ¡mándame un mail!, no, no fuera de leseo, yo voy, y un día la agarre, le dije a la jefa de UTP, ¿usted podría escuchar a la Vale?, es que yo estoy preocupada por la Vale, ella quiere mejorar su lectura, pero no sabe qué hacer, y me dijo ya, tráela. La trajimos y de verdad le iba muy brigido, y la jefa de UTP igual vio que era muy brigido lo de ella, y más encima no está en el PIE, no está como en ningún registro, porque la niña no leía y nadie sabía que no leía...

E1: Quizá hasta pueden ser problemas visuales, a veces pasa eso

E3: No, y le decía lee conmigo, y leía con los dedos y repite, repite, repite, hasta que la niña pudiera leer. Entonces después cuando yo me fui, le dije que, bueno le deje, así como una hoja, como las técnicas que ella podría utilizar pa aprender, así como mejorar su lectura po, cachai, entonces... así como súper vaga igual, porque yo me iba a ir po, no la iba a ayudar, yo le dije, acuérdate que tú quieres mejorar tu lectura, si tú quieres tú lo vas a hacer, ayúdate, la jefa de UTP se comprometió contigo, yo no voy a estar, pero tú anda, si la oficina está ahí, dile tía mire como estoy leyendo ahora, lee, lee, nunca vas a, ya si tía, porque yo sentí que ella le agarro como un pánico a leer, como que se dio cuenta que ella lee tan mal, que no quiere que sepan que no lee, definitivamente no lee, si yo leo mal entonces no leo, entonces no lee nada, nada, nada, de lo que se le presenta con error, entonces lo evita, lo evita todo el tiempo.

Entonces, un poco tratar de concientizarla a ella, y a ella misma con su propio aprendizaje, con su propio avance po, cachai, porque no la va a ayudar, o sea, sus clases de Lenguaje, las que tiene ahora, no la van a ayudar, porque no tiene conciencia fonológica, conciencia silábica,

porque no son clases de primero básico, cachai, esa es la respuesta, no son clases de primero básico, entonces la cabra, cago no más po, cachai.

A: Para complementar, con mi compañera les queremos mostrar el titular de una noticia en relación a lo que estaban hablando, que salió hace poco. Así que ojalá nos pudieran comentar también si están de acuerdo o que lo que opinan.

(Se les muestra la foto de un diario con el siguiente titular: “*Los futuros profesores se sienten poco preparados para enseñar en aulas diversas*”, sobre un estudio realizado a estudiantes de Pedagogía en último año)

E3: Es como lo mismo que estábamos hablando po

E2: Si, por lo mismo...

E1: Si, totalmente

(Asentimiento general)

E2: Los vacíos de la formación po, por ejemplo, si fuera así un aula diversa y te llega un niño mudo (realiza expresión de asombro)

(risas generales)

E1: No asistí al taller de Lengua de Señas de la U (risas), no teni como hablarle al cabro chico

E2: No po, estai caga, te llega un niño con demasiadas dificultades y teni 45, estai caga, estai caga

(asentimiento general)

E3: Oo hasta un niño Asperger, que son lo más comunes ya dentro de la sala, el espectro Autista o Asperger, ee...cada vez más...yo después del Andares, quede fascinada, porque yo nunca me había encontrado con un niño Asperger, y en el Andares, niños Asperger, niños con todo...

E5: Si, con todo, habían caleta

E1: /?/

E3: Entonces, que tuvimos que hacer nosotras

E5: Averiguar

E3: Averiguar po, tratar de ver un poco como funciona su cerebro, como el niño entiende las cosas, que lo que...

E5: Pero alguna base o algo, nada, no teníamos nada, empezamos a preguntar y conversar no más

E3: Si po, pero ¿Qué pasa con las compañeras que no son así? o con la docente que no es así, que se acostumbraron todo este tiempo a que su formación se limitaba exclusivamente a las clases que tuvimos acá, que fueron la mitad de lo que deberíamos haber tenido con todo lo de los paros y por todas esas cosas. Y tenemos lleno de compañeras que se limitaron exclusivamente a que ese es su conocimiento frente a la Pedagogía, y nada más...

E5: Que han hecho clases en aulas tradicionales no más po

E3: No indagan más allá, no tienen desafíos nuevos.

E5: Porque a nosotras igual, nos tocó este colegio, y al principio...

E3: A mí este colegio me hizo estudiar po

E5: Pa la embarra, pero después este colegio fue una enseñanza súper grande

E3: A nosotras de hecho la profesora, la profe María Helena, al final nos decía ¿Qué opinan de sacar este colegio? De sacarlo como centro de práctica, porque este colegio es demasiado complicado, Nosotras casi, casi lo sacamos, como que lo entramos a pensar...

E5: Claro igual lo pensamos...

E3: Al principio igual lo pensamos, así como profe ¿Cómo lo hago?, y eran 11, en mi curso eran 11 niños, pero de los 11, 7 tenían problemas de necesidades educativas especiales, y diagnosticados cachai...

E5: Y ni siquiera tenía un apoyo con la profe que les hacía a ellos los ramos

E3: Y los otros eran niños que no tenían problemas de aprendizaje, pero aprendían lo mínimo, ¿Por qué?, porque estaban con compañeros que les costaba aprender, y la profesora ¿Qué hacía?, enseñaba pa estos cabros que les costaba aprender, a los otros no los forzaba, entonces era como, puros niñitos con necesidades educativas especiales, algunos diagnosticados y otros no, pero ninguno en el fondo crecía en el aprendizaje, no había progreso, uno veía una clase otra clase, y no aprendían nada, nada, cachai.

Y ahí, uno para ellos para poder planificar una clase, tuvimos que investigar un poco ¿Por qué el niño lee de esta forma? ¿Qué pasa cuando un niño es disgráfico? ¿Qué pasa cuando un niño es así?, aah el niño está haciendo esto, ¿Será alguna enfermedad? ¿Alguna condición?, que será porque está haciendo esto.

Entonces, en el sistema en que están las profesoras, ¿Realmente existe esa preocupación?, no, no hay ninguna profesora que se atreva a decir, ¿Por qué mi niño está escribiendo así?, y que se empiece a preguntar y empiece a indagar porque su cabro esta...que le paso, no, nada...

E5: Y hacer estrategias a raíz de eso también po

E3: No existe porque tampoco lo tienen de su formación po

E5: Se hace vista gorda po

E3: Si no existe en nuestra formación ¿Cómo?

M: Entonces, ¿Cómo evaluarían la formación que ustedes tienen con respecto a este tema? O si es que modificarían algo, ¿Qué?

E3: Penca

(risas generales)

E2: Si po, penca la formación que tenemos

E1: Sacaría...

E2: Yo, sacaría Diferencial y lo incluiría a básica, enserio...

(risas generales)

Y eliminaría Psicopedagogía, porque no sirve para nada

E3: Noo, psicopedagogía son una, una... llenan instructivos, llenan cuestionarios, eso hacen las psicopedagogas...

E2: Fusionaría Diferencial con básica, eso haría

E3: Llenan todo el rato algo del cabro y ahí diagnostican y listo, eso hacen no más las psicopedagogas

E2: /?/... las pastillas, eso también lo eliminaría

E3: No, yo creo que es una buena iniciativa eso que está partiendo, que la semana pasada nos contaron, que es una iniciativa de mezclar las prácticas de diferencial con las de básica, y mezclar una cabra de diferencial con una de básica, pero que vayan a práctica juntas

E2: Pero eso se está haciendo

E2: Si po, pero está empezando recién ahora, y no es que nosotras no vamos a poder optar, así como...

E1: Si, eso es bueno, sería...

E3: Y como para empezar, es una muy buena iniciativa, cachai, pero ahí habría que abordar, por ejemplo, que tal la formación de las compañeras de diferencial, porque uno se encuentra en los colegios que esta el programa de integración escolar que hay profesoras de diferencial,

que hay psicopedagogas, que entran y les dan las respuestas a los niños, entonces uno dice, ya haber ¿Qué formación están teniendo las profesoras de educación diferencial?, que también están haciendo lo mismo que las psicopedagogas, y las de diferencial deben preguntarse lo mismo de las de básica, que aprendieron estas cabras que están haciendo ese tipo de clases, cachai.

Entonces, al final la crisis de la educación es como, tremenda, y parte por la formación inicial de los profesionales, yo pienso que...

