



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**SIGNIFICADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LOS
ESTUDIANTES CONSTRUIDOS POR DOCENTES BENEFICIARIOS DE UN
PROGRAMA DE POSTÍTULO CON MENCIÓN**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

JOSÉ MANUEL AMÉSTICA ABARCA

Director:

Christian Esteban Miranda Jaña

Co-Director:

José Luis Medina Moya

Comisión Examinadora:

Mauricio López Cruz
Jenny Assaél Budnik

Santiago de Chile, Julio de 2018

*Dedico este trabajo a las y los profesores
que han estado en mi camino:
los que han abierto las puertas de sus aulas,
los que me acompañaron en este proceso,
y los que participaron de esta investigación.
Todos me han (de)formado, y de todos he aprendido.*

*A mi familia, amigos y a mi compañerito,
fuentes de un aprendizaje que no cabe en ninguna tesis.*

Resumen

En la búsqueda por construir una educación de calidad, las políticas públicas han pasado de garantizar la cobertura a asegurar el aprendizaje para todas y todos los estudiantes. Para ello, se han diseñado políticas que buscan el mejoramiento de la enseñanza, por medio de la formación continua y el desarrollo profesional. Estas políticas aportan a la construcción de un sistema educativo inclusivo, donde se vela por el aprendizaje de la gran diversidad de estudiantes. Lograr aquello hace necesario conocer el conocimiento que construyen los docentes en formación continua sobre los estudiantes a los que enseñan.

Esta investigación analizó los significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes, presentes en las conversaciones sostenidas por 30 docentes beneficiarios en espacios reflexivos dentro de un Programa de Postítulo con Mención (PPM). Este dispositivo de formación continua, de acuerdo a la Ley 20.903, considera entre sus objetivos el fortalecimiento de competencias inclusivas. Por medio de la Teoría Fundamentada en los Datos, se realizaron observaciones como participante a talleres de reflexión, registrando lo observado en un protocolo y transcribiendo las conversaciones. Posteriormente, se triangularon los datos en grupos de discusión que igualmente fueron transcritos. El análisis de datos fue realizado de forma paralela a su producción, facilitando la saturación progresiva de los mismos, en miras a representar la experiencia docente sobre las diferencias individuales de sus estudiantes.

Los resultados permitieron describir las conversaciones sobre las diferencias individuales, develando los supuestos sobre su naturaleza, y discutiendo la elaboración de propuestas pedagógicas para atenderlas. Esto permitió analizar los significados construidos sobre las diferencias, las que emergen como un problema sistémico, fenómeno contextual y un desafío profesional. Estos resultados tienen implicancias en la formación continua, ya que rescatan la complejidad de los desafíos que los docentes buscan resolver en su práctica, y que facilitarían una educación más inclusiva. Esta complejidad se hace presente en la reflexión, dando un lugar relevante a las diferencias

¹ Tesis elaborada con el apoyo CONICYT, por medio del Programa de Becas Magíster Nacional, Folio 22172216. Investigación realizada en el marco del Proyecto FONDECYT Regular N°1181772

individuales y las barreras culturales que se construyen para atenderlas. Finalmente, se discute la relevancia de rescatar la voz de los docentes beneficiarios de los PPM y otros espacios de formación, y el lugar que la teoría fundamentada tiene como enfoque metodológico en la comprensión de su experiencia.

Palabras clave: Significados, diferencias individuales, desarrollo profesional docente, educación inclusiva.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1. Calidad e inclusión como fines educativos	12
2. Atención a la diversidad como propósito de la formación docente	14
3. El desarrollo profesional docente como escenario reflexivo	16
4. La reflexión docente en relación las demandas educativas	18
5. Acercamiento a las reflexiones en un Programa de Postítulo con Mención	20
II OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	26
III MARCO TEÓRICO	27
1. Inclusión educativa y diferencias individuales	27
2. Formación continua y desarrollo profesional docente	33
3. Reflexión sobre la práctica y construcción de significados	38
IV MARCO METODOLÓGICO	44
1. Enfoque metodológico	44
2. Diseño de investigación	46
3. Procedimiento de análisis: Teoría Fundamentada	52
4. Criterios de confirmabilidad y credibilidad	55
V RESULTADOS	61
1. Caracterización de las descripciones sobre las diferencias individuales realizadas por los docentes beneficiarios del PPM	61
2. Supuestos sobre las diferencias individuales contenidos en las descripciones realizadas por los docentes beneficiarios del PPM	100
3. Descripción de propuestas elaboradas por los docentes beneficiarios del PPM para responder a las diferencias individuales	111
4. Significados sobre las diferencias individuales construidos por docentes beneficiarios del PPM	126

4.1 Las diferencias individuales como problema sistémico	128
4.2 Las diferencias individuales como fenómeno contextual	131
4.3 Las diferencias individuales como desafío profesional	134
5. Devolución a los participantes: validación de resultados y ajuste en el análisis	137
6. Discusión de resultados	138
VI CONCLUSIONES	145
REFERENCIAS	149
APÉNDICE: Descripción ampliada del análisis realizado sobre los datos	157

Índice de Figuras

Figura 1. Proceso de producción de datos	49
Figura 2. Significados sobre las diferencias individuales y relación con las categorías contenidas en las conversaciones	127
Figura 3. Red semántica, Grupo de reflexión 1	158
Figura 4. Red semántica, Grupos de reflexión 1 y 2	159
Figura 5. Red semántica, Grupos de reflexión 1, 2 y 3	160

Índice de Tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías presentes en los resultados	161
Tabla 2. Co-ocurrencia de códigos con los supuestos sobre las diferencias individuales	162

INTRODUCCIÓN

Este informe comprende el estudio para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En el marco de dicho programa, esta investigación se inserta en la línea “Políticas educativas, trabajo docente y cultura escolar”, ubicándose específicamente dentro del tema “trabajo y subjetividad docente”. Para ello, se aborda un problema de investigación relacionado a los significados construidos por profesores dentro de un programa de formación continua, y en relación a la enseñanza a estudiantes diversos.

Durante las últimas décadas, en Chile se ha fortalecido la demanda por garantizar la equidad y calidad del sistema educativo, asegurando a todos los estudiantes el acceso a aprendizajes significativos y relevantes para su desempeño social. Para garantizar esto, se han adoptado medidas que buscan mejorar la práctica docente, incluyendo instancias de formación continua orientadas a especializar a los profesores y promover su desarrollo profesional. De modo paralelo, el sistema educativo chileno ha buscado garantizar la inclusión de los estudiantes, asegurando su acceso a las instituciones educativas, así como la participación y aprendizaje dentro de comunidades educativas que crecen en diversidad.

Como se verá más adelante, atender a la diversidad y promover la inclusión son objetivos que requieren transformar valores e ideas que los profesores tienen sobre los estudiantes, complementando con ello su especialización en contenidos y técnicas pedagógicas. Para aportar a esta transformación, es necesario conocer y analizar los significados que los docentes construyen sobre la diversidad, operacionalizada en esta ocasión en torno al concepto de *diferencias individuales*.

Para ello, esta investigación se realizó en un Programa de Postítulo con Mención (PPM), dispositivo de formación continua coordinado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). Recientemente, los PPM han incorporado a sus objetivos el fortalecimiento de habilidades docentes asociadas a atender la diversidad y promover la inclusión, así como la implementación de Talleres de Reflexión Docente como espacios donde se comparten experiencias y fortalecen habilidades de reflexión sobre las mismas.

Es este el contexto que sirvió para analizar los significados sobre las diferencias

individuales de los estudiantes que construyen los docentes, dentro de un PPM que buscó facilitar su propio desarrollo profesional. Para realizar este trabajo, se produjeron datos en tres grupos de profesores participantes de un PPM, lo que hizo un total aproximado de 30 participantes. En estos grupos, se buscó comprender cómo las diferencias individuales de los estudiantes se hacen presentes dentro de la reflexión pedagógica. Junto con ello, esta investigación aspira a contribuir en la conformación de un desarrollo profesional docente orientado a la inclusión, por medio de una formación continua que considere las experiencias de sus participantes.

Conocer este fenómeno dentro de un PPM permitió profundizar en interrogantes emergidas en investigaciones previas, donde se relevó el lugar del estudiante para el mejoramiento de la enseñanza, y la necesidad de mayor especialización para atender la diversidad en el aula. Al mismo tiempo, se intentó cubrir la brecha que aparece en la investigación internacional, donde el aprendizaje construido en la formación continua ha sido abordado desde miradas individuales y cognitivo-conductuales, mientras las diferencias individuales han sido entendidas desde categorías hegemónicas y reduccionistas.

Respondiendo a lo que señala la literatura internacional, en esta investigación se adoptó una comprensión distinta de la formación continua y su relación con el desarrollo profesional docente, rescatando el conocimiento situado que los docentes traen y elaboran sobre las diferencias individuales de sus estudiantes. De esta forma, los docentes fueron abordados como sujetos profesionales, poseedores de un conocimiento intrínseco a su práctica, y que ponen en diálogo con sus pares en el escenario de la reflexión profesional.

Para dar cuenta del trabajo realizado, este informe se organiza en torno a seis apartados principales. En el primero se construye y justifica el problema de investigación, presentándose antecedentes empíricos y teóricos relacionados a cinco puntos principales. Estos puntos argumentan cómo la calidad y la inclusión se han posicionado como fines educativos, y cómo la atención a la diversidad se plantea dentro de los procesos de formación docente. Luego, se describe el desarrollo profesional docente como escenario reflexivo, y la importancia de la reflexión como proceso que se relaciona a las demandas educativas. Este apartado cierra con el acercamiento al Programa de Postítulo con Mención, donde se nombran las características y antecedentes que lo transforman en un escenario propicio para visualizar este fenómeno.

En el segundo apartado se presentan la pregunta de esta investigación, así como los objetivos que permitieron responderla. Esto da pie al tercer apartado, donde se despliega el marco teórico que da sustento al problema de investigación, presentándose los conceptos claves y las tradiciones existentes sobre los mismos, para luego declarar el posicionamiento del investigador. El recorrido teórico se basa en los distintos componentes del problema de investigación, partiendo con la comprensión compleja e histórica de la inclusión educativa y su operacionalización en el concepto de *diferencias individuales*. Siguiendo a ello, se describe el concepto de desarrollo profesional docente, distinguiendo la posición adoptada entre sus distintas tradiciones y tensiones. Finalmente, se profundiza en el proceso de reflexión profesional que realizan los docentes, y el lugar que en él tienen la mediación y la construcción de significados.

Al marco teórico le sigue el marco metodológico, capítulo donde se explicita el enfoque adoptado en esta investigación. Aquí se describe el diseño de investigación, detallando la unidad de análisis considerada, y la estrategia de producción de datos. Junto con ello, se describe el procedimiento de análisis realizado, especificando cada una de las etapas asociadas al mismo. Por último, el apartado cierra describiendo las medidas adoptadas para asegurar la confiabilidad de los resultados, haciendo énfasis en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

El quinto apartado constituye los resultados del estudio, los cuales se organizan en torno a los tres objetivos específicos. En primer lugar, se caracterizan las descripciones realizadas por los docentes sobre las diferencias individuales, en base a las categorías y subcategorías identificadas. Luego se comparten los supuestos sobre la naturaleza de estas diferencias individuales presentes en las descripciones, y que pudieron develarse por medio del análisis. Finalmente, se presentan las discusiones sostenidas en torno las propuestas para atender las diferencias individuales, distinguiendo los factores que permitieron su elaboración. El despliegue de estos tres objetivos específicos facilita la presentación del objetivo general, es decir, el análisis de los significados construidos sobre las diferencias individuales. Cerrando este capítulo, se encuentran algunos comentarios sobre la devolución realizada a los participantes de este estudio, y los ajustes que pudieron corroborarse en dicha instancia. Por último, la relación de estos resultados con la teoría de trasfondo es discutida de modo amplio.

El último apartado del presente trabajo contempla las conclusiones del estudio,

donde se especifican los hallazgos generales y se analizan los logros alcanzados. Junto con ello, se identifican las limitaciones de la investigación, las proyecciones que estos resultados tienen para futuros estudios, y las recomendaciones realizables a distintos actores involucrados.

I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Calidad e inclusión como fines educativos

A lo largo de la historia, los sistemas educativos han perseguido distintos fines. Así, las políticas educativas de las últimas décadas se han enfocado en garantizar el acceso a las instituciones educativas, teniendo como efecto un aumento en su cobertura y en la amplitud de estudiantes que asisten a ellas. Esto ha conllevado la transformación del escenario escolar, dado que incluye a una mayor diversidad de estudiantes. Por tanto, ha surgido la necesidad de ofrecer una educación de calidad a todos ellos, sin recaer en dinámicas de segregación educativa, lo que ha sido ratificado por diversos países (UNESCO, 2016). Como consecuencia de lo anterior, la calidad y la inclusión educativa han emergido como premisas para las reformas recientes, concibiendo en la escuela la responsabilidad de transformar los procesos de exclusión social.

En este marco, el trabajo de los docentes adquiere gran relevancia. Por un lado, el informe McKinsey declara que los profesores tienen un lugar central en el logro de una educación de calidad (Barber y Mourshed, 2008). Por otro, el informe Delors (1996) sostiene que, más allá de su relevancia, el trabajo de los docentes requiere de condiciones que les permitan aprovechar las diferentes dimensiones del proceso educativo. Estas condiciones son abarcadas en el informe Talis (OCDE, 2014), donde atender a la diversidad del alumnado aparece como un desafío a su desarrollo profesional, existiendo la necesidad de formación para adaptar las prácticas de enseñanza. Estos antecedentes hacen pensar que la formación de profesores posee un lugar relevante y a la vez desafiante, especialmente cuando se trata de atender estudiantes diversos: es un proceso necesario desde el punto de vista de los actores, pero que requiere de condiciones suficientes.

En Chile, las necesidades de formación de profesores emergen en un contexto laboral que establece demandas y regulaciones, donde además se refuerza el interés general por mejorar la enseñanza y atender a las diferencias existentes entre los estudiantes. Por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza-MBE (Ministerio de Educación, 2008) establece como estándar educativo la *valoración de las características particulares de los estudiantes* y la preparación de *un ambiente que respete las diferencias*. Además, instala la responsabilidad profesional de *identificar los apoyos necesarios* para los alumnos, así como las *necesidades de formación* de los propios

docentes que estén asociadas a ellos. De modo coherente, la Ley de Carrera Docente (Ley 20.903, 2016) garantiza a los docentes una formación continua pertinente a sus necesidades, orientada al fortalecimiento de sus conocimientos, a la reflexión sobre su práctica profesional, y al fortalecimiento de sus competencias para la inclusión educativa.

Además de las anteriores, existen otras políticas chilenas que señalan los cambios necesarios para atender a la diversidad de estudiantes, interpelando el rol y labor de los profesores. Una de estas viene del Decreto N°170 (Ministerio de Educación, 2009), que define la subvención y facilita la existencia de Programas de Integración Escolar, los cuales consisten en las intervenciones educativas para atender Necesidades Educativas Especiales, traducido en un apoyo multidisciplinario dentro y fuera del aula. Otra política se asocia a la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015), la cual impide la implementación de mecanismos de selección que determinen el acceso de los estudiantes a las escuelas y liceos, garantizando el acceso a las oportunidades educativas. Un tercer ejemplo es el Decreto N° 83 (Ministerio de Educación, 2015) que introduce y promueve el uso de adecuaciones curriculares, como herramienta técnica que permite modificar la enseñanza y la evaluación de aprendizajes para atender a la diversidad de estudiantes. Estas políticas son parte de un panorama donde el trabajo de los docentes se amplía y complejiza, frente al reconocimiento de diferencias importantes entre sus estudiantes, quienes requieren de acciones específicas para garantizar su aprendizaje.