E2: Es el discontinuo po, es el segmentarlo todo, hacer que todos sean especialistas de algo, hasta nosotras estamos divididas po, cachai

(asentimiento general)

El mismo básico po, todo lo dividen, todo tiene que ser técnico, técnico, técnico, en esto, en esto, en esto otro, todo es muy específico, entonces eso en vez de integrar, segmenta, cachai. Y trabajar por segmento no tiene mucho sentido po

E3: Y segmenta, separa y perjudica el trabajo colaborativo, porque al segmentar, uno como profesora dice nooo, que la PIE se encargue, porque ella está ocupada y la otra es especialista en eso

E2: Por eso po, .../?/... y tú necesitai en esta fábrica un profe de básica, un profe de primer ciclo, segundo ciclo, diferencial, distintos y si no hay uno de esos lo reemplazai con otro no más, y continua el proceso, es .../?/... no más po, cachai y que avance, que avance la fábrica de sujetos, cachai, en el fondo es eso, cachai, y no te preparan para otra cosa po, porque esto igual responde al sistema po, tú te estai metiendo en una institución del sistema, para seguir reproduciendo el sistema, no es pa darle cara al sistema po.

E3: Por ejemplo, de Lenguaje, nosotras tuvimos lecto-escritura, uno y dos, en verdad no fueron así como ramos tan...así como, tan continuos, tan constantes, porque vino los paros y todas eso, pero por ejemplo en lecto-escritura uno y dos, no se consideraba las diferentes formas de leer de los niños, o las diferentes dificultades que podían presentar los niños en la lectura, sino que te enseñan a cómo enseñar a leer a un cabro normal...

E2: Estándar

E3: Estándar, que cumpla con estos requisitos, y ¿Qué pasa con los otros?, no lo conversamos hasta que nos tocó con la profesora Alicia, la profesora Alicia, que no me acuerdo el ramo que ella hizo, pero...

E1: Si, desarrollo del pensamiento

E3: Era el desarrollo del pensamiento, y ella, fue la única que un poco hablaba de los problemas de lenguaje que nosotras nos podíamos encontrar en la sala, pero que fue el año pasado y que, fueron dos meses de clases, eso no es culpa de la profe...

(asentimiento general)

E5: Fue poco

E3: si no que fue por el contexto

E1: Eee...fueron dos, porque fue desarrollo del pensamiento uno que fue con Schuart, en el primer semestre...

E3: Ah si

E1: Y desarrollo del pensamiento dos con la Alicia

E3: Con la Alicia po, y la Alicia hizo el dos y fue la única en la mención de lenguaje, lenguaje, fue la única con la que pudimos hablar sobre las diferencias y las diversidades del aprendizaje del lenguaje, cachai, con la única.

E2: Pero tampoco encuentro que es como, ¡Oh! Estamos caga así, porque por ejemplo con las cabras que conozco de dife, las amigas que tengo de allá, por ejemplo, todas conocen a Ferreiro, cachai, todas parten desde ahí, cachai, entonces yo pienso que quizá nuestra formación no esta tan alejada...

E1: No

E4: No

E2: Yo las experiencias, esas experiencias que he tenido, han sido claro po psicopedagogas con profes de diferencial que ya se encuentran en el sistema po, y que son igual de penca que profes que también están en el sistema ahora po, que tampoco tienen ninguna de estas estrategias de las que estamos hablando po, cachai, que tampoco deben conocer que la escuela también puede ser de otra forma po, y por eso siguen en ese paradigma tradicional...

E1: Tampoco en todos los colegios porque...

E2: Entonces claro, como si uno juzga desde esa...

E1: De su experiencia

E2: Desde esa mirada, ahora uno que está estudiando, y que esta como con toda la ooohh, que se puede hacer, claro y no somos las únicas po, las dife igual lo están viendo así, entonces igual encuentro como buena vola como de hacerlo desde ya, cachai, en vola hasta compartir clases podriamos...

E1: Yo creo buena esa idea de compartir, por lo menos una clase por año, por generación así, subiendo ya los niveles...

E3: Un ramo por semestre

(hablan todas al mismo tiempo y no se alcanza a distinguir /?/)

E1: .../?/... que fuera Lengua de Señas y Braille en básica

E2: Igual hay que ser autocrítica, igual hay que ser autocríticas, dife lo hizo, dife en la última toma dijo nosotras proponemos cátedras paralelas y de ahora en adelante todos los miércoles vengan a esto, a esto y a esto, ¿Quién fue? de aquí, nadie...

(asentimiento general)

Porque las cabras se dieron cuenta lo mismo que estamos discutiendo ahora, estamos caminando pa laos distintos y esa wea sirve, entonces unámonos, empecemos, abrimos nuestras salas, esto hacemos nosotras vengan a ver, vengan a enterarse, y fue re poca gente, y las weas funaron porque fue re poca gente po, cachai, entonces después, es fácil quejarse, ooh las weones no hacen nada, .../?/... pero uno no lo busca tampoco po

E3: Porque tampoco, no sé, uno esta tan escolarizado en el sistema que uno espera que...

E2: Si no te lo ponen como ramo...

E1: Sii po

(asentimiento general)

E3: Claro, que no te lo ponen como ramo, entonces no voy po. Lo mismo que paso con el congreso ese hace tiempo, ese primer congreso que hicieron. Fueron súper pocos compañeros y estábamos nosotras metidas y no sé qué, y fue súper provechoso para el aprendizaje de nosotros...

E1: Si

E3: Cachai, fue súper provechoso, pero no fue para todos, en cambio si hubiera habido un profe que dice ¡es obligación!, voy a pasar lista afuera, llegan todos, cachai. Y eso tiene que ver con el compromiso de la formación que cada uno tiene po, cachai, entonces...eee...

M: Entonces, ¿Dentro de sus mallas no tienen ningún ramo que aborde la diversidad en la sala de clases?

E1: Eee, no

E5: No

E3: No, es que si, no

E1: Perooo...

E3: Es que, así como especiales, no, el primero no más...

E1: Que es Adaptación

E3: Se llama Adaptación de la planificación en función de las necesidades educativas especiales

M: Y ¿eso está dentro de la formación de todos? ¿Después se dividen en menciones?

E1: Si

E3: Si, en los ramos de Formación Pedagógica

E4: Es el primer año

E1: Ese se da el primer año

E3: Es que el primer año nosotras tenemos puros ramos pedagógicos, no de la mención y en ese año nos hicieron Adaptación a la planificación en función de las necesidades educativas especiales

M: ¿Y de que se trató lo que vieron en ese ramo?

E3: Es que tampoco fue algo así como tan...

E1: No tan...

E3: Noo

E4: Es que nos hicieron como conscientes de que...de que habían...pero no los tipos o cosas así

E3: Como conscientes de que uno debía adaptar en función de las necesidades que el contexto obliga, pero ese fue como hacer despertar, fue como el despertar en primero, peor no se tomó después, así como, nos hicieron adaptar unas planificaciones, pero muy vagamente, fue como, las únicas veces que adaptamos planificaciones en función de las necesidades, y nunca habíamos estado en una sala de clases, cachai...

E5: No po, nunca habíamos pasado por eso

E3: Era como que solamente fue el primero, entonces a lo mejor podría, debería no sé, ese ramo, tirarlo en tercero así, en vez de tirar esos de evaluación y esos...

E5: Después de las practicas, si po después de eso, pa que sea más...

E3: .../?/...así como la planificación, yo creo que eso es un gran problema que tenemos en básica, que los ramos son ajenos a la práctica que uno está viviendo...

(asentimiento general)

Cachai, uno a veces está haciendo práctica, y está teniendo ramos que, de hecho, este año, es el segundo ramo que implementan el taller de práctica, que es ahora lo que hacemos un poco con el profe, de retroalimentación, de conversar, antes nada, era como que la práctica tú la estabai, y era así, y uno tenía la necesidad de conectar, de la teoría con la práctica, me pasa esto, como lo soluciono o no, todo eso es un poco intuitivo, un poco de investigación autónoma, como que no es, de que nuestros ramos vayan teniendo congruencia con la práctica, porque nosotros tenemos práctica todos los años, menos en segundo ¿o menos en tercero?

E1: En tercero

E3: en tercero, cachai, y las prácticas pasan, pasan, no es que uno...entonces...no, en segundo no tenemos

E5: Si, en segundo

E3: Si, en segundo no más porque es el primer año de la mención, entonces, se supone que uno tiene que estudiar como todo un año en la mención como pa poder hacer clases en tercero, pero las prácticas nunca tienen conexión, cachai, como cuando uno está estudiando, así como ahora, que tenemos el espacio pa juntarse y decirle profe tenemos estos ataos como lo soluciono.

Por ejemplo, lo que nos pasaba el año pasado con la profe Arriagada, que ella decía, es que yo tampoco las puedo ayudar, yo tampoco sé (refiriéndose a la situación que vivieron en el colegio Andares, que describieron anteriormente)

(asentimiento general)

Fue así como muy impactante pa ella decir, saben que este centro mandémoslo a diferencial...

E5: Sii

E3: Que las cabras se hagan cargo del Andares, porque ni yo las puedo ayudar, así nos dijo la profe, y nosotras profe como lo hago con este curso que están así, están así, y la profe se quedaba, así como, así como que ni ella sabía, claro porque la profe era...

E5: A ella igual le impacto po, no sabía

E3: Claro, a ella igual le impacto

M: ¿Y ahí estuvieron todas en ese colegio?

E3: Noo, ahí estuvimos nosotras dos (E5), y otra más que no está acá

M: Y ¿Qué hicieron? ¿Qué estrategias utilizaron en ese contexto?

E5: Averiguar

E3: Intuición

E5: Intuición y averiguar

E3: Fue pura intuición a lo que saliera no más, en realidad no...no sabíamos que hacer

M: Entonces, como para terminar lo que les vamos a pedir, es que en nos escriban en esta hoja, ¿Qué es lo que ustedes entienden por diversidad en la sala de clases?

E2: ¡Aah! Llegamos a lo fome (risas)

E3: Ya llegamos a lo que nos carga (risas)

(Risas generales)

(Comienzan a escribir cada una en las hojas entregadas, luego la entregan y se da termino a la sesión agradeciendo su participación).

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de Grupo Focal dirigido a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “*Concepciones de los estudiantes de Educación Básica de la UMCE respecto a la diversidad en el contexto de aula. Propuesta para su abordaje desde el Constructivismo Radical.*” A cargo de las estudiantes memoristas Aurora Bustos y Melisa Oportus, y del profesor guía Dr. Ana María Figueroa, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es proponer criterios pedagógicos para el abordaje de la diversidad en el aula, desde la teoría del Constructivismo Radical y las concepciones recogidas de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en un grupo focal, que tiene por objetivo identificar las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica respecto a la diversidad en el contexto de aula escolar, por lo que en él se conversará acerca de las experiencias, visiones y opiniones que tienen los participantes respecto a su trayectoria escolar y a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los educadores. Todo este proceso se llevará a cabo durante un mes, donde se recogerá y se utilizará la información para poder levantar una propuesta en relación al abordaje de la diversidad, basándonos en los hallazgos de esta investigación y en lo propuesto por el Constructivismo Radical.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado para ella es de 80 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el grupo focal donde participará. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al abordaje de la diversidad en el aula escolar.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Ana María Figueroa, al teléfono 222412486/7 o a su correo electrónico institucional ana.figueroa@umce.cl

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *“Concepciones de los estudiantes de Educación Básica de la UMCE respecto a la diversidad en el contexto de aula. Propuesta para su abordaje desde el Constructivismo Radical.”*

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Plan de Entrevista Semi Estructurada

**Aplicable a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación**

*ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UMCE
EN 5TO AÑO*

Identificación: _____

Fecha __/__/2016

Edad: _____

Lugar de la entrevista: _____

Duración: _____

Entrevistadoras: _____

PRESENTACIÓN

Buenos días/tardes, nosotras somos Aurora Bustos y Melisa Oportus, las estudiantes de 5to. Año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje, con quienes colaboraste al participar en el grupo focal realizado anteriormente para la investigación de nuestra memoria de título, sobre las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en relación a la diversidad presente en las salas de clases.

Te hemos invitado a participar nuevamente en nuestra investigación, para realizar una pequeña entrevista semi estructurada, con el objetivo de ahondar un poco más en lo que tú señalaste en el grupo focal realizado para nuestra investigación con respecto a la diversidad en el aula.

Luego se procederá con lo siguiente:

- Aprobación de la grabación de la sesión.
- Lectura y firma de Consentimiento Informado.
- Indicar que la grabación puede ser parada en cualquier momento de la sesión si así lo desean.

PREGUNTAS

Para comenzar necesitamos saber si recuerda la definición que realizaste en el grupo focal de diversidad en el aula, sino, puede leerla en esta hoja y respondernos a partir de eso las siguientes preguntas:

- Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición? ¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso?

Podrías darnos algunos ejemplos

- Entonces, según lo que has señalado, ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase y evaluar? ¿Por qué?
- ¿Qué estrategias utilizarías para abordar la diversidad en el aula? ¿Por qué?
- Según tú forma de comprender la diversidad, ¿Qué rol le atribuyes en la Formación inicial docente que has recibido?

Podrías darnos algunos ejemplos

CIERRE

Agradecemos el tiempo y la disponibilidad que tuviste, gracias por participar en nuestra investigación y le haremos envío de los resultados una vez que esta esté concluida.

- **ENTREVISTA E2**

Transcripción Entrevistas Semi Estructuradas

Aplicada a estudiantes de 5to. Año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Identificación: E2

Fecha 26/08/2016

Mención: Primer Ciclo

Lugar de la entrevista: Universidad UMCE

Duración: 12:23 Minutos

Entrevistadoras: Aurora Bustos - Melisa Oportus

PRESENTACIÓN

Buenos tardes, nosotras somos Aurora Bustos y Melisa Oportus, las estudiantes de 5to. Año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje, con quienes colaboraste al participar en el grupo focal realizado anteriormente para la investigación de nuestra memoria de título, sobre las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en relación a la diversidad presente en las salas de clases.

Te hemos invitado a participar nuevamente en nuestra investigación, para realizar una pequeña entrevista semi estructurada, con el objetivo de ahondar un poco más en lo que señalaste en el grupo focal realizado para nuestra investigación con respecto a la diversidad en el aula.

Luego procedimos con lo siguiente:

- Aprobación de la grabación de la sesión.
- Lectura y firma de Consentimiento Informado.
- Indicar que la grabación puede ser parada en cualquier momento de la sesión si así lo desean.

PREGUNTAS

Para comenzar necesitamos saber si recuerdas la definición que realizaste en el grupo focal de diversidad en el aula, sino, puede leerla en esta hoja y respondernos a partir de eso las siguientes preguntas:

(Lee su definición en la hoja)

A: Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición? ¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso? O podrías darnos algunos ejemplos

E2: Ya, lo que yo quería decir era que... cada sujeto es diverso en su origen, o sea que su origen es lo a que él lo hace ser de una manera original, cachay, donde le tocó vivir, la gente con la que le tocó relacionarse, la familia, tradiciones de la familia, todo eso, y que esa diversidad se pone en juego en la medida en que se encuentra con un otro, un otro que no es igual a él. Entonces, ahí se contrasta la diferencia, se nota que son distintos, que vienen de distintos lugares, sin embargo igual pueden crear juntos. Entonces eso es como mi... mi concepto de diversidad po, que en el fondo cada uno es original, pero esa originalidad solo se presenta en la medida en que comparte con otro, cuando se encuentra con otro, cuando puede tener distintas experiencias en relación a los demás. Entonces ahí se contrasta realmente cómo es él... el individuo, cómo son los otros individuos, cachay... eso quería decir.

A: Ya, y según lo que has dicho sobre la diversidad, llevado a la sala de clases... ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase y de evaluar?

E2: En la sala de clases igual se ve así como en... en formas de aprender, intereses, eso de los test de intereses igual, que cada niño tiene intereses distintos, formas distintas de... de llegar al mismo contenido, cachay. Y eso se ve, por ejemplo hay niños que le leyeron más cuentos por ejemplo, llegan más a través de la lectura, hay otros que vieron más tele y llegan más a través de lo visual. O sea cada uno depende más de qué estímulos recibieron también y cuales ellos están más abiertos, cachay.

A: Ya, pero entonces al planificar una clase ¿Cómo lo harías?

E2: Al planificar... sipo... lo primero que había que hacer, era así como recabar la información, ver cuáles son sus intereses, sus gustos, sus estilos de aprendizaje, sus formas de representar...igual... la realidad, la cotidianidad, y uno planifica así tratando de incorporar todo eso, no en una sola clase, sino que en distintos tipos de actividades, entonces una clase puede contar con dos tipos de actividades diferentes, o tres actividades diferentes, que puedan llegar a más niños, dentro de la misma unidad uno puede incorporar distintos tipos de actividades para llegar a todos los niños, que todos los niños puedan llegar al mismo contenido en el fondo.

A: ¿Y para evaluar?