Aun con la existencia de estas políticas, algunas investigaciones realizadas en Chile señalan la existencia de *barreras culturales* para la inclusión educativa. Estas barreras son el producto de valores y comprensiones sobre los estudiantes y sus características, que se contraponen a las acciones implementadas para promover su acceso, participación y aprendizajes. Por ejemplo, son barreras para la inclusión la existencia de políticas de intervención individual, que son opcionales para las escuelas y que producen en los docentes la sensación de que el aprendizaje de los estudiantes dependerá de las dificultades individuales y del apoyo familiar (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2012). En otro estudio (Muñoz, López y Assaél, 2015), se identificaron concepciones que constituían barreras para la inclusión en el trabajo realizado entre profesores de educación general y de educación diferencial, donde se segregaba en intervenciones desde una mirada individual. De este modo, aun cuando la política orienta la atención de las diferencias hacia una mirada inclusiva, parece haber ciertas miradas que dificultan este proceso.

En este sentido, la inclusión de la diversidad es tanto una necesidad para la formación de profesores como un parámetro de regulación de su trabajo. Por tanto, puede suponerse que una formación continua que busque contribuir al trabajo cotidiano del profesor debe considerar las experiencias sobre las diferencias presentes en sus aulas. En efecto, esta investigación se propone analizar los significados de los profesores sobre las diferencias individuales de sus estudiantes, visualizando la relación que dichos significados puedan tener con los procesos de desarrollo profesional.

Lo anterior exige comprender las tensiones presentes en la política sobre formación continua de profesores, descritas por Ávalos (2002) en torno a dos aspectos. Una primera tensión se da en los incentivos que se presentan para la formación continua, la que puede estar motivada por aspectos intrínsecos como el mejoramiento de la propia práctica, o por elementos extrínsecos, como el mejoramiento de las condiciones salariales. Una segunda tensión se relaciona al tipo de aprendizaje que se promueve en dicha formación, el que puede adquirir un carácter individual y ajeno al contexto escolar, o bien darse de modo colaborativo y situado. Entre estas tensiones, la Ley 20.903 intenta responder a la demanda por una educación inclusiva y de calidad asegurando la profundización de conocimientos disciplinares, y a la vez el fortalecimiento de competencias para la inclusión. Ambos aspectos convergen en espacios de formación continua como el PPM abordado en esta investigación, y que rescata la reflexión docente aun cuando esta se realiza fuera de la escuela, complejizando el escenario que sirve al desarrollo profesional de los docentes. Dada esta complejidad, es necesario comprender cómo la demanda asociada a las diferencias existentes entre los estudiantes es vivida y significada por los profesores que se encuentran en formación continua, y que son abordados como sujetos de estudio.

2. Atención a la diversidad como propósito de la formación docente

La construcción de una educación que responda a la diversidad de estudiantes y atienda sus diferencias ha sido una prioridad establecida desde organismos internacionales como la OEI y la UNESCO. Sin embargo, la implementación de acciones orientadas a este objetivo ha situado a la escuela en una doble condición, al señalar su papel reproductor de la exclusión social, a la vez que su responsabilidad en la inclusión de los sectores marginados (Echeita, 2014). Como señala Parrilla (2001), la relación entre

la escuela y las diferencias posee carácter histórico, por cuanto la construcción de comprensiones hegemónicas sobre la diversidad ha sido un proceso sociohistórico reiterado, asociado a la normalización de los sujetos, y su asimilación a la cultura dominante.

De acuerdo a Coll y Miras (1999), la búsqueda de una educación que atienda a la diversidad se ha orientado a generar ajustes entre la oferta educativa existente y las *diferencias individuales*² de los sujetos. Sin embargo, este ajuste no ha sido realizado de forma neutra; por el contrario, los autores señalan que las formas de atender la diversidad contemplan distintos propósitos, y se sustentan en concepciones cambiantes sobre las diferencias individuales, generando estrategias educativas que han cambiado con el tiempo. De esta forma, los modos de comprender y atender a estas diferencias se encuentran en constante transformación, y se relacionan con las creencias que portan los agentes educativos. Por lo tanto, es importante preguntarse qué supuestos y concepciones se presentan en el contexto de una formación continua que busca aportar a los procesos inclusivos.

Lo anterior es relevante puesto que la relación de los estudiantes con el conocimiento escolar se encuentra mediado por conocimientos individuales, sociales y culturales (Mena, Muñoz y Cortese, 2012), incluyendo aquel que construyen los docentes desde su práctica y/o su formación continua. Este conocimiento debe ser considerado al construir acciones orientadas a atender las diferencias individuales. De lo contrario, estas podrían fallar en su objetivo de garantizar un cambio social que prevenga la producción de nuevas formas de segregación (Dyson, 2001). De este modo, se deben revisar las prácticas educativas e identificar aquellas creencias y representaciones sobre las diferencias individuales que puedan constituir barreras para su inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Promover cambios en las prácticas de enseñanza no sería un proceso técnico, sino más profundo, ya que implica la identificación de estas creencias y su relación con las decisiones que toman los docentes.

La identificación de barreras para la inclusión en el contexto latinoamericano ha permitido identificar desafíos culturales para la formación inicial y continua de

² En esta tesis, el concepto de *diferencias individuales* será utilizado para hacer referencia a la diversidad de estudiantes. La atención a las diferencias individuales, por lo tanto, implicará aquellas acciones que tiendan hacia su inclusión dentro del sistema escolar.

profesores, así como para la construcción de conocimiento situado en la realidad escolar (Blanco, 2014). Si bien algunas de estas barreras se ubican en la estructura misma de los sistemas educativos latinoamericanos, otras refieren a la necesidad de promover cambios culturales que permitan transformar las dinámicas de segregación. En relación a estos cambios se complejiza la posible contribución de la formación continua, puesto que requiere generar nuevos significados sobre la inclusión y la diversidad, combatiendo los efectos de una tradición orientada a preparar docentes para un alumnado homogéneo (Infante, 2010).

Dicho lo anterior, es relevante conocer los significados en torno a las diferencias individuales que se construyen en los contextos de formación continua, puesto que poseen una relación particular con las prácticas de enseñanza y son parte del conocimiento portado por los docentes. Por ello, esta tesis aborda los significados construidos dentro de un proceso de formación continua, visibilizándolos dentro del desarrollo profesional de sus participantes. Los significados, en tanto herramientas semióticas que permiten a los sujetos transformar sus relaciones con el fenómeno educativo, permiten promover cambios basados en su reconstrucción (Sañudo, 2016). Para ello, se requiere rescatar el saber negociado en los procesos reflexivos, dando relevancia a la formación continua como escenario que la hace viable.

3. El desarrollo profesional docente como escenario reflexivo

La noción de Desarrollo Profesional Docente (DPD) se centra en el crecimiento del profesor, desde sus experiencias y saberes, en miras a mejorar su práctica. Para Day (2005), el DPD busca transformar las prácticas por medio de acciones que contribuyen al bienestar de las comunidades educativas, donde es relevante la relación existente entre el conocimiento docente, sus necesidades profesionales e intereses morales. Por otro lado, Marcelo y Vaillant (2009) señalan que el DPD involucra la transformación de las representaciones docentes sobre los fenómenos educativos, siendo un proceso complejo y particular de acuerdo a cada contexto educativo. Promover el DPD implica, entonces, la transformación de las representaciones sociales, lo que puede ser logrado por medio de procesos sistemáticos de reflexión.

Aunque es descrito como un proceso complejo, las estrategias para promover el DPD han adquirido características distintas, basadas en determinadas visiones sobre el

conocimiento docente. Al respecto, Ávalos (2007) señala dos variaciones. En la primera se asume que los docentes poseen un conocimiento que está ‘incompleto’, y por lo tanto debe ser ‘compensado’ en instancias de formación continua bajo el formato de *capacitaciones* u otras similares. Una segunda mirada, en cambio, considera al docente como poseedor de un conocimiento que le es propio y particular; por lo tanto, en este caso, el desarrollo profesional docente se traduce en la construcción autónoma de conocimiento local por parte de los profesores. En este sentido, se puede problematizar la concepción de la formación continua asociada a la ‘transmisión de conocimiento’, cambiándola por otra que considere la experiencia particular del profesor.

Junto con lo anterior, la formación del profesorado ha respondido a distintas tradiciones a lo largo de la historia (Liston y Zeichner, 1993). Algunas de estas han priorizado aspectos académicos o desarrollistas, poniendo al profesor como poseedor de un conocimiento específico o encargado de promover el desarrollo de sus estudiantes. Otras se han orientado a identificar las conductas y habilidades que aumentan su eficacia en la enseñanza, dando a la formación un carácter conservador. Una última tradición, en cambio, se ha asociado a formar profesores que contribuyan a la justicia social, concibiéndolos como actores críticos de dicho proceso. Estas tradiciones ponen a la formación de profesores como un fenómeno que no es neutro, sino que se relaciona de maneras específicas con los propósitos sociales de cada época histórica.

Dicho lo anterior, esta tesis plantea una mirada reflexiva y profesional sobre los docentes, comprendiendo su rol social dentro del sistema educativo, y el carácter profesional de su trabajo, como constructores de conocimiento situado en su práctica. Esto es coherente con la dimensión política e ideológica que implican los procesos de formación (Miranda, Arancibia, Gysling, López y Rivera, 2015), lo que permite pensar en una formación continua que atienda a las diferencias individuales, y por lo tanto aporte a transformar las dinámicas de segregación social. Para lograr esto, la formación continua no se ajustaría a las demandas del sistema educativo, sino que sería una instancia que permitiría *reajustar* dichos propósitos desde los significados construidos por los profesores en formación.

Bajo esta mirada sobre la formación continua y su relación con el desarrollo profesional docente, se hace relevante conocer la experiencia subjetiva de los docentes, rescatando el conocimiento que llevan consigo y que transita entre los espacios de

formación continua y sus contextos de desempeño (Imbernón, 2011). Este conocimiento permitirá acceder a los valores y representaciones sobre las diferencias individuales, volviendo sobre el carácter re-significador del desarrollo profesional docente. La relevancia social de esta investigación radica, precisamente, en que rescata el conocimiento de los profesores que se encuentran en formación continua, describiendo sus relaciones con la atención a las diferencias individuales.

Los saberes de los docentes son relevantes en su formación continua, ya que permiten sostener relaciones distintas con el propósito de atender las diferencias individuales. Para Devalle y Vega (2009), abordar estas diferencias individuales en la formación debe pasar de la transmisión de aprendizajes basados en contenidos curriculares, a la búsqueda de respuestas escolares basadas en la construcción de una profesión crítica y flexible. Estas autoras reconocen que la formación es mediada por elementos como el currículo, los contextos educativos, las personas y las relaciones intersubjetivas. Por lo tanto, la relevancia de las diferencias individuales en la formación no pasa por el conjunto de habilidades y contenidos que el profesor debe desarrollar para abordarlas, sino por su presencia en un contexto escolar anterior, desde el cual el profesor se desarrolla a sí mismo.

La relevancia teórica de esta investigación se asocia, precisamente, a la comprensión de las diferencias individuales dentro de un contexto de formación continua docente. Esta se sustenta en la posibilidad de comprender las complejidades que estas diferencias poseen, como fenómeno situado en la experiencia de cada profesor que busca construir su propio desarrollo profesional. De dicho modo, este trabajo explora los puntos de encuentro entre ambos conceptos teóricos, proyectando los alcances de la formación continua a la construcción de procesos educativos inclusivos. Para ello, la reflexión dentro del desarrollo profesional docente adquiere un rol fundamental.

4. La reflexión docente en relación las demandas educativas

En los procesos de desarrollo profesional docente, el conocimiento que se construye desde y sobre la práctica educativa es particularmente relevante. Como se señala a continuación, acceder y enriquecer dicho conocimiento implica procesos de reflexión importantes. La reflexión implica la revisión de la experiencia pedagógica, y la distinción entre los conocimientos que son activados al momento de realizar las prácticas

de enseñanza, y aquellos conocimientos que son construidos al revisarla (Schön, 1992). De acuerdo a Perrenoud (2007), la reflexión docente se apoya en el conocimiento que los profesores utilizan para tomar decisiones, y a la vez permite que el profesor revise sus modos de ser, actuar y pensar. Así se construye una *práctica reflexionada*, donde el docente puede revisar y transformar su enseñanza, en un proceso que se vuelve pragmático e identitario (Perrenoud, 2007), y permite actuar y construir sentido en relación a los objetivos perseguidos en el ejercicio profesional.

Dicha construcción de sentidos se hace posible cuando los profesores intercambian representaciones y negocian significados sobre el fenómeno educativo. Esto es facilitado por el lenguaje, como herramienta que permite acceder a la construcción de significados en contextos *sociohistóricos* específicos (Da Rosa, Chalfin, Baasch y Soares, 2010). Así, la construcción de significados emerge de un proceso de reflexión que posee estrecha relación con la práctica docente, y permite conocer en profundidad los elementos que facilitan la construcción de conocimiento autónomo para promover su desarrollo. Por lo tanto, los significados parecen ser una herramienta teórica pertinente al momento de investigar un fenómeno igualmente situado, como es el caso de las diferencias individuales que los estudiantes presentan en los contextos de aula. Los significados serían el concepto que media los procesos de desarrollo profesional docente, orientándolo al cumplimiento de finalidades educativas más amplias como la inclusión educativa.

Esto solo es posible en contextos donde la reflexión es posibilitada y sostenida por los profesores, desde su disposición a compartir experiencias individuales con la finalidad de construir sentido sobre ellas. Al respecto, algunas investigaciones han señalado que la reflexión docente facilita la emergencia de nuevas concepciones sobre las diferencias individuales. Por ejemplo, se ha señalado que la reflexión permite visualizar las competencias de los alumnos por sobre los déficits individuales (Ainscow, Booth y Dyson, 2004; Louie, 2016) y hace posible la construcción de abordajes desde modelos interactivos, rompiendo con las miradas estáticas sobre sus diferencias (Bacellar y De Freitas, 2014; Bacellar, Amaral y De Freitas, 2016). Respecto a la colaboración profesional necesaria para construir prácticas inclusivas, otras experiencias han dado cuenta de cómo esta es resignificada, desde prácticas que facilitan la construcción de identidades y límites profesionales (Thompson, 2007; Bessette, 2008). Desde la atención a las diferencias individuales, también se ha señalado que es una práctica que permite valorar los espacios informales de colaboración (Nel, Engerbrecht, Nel y Tlale, 2013), así

como potenciar el agenciamiento colectivo en las comunidades escolares (Lyons, Thompson y Timmons, 2016; Waitoller, Kozleski y González, 2016), lo que facilita la atención a las diferencias individuales.

De modo complementario, Waitoller y Artiles (2013) realizaron una revisión de investigaciones sobre el desarrollo profesional docente orientado a la inclusión educativa. Este análisis da cuenta de la predominancia de miradas sesgadas de la diversidad, sustentadas en el uso de categorías hegemónicas para comprender las diferencias individuales; a la vez que se comprende el aprendizaje docente desde perspectivas individuales, asociadas a lo conductual y lo cognitivo. Por ello, los autores argumentan la necesidad de comprender el carácter situado de las diferencias individuales, como fenómeno que emerge de la complejidad de las interacciones entre los múltiples aspectos de la dinámica educativa. En consonancia, sugieren que el aprendizaje del profesorado sea abordado desde perspectivas que sobrepasen las concepciones individuales y cognitivo-conductuales, predominantes en la investigación.

Dada su estrecha relación con la práctica, la reflexión parece ser un proceso pertinente para indagar en la construcción de significados sobre las diferencias individuales, al ser un fenómeno particular y situado en la experiencia docente. Como herramienta, los significados sirven para articular esta complejidad en el contexto de una formación continua que busca desarrollar a los profesores. Por lo tanto, resultan apropiados para comprender la perspectiva de los profesores al respecto.