E2: Para evaluar se ocupa eso que era la evaluación diferenciada, que es cuando uno elabora criterios específicos para un niño específico, que no coincide con ninguno de lo que se haya hecho antes, cachay, que puede ser no sé po... un niño con cualquier necesidad educativa especial, que no pueda acceder por ejemplo... por ejemplo, un niño lo lector, cachay, un niño no lector no va acceder a la lectura de un cuento de esa forma, entonces uno puede llevar su interpretación hacia otra actividad diferenciada para él, que él, no sé, tenga que hacer un resumen de un cuento, o que no tenga que contar qué pasó, que tenga que dibujarlo, pueda

plasmarlo, hacerlo en plasticina, alguna actividad manual, algo que para él sea más accesible. Y para eso hay que levantar criterios que sean específicos para él. Entonces en el fondo igual van a estar los conceptuales, si él accede o no accede al contenido, pero van a haber otros criterios po, si el niño no sé po... no se relaciona bien con el curso, no le vas a poner ahí... que cómo estuvo la relación con el grupo, le vai a poner si trabajó por ejemplo, si trabajo respetuosamente, entonces van a ser criterios como más cercanos a ese caso en específico. Porque lo demás está todo estandarizado, lo demás aunque exista la diversidad, te obligan a estandarizar po, a hacer una pauta cachay, pero en esa pauta se pueden incorporar distintas... facetas como del aprendizaje, tanto como del comportamiento, grupal, como de colaboración, y conceptual también.

A: Y entonces, ¿Qué estrategias utilizarías para abordar la diversidad en el aula?

E2: Eehh... sí, hay una estrategia que sirve harto para... cuando uno no quiere estandarizar, que es el contrato pedagógico que es de las ciencias sociales, entonces ese consiste en que yo con el niño voy y me dice no quiero hacer esta actividad, o esta actividad no la puedo hacer, o cualquier problema con la actividad, cualquier conflicto... entonces uno va, se acerca, le consulta cómo él lo abordaría, cómo él haría, o qué actividad propondría él. Entonces junto al profesor se genera una actividad donde el niño tiene la posibilidad de escoger qué puede hacer, y el profesor también ahí de guiarla, orientarla para que funcione en el fondo el objetivo, que tiene que funcionar po. Entonces ahí se establece el contrato, entonces el niño está de acuerdo en hacer eso, se levantan los criterios con él mismo, entonces qué vamos a evaluar entonces, que tú puedas hacer esto, esto, esto, esto. Quedan contentos los dos y el niño se pone a trabajar. Entonces eso se puede hacer individualmente, se puede hacer grupalmente, se puede hacer de distintas formas, con el mismo curso. El mismo curso de pronto sus criterios, se puede hacer un contrato a nivel general, y otro también así, específico.

A: Y lo último, es que según lo que has señalado sobre la diversidad, ¿Qué rol le atribuyes en la Formación inicial que has recibido en la universidad?

E2: Mmm... sí, igual acá te dan varias estrategias cachay, como aplicar cosas, pero no... jamás se aplican acá po, entonces en el fondo igual es un conocimiento que queda como ahí, teoría, teoría... así podría ser. Pero lo único que te enseña realmente son las practicas, las practicas uno puede... implementar cosas, y darte cuenta qué sirve, que no sirve, cómo funciona, qué no funciona, cachay... Entonces acá como que la formación la encuentro así como... demasiado llevada a la urbanización, demasiado estándar, no te sirve para trabajar por ejemplo en un colegio rural, o para trabajar en un colegio solo de necesidades educativas especiales, acá lo que más se menciona de necesidades educativas especiales es Asperger, es lo más brígido que te podi encontrar así... cachay, siendo que hay un montón de cuestiones, pero acá solo se quedan en eso, cachay, no te hablan del multigrado que se da en lo rural, entonces todas esas cosas te lo va dando la experiencia no más... así como... ir dándote cuenta que existen otras realidades diferentes, que no todo lo que te enseñan acá se puede aplicar de la manera que se espera que se aplique.

Entonces la diversidad si po, acá cuando te hablan de diversidad es porque hay una necesidad educativa especial, no te dicen que ya todos son diversos y que tú igual teni que hacer todo aunque no haya un niño Asperger, cachay.

Acá se dice, oye todos son diferentes... pero planificas para todos lo mismo jajaj entonces es como... igual te obligan a estandarizar, te dan los formatos estándar, los criterios estándar, todo estándar, y si te falta algo, sáquelo del libro de planes y programas y eso es cero conocimiento del contexto, cachay, acá no te enseñan a planificar desde el contexto, tú teni que levantar planificaciones sin conocer a nadie así, cachay entonces igual es súper irreal la planificación en relación a... Por ejemplo, lo que te hacen hacer en las prácticas incluso de planificar para dos cursos, aunque esti en un curso, igual le planificai al otro curso, y tú no sabi si el curso funciona de la misma forma, si la profesora puede hacer la actividad como tú la teni pensada hacer, porque uno no escribe todo lo que va a hacer en la planificación, tú escribí como lo general nomás, también siempre ocurren imprevistos. Y además que la otra profesora también es diversa en sí misma po, entonces ella también podría hacer otra cosa ahí, cachay.

Entonces eso es lo que ocurre acá, que te enseñan desde la estandarización, todos hacen lo mismo, entonces su concepto de diversidad se cae en ese momento cachay, te dicen son todos distintos pero tienen que hacer la misma actividad. Lo que si te presentan son esas otras posibilidades de “alguna vez tu puedes hacer un contrato pedagógico”, “alguna vez tu puedes trabajar en proyecto” (utiliza un tono irónico).

A: ¿Lo del contrato pedagógico lo aprendiste acá entonces?

E2: Sí, era parte de las estrategias de... ciencias sociales cachay, de lenguaje nos mostraron las de Ferreiro por ejemplo, que también apela al contexto cachay, pero han sido los dos ramos que apelan efectivamente al contexto y ahora en matemáticas que está también con el rollo de que todo sea cotidiano, todo lo tienen que sacar de su realidad. Entonces eso es como las únicas innovaciones como que... meten acá, pero eso depende de los profes que lleguen, porque nosotros en lenguaje tuvimos una profe que era un fósil del conductismo y nos hizo lenguaje de silabario ¡pero si eso está obsoleto! Entonces como que después llegó la otra, con otra visión y ahí aprendimos recién lo otro, entonces depende del profe que traigan... del profe y la mirada que llegue, y si no te tocó un buen profe... cagaste no más po.

Entonces por eso te decía yo, que acá el aula no es mucho lo que te entrega po, te entrega teoría, teoría que puede estar en internet.

A: Si tú dices que donde más has aprendido es en las prácticas, ¿me podrías contar más cómo son los centros donde las realizan?

E2: Acá eso lo peleamos en movilización, que abrieran más centros, y movilizados logramos que abrieran las practicas... entonces ahora ya hay prácticas... podí llegar a prácticas en Montessori, en Waldorf, en hospitalaria, en SENAME, distintos tipos de práctica, no rural, todavía no se llega a lo rural, pero si han abierto las prácticas como para... también encontrarse con la diversidad de escuelas, cachay, como que no todas las escuelas van a ser lo mismo, no siempre te va a pasar eso. Y eso sin embargo en las escuelas tradicionales igual se

aplasta, cachay, porque yo a pesar que tuve práctica en distintos lados, llegué a una tradicional, y todo lo que había aprendido ¡a la basura! Tuve que hacer todo lo del libro, el libro, el libro, el libro, era la biblia...cachay, y todo lo que yo podía hacer no lo pude hacer, no lo pude aplicar, cachay, porque el colegio igual exige la estandarización, que han todos lo mismo, para todos tiene que ir una nota con la misma cantidad de criterios, y eso que ahí eran criterios... niño por niño... cachay, niño por niño llevaban la pauta en su cuaderno, de qué se le estaba evaluando, pero a todos se les estaba evaluando lo mismo, siendo que habían niños que eran más kinestésicos, que fue lo que yo traté de agarrar, son niños que no se van a quedar así sentados escribiendo y leyendo porque tienen la necesidad de moverse po, entonces al tener la necesidad de moverse uno tiene que planificar una actividad donde haya un juego, donde haya algo que puedan utilizar su cuerpo, sino ese niño...

A: ¿En tu mención hay algo de eso? (respecto al juego)

E2: No hay nada de eso tampoco, siendo que yo soy de primer ciclo, el bloque más pequeño que viene después de párvulo. No, es lo mismo... la misma wea para todos, entonces nunca hemos tenido un ramo de juegos por ejemplo, cachay, de juegos educativos, nada, lo que más se tuvo fue creatividad, pero el que me tocó a mí fue antes de que lo reformularan, era hacer eeh... estas fotos narradas, para mostrarle un cuento en imágenes, entonces eran cosas así que uno puede hacer mirando un tutorial en youtube po, cachay, si eso no es tan complejo de hacer. Pero el manejo de grupo si es algo que acá tampoco se aborda, cachay, qué ocurre cuando un niño solo quiere jugar y no quiere hacer tu actividad po y ahí no te dicen “haga contrato pedagógico” (utiliza un tono irónico) no, tiene que hacerlo, teni que retarlo, hasta que lo haga, y no es así la vida po, no es así la realidad porque el niño aunque lo reti, lo reti, lo reti, igual no lo va a hacer po, y no es el brillo estarlo retando tampoco, cachay.

Entonces aquí se dice que se aborda la diversidad, pero no se aborda porque si fuera así nos enseñarían distintos formatos de planificación po, cachay, formatos de... que uno mismo los podría crear por ejemplo, y no, el formato es uno. El formato y los criterios, y todo es uno, cachay... el formato es el del MINEDUC, donde poni inicio, desarrollo, cierre, lo inactivo, lo icónico y lo simbólico, todo va igual y todo va en el mismo orden, y teni que hasta pedir permiso para cambiar por ejemplo lo inactivo que es como lo que se mueven, que debería ir al comienzo se supone, pero si la actividad puede ser al final cuando sea inactiva, “profe, ¿se puede cambiar” “¡ay, pero es cómo! A ver...” y les cuesta cambiar la estructura po, entonces es como mucha estructura y a los niños de pronto no responden a esa estructura, cachay, en su misma diversidad no responden a esa estructura, y hacen otras cosas, tienen otros tipos de juegos, otros intereses, entonces uno siempre en las practicas trata de abocarse a eso po, que si le gusta jugar cartas, entonces la siguiente actividad de matemáticas es con cartas, cachay, porque eso le gusta, eso quiere hacer po. Y porque también uno se tiene que ir adaptando a lo que ellos quieren, cachay, entendiendo también cómo son, a qué más te van a decir que si, que no, porque igual hay comportamientos grupales, igual aunque sean todos distintos hay niños que coinciden en cosas, como también hay otros que no coinciden con el grupo, y no y no y no, cachay, entonces ahí es donde hay que levantar la evaluación diferenciada po. Acá de evaluación diferenciada no enseñan ni una wea, solo enseñan que existe y que tú puedes hacer una, cachay, pero jamás enseñaron qué tipo de criterio por ejemplo se puede utilizar o qué...

qué factor más te teni que centrar... así... en ese niño... jamás se toca. Solo te dicen que puede existir, que el MINEDUC lo aprobó, entonces tú lo puedes hacer, si tú lo necesitas. Es todo lo que se dice, y se dice solo para casos de necesidades educativas especiales, y de pronto el niño... no tiene una necesidad educativa especial... o sea, yo creo que todos la tienen en realidad, cachay, en el mismo concepto de ser todos distintos, y hay cosas que tú puedes agrupar y hay cosas que no puedes agrupar po, entonces ahí se puede... al menos ahora está la posibilidad de hacerlo, de hacerlo diferenciado, entonces este grupo ya no lo va a hacer así, lo va a hacer asá. Y eso depende de uno también po, cachay... de la paciencia, de la pega, de hacer dos evaluaciones, cachay... y eso los profes hay varios que no lo hacen por lo mismo, de pajeros... que no, que es mucha pega... y eso.

CIERRE

A: Ya, agradecemos tú tiempo y disponibilidad que tuviste, gracias por participar en nuestra investigación y te haremos envío de los resultados una vez que esta esté concluida.

- ENTREVISTA E3

Transcripción Entrevistas Semi Estructuradas

Aplicada a estudiantes de 5to. Año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Identificación: E3

Fecha 15/08/2016

Mención: Lenguaje y Comunicación

Lugar de la entrevista: Universidad UMCE

Duración: 15:51 Minutos

Entrevistadoras: Aurora Bustos - Melisa Oportus

PRESENTACIÓN

Buenos tardes, nosotras somos Aurora Bustos y Melisa Oportus, las estudiantes de 5to. Año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje, con quienes colaboraste al participar en el grupo focal realizado anteriormente para la investigación de nuestra memoria de título, sobre las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en relación a la diversidad presente en las salas de clases.

Te hemos invitado a participar nuevamente en nuestra investigación, para realizar una pequeña entrevista semi estructurada, con el objetivo de ahondar un poco más en lo que tú señalaste en el grupo focal realizado para nuestra investigación con respecto a la diversidad en el aula.

Luego procedimos con lo siguiente:

- Aprobación de la grabación de la sesión.
- Lectura y firma de Consentimiento Informado.
- Indicar que la grabación puede ser parada en cualquier momento de la sesión si así lo desean.

PREGUNTAS

Para comenzar necesitamos saber si recuerdas la definición que realizaste en el grupo focal de diversidad en el aula, sino, puede leerla en esta hoja y respondernos a partir de eso las siguientes preguntas:

(Lee su definición en la hoja)

A: Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición? ¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso? O si podrías darnos algunos ejemplos

E3: Es que lo que pasa es que la... principal diferencia que se puede encontrar dentro del aula, principalmente en los niños corresponde a las experiencias previas que ellos han tenido en su vida, corresponde al.. al.. a los conocimientos previos que son fundamentales para poder eh... conectar con los nuevos conocimientos y generar un aprendizaje significativo, que en definitiva eso.., va a ser lo que van a asimilar, lo que van a... lo que se va a... a sumar a sus nuevos conocimientos empíricos po. Entonces... la diversidad responde a... este tipo de diferencias que pueden ser, eeehh.. muchas dentro del aula, por ejemplo, la diferencias socioeconómicas, o la diversidad eh... sexual, o las diversas realidades eeh... familiares que se pueden encontrar... por ejemplo las familias monoparentales, las familias eh... tradicionales, y son temas que uno puede... usar estas diferencias o esta diversidad en sí, puede ser un... un... un aspecto favorable para el aprendizaje de los niños o un problema, todo va a depender de cómo lo aborde el docente, porque si se entiende la diversidad desde esa diferencia, diferencia en los conocimientos previos que tiene el sujeto antes de conectarse con un nuevo conocimiento, es que cuando... están dentro del aula niños con tanto conocimientos previos distintos, si el docente... por medio de estrategias logra vincular o dar a conocer o compartir estos conocimientos previos, hay espacio en la clase para eso, eh... significaría que cada conocimiento previo de cada niño, se vaya potenciando, creciendo producto de esta misma diversidad que existe dentro del aula, entonces... es muy... es muy importante o fundamental el factor que puede jugar esta diversidad presente, porque corresponde a algo que está latente en la sociedad, en definitiva... los niños tienen más diversas, hermanos diversos, eh... realidades económicas diversidad... eh.. y en sin fin po, tienen un... una experiencia totalmente distintas de vida, y eso es lo que en definitiva nos permite a nosotros como docentes vincularlos con el nuevo conocimiento que... para que se transforme en aprendizaje significativo... eso es lo fundamental de la diversidad.

A: Entonces, para abordar todo esto en la sala de clases.... ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase y de evaluar? Y ¿Por qué?

E3: Para abordar la diversidad, yo considero que es fundamental el primer tiempo en los cursos, es fundamental... de hecho ocurre en muchos colegios que el tema del diagnóstico se toma muy un trámite, porque es algo que obliga a... a la escuela en definitiva... por el estado, por el ministerio de educación, a realizar diagnóstico y a hacer pruebas de diagnóstico, y a veces esa etapa queda ahí, solo en aplicar la prueba de diagnóstico, pasar al libro los conceptos que los niños tuvieron y no se le toma el peso a cómo llegaron los niños, con qué experiencias nuevas, y en definitiva el diagnóstico es una etapa previa super significativa para empezar a construir aprendizaje, y determinante a la hora de planificar, por eso también hay muchas cosas del sistema que juegan en contra, por ejemplo la planificación clase a clase, hay profesores o colegios que tienen que dejar planificado clase a clase a final de año para todo el otro año, clase a clase, y es... es casi imposible uno saber qué va a hacer el trece de junio... a la tercera hora, es imposible, porque el aprendizaje siempre tiene que ir vinculado a las experiencias que van teniendo los niños. Entonces cuando los niños llegan así, en marzo con todas ganas, es importante el primer mes uno... responsablemente dedicarse a eso... a la observación... y desde ahí iniciar un plan de trabajo considerando estas diversidades po, a partir de las experiencias...