5. Acercamiento a las reflexiones en un Programa de Postítulo con Mención

Como se ha argumentado, los significados sobre las diferencias individuales construidos en contextos de formación continua son un objeto pertinente de analizar, dada su relevancia teórica y social. Rescatar el conocimiento de los profesores, por otro lado, parece importante dado que son un recurso central en la construcción de sistemas educativos de calidad, tal como señala el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008). Sin embargo, la participación de docentes chilenos en programas de formación continua parece tener ciertos obstáculos. Esto se refleja en el hecho de que, de acuerdo a la OCDE, el 71,7% de los docentes participan de espacios de formación continua, siendo una tasa baja en comparación a otros países (OCDE, 2014; 2016). En relación a esto, el informe Talis (OCDE, 2014) menciona que la baja participación está asociada al alto costo de las

actividades de formación y las condiciones laborales de los docentes, como son la elevada carga laboral y la incompatibilidad de horarios.

Los obstáculos para ofrecer oportunidades de desarrollo profesional a los profesores en servicio dificultan la satisfacción de necesidades en el contexto escolar, las que se asocian a una mayor formación docente y una mejor atención a las diferencias individuales. Al respecto, el año 2016 se realizó un Censo Docente sobre Formación Continua³, en el que los profesores destacaron necesidades asociadas a las diferencias individuales, como es el caso de las NEE⁴. De modo coherente, la perspectiva de los directivos chilenos sobre los factores que dificultan los procesos de calidad apunta a la falta de profesores calificados (56,7%) y la necesidad de mayor especialización sobre las NEE (51,5%) (Ministerio de Educación, 2015).

Frente a estos desafíos se han promulgado políticas que buscan garantizar el acceso de los docentes a una formación continua gratuita, que adquiera un carácter pertinente y responda a sus necesidades (Ley 20.903, 2016). Para dichos efectos, el CPEIP es la institución que adquiere un rol central en la coordinación de la formación continua de profesores a nivel nacional, siendo responsable de promover una perspectiva situada del aprendizaje docente, evitando recaer en acciones de ‘compensación’ de conocimientos. En este contexto, los de Programas de Postítulo con Mención (PPM) son parte de una oferta programática coordinada por esta institución, y posteriormente licitada para su ejecución en distintas universidades chilenas, lo que sitúa las acciones de formación continua en espacios externos a la escuela. Sin embargo, tanto la Ley 20.903 como las orientaciones de los PPM declaran entre sus objetivos el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares, así como la promoción de habilidades docentes asociadas a la inclusión, enfatizando una mirada situada del aprendizaje profesional. De este modo, los PPM son parte de una política que busca responder a las finalidades del sistema educativo, articulando experiencias de aprendizaje que promueven el desarrollo profesional, y por lo tanto consideran la reflexión sobre la práctica que realizan sus participantes.

³ Esta encuesta fue realizada por EduGlobal y Focus Consultores, y sus resultados se encuentran disponibles en el sitio web de la Revista de Educación emitida por el Ministerio de Educación. Archivos disponibles en <http://www.revistadeeducacion.cl/tercer-censo-docente-formacion-continua/>

⁴ Necesidades Educativas Especiales

En contraste con lo anterior, cabe señalar que los PPM y la Ley 20.903 son parte de una política que ha generado controversia en el profesorado chileno, ya que se le ha acusado de perpetuar la desprofesionalización del trabajo docente al promover la competitividad entre profesores. Respecto a la formación continua, se ha criticado el énfasis dado a los contenidos como eje de articulación, lo que reproduce un enfoque de compensación y una mirada deficitaria sobre los docentes en ejercicio. Frente a esta tendencia, la presente investigación busca comprender los alcances de la formación continua en la construcción de saberes profesionales, asumiendo la relevancia que posee la enseñanza como fenómeno social.

En este escenario, los PPM concentran las tensiones de la formación continua de profesores en Chile. Al ser una de las instancias que busca promover el desarrollo profesional, son un dispositivo que busca responder a las finalidades más amplias del sistema educativo, como es el caso de atender las diferencias individuales en el marco de una educación más inclusiva. No obstante, las condiciones laborales de los docentes les han dificultado acceder a una formación continua que se ha orientado a la transmisión de conocimientos, se sitúa fuera del contexto escolar y no es compatible con las condiciones laborales existentes. Lo anterior tiene implicancias en la construcción de significados, especialmente cuando los PPM buscan promover el desarrollo profesional de sus beneficiarios. Por lo tanto, la relevancia práctica de esta investigación se asocia a la posibilidad de conocer la experiencia de los docentes beneficiarios de los PPM, y producir conocimiento que la rescate y aporte a construir programas de formación pertinentes a sus contextos.

Los PPM son dirigidos a profesores de segundo ciclo básico, y entre sus objetivos considera la especialización de los docentes para promover el aprendizaje frente a las diferencias individuales de sus estudiantes (Resolución Exenta N° 2999, 2016). Para ello, su oferta programática contempla una serie de módulos, entre los que destaca un “Taller de Reflexión de la práctica docente y seguimiento al aula”, donde se busca fortalecer competencias asociadas a la reflexión crítica y la revisión de experiencias. La reflexión sobre la práctica es facilitada por un Académico Guía, y contempla la realización registros audiovisuales para ser compartidos colaborativamente. De este modo, los PPM se orientan a articular el fortalecimiento de contenidos curriculares y a la construcción de competencias reflexivas que permitan rescatar los supuestos que se encuentran en la base

de las prácticas de enseñanza. Así, el Taller de Reflexión busca construir conocimiento relacionado a los contextos de enseñanza, donde la construcción de significados se vuelve un proceso relevante.

Realizar un acercamiento a los PPM desde este enfoque es coherente con las inquietudes que han emergido en investigaciones previas. Esto se desprende de proyectos donde la eficacia de estos programas se ha visto mediada por factores como la Comunidad Profesional (Miranda, 2006), ya que permite compartir ideas y prácticas para la enseñanza, visibilizando la influencia de distintos actores en el impacto de la formación continua. En experiencias posteriores, se ha identificado cómo la centralidad de los contenidos curriculares, sumada a la descontextualización curricular propia del sistema educativo, ha dificultado el aprendizaje de los docentes beneficiarios sobre su propio rol y el de sus estudiantes (Miranda, 2010). Esto enfoca la relevancia de considerar los distintos aprendizajes que pueden producirse en los docentes en formación, y su posterior impacto en aprendizajes tanto cognitivos, actitudinales y procedimentales de sus estudiantes. Finalmente, al discutirse un modelo de seguimiento a los docentes beneficiarios de los PPM (Miranda, 2014), sus prácticas parecen revelar la interacción individual con sus estudiantes y su sincronía con otros elementos que apuntan a la complejidad de la práctica cotidiana, como son el apoyo emocional y el manejo disciplinar. Hacer un seguimiento de esta complejidad implica comenzar a observar procesos relacionados con el carácter situado de la práctica pedagógica, como permitir el acercamiento a procesos de reflexión profesional.

Otras investigaciones previas realizadas en los PPM han conseguido explorar aspectos importantes de la formación docente. Algunas de estas investigaciones han indagado en las concepciones sobre la formación permanente (Beyer, 2017), o la percepción de los estudiantes sobre la práctica de los docentes beneficiarios (Fonseca, 2012; Sánchez, 2012). Mientras, se pueden rescatar experiencias donde se han indagado fenómenos educativos relacionados a los PPM, como son las significaciones construidas sobre el enfoque de género (Fritz et. al, 2008), o la perspectiva de los docentes beneficiarios respecto al aprendizaje de estudiantes con NEE (Álvarez, 2013). Los resultados de esta última experiencia muestran que los profesores describen las NEE desde un enfoque normalizador, acompañado de un sentido de baja competencia para abordarlas, y desde los cuales emergen necesidades de formación específicas para su

abordaje. Por otro lado, la investigación previa en los PPM sugiere que en estos programas los docentes construyen preguntas importantes en relación a los estudiantes y sus diferencias particulares. Así, esta investigación busca cruzar el *umbral* que separa los estudios enfocados en el impacto de los programas de formación, para comprender las experiencias que los profesores beneficiarios negocian sobre su práctica cotidiana.

En línea con lo anterior, este trabajo buscó aportar desde los significados que emergen en el contexto de los PPM, permitiendo abordar las diferencias individuales como fenómeno educativo particular. Estas diferencias se sitúan entre aquellos elementos relevantes para el seguimiento de los PPM, y constituyen parte de los factores que median su efectividad. Por lo tanto, su comprensión aporta a profundizar en la comprensión de estos programas como dispositivos de formación continua de profesores. Esto implica que se comprenda la formación del profesorado desde la complejidad contextual que sirve a su construcción, asumiendo su carácter crítico y reflexivo. En coherencia con lo anterior, las diferencias individuales serán comprendidas como un fenómeno interaccional, construido de modo situado, y que permite cuestionar los límites de la escuela como organización y de la enseñanza como práctica.

En este orden, los significados aparecen como constructo pertinente para investigar este fenómeno. El funcionamiento de los talleres de reflexión permite la construcción de los significados desde contextos particulares, y su posterior negociación entre pares. Estos grupos constituyen espacios donde se construyen marcos de referencia, que permiten a los significados tener un rol mediador para que los participantes comprendan su entorno y a sí mismos (Sañudo, 2016). Por ello, esta investigación aborda a los profesores agrupados en talleres, donde se posibilita la reconstrucción de sus modos de comprender el contexto educativo. Las diferencias individuales poseen un rol particular en este contexto, puesto que en los Talleres de Reflexión pueden emerger nuevas aproximaciones que faciliten la construcción de una educación inclusiva. Esto sucede en el marco de un programa de formación continua que, desde una mirada autónoma sobre el conocimiento de sus beneficiarios, busca facilitar su desarrollo profesional.

Los antecedentes expuestos hasta ahora llevan a la siguiente pregunta de investigación: *¿qué significados sobre las diferencias individuales construyen los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención?* Los objetivos que

permiten responder a esta pregunta se despliegan a continuación.

II OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar los significados sobre las diferencias individuales construidos por docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención

Objetivos Específicos

(a) Caracterizar las descripciones sobre las diferencias individuales realizadas por los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención

(b) Develar los supuestos sobre las diferencias individuales contenidos en las descripciones realizadas por los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención

(c) Describir las propuestas elaboradas por los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención para responder a las diferencias individuales

III MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se presentan los referentes que servirán para comprender el problema de investigación, considerando sus distintas aristas conceptuales y teóricas. Para ello, el marco teórico contempla tres apartados. En el primero, se definirán aquellos aspectos asociados a la inclusión educativa como respuesta ante la diversidad de estudiantes, y se desarrollará el concepto de diferencias individuales. En el segundo se describirán las distintas perspectivas para comprender la formación continua de profesores y su relación con el desarrollo profesional docente. Por último, se mencionarán algunos aspectos relevantes en torno a la reflexión sobre la práctica, y su relación con los significados como fenómeno emergente, que será el constructo utilizado en este trabajo.

1. Inclusión educativa y diferencias individuales

Para comprender las raíces de la inclusión educativa, se debe considerar que la institución escolar ha respondido de distintas maneras a la diversidad, y estas han mutado a lo largo de la historia. Los cambios en dichas respuestas son analizados por Parrilla (2001), quien señala cómo distintas categorías han servido para identificar a los grupos sujetos a exclusión: tal ha sido el caso de las mujeres, las personas pertenecientes a minorías étnicas, o los estudiantes que presentan NEE. El uso de estas categorías ha coincidido con distintas acciones realizadas por la escuela, y que demarcan relaciones específicas con los sujetos que caen dentro de estas categorías. La transformación de estas relaciones a lo largo de la historia permite identificar cuatro fases, que anteceden a lo que hoy se define como inclusión educativa.

La primera fase identificada es la *exclusión*, y conlleva la negación a ciertos grupos para acceder a la oferta educativa. En un segundo período se intenta contrarrestar esto, para lo cual se generó una oferta educativa diferenciada para los distintos grupos, dando pie a la fase de *segregación*. Posterior a ello, y frente a la exigencia de ciertos grupos por tener las mismas oportunidades de acceder a la educación, se dio paso a su *integración* dentro de los establecimientos escolares. Sin embargo, las medidas implementadas en esta fase estuvieron sujetas a críticas, puesto que conllevaron la dominación de las escuelas “normales” frente a la cultura de los grupos minoritarios. Esto

dio pase a una última fase identificada como *reestructuración*, que amplía el concepto de inclusión a su dimensión universal, y conlleva el cambio de las prácticas realizadas en las comunidades educativas para aumentar la participación y reducir las dinámicas de segregación. De este modo, la reestructuración de la escuela implica pensar en una institución que atienda a las necesidades de todos los alumnos, y no solo de algunos identificados como ‘diferentes’.

El análisis de Parrilla (2001) muestra que la inclusión educativa no es un concepto neutro o abstracto, sino que constituye el fruto de una serie de respuestas que la escuela ha generado frente a la diversidad. Por otro lado, la identificación de las distintas fases evidencia los dilemas implicados en los procesos de inclusión, y la necesidad de cuestionar la reiterada construcción de categorías dominantes, que hasta ahora han servido para denominar a ciertos sujetos como objeto de normalización.

El carácter dilemático de la inclusión educativa también es desarrollado por Dyson (2001), quien ha descrito las distintas formas que esta puede tomar, así como sus posibles contradicciones. En este sentido, la inclusión educativa no es un concepto unívoco, sino que toma formas alternativas. La primera de ellas es la *colocación* de los estudiantes en los establecimientos educativos regulares, garantizándose su acceso a la oferta, aunque esto no siempre conlleve su participación activa en la comunidad. Una segunda variante de la inclusión es la construcción de una *educación para todos*, donde las escuelas aceptan a todas y todos los estudiantes, promoviendo su acceso al currículo independiente de sus características. En tercer lugar, aparece la inclusión como *participación efectiva* en la comunidad, que sitúa a los estudiantes como sujetos agentes dentro de todas las dinámicas de la escuela. Una última variante es aquella que concibe la inclusión en su dimensión *social*, cuestionando aquellas opciones en que la inclusión se limita a la escuela, y poniendo énfasis en la necesidad de asegurar que los estudiantes puedan insertarse en distintos contextos sociales. Como se puede apreciar, las variantes de la inclusión implican la flexibilización cada vez mayor de los espacios e instituciones, y la transformación de todas aquellas situaciones en que las acciones estén reproduciendo otros mecanismos de segregación.

Lo anterior es importante ya que, tal como mencionan Ainscow, Booth y Dyson (2006), las acciones educativas que se orientan a la inclusión se apoyan en valores y representaciones sociales e históricas respecto de la diversidad. Estos valores, cuando no

son explicitados y cuestionados, podrían constituir barreras para los procesos inclusivos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando los esfuerzos por promover la participación y aprendizaje de los estudiantes son acompañados por creencias que se centran en el déficit, perjudicando las expectativas que la escuela tiene respecto al aprendizaje por lograr.

La presencia de estas barreras no es algo ajeno al contexto latinoamericano, donde se han identificado factores relevantes tanto dentro como fuera de los sistemas educativos. Blanco (2014) analiza los elementos que sirven de barreras para la inclusión, dentro y fuera de los sistemas educativos. De acuerdo a Blanco, estas barreras se relacionan tanto con la estructura de los sistemas educativos, como con la cultura presente en ellos, teniendo efectos obstaculizadores para los procesos de aprendizaje. De este modo, las barreras que se encuentran fuera de los sistemas educativos se asocian a las condiciones de vida de los estudiantes, como son la pobreza, las dificultades nutricionales y el trabajo infantil. Puesto que estos aspectos dificultan la existencia de condiciones mínimas para la escolarización, impiden el logro de los aprendizajes en las y los estudiantes, poniendo en riesgo su escolaridad. Adicionalmente, un factor externo a los sistemas educativos se relaciona con la discriminación presente en la sociedad latinoamericana, particularmente aquella que excluye a los sujetos en situación de pobreza, impidiendo el acceso pleno a todos los espacios sociales.

Dentro de los sistemas educativos, Blanco (2014) destaca algunos aspectos propios de los sistemas educativos latinoamericanos. Entre ellos, destaca la creciente cantidad de escuelas privadas y el debilitamiento de la escuela pública, lo que genera una dinámica de segregación que se valida institucionalmente. Esto se ve acentuado en aquellos países donde existe financiamiento por subvención compartida, lo que tiene como consecuencia la homogeneización del alumnado en torno al ingreso económico de las familias, e impide la interrelación entre sujetos provenientes de distintos contextos. Por último, la autora menciona como barrera la existencia de un currículo altamente homogeneizado, que privilegia aprendizajes estáticos y uniformes para todos los estudiantes, y por tanto excluye aquellos conocimientos que la diversidad de estudiantes puede traer al aula.

Los antecedentes mencionados hasta ahora ponen a la inclusión como un dilema, siendo un proceso social que no puede reducirse a su dimensión técnica, sino que debe conllevar la transformación de creencias y valores. Como se mencionó, la presencia de

barreras culturales ha sido documentada en el contexto chileno, y se asocia a las creencias que los profesores construyen desde su experiencia en la implementación de políticas existentes para la inclusión educativa (López et al., 2012; Muñoz et al., 2015). Si a esto se suman las características propias de los sistemas escolares latinoamericanos, se visualiza un escenario complejo para todas aquellas acciones que quieran contribuir a una educación más inclusiva con los estudiantes; entre ellas, la formación permanente de profesores orientada a diversificar la enseñanza.

Mencionar esto último es importante si se considera que las prácticas de enseñanza también han tomado posturas diversas frente a las características de los aprendizajes dentro del aula. Coll y Miras (1999) señalan que los intentos de individualizar la enseñanza desde el espacio escolar han evolucionado a lo largo de la historia, buscando continuamente el ajuste entre la oferta de las instituciones educativas, y las diferencias individuales que presentan los estudiantes. La construcción de estos ajustes es un proceso complejo, que responde a distintos aspectos.

Uno de ellos se relaciona con el *propósito* que adquiere el ajuste entre las diferencias individuales y la oferta educativa, y que puede tomar dos variables. Así, algunas acciones educativas terminan por responder al interés de acomodar las diferencias de los sujetos a la oferta educativa existente, orientándolos a buscar aquel establecimiento que cumpla en mayor medida con sus necesidades particulares. Por el contrario, otras acciones terminan respondiendo a la construcción de acciones diferenciadas que faciliten el desempeño y garanticen el aprendizaje de los estudiantes, haciendo que el contexto escolar sea el que se acomoda a sus diferencias individuales.

Además de responder a los propósitos mencionados, los autores señalan que el abordaje de las diferencias individuales se apoya en ciertos supuestos sobre su naturaleza. Al analizar estos supuestos, se identifican tres tendencias principales, que sirvieron como referentes para el análisis de los datos de esta investigación.

El primer supuesto es *estático* o *innatista*, y toma como base el determinismo genético, que señala el carácter intrínseco de las características de los estudiantes y su imposibilidad de cambiar en los procesos de aprendizaje. Sobre este supuesto, la adecuación se relaciona a buscar la oferta educativa más adecuada para cada sujeto, asumiendo su dificultad para desarrollar habilidades que les permitan un mejor desempeño, y omitiendo la necesidad de acomodar el funcionamiento de la escuela.

En segundo lugar, los supuestos *situacionales* o *ambientalistas* señalan que las características individuales dependen de los ambientes en que se originan, siendo la causa de los mismos. Este supuesto se apoya en las tradiciones de la psicología experimental, donde se buscarían los mejores métodos y estrategias que logren generar los cambios deseados. Sobre el supuesto ambientalista, la aparición de nuevas características depende exclusivamente de las acciones del entorno escolar, por lo que se traduce en acciones de carácter conductista, donde sus efectos se presumen controlables.

Por último, el supuesto *interaccionista* concibe que las diferencias individuales emergen desde el encuentro entre las características del estudiante, y las condiciones que el entorno ofrece para su aparición o despliegue. En esta perspectiva, ambas condiciones resultan importantes para entender el aprendizaje escolar, y su relación resulta fundamental para producir un ajuste satisfactorio. Por lo tanto, la postura interaccionista no considera que las dificultades de aprendizaje sean atribuibles únicamente a las características de los estudiantes, o a las acciones del profesor, sino que busca el balance entre ambas. Al operar bajo este supuesto, lo que se buscaría es identificar aquellas características que son relevantes para producir un ajuste en la enseñanza.

La propuesta de Coll y Miras (1999) es que las decisiones educativas que se toman frente a las diferencias individuales se basan en estos propósitos, y se fundan en los supuestos mencionados. A ello se suma la relevancia otorgada a distintos aspectos de las diferencias individuales, como son la *cognitiva*, *emocional* y *conativa*, de modo que pueden afectar o manifestarse en estas dimensiones. Por último, señalan que las *fuentes de la variabilidad* se mantienen como una discusión abierta, donde se disputa la importancia de los elementos genéticos y ambientales, que finalmente tienen la misma responsabilidad en la generación de diferencias inter-individuales.

En esta propuesta, los autores fundamentan cómo las miradas sobre las diferencias individuales se han transformado a lo largo de la historia, siendo coherentes con la emergencia de distintas propuestas educativas. Una de estas propuestas la conforman las *estrategias selectivas*, donde los estudiantes deben insertarse y acomodar su rendimiento a un lugar común, del que son excluidos cuando ya no son capaces de aprender. Esta propuesta tendría a la base una concepción *estática* de las diferencias individuales.

En segunda instancia, la estrategia de *adaptación de objetivos* tiene lugar cuando los contenidos y metas son puestos de modo diferenciado para cada estudiante. En este

caso, si bien se genera una adecuación por parte de la institución, esta no se plantea generar cambios en dichas características.

Una tercera propuesta la constituyen las *estrategias temporales*, donde se enfatiza que la diferencia más relevante es el ritmo y rapidez del aprendizaje. Para abordar esto, se busca asegurar que todos aprendan contenidos considerados mínimos, manteniéndolos en el sistema educativo hasta que aquello sea conseguido. Al ser responsabilidad de la escuela, la concepción que subyace a esta estrategia es ambientalista.

Como cuarta opción aparecen las estrategias de *neutralización o compensación*, dirigida a grupos considerados como vulnerables o desaventajados, producto de sus características individuales o de su entorno social. En este caso, se realizan acciones paralelas a los espacios de aprendizaje que buscan compensar las dificultades existentes, con lo que se acerca a una mirada interaccionista sobre las diferencias que las causan. Sin embargo, las limitaciones de esta perspectiva se asocian a su lejanía con la enseñanza regular, y a su limitación en atender a grupos segregados de estudiantes.

Por último, la *adaptación de formas y métodos de enseñanza* busca ajustar esta última a las características de todos, planteando diversas estrategias para el logro de aprendizajes comunes. Esta estrategia se basa en una mirada interaccionista, y apela al trabajo de enseñanza tanto en sus interacciones cotidianas, como en su fase previa de planificación.

Como se puede apreciar, el concepto de diferencias individuales y los supuestos sobre su naturaleza permiten comprender la relación entre la diversidad de estudiantes y las prácticas de enseñanza. Entender el mejoramiento de dichas prácticas en relación a la diversidad de estudiantes, entonces, requiere analizar cómo los docentes significan estas diferencias en el contexto del PPM estudiado. Este concepto resultó de gran importancia para este problema de investigación, puesto que posee carácter histórico, lo que permite su análisis en consideración del momento particular que comparten los docentes al reflexionar sobre su práctica. Esta opción es coherente con la mirada que se tendrá sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente, como se verá a continuación.

2. Formación continua y desarrollo profesional docente

Realizar esta investigación en un PPM, en el marco de políticas que buscan desarrollar profesionalmente a los docentes chilenos, exige definir cómo se comprenderá su formación continua en este proceso. De este modo, se buscaron referentes teóricos apropiados para comprender el objeto de investigación de este estudio, en un contexto que a la vez es específico y complejo.

Dadas las transformaciones recientes de los sistemas educativos, y la complejidad de las experiencias que se tienen al ejercer la enseñanza, emergen nuevos desafíos que requieren de profesores con conocimientos actualizados y adecuados para sus contextos de desempeño. En este marco, se hace relevante que las experiencias de los maestros sean retroalimentadas, y permitan su crecimiento de modo pertinente.

La actualización y adecuación de estos conocimientos ha sido comprendida desde el desarrollo profesional docente (Day, 2005), entendido como el conjunto de actividades que son planificadas y pensadas para aportar al bienestar de individuos, grupos o escuelas, contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos educativos. Como se aprecia en esta definición, el desarrollo profesional estaría lejos de ser un proceso individual o aislado; por el contrario, su carácter social lo hace inseparable de los intereses morales o políticos de los mismos profesores. De este modo, se promueve un aprendizaje ampliado, que puede suceder dentro o fuera de las instituciones escolares, para construir respuestas a los grandes desafíos de los sistemas educativos.

De acuerdo a este autor, el desarrollo profesional docente no se encuentra excluido de contradicciones, puesto que la calidad profesional de los docentes se ha visto mermada por la prevalencia de evaluaciones estandarizadas que han empobrecido su desempeño, haciéndoles perder su autonomía. En este marco, Day (2005) acusa el carácter *postecnocrático* que ha adquirido la educación, donde la profesionalización se ha basado en las demandas de los profesores, para luego ser planificadas y articuladas en razón de necesidades institucionales. Por ello, el camino hacia la nueva profesionalización se ha visto acompañado de un aumento en los mecanismos de rendición y control de cuentas, impidiendo visualizar su carácter moral y su interés por el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Dado lo anterior, es necesario rescatar la complejidad del conocimiento docente,

y considerar aquellas aristas que han sido invisibilizadas por los contextos institucionales. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2009) señalan la necesidad de que los profesores fortalezcan su conocimiento en distintas áreas, que van desde las disciplinas y áreas curriculares hasta el conocimiento sobre sus contextos de desempeño. Esto apunta a una profesionalización que considera lo epistemológico junto con la dimensión política de la profesión, en la experiencia continua que hay desde la formación inicial de los profesores, incluyendo tanto su formación continua como las experiencias vividas en el espacio escolar. Para entender esta continuidad se pueden adoptar dos perspectivas desde la investigación: una de carácter *descriptivo* y otra de carácter *prescriptivo*. La primera consiste en comprender la forma y fondo del aprendizaje profesional, considerando la interacción que hay entre el docente y su contexto de desempeño; mientras, la segunda se preocupa por la eficiencia e impacto del desarrollo profesional en las prácticas de enseñanza. En consideración del carácter profesional que posee la práctica docente y el conocimiento que esta alberga, la perspectiva *descriptiva* fue adoptada en este estudio, ya que permite entender el desarrollo profesional como proceso.

En relación a lo anterior, se vuelve necesario conocer las dimensiones del desarrollo profesional docente, y describir la relación específica que tiene con los procesos de formación. Imbernón (1999; 2011) señala que ciertas tradiciones asumen la equivalencia entre el desarrollo profesional docente y la asistencia a actividades de formación, reduciendo el aprendizaje a lo que sucede en dichos espacios. Sin embargo, también es posible considerar el desarrollo profesional como un proceso continuo y complejo, que considera tanto la formación inicial y continua, como las experiencias vividas en los contextos de desempeño profesional. Esta última mirada, que también apunta a rescatar la práctica cotidiana como fuente de desarrollo, resultó pertinente para esta investigación, puesto que considera el aprendizaje que emerge en los distintos espacios donde los profesores se desenvuelven.

Comprendiendo esto, Imbernón (2011) sugiere la presencia de tres dimensiones en el desarrollo profesional docente, y que se ven involucradas en sus distintas experiencias: *personal*, *profesional* e *institucional*. El *desarrollo personal* se relaciona con el crecimiento individual del profesor, asociado a las ideas, creencias y valores que se transforman en relación a su práctica, y que le permiten reconfigurar sus prácticas posteriores. El *desarrollo profesional*, en tanto, se evidencia en el crecimiento de su

carrera, reflejada en su calificación y en el acceso a nuevas oportunidades laborales. Una última dimensión, igualmente relacionada a las anteriores, se refiere al *desarrollo institucional*, donde los aprendizajes del docente permiten retribuir a sus contextos locales, contribuyendo al aprendizaje conjunto de las comunidades escolares y al desarrollo de sus proyectos educativos. Las distintas dimensiones del desarrollo profesional docente descritas por este autor, al ser complementarias y transversales a todas las experiencias docentes, hacen posible que dentro de un espacio de formación continua pueda indagarse la complejidad de la experiencia vivida por sus protagonistas.

No obstante, la formación continua también ha sido comprendida desde distintas tradiciones, y comporta algunas tensiones necesarias de reconocer. Frente a los cambios y desafíos del sistema escolar, la formación continua ocupa un lugar relevante como dispositivo de aprendizaje a los cuales acceden aquellos docentes que ya han comenzado su trayectoria laboral. De acuerdo a Imbernón (1994) la formación continua de profesores posee un carácter profesional, ya que les permite actualizar y complementar conocimientos y habilidades que se asocian a su desempeño cotidiano. Estas habilidades deben actualizarse constantemente, dado el alto nivel de dinamismo que posee el trabajo de la enseñanza y el funcionamiento de las escuelas, donde se generan constantemente necesidades que los docentes deben atender.

Este mismo autor señala que, al estar dentro del sistema de formación permanente de adultos, la formación continua de profesores promueve aprendizajes que se relacionan con los aprendizajes previos adquiridos por los sujetos. En este sentido, la formación continua podría cumplir el rol de *suplir* o complementar la ausencia de conocimientos previos, no logrados en otras etapas de formación, o bien generar un proceso educativo propio de la etapa adulta, de carácter continuo respecto a instancias anteriores. Esto sucede, por ejemplo, en los Programas de Postítulo con Mención abordados en este trabajo, los cuales reciben a profesores en ejercicio que poseen sus propios conocimientos y experiencias al momento de cursarlo.

A lo señalado, Imbernón (1994) añade que el carácter específico que la formación continua adquiere para los docentes, dada la particularidad de su trabajo. En relación a ello, señala que la formación continua de profesores considera distintos componentes, como son el científico, psicopedagógico, cultural y el de la práctica docente.

El componente *científico* se asocia a los conocimientos específicos relacionados

con las distintas áreas curriculares, y su dominio permitirá expresarlas de distintos modos frente al alumnado. Por lo tanto, aparece como aspecto a considerar cuando se forma a un docente en ejercicio, en contextos como el PPM estudiado.

En segundo lugar, lo *psicopedagógico* se refiere a aquellos aspectos a considerar para producir los medios materiales que permitan ejercer la enseñanza. Dentro de estos elementos, el autor menciona aspectos sociológicos y políticos involucrados en los entornos de enseñanza, así como los problemas vinculados a la relación pedagógica, como pueden ser las características particulares de los estudiantes. Estos aspectos deben ser considerados por el docente, quien debe conocer las características sociales y culturales de sus estudiantes al momento de diseñar los procesos de enseñanza. Y dado que estos elementos están en cambio constante, este componente parece relevante para los procesos de formación continua.

En tercer lugar, Imbernón señala la relevancia del componente *cultural* de la formación. Este se relaciona con aquellas habilidades que permiten al docente adecuarse constantemente al contexto y características de sus estudiantes, para lo que se requieren habilidades que le permitan construir conocimiento y propuestas de enseñanza de manera constante. De este modo, la formación debe contribuir a una cultura de aprendizaje profesional que permita a los docentes responder a sus estudiantes, cuya cultura, características y contextos cambiarán constantemente.

En último lugar, el autor señala la relevancia del componente de *práctica docente*, y desde el cual se inserta la reflexión y experimentación sobre la práctica docente en los espacios de formación. De este modo, ambos espacios se ven entrelazados en el desarrollo docente, como un aprendizaje que retribuye al desempeño cotidiano, aun cuando ocurra fuera del espacio escolar.

Además de lo anteriormente dicho, el análisis de los espacios de formación continua considera el lugar que esta ha jugado en los contextos de reforma educativa. De este modo, el aprendizaje que construyen los docentes ha respondido a distintas tradiciones, que Liston y Zeichner (1993) han descrito en su trabajo.