Es súper importante también, otro aspecto que hay que considerar es... es... eh... la vinculación con la familia de los niños, también es importante que uno no... no... no separe el proceso de aprendizaje del niño... no lo separe con las vivencias que vive todos los días fuera del colegio también po, o sea... por ejemplo... los niños... bueno eh... cuando uno entiende... a ver, lo que voy a entender cuando hablo de aprendizaje tiene que ver con... con que... en definitiva... aprendizaje corresponde al... a lo que... a la capacidad que tiene un sujeto de resolver problemas, eso es lo que yo pienso, más que yo tener que enseñarle la disciplina propiamente tal a la que uno se dedica, uno está entregando aprendizaje en todo momento, y no solamente uno, sino que mucho... muchas otras personas intervienen más intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños. Ehh... sobre todo por esto, por las experiencias previas que van condicionando el aprendizaje nuevo que... que va llegando. Entonces, a la hora de planificar es eh... se deben considerar esos aspectos, sobretudo en la... en la parte inicial de la clase, ahí es donde tiene que ir el fuerte, yo me imagino, bueno, casi siempre lo... lo ocupo ahí, ahí es el tema, el momento de la diversidad, me gusta harto antes de iniciar la clase hacer preguntas personales, obviamente tienen que ver con el tema que vamos a tratar de lo que vamos a tratar en la clase, de cualquier cosa... pero si vamos a leer, no sé... un texto de animales, eh... yo intento en cada momento ir conociendo un poco más a los niños, porque ahí es donde uno va descubriendo que al final igual hay cosas que son culturales y son generacionales que se van a repetir en todos los niños, a pesar de que todos los niños son diversos porque tienen un conocimiento previo distinto, hay cosas que corresponden a la generación de ellos y es importante conocer eso porque uno sí o sí va a tener una brecha de veinte, veinticinco años de diferencia con esos niños, entonces... cuando uno se dedica un poco a investigar o se mete ahí en la... en la diversidad a través de preguntas, a través de la confianza, es más fácil poder conectar los conocimientos nuevos que uno quiere eh... eh.. mediar con los niños, porque

tampoco es que uno se los quiera entregar, uno quiere mediar estos nuevos conocimientos po. Entonces... es súper importante y en la hora de planificar, en la primera etapa, en la... en el inicio de la clase siempre.

A: ¿Y al momento de evaluar?

E3: Para evaluar, para evaluar... yo tengo que reconocer, que es uno de los puntos que más... yo tengo conflictúo. Me cuesta mucho, de hecho como... que... lo evito, casi siempre tener que llegar a ese punto, y en mi experiencia no muchas veces me he tenido que enfrentar a... a hacer evaluaciones propiamente tal, por lo mismo siempre... soy como abierta a que la evaluación por ejemplo que... sea por ejemplo hacer tres formatos diferentes, porque... eeh... sí creo que la diversidad se debe respetar de esa forma, pero ahí es cuando estamos considerando la diversidad por ejemplo en el aprendizaje. Lo que pasa es que los instrumentos evaluativos... ahí está la clave, porque... eh... por ejemplo hablamos de diversidad en el aprendizaje, ahí uno podría utilizar tres formatos, cuando yo ocupé no sé po, cuando tienen eh... más facilidades eh... visuales, pueden ser recursos así como... o para hablar, o algunos les gusta escribir... hacer otras cosas, yo creo que uno debería prestar como... apertura en esto, en general en diferentes formatos, porque al final el objetivo de evaluar eehh... algo concreto, porque así es el sistema en definitiva po, uno tiene que evaluar un objetivo cumplido, pero se puede hacer de muchas formas, pero sí pienso que... que... la diversidad... el concepto de diversidad como la diferencia como en el conocimiento previo, muy pocas veces es necesario como evaluarlo, en definitiva solo hay que recibirlo, hay que incorporarlo, hay que vincularlo, cuando hablo de esa diferencia, de esa diversidad. Pero cuando hablamos de diversidad en el aprendizaje propiamente tal, que son ya con los niños que pertenecen al programa de integración, o los niños que ya presentan dificultades diagnosticadas por algún especialista... eh... obviamente que está la apertura a adecuar los formatos, yo soy de esa idea, de ese ideal, que... de hecho es muy chocante para mi ver en las experiencias de práctica cuando uno sabe que los niños tienen algunas dificultades y en realidad... se resuelven solo poniéndole la letra más grande en la prueba, se resuelve quitándole ítems, quitándole... en vez de cuatro alternativas, tres alternativas, pienso que... de verdad que conflictúo mucho en eso con el sistema porque, por una parte... las diferencias podrían ser ricas dentro del aula pero se transforman en un problema para el sujeto aprendiz y para el... para el docente, todo el rato se vuelve un problema por eso, pero responde también a la formación de los profesores...

A: Ah! justamente la próxima pregunta tiene que ver con eso... En tu forma de comprender la diversidad ¿Qué rol le atribuyes a tu formación inicial?

E3: E3: Ah... sí, a eso mismo iba, un poco... eh... mi concepto de diversidad no nace desde mucho estudio académico en la universidad, de hecho en la malla no hay mucho espacio para conversar sobre diversidad... y... conflictué mucho a la hora de pensar qué es diversidad porque es como una palabra muy usada, muy muy usada, pero muy pocas veces reflexionada o conversada, entonces cuando uno llega al punto de darse cuenta que la diversidad es todo... y no solamente eh... las diferencias notorias entre una persona y otra, eh... llegué a pensarlo, pero dentro de las experiencias pero no tiene que ver mi formación inicial, en definitiva no es algo que se converse, yo encuentro que ahí está al debe la universidad... todo el rato al debe,

porque se intenta implantar un paradigma que hace que todos estemos un poco más cómodos, porque responden un poco a los ideales en que uno está más cerca, al perfil que a uno le gustará ser. Sin embargo es un paradigma super poco trabajado, super poco vinculado con lo que uno va viviendo siempre, o sea yo me acuerdo cuando pasamos... bueno, todo este tiempo han pasado las diferentes corrientes, los diferentes paradigmas y ahí uno... en definitiva escucha, escucha la teoría, pero pocas veces hay espacio para vincularlo, para entender que... esto que digo po... que la diversidad... responde a... a que las experiencias nuestras nos hacen ser diversos. Y eso es algo que he aprendido en definitiva en la vida, no... no en la formación docente. Categóricamente digo no, porque no... se ha conversado, yo me acuerdo que tuve, cuando... diversidad tuve solamente un ramo que se llamó "Adaptación de la planificación en función de las necesidades educativas especiales"... me acuerdo que ahí yo iba en primero, y ahí fue el primer ramo que... que un poco se habló de este tema, de la diversidad, pero siempre ligandose a la diversidad en el aprendizaje, la diversidad en el aprendizaje, la diversidad en... cognitiva, pero en definitiva nunca se tocó más en... sí te enseñan que para planificar hay que considerar el contexto, sí te enseñan que para planificar hay que... considerar los sujetos, la forma como aprenden, pero a ese conjunto no se le llama diversidad, el concepto de diversidad está como muy... eeh... resguardado para ese ámbito, que tiene que ver con el programa de integración, y un poco para decir aah! esos niños son diversos, pero en definitiva, la palabra diversidad en mi carrera no se ha ido vinculando, a pesar de que son temas que sí se conversan, o sea, para planificar debo eeh.. fijarme en qué contexto estoy, en la necesidades que tienen los estudiantes, como que hay muchos factores a considerar, sin embargo a ese conjunto no se le llama diversidad a lo largo de la carrera, como concepto en sí trabajado, no. Pasa a ser más un... sustantivo que uno ocupa para redactar (utiliza un tono irónico)... un sinónimo de diferente... más que, que vincular con que hasta los profesores somos diversos, hasta mis compañeras de universidad somos diversas, y que ahí puede estar el... el enriquecimiento del mismo aprendizaje, de esa diversidad... no, así no se ha conversado... son... son conversaciones que las he instalado en ámbitos informales, en diálogos y conversaciones más personales... en reuniones de prácticas, en conversaciones con compañeras, son reflexiones que nacen a partir de ahí, de la informalidad más que de la formalidad curricular que presenta la malla... no hay mucho espacio. Mucha disciplina, mucha disciplina, y en cuanto a la pedagogía... evaluación, planificación... esos son los ramos pedagógicos que hay, pero no... no... cero diversidad como concepto.

CIERRE

Agradecemos tu tiempo y la disponibilidad que tuviste, gracias por participar en nuestra investigación y te haremos envío de los resultados una vez que esta esté concluida.

- **ENTREVISTA E4**

Transcripción Entrevistas Semi Estructuradas

Aplicada a estudiantes de 5to. Año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Identificación: E4

Fecha 17/08/2016

Mención: Lenguaje y Comunicación

Lugar de la entrevista: Universidad UMCE

Duración: 8:16 Minutos

Entrevistadoras: Aurora Bustos - Melisa Oportus

PRESENTACIÓN

Buenos tardes, nosotras somos Aurora Bustos y Melisa Oportus, las estudiantes de 5to. Año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje, con quienes colaboraste al participar en el grupo focal realizado anteriormente para la investigación de nuestra memoria de título, sobre las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en relación a la diversidad presente en las salas de clases.

Te hemos invitado a participar nuevamente en nuestra investigación, para realizar una pequeña entrevista semi estructurada, con el objetivo de ahondar un poco más en lo que tú señalaste en el grupo focal realizado para nuestra investigación con respecto a la diversidad en el aula.

Luego procedimos con lo siguiente:

- Aprobación de la grabación de la sesión.
- Lectura y firma de Consentimiento Informado.
- Indicar que la grabación puede ser parada en cualquier momento de la sesión si así lo desean.