En primer lugar, se apunta a la tradición *académica* como aquella que privilegia el carácter especialista de la formación, asociada a aquellos conocimientos que se adquieren en contextos universitarios. En esta tradición, el profesor es visto como

portador de un conocimiento específico, asociado a la disciplina que enseña, y que posee una mayor validez científica en comparación a aquellos temas asociados a la teoría educativa, las que poseerían un menor prestigio. La tradición academicista se suele asociar a la formación de profesores secundarios, y ha recibido críticas por adquirir un carácter liberal al privilegiar conocimientos específicos, asociados a sectores sociales hegemónicos.

En segundo lugar, los autores rescatan la tradición de aquella formación orientada a lograr la *eficacia social*, por medio del estudio científico que busca elaborar un currículum de formación del profesorado. Esta tradición contempla la descripción de los profesores, con la finalidad de identificar aquellas conductas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se determinaron múltiples competencias deseables para su desempeño, que posteriormente fueron cuestionadas por su validez empírica y por reducir la labor docente a los fines de una eficacia conservadora. Para responder a estas críticas, la identificación de dichas competencias permitió generar programas basados en la investigación, la que dio un paso desde el enfoque proceso-producto, hacia una investigación basada en comprender las problemáticas presentes en el aula.

A las anteriores tradiciones se suma la *desarrollista*, que toma como base los estudios del desarrollo infantil con la finalidad de que los docentes puedan preparar un ambiente escolar apropiado para ello. En esta tradición, la formación docente permitiría construir una 'escuela nueva' centrada en las niñas y los niños, sosteniendo una crítica frente a los modelos previos por haber contribuido a generar ambientes escolares mecánicos. Para ello, se piensa en los docentes como profesionales desde dos perspectivas. Desde una mirada naturalista, el docente se encargaría de observar el crecimiento de los niños y planificar su aprendizaje de acuerdo al mismo, en ambientes que le permiten aprender de su desarrollo. Una segunda perspectiva, en cambio, adopta una lectura humanista de esta tradición, donde el profesor crece desde su preocupación por el desarrollo infantil, logrando él mismo mayores niveles de madurez.

Una última tradición relaciona la formación del profesorado al *reconstruccionismo social*, como preparación para una escuela que se planifica en pos de una sociedad más justa y equitativa. Para ello, se visualiza a los docentes como agentes sociales, cuya dimensión política es relevante y debe ser promovida. Los autores señalan que esta tradición ha recibido críticas, puesto que orientar la formación docente a

ideologías particulares genera un ‘adoctrinamiento político’ dentro de la construcción de ‘pensamiento crítico’ en la formación. En este sentido, surge la necesidad de formar docentes con posturas reflexivas que puedan generar posicionamientos propios.

Las tradiciones existentes para la formación del profesorado complejizan su comprensión, puesto que evidencian los distintos roles sociales que puede cumplir en contextos de reforma. Tal es el caso de la inclusión educativa, como propuesta educativa reciente, y que plantea desafíos específicos para la formación continua.

Desde estos antecedentes, es prudente preguntarse qué sentido cumple la formación realizada en los Programas de Postítulo con Mención, a la luz de los distintos factores que median su efectividad. Cabe recordar que entre estos factores, la Comunidad Profesional parece mediar el impacto de estos programas, al permitir la transferencia de prácticas de acuerdo a las características específicas de las escuelas y los estudiantes (Miranda, 2006; 2010). Del mismo modo, es que el apoyo emocional y las interacciones han aparecido como aspectos clave en el seguimiento de estos programas (Miranda, 2014). Por lo tanto, se desprende la necesidad de abarcar la formación continua desde una mirada situada, que considere las distintas dimensiones y tensiones del desarrollo profesional. Esta necesidad se confirma más aún cuando en estos programas ya se ha constatado la necesidad de fortalecer las competencias para promover el aprendizaje de todos sus estudiantes (Sánchez, 2012), incluyendo la prioridad de atender a la diversidad y romper el enfoque normativo con que esta aparece entre los docentes beneficiarios (Álvarez, 2013). De acuerdo a lo anterior, esta investigación ha adoptado un enfoque multidimensional del desarrollo profesional docente, y una mirada de la formación continua que considera su relación con distintos fines sociales.

3. Reflexión sobre la práctica y construcción de significados

En coherencia con la perspectiva adoptada frente al desarrollo profesional docente como proceso complejo, y a la formación continua como espacio que cumple determinadas funciones sociales, este estudio rescata el lugar de la reflexión experimentada por los docentes en formación. Esta reflexión adquiere relevancia puesto que permite explorar las prácticas cotidianas y develar las creencias que subyacen a ellas. Al respecto, se consideran dos referentes teóricos importantes.

Uno de ellos deriva de las propuestas de Schön (1992) sobre la formación reflexiva de los profesionales. Este autor introduce el concepto de “prácticum reflexivo” para describir cómo algunas acciones pueden facilitar que los profesionales desarrollen un arte, en espacios donde la práctica tradicional no ha logrado ofrecer respuestas a los problemas cotidianos. Para desarrollar el prácticum, el autor apela a la importancia de romper la relación tradicional entre teoría y práctica dentro de los espacios de formación, superando la necesidad de contar con determinados conocimientos técnicos para luego poder realizar acciones *inteligentes*. Con este primer aporte, el autor rescata el lugar de la práctica como fuente de conocimiento, precisamente denominado *conocimiento en la práctica*, y que comprende los distintos referentes que se ponen en movimiento cuando se realizan acciones profesionales.

Para estos efectos, Schön distingue el conocimiento en la práctica (aquel que se despliega al realizar determinadas acciones) de la *reflexión en la práctica*, es decir, aquella que relaciona directamente los conocimientos implicados en las acciones, con el contexto en que estas son realizadas. La reflexión en la práctica consiste, pues, en descripciones que permiten volver sobre los propios conocimientos, en un proceso que permite cuestionar nuestras respuestas y experimentar nuevos modos de resolver situaciones. Esta reflexión da paso a una posterior, que denomina como *reflexión sobre la reflexión en la práctica*, y que consiste en la construcción de nuevo conocimiento desde las asociaciones que se establecen entre el conocimiento profesional y los resultados de la práctica, de modo que permite revisarla en profundidad.

De acuerdo al autor, su visión de la reflexión en la práctica se sostiene en una postura constructivista, ya que alude a la construcción interna que los sujetos realizan por medio de la experiencia. Para Medina (2013), la postura de Schön representa un desafío para la formación de profesionales, puesto que rompe con la racionalidad técnica donde la formación debe asegurar el dominio de determinados conceptos para dar lugar a la práctica. Por el contrario, plantea que esta formación interactúa con los conocimientos informales que los sujetos tienen desde su biografía, y con la relación que sostienen con sus contextos de desempeño. De este modo, la formación pasa a formar parte de un entramado más complejo, donde interactúa con otros aspectos para constituir finalmente la práctica profesional.

Como segundo referente, Perrenoud (2007) hace aportes a la reflexión específica

que los profesores tienen sobre los procesos de enseñanza. Describe cómo la reflexión en la práctica se construye desde episodios reflexivos, en los que el enseñante piensa en lo que sucede, y en cómo resulta su actuación en ese escenario. Esto permite paulatinamente que el sujeto reflexione sobre sí mismo y sus modos de ser, pensar y actuar en algunos contextos. El autor distingue esta noción de la *práctica reflexionada* que, de modo similar a Schön, ocurre al revisar los elementos que se ponen en juego en las acciones (los objetivos, los medios, los recursos, etc.). Reflexionar “sobre la práctica” es, entonces, ponerla como objeto de reflexión, reconociendo los patrones en los modos de actuar, y la experiencia vivida en distintos episodios.

Para explicar la reflexión sobre el esquema de acciones, Perrenoud se apoya en la definición de Piaget en torno a los esquemas, y de Bourdieu respecto al *habitus*. Desde aquí se puede comprender que su definición sostiene una relación entre el sujeto que reflexiona y la cultura de la que participa, evidenciando al mismo tiempo el carácter interno del conocimiento construido al reflexionar. No obstante lo anterior, Perrenoud agrega que los *habitus* se organizan de modo que permiten al sujeto participar dentro de *sistemas de acción colectiva*, relacionando este aprendizaje individual con las relaciones que el sujeto sostiene con su entorno. El aporte de Perrenoud permite establecer, entonces, a la reflexión como un proceso donde no solo se enriquece y profundiza en una práctica, sino que le permite participar dentro de una cultura profesional.

Visto así, el proceso reflexivo representa la instancia privilegiada para construir conocimiento profesional, a la vez que se orienta a la revisión que los profesores hacen de sus patrones de actuación en cada contexto de desempeño. Esto resulta coherente, ya que los profesores construyen significados sobre la enseñanza y el aprendizaje que cobran importancia y articulan su desarrollo profesional. Desde esa mirada, la reflexión constituye un proceso privilegiado, donde los significados permiten construir aprendizajes que articulan las prácticas de enseñanza y sus propósitos. Este proceso permite actuar y (re)construir sentidos sobre la práctica de enseñanza, identificando los límites de la profesión docente y transformando su despliegue. A continuación, se explicará cómo el significado, en su calidad de constructo, puede aportar a esta comprensión.

Un referente teórico importante para comprender los significados se encuentra en el trabajo de Vygotsky (2010), quien desde una perspectiva constructivista señala el lugar

que este constructo posee en la articulación entre pensamiento y habla. Ambas dimensiones poseen una relación dialéctica, donde el habla hace posible el pensamiento, a la vez que este se materializa en la palabra. Esto permite al sujeto interactuar con su entorno desde una posición subjetiva, que a la vez requiere de la experiencia contextual para poder pronunciarse sobre ella. Todo esto es coherente con la postura general del autor, que otorga relevancia a la cultura como dimensión en la que se aloja el lenguaje, siendo una herramienta sociocultural que permitirá el desarrollo de la relación entre pensamiento y habla.

De acuerdo a Vygotsky, esta unión no es estática, sino que *media* y posibilita la interacción del sujeto con el entorno. De este modo, el significado evoluciona por medio de la experiencia, transformando el pensamiento y el lenguaje con el cual este adquiere forma y sentido. Entonces, la relación entre ambos es particular, circular y dinámica, cambiando a medida que transcurre la experiencia en un proceso continuo. Por lo tanto, el concepto de significado rompe con la idea de asociacionismo sostenido por escuelas previas, y que ponían al significado como un fenómeno oculto detrás de los símbolos y los objetos. En este caso, el significado ocupa un lugar más bien dinámico, puesto que por medio del lenguaje permite pensar los objetos de un modo cambiante, transformando la relación que el sujeto tiene con este. A su vez, y dado que el pensamiento existe por medio de la palabra, la evolución del significado permite la construcción de nuevos modos de pensar. De modo coherente, el mismo Vygotsky (1988) plantea que este proceso de *aprendizaje* se une con el *desarrollo* del sujeto. Tal es el caso de los profesores que intencionan un proceso de pensamiento, sustentado sobre su interacción con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en base al cual emerge un lenguaje nuevo que les permite desarrollarse.

Para efectos de esta investigación, los significados fueron definidos desde una perspectiva sociocultural, en tanto herramientas que se desprenden de las condiciones sociales de los sujetos, y permiten procesos de pensamiento que generan nuevos modos de relacionarse con ellas. Esto ha sido abordado por otros autores, quienes han descrito cómo los significados permiten el aprendizaje y ulterior desarrollo de los profesores, quienes a su vez se recrean a sí mismos en este proceso (Da Rosa, Chalfin, Baasch y Soares, 2010). Sobre estos, Pino (1995) puntualiza que los significados se construyen por medio de elementos mediadores que, sean de carácter físico o semiótico, pertenecen a la

cultura de los sujetos y les permiten realizar el proceso de individualización. De este modo, los docentes no solo tomarían *prestados* ciertos elementos culturales para la construcción de significados, sino que se identifican a sí mismos dentro de su cultura gracias a los mismos. Frente a esto, la contribución de Wertsch (1995) apunta a que estos mediadores no serían propios de un contexto específico, sino que se configuran de modo dinámico a lo largo del desarrollo cultural. En este proceso, los significados no serían el producto de las interacciones sociales, sino el instrumento por el cual estas son reconstruidas, y por lo tanto no solo constituyen una herramienta conceptual que permite el análisis del desarrollo, sino también un instrumento conceptual para poderlo favorecer. Considerando el aporte de Wertsch, se puede ver que analizar los significados no solo permitiría entender mejor los procesos de desarrollo profesional, sino que además facilita la identificación de constructos que luego constituirán herramientas para promover y movilizar nuevos procesos de significación.

Un último referente sobre el concepto de significado es Sañudo (2016), quien analiza el rol de los significados dentro de la investigación educativa. Esta autora describe la doble condición de los significados como herramienta que, desde la *interacción* con otros, permite construir marcos de referencia que luego sean *internalizados* por los sujetos. Para lograr esto, las acciones permiten construir significados que luego orientarán nuevas acciones, pudiéndose reconstruir ambos en una relación dialéctica que hace viables los procesos de transformación. De acuerdo a esta autora, conocer las redes de significados que dan sentido a la práctica docente, es también acceder a la posibilidad de plantear modelos de resignificación para el cambio educativo. Lo anterior le da un lugar a los significados dentro del desarrollo profesional docente, dotándolo de la complejidad antes descrita, como un proceso personal de crecimiento que trasciende sus definiciones técnicas.

Considerando las definiciones anteriores, se puede entender el lugar que los significados tienen en esta investigación, especialmente respecto al fenómeno de las diferencias individuales. Esta relación se basa en el carácter sociocultural del significado como constructo y herramienta que permite explorar (y luego movilizar) la relación de los docentes con los procesos de enseñanza frente a las características de sus estudiantes, permitiendo construir nuevas relaciones entre ambos. Esto es coherente con lo propuesto por autores como Devalle y Vega (2009), quienes señalan la necesidad de transformar la

relación entre formación docente y diversidad educativa. Esto implica pasar de una noción sobre la formación centrada en la transmisión de contenidos para la posterior interacción con las diferencias, a una enfocada en la mediación que el docente construye entre el currículo, los contextos y las relaciones interpersonales involucradas en el encuentro con sus estudiantes. Desde este punto de vista, la formación se facilitaría a medida que el profesor vuelve sobre sí, reflexiona y se reconoce a través de la diversidad.

Desde una mirada general, se puede afirmar cómo esta investigación consideró el carácter histórico que ha tenido la inclusión, y su correlato en los cambios que han sufrido las prácticas de individualización de la enseñanza. Esto ha permitido mirar las diferencias individuales desde una perspectiva sociohistórica, dentro de un PPM que, como dispositivo de formación continua, es comprendido desde su carácter complejo. Dicha cualidad viene dada por los múltiples componentes que posee la formación, su relación con los fines sociales, y la continuidad que posee en un desarrollo profesional que considera tanto los aprendizajes formales como aquellos en las prácticas situadas. Para comprender la relación entre estos aspectos, se rescata el lugar de la reflexión como proceso donde el docente intenta articular y dar sentido a su práctica, construyendo significados que, al tener carácter sociohistórico, le permiten comprender y transformarse junto con la misma. En términos concretos, esta mirada permite profundizar en los aspectos que han sido revelados por la investigación previa en el contexto de los PPM, donde se ha revelado el lugar de la comunidad profesional y de las interacciones entre docentes y estudiantes.

IV MARCO METODOLÓGICO

Para responder a la pregunta de investigación, en este apartado se especifica el modo en que el investigador se relacionó con el objeto de estudio. Para ello, se explicará el diseño metodológico elaborado para la producción de datos, por medio de cuatro apartados. En primer lugar, se especificará el enfoque metodológico adoptado, justificando su pertinencia para los objetivos de este estudio. A ello le sigue la descripción del diseño de investigación, donde se puntualiza la unidad de análisis escogida y los criterios muestrales que sirvieron para su selección, además de especificar la estrategia utilizada para producir los datos. Como tercer punto, se describe el procedimiento de análisis realizado, y su correspondencia con la Teoría Fundamentada como modelo de referencia. Finalmente, se especificarán los procedimientos que permitieron dotar a esta investigación de rigurosidad en el marco de la investigación cualitativa, poniendo énfasis en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

1. Enfoque metodológico

Considerando el carácter situado de la formación continua, y su lugar respecto de un desafío complejo como es la atención a las diferencias individuales, esta investigación ha querido indagar en los significados que construyen los profesores beneficiarios del PPM. Profundizar estos significados, como se explicó en el marco teórico, se explica por el carácter que estos adquieren en el desarrollo profesional.

Para lograr el acercamiento a estos significados, en esta investigación se adoptó la perspectiva de la investigación cualitativa, ya que permite rescatar el conocimiento que emerge de la interacción entre el investigador y el objeto de estudio (Piñero y Rivera, 2012). Siguiendo a estos autores, lograr una aproximación cualitativa implica construir una relación transaccional y dialógica entre el investigador y los sujetos investigados, comprendiendo que estos no son preexistentes ni estáticos, sino que ambas partes se ven implicadas en una constante construcción desde sus experiencias y contextos.

La tradición cualitativa, de acuerdo a Erickson (1989), ha permitido investigar fenómenos específicos que, a diferencia de la tradición cuantitativa, no son permanentes ni fijos, sino que poseen un carácter dinámico que los hace impredecibles. Por lo tanto, la

adopción de la perspectiva cualitativa no busca generar normas abstractas y generales que permitan describir su funcionamiento, sino poder dar cuenta del significado que estos fenómenos tienen para los sujetos que interactúan con él. Este es el caso de la enseñanza y de la atención a las diferencias individuales, por ser prácticas de carácter complejo que pueden ser abordadas desde esta mirada. Adoptar una perspectiva cualitativa, entonces, parece relevante para dar cuenta de los conocimientos implicados en la enseñanza, y a la vez resulta coherente con la comprensión situada y compleja que tiene del objeto de estudio.

Para responder al enfoque cualitativo, esta investigación consideró de modo transversal el papel que el investigador tuvo dentro del contexto investigado, cuyo rol es dar cuenta de los marcos interpretativos que emergen de los sujetos cuando sus voces son rescatadas (Creswell, 2007). Para ello, es necesario revisar los supuestos que el mismo investigador posee en la fase de producción de datos, de modo que tanto esta como su análisis posterior logren reflejar de modo fidedigno la comprensión de los participantes (Bergman y Coxon, 2005). Realizar esto, bajo la comprensión de que existe una relación dialógica entre el investigador y el objeto al que se acerca, exige adoptar como marco interpretativo el construccionismo social (Creswell, 2007). Frente a esta perspectiva, Canales (2006) releva la importancia de que el investigador realice un “doble pliegue” sobre sí mismo, dialogando con los datos a la vez que asume que la interpretación de los mismos es realizada desde su propio lenguaje.

Además de la relación que el investigador sostiene con los sujetos, es preciso desarrollar una perspectiva pertinente para los objetivos planteados. Debe recordarse que el análisis a realizar se orienta a los significados como constructo que emerge de la interacción intersubjetiva entre los docentes beneficiarios del PPM, y que permite (re)organizar las comprensiones sobre un fenómeno complejo como las diferencias individuales. Además, se ha mencionado cómo esto se producirá en un escenario de formación continua que se articula con la experiencia contextual y biográfica de sus participantes. De esta manera, se vuelve necesario adoptar un modelo que permita organizar estos significados en un relato coherente donde adquieran sentido, de modo que puedan ser devueltos a los mismos participantes, a la vez que generen relaciones importantes con la teoría de referencia.

Para ello, en este trabajo se asumió que la red de significados construidos sobre

las diferencias individuales tendría una organización particular propia del contexto del PPM, y que esta sería mediada por las interacciones entre los docentes beneficiarios. Para dar cuenta de lo anterior, se recurrió a la Teoría Fundamentada en los Datos (Glaser y Strauss, 196), para realizar un análisis sistemático de los datos que permitiera identificar aquellos conceptos que resultaron centrales en la discusión sostenida por los docentes. Como se verá más adelante, la identificación de estos conceptos no busca elaborar una teoría de carácter general o aplicable a otros contextos de formación continua entre docentes, puesto que estos poseen un carácter particular, como ya se ha mencionado. Por el contrario, lo que se buscó con el uso de esta perspectiva fue la realización de un procedimiento que permitiera representar la complejidad que emerge de la reflexión colectiva, entendiendo las distintas ideas y pensamientos que se ven involucrados. De este modo, se ha rescatado el aporte de Charmaz (2006), quien señala cómo la construcción de la teoría fundamentada desde una perspectiva construccionista involucra de modo inevitable la interpretación del investigador. Con la finalidad de que el proceso interpretativo no obstaculizara, sino que potenciara el carácter cualitativo de este trabajo, se elaboró un diseño de investigación orientado a asegurar su rigurosidad. Para ello, a continuación se detalla el modo en que fue definida la unidad de análisis y la muestra estudiada, así como la estrategia escogida para la producción de datos.

2. Diseño de investigación

2.1 Unidad de análisis y criterios muestrales

Definir la unidad de análisis y los criterios muestrales considerados en esta investigación, implica volver sobre algunas características específicas del contexto del PPM, y en particular del Módulo asociado a la reflexión docente. Para ello, cabe señalar que el PPM considera 100 horas cronológicas para la realización de talleres, los cuales se llevaron a cabo en grupos paralelos, cada uno de los cuales contó con un máximo de diez profesores beneficiarios. Cada uno de estos grupos, al mismo tiempo, fue acompañado por un Académico Guía encargado de facilitar los procesos de reflexión, articulando las actividades planificadas con las características particulares de los docentes. En el PPM investigado se contó con tres grupos paralelos, abarcando un total aproximado de treinta profesores beneficiarios, que se reunieron en los grupos asignados de forma semanal en dependencias de la universidad que coordinó el programa. Las sesiones tuvieron una

duración aproximada de cuatro horas cronológicas, e incluyeron actividades como lectura de textos y revisión de clases grabadas por sus pares. Todas las actividades fueron intencionadas por el equipo del PPM para promover la discusión entre pares, en el marco de la reflexión profesional.

En este contexto, y dado que el interés estuvo en investigar los significados construidos en la interacción intersubjetiva, se optó por considerar una unidad de análisis donde observar dicha interacción. Por lo tanto, esta fue definida en razón de los *grupos de reflexión* conformados dentro del PPM donde se realizó la investigación. Acceder a los grupos mencionados, a su vez, permitió contar con sujetos de investigación que cumplieran con ciertos criterios relevantes para responder a los objetivos propuestos, a saber:

(a) hombres y mujeres, de profesión docentes, que ejercen su profesión en establecimientos escolares que reciben financiamiento público, ya sean de dependencia municipal o particular subvencionada

(b) al asistir al PPM, participaron activamente de un dispositivo de formación continua orientada a promover su desarrollo profesional

(c) dadas las características de sus establecimientos, afirmaron tener experiencia con las diferencias individuales de sus estudiantes por medio de su práctica pedagógica

Puesto que la totalidad de los profesores beneficiarios cumplieron con los criterios propuestos, se hizo viable abordar a los tres grupos de reflexión armados dentro de un mismo PPM. Esto fue realizado con la intención de profundizar en los datos, más que de lograr la representatividad cuantitativa de la muestra, lo que podrá aclararse en el sentido que adquirió el proceso de producción de datos. Por otro lado, las características del módulo de reflexión y el formato permitieron rescatar las experiencias que los docentes tienen en sus contextos de desempeño, lo que facilitó el acercamiento al objeto de investigación definido en este trabajo. Esto fue posible ya que se revisaron experiencias y prácticas profesionales de carácter situado, generando una conversación relevante para los profesores beneficiarios del PPM. Posteriormente, esto resultó fundamental para

acceder a los significados sobre las diferencias individuales de sus estudiantes.

Para finalizar este apartado, cabe señalar que el proceso de selección muestral se acompañó de acciones que cuidaron la dimensión ética de esta investigación. Esto consistió en tomar un primer contacto con un Programa de Postítulo con Mención realizado en la Región Metropolitana, cuyas condiciones hicieron viable el acercamiento por parte del investigador. Una vez logrado esto, se sostuvo una reunión con el coordinador del PPM, así como con el equipo docente que se vería involucrado en el proceso de investigación, a quienes se les explicó la naturaleza y origen de esta, así como el proceso de producción de datos. Por último, esto mismo fue realizado con los docentes beneficiarios del PPM, quienes fueron informados por el mismo investigador sobre la invitación a participar, obteniéndose el consentimiento informado de los mismos. Esto se completó con la entrega de un documento de consentimiento informado en el que se describieron los objetivos de la investigación, el modo de procesar los datos, y el carácter confidencial y voluntario de la participación de los sujetos. El formato de este documento se presenta en los anexos del presente informe.

2.2 Estrategia de producción de datos

Como se mencionó antes, la producción de datos estuvo orientada por la teoría fundamentada, con la intención de lograr una comprensión acabada del contexto específico que fue el PPM investigado. Para lograr esto, se tomaron decisiones metodológicas que buscaron lograr la pertinencia de los datos producidos, para lo cual fue necesario densificarlos contextualmente con los tres grupos de reflexión. Abarcar los tres grupos, sin embargo, no tuvo como finalidad lograr una representatividad de carácter cuantitativo, sino adecuar las interpretaciones a las conversaciones de los distintos grupos.

El acercamiento a los grupos de reflexión se tradujo en una estrategia de producción de datos que fue simultánea a su análisis. En primera instancia, esto se tradujo en dos instancias, como fueron la *observación* y la posterior realización de un *grupo de discusión*. Los datos producidos en estos espacios fueron analizados de modo simultáneo, permitiendo identificar aspectos relevantes para el grupo en cuestión, así como temas que no fueron abordados de modo suficiente. Luego de este análisis, se tuvo un panorama que

pudo ser indagado en el grupo siguiente. Esta estrategia queda sintetizada en la figura siguiente:

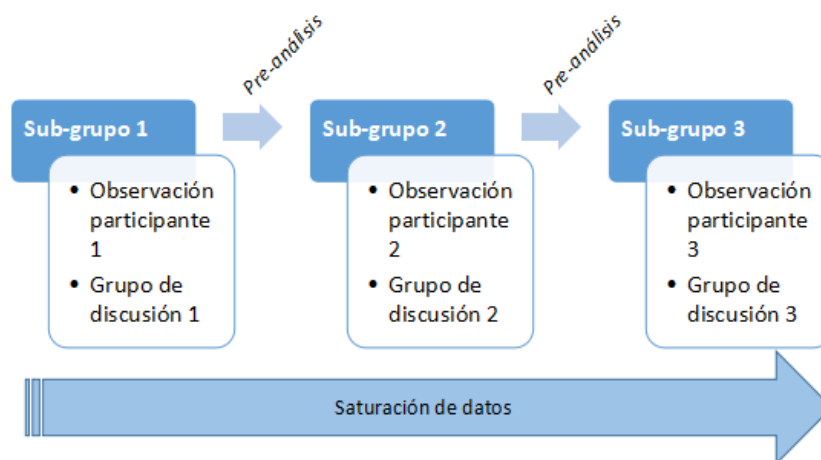


Figura 1. Proceso de producción de datos [Fuente: Elaboración propia]

Al realizar un proceso de estas características, se hizo viable que una producción de datos orientada al *muestreo teórico* (Charmaz, 2006), donde los datos producidos en cada grupo pudieron ser analizados, construyéndose categorías emergentes que fueron profundizadas en los grupos subsiguientes. Así, las descripciones o relaciones compartidas por los docentes se fueron saturando, es decir, repitiendo en patrones hasta que no se logró generar información nueva o contradictoria. La saturación de datos permitió densificar la información respecto a las dimensiones que adquieren las diferencias individuales en el contexto del Taller de Reflexión.

De modo complementario a lo anterior, la complejidad de los significados construidos sobre las diferencias individuales requirió de instancias pertinentes para producir los datos. Como se observa en la Figura 1, la primera instancia consistió en la *observación* de las sesiones de reflexión dentro del PPM, donde se rescataron aquellas interacciones verbales entre docentes que emergieron desde la conversación y que se relacionaban con la pregunta de esta investigación. La segunda instancia fue un *grupo de discusión*, en la que se realizaron algunas preguntas generales sobre la experiencia de los docentes con las diferencias individuales de sus estudiantes, y se ofrecieron algunos de los datos producidos en la observación previa. Esto fue hecho con la intención de profundizar en la comprensión que los mismos docentes beneficiarios tuvieron respecto a lo conversado en las sesiones de reflexión, facilitando que interpretaran las citas y que

las asociaran a sus propias experiencias. Una vez llevado a cabo este proceso, la revisión de los datos permitió identificar preguntas relevantes para hacer en los grupos siguientes.

Para definir de modo riguroso el tipo de observación realizada, se consideró la clasificación ofrecida por Junker (1960) y Spradley (1980). El primero considera como factores el nivel de conocimiento que los sujetos tienen sobre la investigación de la que forman parte, mientras el segundo apela al nivel de participación por parte del investigador. En este trabajo, el investigador acompañó el proceso de reflexión, mas no formó parte del grupo mismo, ni realizó la reflexión que fuera la práctica compartida por este grupo. Por otro lado, los docentes beneficiarios del PPM supieron que la presencia de una persona adicional se debía a esta investigación, lo que permitió plantear preguntas explícitas sobre las conversaciones que se sostenían, ampliando la comprensión sobre la misma. En este sentido, la participación del investigador fue *moderada* (Spradley, 1980) y siguió un modelo de *observador como participante* (Junker, 1960).

Esta observación se enfocó en las conversaciones sostenidas por los docentes al compartir sus prácticas pedagógicas y, en específico, en las referencias a las diferencias individuales de sus estudiantes. Siguiendo las definiciones anteriores, este modelo sirvió para producir datos acabados, y que sirvieron para la etapa posterior. En términos metodológicos, para recabar estos datos se elaboró un instrumento adecuado, que resultó en un protocolo de registro que permitió explicitar lo acontecido durante los talleres de reflexión, distinguiendo su descripción de las ideas y reflexiones del investigador, registradas en una columna separada. Junto con el uso de este protocolo, el audio de la sesión fue grabada en formato digital, y posteriormente transcrita con ayuda de un procesador de texto, de modo que lo registrado en el protocolo pudiera ser comprendido en el contexto de una conversación más amplia.

Los datos emergentes de la observación fueron profundizados en *grupos de discusión* realizados con los mismos docentes, quienes fueron invitados de modo voluntario a este segundo encuentro. En él, se realizaron preguntas de distintas índole. Algunas fueron de carácter más general y se enfocaron en conocer la experiencia de los docentes frente a las diferencias individuales de los estudiantes, dentro de sus contextos de desempeño. Otras, de carácter más específico, buscaron incentivar el análisis de lo ocurrido en la observación anterior, para lo cual se dispuso de extractos de la transcripción. De este modo, las preguntas generales tuvieron la intención de enmarcar la

conversación sobre el fenómeno de estudio, para luego revisar las conversaciones que se sostuvieron dentro del PPM.

Al realizarse los grupos de discusión, se logró acceder a los significados construidos con una profundidad mayor, en la que los mismos sujetos investigados tuvieron gran relevancia. De acuerdo a Canales (2006), abordar a grupos humanos en procesos investigación implica la posibilidad de acercarse a intercambios de palabras relevantes, por medio de los cuales los sujetos comparten los modos de interpretar y comprender el mundo. Por su parte, Ruiz (1996) señala que en los grupos se comparten experiencias e intereses, los que pueden ser analizados luego de haber tenido contacto con realidades similares; en este sentido, discutir con el grupo permitió obtener percepciones homogéneas y heterogéneas respecto al tema discutido. Por lo tanto, el grupo de discusión permitió la emergencia de las concepciones grupales y de las subjetividades individuales (Canales, 2006), generando conversaciones fructíferas desde el ejercicio colectivo, a la vez que se permitió apreciar la particularidad de cada docente participante. Esto es relevante para investigar un contexto de desarrollo profesional como el PPM, que convoca a docentes provenientes de distintas escuelas y que poseen trayectorias específicas.