PREGUNTAS

Para comenzar necesitamos saber si recuerdas la definición que realizaste en el grupo focal de diversidad en el aula, sino, puede leerla en esta hoja y respondernos a partir de eso las siguientes preguntas:

(Lee su definición en la hoja)

M: Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición? ¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso? O si podrías darnos algunos ejemplos

E4: Ya, ¿y qué más? ¿Eso no más?

M: Es que primero es eso, después vienen otras preguntas más

E4: A ya, ya...lo que quise decir con esto, es que, siempre vamos a encontrar aulas diversas por más que vamos a un programa de inclusión o de integración o no, porque en realidad todas las personas somos únicas, todas las personas tenemos distintas realidades, distintos caracteres, distintos contextos que nos hacen ser eee como únicas, diversas a los demás. Pero, eee existen diferencias, que, porque todos tenemos diferencias que al final igual son comunes, que conocemos, como una persona no se más alegre o más triste, o no sé, una realidad un contexto socioeconómico que es de clase social baja, media, alta, no sé, y que esas son más conocidas para nosotros. Pero hay otro tipo de diversidades que tienen que ver con estas condiciones como de discapacidad, que para que se puedan abordar eee un profesor tiene que especializarse po, mucho más, como las, como la sordera, como el autismo, como el asperger, etc., porque son cosas que no son tan comunes, eee y no no estamos como tan, o no nos relacionamos tan cotidianamente eso y somos ignorantes igual, como las características que tiene, como abordarlo, no sé, cómo hacer que también pueda ser eee, ser una diversidad más y no como que hay diversidades que son más eee complejas no sé, yyyy creo que es la ignorancia la que nos hace también como verlo como algo más complejo, talvez no es algo tan complejo pero como no conocemos bien, no estamos acostumbrados a relacionarnos con personas con discapacidad y eso, porque además seee como que se juntan en no se po, los niños que tienen discapacidad van en un colegio especial o no sé qué, y entonces no convivimos tanto con ellos, a menos que no se po, alguien de nuestra familia sea etc., como que se genera más esta ignorancia por parte de todos, por parte de los profesores igual po si nosotras no tenemos como formación en esto, casi nada.

M: Y entonces, según lo que has señalado, ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase y de evaluar? Y ¿Por qué?

E4: O sea yo creo que eso es como el punto principal po, como porque si hemos tenido eee, una educación estándar que al final nos hace ser, nos hace exigarnos ser todos iguales po, pero eso es imposible po, entonces creo que es como súper importante que un profesor, y en mi caso, que estoy formándome como profe eee tenerlo en cuenta po, como primera prioridad para planificar, para tomar decisiones, para evaluar, tener en cuenta que los niños son diversos, que tienen distintos contextos, y que también existen distintas situaciones como deeee, de capacidad dentro del aula que no puedo ignorar po, o sea, si o si hay que abordarlas, si o si hay que ponerle atención, si o si hay que interesarse, si o si hay que conocerlos yyyy tratar deeee como de profundizar y de descubrir cada vez más cuan diversos son la verdad, para poder pasar una planificación en torno a eso, y creo que en los distintos cursos porque a veces se planifica no se po pa los dos sextos lo mismo, y eso es imposible po si a pesar de que son, y de que tienen casi la misma edad y que van en el mismo grado, eee, son niños de distintaaas, son distintos po, y los dos cursos obviamente van a ser distintos. Entonces eso también hay que considerarlo, no se puede hacer lo mismo, la misma planificación para los dos cursos, porque obviamente se van a encontrar distintas situaciones y distintas personas en los dos.

M: Y entonces, ¿Qué estrategias utilizarías para abordar la diversidad en el aula? Y ¿Por qué?

E4: Eeee., yo ahora por ejemplo en el XXX, estaba en un colegio que tenía como proyecto de integración y todo, y uno trata de como de buscar igual las cosas comunes que tienen po, como para poder considerarlo queeee, lo que a ellos les gusta, lo que ellos piensa, las necesidades que ellos tienen, pero a la vez es súper complicado como hacer unaaa...algo como personalizado, pero si ceo que es eso po, como buscar las cosas comunes que hay, que más se repiten no sé dentro del curso, poder preguntar, poder investigar acerca de eso, eeee, para poder considerarlo y planificar desde ahí, planificar desde la investigación que uno pueda hacer en ese sentido, creo que es eso, como investigar, tratar de recoger la mayor información posible en los niños y también observarlos para poder planificar recién, y así abordar la diversidad y no hacer algo que a mí se me ocurrió desde lo que yo o a mí me enseñaron o desde lo que sale en el programa, sino que hacerlo desde ellos.

M: Y lo último, es que según tú forma de comprender la diversidad, ¿Qué rol le atribuyes en la Formación inicial docente que has recibido?

E4: ¿Cómo?

M: Como desde la formación inicial que tú has recibido, ¿Qué rol le atribuyen a la diversidad o cómo la han abordado según lo que tú piensas que es diversidad? En tu formación

E4: Mira siempre hemos hablado esto, creo que, creo que esto lo aprendí aquí (risas), acerca de considerar po, de considerar la diversidad, acerca de que las aulas son diversas, etc., pero en sí, y nos han dicho que tenemos que darle importancia, pero en la teoría no nos han enseñado como hacerlo, entonces igual en eso no han sido consecuentes, pero eee siempre igual nos han enseñado eso po, que tenemos queeee, que capacitarnos y aquí no lo hicieron y ya no lo van a hacer ya, se acabó (risas), pero sí que tenemos que capacitarnos, sí que tenemos que estar investigando, aprendiendo, porque es algo que como que no se puede como dejar fuera po, no se puede como ser como indiferente po, hay que hacerlo, si o si hay que hacerlo, pero creo que nuestra formación inicial no lo considero tanto, no nos entregó las herramientas necesarias, no lo investigamos tanto, entonces en eso yo creo que es una debilidad como profe de básica po, no sabríamos bien cómo hacerlo pero sí sabemos que tenemos que hacerlo, si sabemos que tenemos que trabajar con otros profesionales para poder adaptar panificaciones y todo eso, en función de la diversidad del aula, eso.

CIERRE

Agradecemos el tiempo y la disponibilidad que tuviste, gracias por participar en nuestra investigación y te haremos envío de los resultados una vez que esta esté concluida.

- ENTREVISTA E5

Transcripción Entrevistas Semi Estructuradas

Aplicada a estudiantes de 5to. Año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Identificación: E5

Fecha 17/08/2016

Mención: Lenguaje y Comunicación

Lugar de la entrevista: Universidad UMCE

Duración: 8:24 Minutos

Entrevistadoras: Aurora Bustos - Melisa Oportus

PRESENTACIÓN

Buenos tardes, nosotras somos Aurora Bustos y Melisa Oportus, las estudiantes de 5to. Año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje, con quienes colaboraste al participar en el grupo focal realizado anteriormente para la investigación de nuestra memoria de título, sobre las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en relación a la diversidad presente en las salas de clases.

Te hemos invitado a participar nuevamente en nuestra investigación, para realizar una pequeña entrevista semi estructurada, con el objetivo de ahondar un poco más en lo que señalaste en el grupo focal realizado para nuestra investigación con respecto a la diversidad en el aula.

Luego procedimos con lo siguiente:

- Aprobación de la grabación de la sesión.
- Lectura y firma de Consentimiento Informado.
- Indicar que la grabación puede ser parada en cualquier momento de la sesión si así lo desean.

PREGUNTAS

Para comenzar necesitamos saber si recuerdas la definición que realizaste en el grupo focal de diversidad en el aula, sino, puedes leerla en esta hoja y respondernos a partir de eso las siguientes preguntas:

(Lee su definición en la hoja)

M: Luego que ya sabes cuál es la definición de diversidad que realizaste, ¿Nos podrías explicar más esta definición? ¿Por qué tú piensas que la diversidad es eso? O si podrías darnos algunos ejemplos

E5: Si, si si, ya, porqueee, ya, lo puse porque igual como para considerar alguna, tiene que considerar el contexto del estudiante y sus capacidades, sus habilidades y las distintas cosas, yyy de que todos somooos...puse como que cada persona es un mundo aparte, porque todos tenemos distintas experiencias po yyyy el conocimiento igual se va dando eeee yyy de como con las experiencias que igual va adquiriendo cada uno.

Si uno le enseña a algún niño cachai, y está muy alejado de su experiencia, no lo va a entender tan así po, no lo va a podeeeerr... ya escapa como de su núcleo deee, como de recepción, no sé si me explico, como a la zona de aprendizaje próximo y todo eso cachai. Entonces uno como que tiene que igual tener en consideración lo que como cada uno po cachai, como en cuanto a la diversidad en todo ámbito, cachai, capacidades, habilidades, conocimientos, como eso.