Dicho esto, los grupos de discusión resultaron pertinentes para acceder al intercambio de significados construidos sobre las situaciones de aprendizaje. Dado que este intercambio tiene una relación estrecha con las prácticas de enseñanza, permite construir un conocimiento cuyas raíces están situadas en ellas, haciendo posible la comprensión de las diferencias individuales en su complejidad contextual. La realización de esta instancia se concretó por medio de la elaboración de una *pauta semiestructurada*, que contempló los tipos de preguntas ya mencionados, a la vez que dejó espacio para flexibilizar la conversación de acuerdo a los temas emergentes en las instancias precias de observación. El audio de estas conversaciones fue grabado en formato digital, y posteriormente transcrito a texto para su análisis detallado.

En base a lo anterior, se puede decir que la producción de datos buscó identificar los elementos variables en los grupos y analizar su consistencia respecto a aspectos emergentes, promoviendo su calidad y aportando con ello al proceso de investigación (Bergman y Coxon, 2005). Así, el objetivo del proceso general de producción de datos fue asegurar la interpretación acabada de los significados construidos por los docentes

beneficiarios del PPM, a la vez que cumplir con ciertos parámetros propios de un trabajo de carácter académico. Para ello, se aseguró la realización de ciertos procedimientos orientados a asegurar la confiabilidad y rigurosidad de los datos producidos, que se describen a continuación.

3. Procedimiento de análisis: Teoría Fundamentada

Ya se ha mencionado que el acercamiento a los docentes beneficiarios, así como a los significados sobre las diferencias individuales, tomó como referencia la Teoría Fundamentada en los Datos. Este enfoque fue escogido puesto que implica un acercamiento sistemático a las realidades complejas, permitiendo identificar conceptos centrales que luego adquieren atributos y dimensiones relevantes para su comprensión. Con ello, se hizo posible comprender las interpretaciones que los docentes usan para dar sentido y compartir sus prácticas, que es donde los significados adquieren sentido y relevancia.

La teoría fundamentada resultó un enfoque adecuado al tomar en cuenta el carácter sociohistórico de los significados, y la dimensión situada de las diferencias individuales (Canales, 2006; Soneira, 2006). El uso de los datos para la construcción de la teoría fundamentada implica su reorganización constante, dando pie a la simultaneidad entre la producción de datos y su análisis, como se mencionó en la descripción del diseño de investigación. De este modo, se realizó un proceso que no se orientó a verificar teorías, sino demostrar que son plausibles (Soneira, 2006). Para ello, realizaron procesos de codificación que implicaron una *fractura* en los datos, por cuanto se les extrae de su (con)texto original, para establecer preguntas respecto a su relación con la categoría como “nuevo objeto”. Lo anterior implicó que la construcción de la teoría fundamentada tuvo un carácter inevitablemente interpretativo (Charmaz, 2006), donde el rol del investigador tuvo un lugar relevante para lograr una comprensión contextualizada de las reflexiones docentes.

Para lograr esto, el procesamiento y análisis de datos se realizó por medio del método de comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 2002), cuya finalidad fue explorar los datos de modo consciente, con la intención de identificar los conceptos que resultan centrales en su organización. Una vez hecho esto, en base a los mismos datos se

puede identificar los atributos y componentes de estos conceptos centrales, así como las relaciones con otros de menor dimensión. De este modo, tanto los conceptos como las relaciones existentes entre ellos se lograron por medio de un esquema que representa el pensamiento de los docentes beneficiarios de los PPM.

En términos estrictos, esto es realizado por medio de tres fases, las que fueron realizadas con la ayuda del programa de análisis Atlas.ti. A continuación se describirá cada fase de las comparaciones constantes (Medina, 2006), y se realizarán algunos comentarios sobre el modo en que fue implementado en miras a los objetivos de esta investigación.

3.1 Codificación abierta. Los datos fueron explorados en una primera instancia, identificando ideas abordadas por los docentes, escogiéndose fragmentos textuales que se asocian a cada idea, y que posteriormente fueron asociados a códigos que la representaran. Estos fragmentos, junto con el código, buscaron representar las distintas aristas abordadas en las reflexiones docentes. Para efectos de este estudio, los códigos fueron establecidos de modo emergente, pero fueron acompañados de prefijos específicos para asociarlos a los tres objetivos de este estudio. En el primer objetivo, los fragmentos donde los docentes describen las diferencias individuales de sus estudiantes fueron codificadas en el formato “DI [nombre]”. Para el segundo objetivo, aquellos fragmentos donde pudo detectarse la presencia de supuestos sobre las diferencias individuales fueron codificados con categorías “Pers. [nombre]”, donde el nombre era el eventual supuesto manifestado. Por último, en el tercer objetivo las frases relativas a propuestas para atender las diferencias fueron codificadas con el formato “PP [nombre]”.

3.2 Codificación axial. Consistió en explorar el conjunto de códigos aplicados a los datos, para identificar conceptos de segundo orden que permitieran agruparlos y ordenarlos. Para hacer esto, el uso de Atlas.ti permitió la elaboración de redes semánticas, es decir, de mapas conceptuales donde se presentan las distintas categorías, y se explora su frecuencia (cantidad de veces en que fue asignada a fragmentos textuales) y densidad (correspondencia con otras categorías). Las redes semánticas también permitieron establecer las relaciones entre categorías, fueran de correspondencia, contradicción,

pertenencia u otras, de modo que se fueron configurando núcleos temáticos concentrados en categorías específicas. Para efectos de la presente investigación, este ejercicio fue realizado luego de terminar la producción de datos en cada grupo, de modo que se tienen tres redes semánticas cuya complejidad fue creciendo, ya que contemplaba una mayor cantidad de datos y una mayor cantidad de relaciones. De esta manera, la última red semántica contempló los datos producidos en los tres grupos, y es el producto de un proceso de construcción de relaciones transversal a toda la producción de datos.

3.3 *Codificación selectiva.* Al avanzar la producción y análisis de datos en cada grupo, los conceptos que fueron adquiriendo mayor centralidad constituyeron el eje sobre el cual se trabajó con los grupos siguientes. De este modo, la comparación permitió identificar cuando un concepto emergente en un segundo grupo ya había sido considerado por el primero, y/o cuáles elementos rompían con la centralidad establecida previamente, para posicionar nuevos conceptos de igual o mayor importancia. Esta última fase permitió que los conceptos adquirieran mayor detalle, y se fueran adecuando a la conversación específica que fue observada, convirtiéndose en *vectores cualitativos* que movilizaron los temas relevantes.

Con estos pasos, la codificación permitió construir categorías y relaciones conceptuales detalladas, cuyo sentido fue respetar las significaciones provistas por los sujetos. De este modo, el análisis implicó procesos de categorización como una estrategia pertinente para comprender los significados construidos por los profesores participantes del PPM, sin reducir su comprensión a la descripción de categorías, sino a su interrelación conjunta. A la vez, el modelo de comparaciones constantes permitió explicitar la importancia de tener en cuenta los elementos contextuales para comprender los procesos reflexivos, toda vez que estos se basan en un conjunto de experiencias que interactúan y dialogan. De este modo, los ‘significados’ emergen desde los *vectores cualitativos* identificados en la codificación selectiva, que permiten que la reflexión de los docentes se movilice por medio de distintos conceptos. Esto permitió elaborar una narración lógica que integró las categorías en interpretaciones y construcciones de hipótesis en torno al fenómeno de estudio.

4. Criterios de confirmabilidad y credibilidad

Como se apreciaba en el apartado anterior, la producción de datos siguió un diseño que buscó abarcar la complejidad de las conversaciones sostenidas por los profesores beneficiarios del PPM, rescatando sus experiencias educativas de manera situada. En el marco de una investigación académica, esto sigue algunos criterios que aseguran su rigurosidad, y que Guba y Lincoln (1989) puntualizan en la *credibilidad*, la *transferencia*, la *dependencia* y la *confirmabilidad*. De acuerdo a Medina (2006), en el caso de la investigación cualitativa, la transferencia y la dependencia resultan problemáticas, puesto que los objetos abarcados por ella poseen un carácter variable y no predecible. Además, este autor señala que la credibilidad de los resultados viene dada por la correspondencia con el contexto interpretativo de los sujetos, lo que implica prevenir y cuidar los sesgos interpretativos por parte del investigador; es decir, cuidar la confirmabilidad de los datos.

A continuación, se revisará el trabajo realizado en base a estos criterios, para dar cuenta de sus distintas dimensiones.

4.1 Credibilidad

En primer lugar, la *credibilidad* se refiere al *isomorfismo* o correspondencia entre los resultados y la realidad del objeto investigado. Desde una mirada cualitativa, dado que los objetos estudiados no tienen una naturaleza estática, sino dinámica y sujeta a la interpretación de los sujetos, la credibilidad se verá lograda cuando los resultados permitan dar cuenta de estas interpretaciones de modo fidedigno. Tal es el caso de lo que sucede con los significados sobre las diferencias individuales, como objeto situado social e históricamente, y variable de acuerdo a las experiencias de cada profesor. Para lograr la *credibilidad* de los datos, entonces, esta investigación ha buscado que los resultados respondan a las interpretaciones contextuales de los docentes beneficiarios. Con la finalidad de lograr esto, se realizaron las siguientes acciones:

4.1.1 Construcción de instrumentos y jueces expertos

La construcción de los instrumentos utilizados en la construcción de datos —es decir, el protocolo donde se registraron las observaciones, y la pauta semiestructurada que

orientó el grupo de discusión— fueron evaluadas por cuatro jueces expertos. Uno de ellos fue un académico experto en investigaciones asociadas a las diferencias individuales y la inclusión educativa; dos de ellos, académicos expertos en investigación sobre identidad docente y formación permanente; y el cuarto, un profesional encargado de la implementación de los PPM desde el CPEIP. Sus comentarios y retroalimentaciones fueron sistematizados, y permitieron adecuar los instrumentos mencionados para el logro de los objetivos de este estudio, de modo que fueran pertinentes al contexto de investigación.

4.1.2 Triangulación

Los datos fueron recogidos de modo extenso, y además fueron comparados por distintas vías, para asegurar la coherencia entre los mismos, acercando este estudio a resultados coherentes y correspondientes con el contexto de los docentes beneficiarios. La *triangulación* o contrastación de datos se puede realizar de distintas maneras, de las cuales esta investigación consideró dos.

La primera es la triangulación *de métodos*, es decir, la presencia de varias técnicas asociadas, de modo que se generen datos comparables sobre el mismo fenómeno. En este estudio, se realizó una observación participante dentro de un círculo de reflexión, que luego fue transcrita y analizada en el grupo de discusión. De este modo, el acercamiento a cada grupo de reflexión generó tres documentos primarios que ayudaron a entender los datos de modo contextual.

Una segunda forma la constituye la triangulación *entre sujetos e investigador*, es decir, entre el autor de este trabajo y los docentes beneficiarios de los PPM. Esta triangulación se asocia a la anterior, y dice relación con el acto de mostrar algunos datos relevantes a los sujetos investigados, quienes tuvieron la oportunidad de apreciarlos, analizarlos y discutir sobre ellos. De este modo, los datos pudieron ser comprendidos desde sus interpretaciones y experiencias, dándoles un carácter situado coherente con el objeto de investigación.

Por último, y en términos generales, las estrategias de triangulación obedecen al interés del investigador por rescatar la experiencia de los docentes dentro del grupo de reflexión, respetando asimismo la mirada sobre los mismos como profesionales

portadores de conocimiento. Las decisiones tomadas responden así a los intereses éticos y políticos de quien realizó este estudio, como elemento constitutivo de la perspectiva cualitativa.

4.2 Transferibilidad

Este criterio se refiere a la posibilidad de obtener resultados generalizables, para su posterior aplicación en diversos contextos. En la investigación cualitativa, y en particular en este estudio, se trabajó con un objeto y en un escenario particular, con el interés de rescatar experiencias situadas de reflexión docente. Por dicho motivo, la relevancia de esta investigación no radica en la transferibilidad de sus resultados, sino en la profundización en experiencias particulares, sobre las cuales se construyó un relato coherente.

De acuerdo a Medina, la transferibilidad en la investigación cualitativa se logra por medio de la descripción densa del fenómeno, incluyendo su contexto de ocurrencia, para comprender mejor las interpretaciones. En el caso de este estudio, sin embargo, no se tuvo acceso a las prácticas pedagógicas de los docentes, sino a las reflexiones que tuvieron sobre las mismas. Por lo tanto, sí se pudo describir el proceso y organización del proceso reflexivo, mas no la complejidad de las prácticas sobre las cuales se levantó esta discusión.

El PPM investigado, y en específico los grupos de reflexión con los que se produjeron los datos, estuvieron conformados por docentes que tienen trayectorias distintas, dentro de escuelas y con estudiantes diversos. De ahí que la reflexión sostenida difícilmente sea replicable en otros grupos, lo que deja este criterio como un aspecto pendiente a ser considerado en futuras investigaciones. No obstante, y como se verá más adelante, los resultados sí permiten levantar discusiones relevantes para el contexto de formación continua dentro del cual los datos fueron producidos, y que pueden ser consideradas para futuros procesos similares.

4.3 Dependencia

Como tercer criterio, la *dependencia* señala la deseabilidad de que los datos

producidos logren un alto nivel de coherencia, lo que luego es interpretado como estabilidad en caso de que una misma investigación se repitiera en distintos contextos. Como se explicó anteriormente, la naturaleza situada y particular del objeto abordado en este trabajo impide que los resultados puedan repetirse en futuras experiencias, puesto que los docentes sostienen discusiones específicas, de acuerdo a una complejidad de factores que tiene lugar en los talleres de reflexión. Ya se mencionó también que los significados negociados por los docentes poseen un carácter dinámico e inestable. Por lo tanto, en esta investigación parece ser más importante la congruencia interna de los resultados, que su eventual repetición en una ocasión posterior.

Para asegurar esto, sí se tuvo cuidado con tomar decisiones que permitieran distinguir los significados sobre las diferencias individuales negociados por los docentes, de las interpretaciones que pudiera tener el investigador. Para ello, se recurrió a tres estrategias: por un lado, se incluyó dentro del *protocolo* utilizado en las observaciones una columna de ‘interpretaciones’, mediando en el observador la intención de distinguir aquello que fue observado, de sus propias ideas e inquietudes. En una segunda instancia, los datos fueron *procesados* durante la misma semana en que fueron producidos, depositando las observaciones y transcripciones en formato digital para evitar la omisión de detalles que pudieran resultar importantes. Como última medida, el investigador responsable de este estudio pudo acercarse a un *observador externo*, académico experto en análisis e interpretación de datos cualitativos, quien evaluó y validó el proceso realizado para este trabajo.

4.4 Confirmabilidad

Un último criterio considerado para este análisis refiere a la confirmabilidad de los datos, es decir, al modo en que estos parecen ser independientes del investigador. Este criterio es controvertido en una investigación cualitativa, considerando el rol que este tiene en la interpretación del fenómeno que estudia. Por lo tanto, es un criterio que no ha sido logrado ni perseguido en este trabajo.

No obstante, y de acuerdo con lo dicho anteriormente, la confirmabilidad dialoga con la credibilidad de los datos, primer criterio expuesto en este apartado. De este modo, aunque no se pueda negar el rol del investigador, sí se han tomado medidas para que esta

investigación sea realizada con base en los significados de los docentes, de modo que no se produzcan sesgos interpretativos. Por tal motivo, se podría decir que las estrategias mencionadas para criterios anteriores contribuyen también a su confirmabilidad. A esto han aportado acciones como la presencia de jueces externos en la elaboración de los instrumentos y la supervisión del análisis, y la triangulación realizada junto a los sujetos y entre métodos al momento de producir los datos.