M: Entonces, según lo que has señalado, ¿De qué manera consideras la diversidad presente en el aula al momento de planificar una clase y evaluar? Y ¿Por qué?

E5: En todo ámbito po, primero en el contexto, yyyy en como son los estudiantes, y en loooo, en la cotidianidad de lo que ellos viven igual po, y las experiencias que ellos están haciendo. En las capacidades por ejemplo, mira, por ejemplo, cuando yo estuve en una práctica, tenía 3 estudiantes que no sabían leer ni escribir, en tercero básico cachai, entonces lo que hacia la profe solo era, eeee hacia la clase normal cachai, igual, pero no consideraba esos 3 estudiantes y lo que solo la loca hacia era que ellos copiaran, cachai, entonces ellos copiaban todo pero en verdad no entendían lo que estaban copiando cachai, como que solo dibujan po, símbolos cachai, entonces la loca no consideraba esa diversidad en la clase cachai, en ese contexto, solo tomabaaa eee las características general de todos, pero no consideraba la diversidad que se daba en esa clase de esos niños y que esos niños igual tenían ciertos problemas cachai, que estaban diagnosticados. Entonces ¿cómo puedo considerar yo por la diversidad al momento de planificar en ese espacio? (risas), eso po, primero viendo el contexto, los conocimientos que tienen los niños, las capacidades, las habilidades, y ahí ir integrando todo, yendo desde la base primero po, porque no podi enseñarle algo que ellos no sepan po, noooo algo tan lejano a ellos

M: ¿Y al evaluar?

E5: Y al evaluar, yo creo que igual eee se integra a modo general todo, porque yo no estoy como tan de acuerdo al evaluaaar, o sea ya, igual hay en algunos casos en que si teni que hacer una evaluación diferenciada si o si po cachai, pero yo creo que uno puede hacer una prueba integrando a todos cachai, todas las capacidades, sin que se note que lo estai haciendo paraaa, exclusivamente para ese niño po cachai, que igual es con las clases po, para las clases no es ¡ay! yo hago una clase cachai, y que a este niño le haga una clase personalizada oooo otra clase en particular a él, sino que esta clase me sirva para ese niño y para todos los demás igual.

M: Y entonces, ¿Qué estrategias utilizarías para abordar la diversidad en el aula? ¿Por qué?

E5: Ya mira, ¿para abordar la diversidad o para trabajarla? Para, como... ¿Cómo para que los niños sepan que es diversidad? ¿O para trabajar la diversidad?

M: Para trabajar tú la diversidad en el aula y explicarnos porqué

E5: ¿Qué aspectos? ¿Cómo? De nuevo...

M: Como ¿qué estrategias...

E5: ¿Cómo abordarla?

M: Si, como ¿Qué estrategias utilizarías tú para abordar la diversidad en el aula?

E5: Uuu, es que... es que depende como del contexto en que este po cachai, y como que tipo de diversidad encuentre en ese contexto, cachai, porque todos los contextos tienen distintos tipos de diversidades cachai, pero en general, eeee, en todo ámbito yo creo pero así como hacerlo, me complica decirte así como que estrategias utilizar, así como concreta, así como yo haría esto...pero por ejemplo mira, en este...como cuando estuve en esta práctica cachai queeee, era un tercero básico y no sabían leer ni escribir, los otros niños igual sabían po cachai, y lo que hice yo fueeee, hacer una clase desde abajo, empezar con la conciencia fonológica y tratarla y todo, pero con todos los niños, todos lo tenían que hacer, entonces lo hice como igual más entretenido para que los otros niños no se aburrieran y no tuviera sentido porque ellos ya lo sabían hacer po cachai, entonces para ellos yaa era fácil, pero para que los otros niños también aprendieran, entonces, yyyy, ir trabajando también en un ambiente de respeto, o sea, respetando los turnos, o sea respetando que la otra persona noooo nooo, no porque no sabe leer, el otro niño se burle de ella, cachai..

Entonces, a ver, que, como estrategia, yooo, yo hice las planificaciones cachai, y ahí, trabajar la conciencia fonológica a través de guías como interactivas, a través de que ellos pudieran utilizar, no soloooo, no solo el leer, sino que hacer, cachai, que ellos pudieran hacer, entonces que ellos pudieran formar letras, que ellos pudieran como formar letras y cosas así, y que ahí se fueran familiarizando, pero eee, estrategias, yo creo que tiene que veeeer...que utilizaría estrategiaaas eee debido a su contexto, a su misma experiencia, que ellos puedan, desde lo que ellos mismos saben, que ellos puedan...desde sus mismos, desde sus mismas problemáticas cotidianas cachai, abordar la diversidad, por ejemplo si existe algún problema de que están molestando dentro de la sala cachai, porque el niño no sabe leer o porque tiene algunaaa algún problema, enseñarle que no es así po, que se pueden ayudar entre todos.

Pero me cuesta decirte así como una estrategia firme, porque es como igual súper ambiguo porque no sé en qué contexto, que, cachai, y tampoco yo igual todo esto lo hice averiguando como un poco desde la intuición cachai y en esa clase, igual funciono porque se daba en un ambiente de respeto y los niños como que igual naturalizaban que ellos no sabían leer pero para ellos era como que aaa no saben leer entonces están ahí no más, porque la profe eso así con ellos, estaban ahí no más, eran unos entes, estaban ahí no más y los niños igual, ¡Ay! Profe nooo es que ellos son... es que ellos no saben leer, profe es que no les pida eso porque ellos no saben leer, y no es así po, o sea tengo que pedírsele para que ellos aprendan a leer y tú tienes que ayudar, y como que todas esas cosas, considerar todas esas cosas.

M: Ya, y en base a lo que tú crees que es diversidad, ¿Qué rol le atribuyes en la Formación inicial docente que tú has recibido?

E5: Eeee en cuanto a la diversidad, uuuu nada, es que en básica en verdad no nos enseñaron nada sobre diversidad, no tuvimos como ningún ramo así si, por eso cuando fuimos a este colegio fue así como, como que hasta la profe guía que tuvimos quedo, así como, no esto, no este colegio es pa diferencial.

A mí me sirvió hartito porque investigué y fue como que igual, pude salir adelante con eso pero por mi cuenta po, así como no por ramos pedagógicos en la formación inicial no he tenido así como... falta, de hecho que creo que ahora se está haciendo, que looo, una compañera tuvo una práctica con alguien de diferencial y la hicieron juntas, entonces las dos juntas planificaba, las dos juntas intervenían la clase, yo creo que eso es súper bueno porque ustedes tienen mucho conocimiento, muchas herramientas que entregarnos y nosotras igual a ustedes, no es como algo aparte, no es que ustedes vengan a intervenir la clase y aparte de mí, porque yo estoy igual ahí dando la clase, tiene que ser un trabajo en conjunto cachai... como que eso po.

CIERRE

Agradecemos el tiempo y la disponibilidad que tuviste, gracias por participar en nuestra investigación y te haremos envío de los resultados una vez que esta esté concluida.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de Entrevista Semi Estructurada dirigida a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “*Concepciones de los estudiantes de Educación Básica de la UMCE respecto a la diversidad en el contexto de aula. Propuesta para su abordaje desde el Constructivismo Radical.*” A cargo de las estudiantes memoristas Aurora Bustos y Melisa Oportus, y del profesor guía Dr. Ana María Figueroa, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es proponer criterios pedagógicos para el abordaje de la diversidad en el aula, desde la teoría del Constructivismo Radical y las concepciones recogidas de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de 5to año de la UMCE.

Si acepta participar en este estudio, se le realizara una entrevista semi estructurada, que tiene por objetivo identificar los fundamentos epistemológicos de las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, con respecto a la diversidad en el contexto de aula. Por lo que en ella se indagara y profundizara en las concepciones de diversidad, evidenciando sus argumentos respecto a la manera en que conciben y abordan la diversidad en el aula.

Todo este proceso se llevará a cabo durante dos semanas, donde se recogerá y se utilizará la información para poder complementar los insumos recolectados en el grupo focal y así levantar una propuesta en relación al abordaje de la diversidad, basándonos en todos los hallazgos de esta investigación y en lo propuesto por el Constructivismo Radical.

Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para ella es de 30 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita la entrevista semi estructurada donde participará. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al abordaje de la diversidad en el aula escolar.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Ana María Figueroa, al teléfono 222412486/7 o a su correo electrónico institucional ana.figueroa@umce.cl

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *“Concepciones de los estudiantes de Educación Básica de la UMCE respecto a la diversidad en el contexto de aula. Propuesta para su abordaje desde el Constructivismo Radical.”*

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____