En conjunto, el marco metodológico aquí presentado da cuenta de un enfoque cualitativo que orienta el diseño, los procedimientos de análisis y las medidas que favorecen la confirmabilidad y rigurosidad de los resultados. Estas decisiones han sido tomadas con la intención de asegurar el cumplimiento del objetivo, el cual es analizar los significados sobre las diferencias individuales construidos por los docentes beneficiarios de un PPM. Para ello, se ha argumentado la importancia que posee el enfoque cualitativo en relación al problema de investigación, y el cuidado que se ha tenido sobre la relación del investigador con los docentes participantes. Se consideró un diseño de investigación que privilegia la densidad creciente de los resultados en un PPM específico, antes que la búsqueda de la representatividad cuantitativa, abarcándose a grupos completos de reflexión. El diseño consideró la producción por medio de observaciones como participante, y de grupos de discusión donde se validaron los resultados, de modo que los docentes pudieron profundizar en lo observado en sus sesiones de reflexión.

De esta forma, se produjo un corpus de datos que fue analizado de modo paralelo, dando coherencia creciente a la teoría que emergió desde los mismos docentes, por medio del método de comparaciones constantes. En complemento a lo anterior, se tomaron medidas que aseguraron la rigurosidad de los resultados, por medio de la triangulación de métodos, triangulación con los sujetos, y validación de procedimientos por medio de asesorías y presencia de jueces expertos. Estos elementos fueron culminados con la devolución que se hizo a los participantes de los resultados obtenidos, con el fin de validarlos y ajustarlos. En general, este conjunto de acciones no tuvo como finalidad lograr la construcción de resultados totalizantes, sino representativos de la experiencia de los docentes respecto a un objeto estrechamente vinculado a su experiencia, y situado en un proceso de enseñanza que no es predecible. Por lo tanto, se buscó garantizar la cercanía de estos resultados con la experiencia de los docentes en formación, lo que busca ser

presentado en el próximo apartado, destinado a los resultados de este trabajo.

V RESULTADOS

Una vez explicado el proceso de análisis que llevó a los resultados, estos serán desplegados en este mismo orden. En primer lugar, se describirán las principales categorías emergentes en las conversaciones sostenidas por los docentes beneficiarios del PPM, explicándose su sentido y las relaciones existentes entre ellas. Para el segundo objetivo específico, se mencionarán los principales códigos y contenidos asociados a cada supuesto sobre las diferencias individuales señalado por Coll y Miras (1999), a modo de develar cómo estos supuestos se hicieron presentes en los distintos grupos de docentes. Por último, se señalarán los factores que, desde la perspectiva de los docentes beneficiarios del PPM, permiten construir propuestas para atender las diferencias individuales.

Siguiendo este sentido, la presentación de resultados finalizará con el despliegue de los significados construidos en torno a las diferencias individuales, describiendo su sentido y el modo en que facilitan la relación entre las principales categorías. De este modo, se intentará describir cómo estos significados contribuyen a visualizar un discurso coherente, de acuerdo a los principios de la Teoría Fundamentada en los Datos.

1. Caracterización de las descripciones sobre las diferencias individuales realizadas por los docentes beneficiarios del PPM

De modo coherente al carácter situado de la diversidad, las diferencias individuales fueron descritas por los docentes como fenómenos situados en contextos particulares. Para dar cuenta de esto, las descripciones no se limitaron a enunciar dichas diferencias, sino a ejemplificarlas en situaciones específicas, desde las cuales se realizaron las reflexiones. De esta manera, el análisis permitió identificar tres categorías principales desde los datos:

1.1 Condiciones escolares para atender las diferencias individuales

Como primera categoría, aparecen aquellas menciones que los docentes hacen a las condiciones con las que cuentan para entender y abordar las diferencias individuales

de sus estudiantes. Al mencionarlas dentro de la conversación, estas suelen acompañarse de ciertas valoraciones respecto del modo en que facilitan o dificultan la realización de acciones educativas que las atiendan.

Dentro de estas descripciones, las *condiciones escolares* son explicadas por medio de tres aspectos principales: los *mandatos y políticas externas*, las *demandas por mejorar resultados*, y la presencia de factores como las *necesidades educativas especiales* y la *inmigración*. Estos aspectos, que a su vez aparecen como subcategorías, sirven como atributos de esta primera categoría.

1.1.1 *Mandatos y políticas externas*

Respecto a los *mandatos y políticas externas*, aparecen algunas afirmaciones que los docentes hacen hacia aquellos aspectos del sistema educativo que regulan su trabajo, y/o que lo orientan a distintos fines. En este tópico, los docentes asumen posturas orientadas a su análisis crítico, identificando contradicciones que consideran relevantes para atender las diferencias individuales entre sus estudiantes. Una de estas tiene que ver con la existencia de políticas educativas que se contradicen, como el caso de los Programas de Integración Escolar y la prueba SIMCE. Los docentes señalan la poca coherencia que tiene responder a ambas políticas, lo que constituye un *fracaso* del sistema escolar:

“Nuestro sistema escolar como que ha fracasado en ese sentido: porque el SIMCE, con alumnos que son PIE, que son de otros países... ¿por qué yo tengo que enseñar a todos por igual? Están los planes diferenciados, trabajan con psicóloga... Pero en el SIMCE dan todos la misma prueba, entonces es como contradictorio, ¿cómo me están pidiendo pero en la práctica me están pidiendo otra cosa?”

(Observación Grupo 1, Fragmento 14)

Como se evidencia en la cita, el fracaso de estas políticas radica en su carácter contradictorio, puesto que hay programas como el PIE que invitan a la diversificación de

la enseñanza, mientras el SIMCE termina por evaluar de modo homogéneo los aprendizajes logrados. Esto es resentido por el profesor, puesto que incide en sus prácticas cotidianas. De este modo, los docentes construyen las descripciones sobre las diferencias individuales desde una mirada a su propio contexto de desempeño, que parece presentar ciertos obstáculos para visualizarlas y atenderlas. Como complemento a esta idea, en la siguiente cita los docentes toman posturas críticas frente al modo en que los espacios de fiscalización se relacionan con su trabajo cotidiano:

“Jq: Un ejemplo, cuando hablan de la Superintendencia, a qué va. Van a ver las firmas, la lista de asistencia, pero... el hecho de revisar contenidos, nada. No están pendientes de los contenidos [...] pero cuando hablamos de fijar los objetivos en el leccionario... Ahí están.

A: Como dice Jq, la Superintendencia y todos estos famosos ‘cambios profundos’ en la educación chilena... Pero por una parte. La investigación, o la supervisión, la fiscalización de que tú cumplas lo que es lo normativo. Y más encima estas cosas la preparan ellos, que jamás han estado en la sala. Llegan los fiscalizadores, y nosotros defiéndase como pueda’ ”

(Observación Grupo 1, Fragmento 26)

Este fragmento de conversación radica en el rol fiscalizador que la Superintendencia ejerce sobre los profesores, velando por el cumplimiento de las distintas normativas que regulan su trabajo. Junto con describir los puntos donde la Superintendencia pone mayor énfasis, la conversación adquiere un carácter crítico respecto de las prioridades que tiene esta fiscalización, donde parece tener mayor relevancia la dimensión técnica del trabajo. Esto resulta en desmedro de los ‘cambios profundos’ que busca el sistema educativo, como es el caso de la atención a las diferencias individuales. En razón de esto, el segundo docente refuerza la falta de acompañamiento frente a aspectos que no sean técnicos, produciendo en los profesores la sensación de encontrarse a la deriva, debiendo resolver (defenderse) problemas cotidianos mediante recursos informales (como puedan).

Además de las citas anteriores, la perspectiva de los docentes sobre los mandatos externos también considera las medidas adoptadas por los sostenedores de algunas comunas particulares. Tal es el caso de la siguiente cita, donde se relata la experiencia de dos docentes de una misma comuna frente a una prueba estandarizada específica adoptada por el sostenedor en conjunto con un organismo de Asistencia Técnica Educativa (ATE).

“C: No, es una prueba que hace el sostenedor, como un SIMCE interno.

B: Es para poder clasificar

C: Llegan como FBI, vestidos formales, y ellos toman la prueba. Y por qué los menciono, porque te marcan las planificaciones, y es como que en cualquier momento te van a abordar.

B: Y eso va directamente asociado, a que en el fondo te van a medir si pasaste el contenido como corresponde, a la fecha.

C: Entonces, si es un curso súper visual, o súper kinestésico, y te presentan una clase súper distinta... Que eso es lo que yo siempre reclamo en las ATE, te pasan -que es súper cómodo para el profe- te pasan las clases hechas, el material que tienes que aplicar, y tú tienes que aplicar la clase. Pero, ¿y mi curso? esta actividad es leer un texto y responder en la guía, y mi curso es súper auditivo, y tengo dos visuales nomás... ¿Cómo va a poder el profe...?”

(Observación Grupo 3, Fragmento 12)

La asignación de esta cita dentro de la dimensión de *políticas y mandatos externos* no radica en su obligatoriedad, ya que, a diferencia de las citas anteriores, la contratación de la ATE y la realización de esta prueba son particularmente adoptadas por el sostenedor. Sin embargo, la conversación entre las docentes permite inferir que estas acciones bajan de modo vertical a la práctica que se realiza en las escuelas, constituyéndose finalmente como un ‘mandato’. Respecto al carácter que este posee frente a la atención a las diferencias individuales, este fragmento muestra coherencia con los anteriores, puesto que las docentes consideran que son medidas orientadas al control, y alejadas del contexto en el que emergen las diferencias individuales. De este modo, parece haber mandatos y

políticas que intentan orientar el trabajo hacia las diferencias individuales, pero que parecen insuficientes para la complejidad que estas representan en el trabajo de la enseñanza.

1.1.2 Demanda por la mejora de resultados

Esta subcategoría posee estrecha relación con la anterior, puesto que la demanda por la mejora de los resultados aparece como parte de aquellas políticas y mandatos externos que inciden en la práctica docente. Al hacer esto, modifican la posibilidad de que el trabajo de enseñanza pueda responder a las diferencias individuales presentes en el estudiantado.

En términos generales, los docentes parecen coincidir en el perjuicio que significa la demanda por mejorar los resultados académicos, ya que al ser evaluados por pruebas estandarizadas como el SIMCE, terminan perjudicando las posibilidades de atender las diferencias individuales por medio de la enseñanza. Esto hace que este tema adquiera relevancia en la discusión de los docentes, quienes adoptan miradas críticas frente a la evaluación homogénea, y levantan miradas que consideran las diferencias individuales asociadas a características personales, así como a los contextos en que se desenvuelven sus estudiantes.

“Hay contextos muy complejos para el quehacer diario, y obviamente, por ejemplo, se critica contra las pruebas estandarizadas, como el SIMCE por ejemplo, que mide a todos los alumnos por igual. Yo pienso que no es igual, porque un alumno que está, no cierto, en un nivel sociocultural más elevado que otro, económico, obviamente que va a afectar el rendimiento. Las condiciones son diferentes. Entonces, se hace una crítica en ese aspecto, y como que creo que no es justo medir a todos por igual. O sea, ya, si quieren aplicar que apliquen, pero apliquen al tipo de colegio que se mira, al contexto económico que se mira”

(Observación Grupo 2, Fragmento 2)

En el fragmento anterior se aprecia la postura crítica que la profesora adopta frente a la evaluación estandarizada, tomando como referencia para su argumento la

complejidad que poseen las características de sus estudiantes. Frente a las variables personales y contextuales que estos poseen, la evaluación parece carecer de sentido o utilidad para el proceso educativo.

Esta idea aparece al inicio del primer encuentro con el segundo grupo de profesores, y vuelve a aparecer en la segunda instancia, correspondiente al grupo de discusión. En este, se logra profundizar en la mirada crítica sobre la evaluación estandarizada, permitiendo evidenciar que esta carecía de sentido para los profesores, no solo por su aplicación, sino por los efectos que esta tiene al interior de la escuela:

“Pc: Entonces, si yo inventara una prueba y dijera, no sé, “ya, este colegio tiene estos estudiantes con estas características”, y me diera el tiempo de estudiar todos los colegios que rinden esta prueba... Sería abordar desde otra realidad, no sería como la esclavitud del SIMCE; porque la verdad es que nos esclavizan con ensayos... y el día que van a dar el SIMCE casi los torturan a los cabros, diciéndoles que tienen que dar un buen SIMCE, y se tienen que motivar, y que ‘ustedes son’... y les dan toda la responsabilidad, y la verdad es que la responsabilidad al final no es de ellos, porque puede deberse a un montón de factores...”

V: Y del profe también. Por ejemplo, si te va bien, le va bien a todo el colegio; pero si te va mal, es el profe el culpable.”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 46)

Al profundizar en este argumento, la reflexión de los docentes permitió aclarar la relación entre la demanda por mejorar los resultados académicos y el desafío de las diferencias individuales. Y es que, de acuerdo a lo que comentan las docentes citadas, las dinámicas educativas que intentan responder a instancias como la prueba SIMCE terminan invisibilizando las dificultades u obstáculos derivados de las diferencias individuales, sean personales o contextuales. De acuerdo a esta cita, este ha sido el costo de sostener una evaluación estandarizada que no considera las diferencias específicas presentes en cada contexto. Como consecuencia de lo anterior, los docentes describen

cómo se señala a los estudiantes como responsables de lograr determinados resultados, y al profesor como el culpable de que esto no suceda.

Aunque en las citas anteriores la demanda por mejorar resultados suele asociarse a la prueba SIMCE, esta no es mencionada de manera textual en todos los fragmentos. Sin embargo, la mejora de resultados sí suele aparecer como parte de una demanda instaurada en las escuelas, que regula el trabajo de los docentes y les impide atender las diferencias, o reflexionar sobre ellas. De este modo, cuando se preguntó a los docentes sobre su valoración respecto de las reflexiones en torno a las diferencias individuales, esta fue positiva:

“[...] Son tantas las cosas que uno tiene que hacer que finalmente uno no te das el espacio para la reflexión, y que generalmente, no sé en otros colegios pero el Consejo de Profesores tampoco existe la reflexión; porque los Consejos de Profesores son como ‘necesitamos llegar a estos resultados, a trabajar’. Entonces, la reflexión pedagógica no existe más que en un contexto académico. O sea, me refiero a aquí en la universidad...”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 59)

En esta última cita, se aprecia cómo la mejora de resultados se articula con otras condiciones laborales que controlan el trabajo de los docentes, y que dificultan la reflexión necesaria para poder abordar la complejidad de las diferencias individuales. Esta dificultad permea espacios de trabajo colectivo como los Consejos de Profesores, los que se ven caracterizados por enfocar la discusión en la realización de acciones y cumplimiento de normativas, dificultando una conversación que parece relevante, pero que queda relegada a los espacios académicos.

Como último aspecto de las condiciones escolares que los docentes mencionan como relevantes para atender las diferencias individuales, han aparecido menciones relacionadas a las necesidades educativas especiales, y al trabajo profesional que se realiza en torno a ellas. Si bien los fragmentos relacionados a esto no son cuantitativamente mayoritarios, fueron incluidos como parte de esta categoría ya que se

asocian a las políticas educativas que han sido priorizadas en años recientes, y sobre las cuales los docentes toman posturas específicas.

1.1.3 Necesidades educativas especiales e inmigración

Dentro de las conversaciones sostenidas por los docentes, se hacen alusiones a aquellas políticas que han resultado prioritarias desde el sistema educativo, y que refieren a la necesidad de atender algunas diferencias individuales específicas. Entre ellas, destacan las necesidades educativas especiales (NEE), y las diferencias asociadas a los procesos de inmigración vividos en Chile durante el último tiempo.

La conversación respecto a las NEE –que son diagnosticadas dentro de los Programas de Integración Escolar (PIE) — se asocia a la existencia de condiciones que los docentes perciben de modo contradictorio. Esto se debe a que, junto con permitir el acceso de una mayor diversidad de estudiantes, no ha habido una preparación del trabajo docente para diversificar su enseñanza. Lo anterior produce conversaciones donde las posiciones de los docentes no son siempre homogéneas, como sucede cuando esta profesora describe el contexto en el que trabaja:

“También hay alumnos con PIE, alumnos de otros países, que los colegios públicos reciben nomás. Reciben, “vengan, todos nomás”. Y PIE, yo creo que es como, de repente hay cosas que uno como profesor no maneja. Entonces, sabes que yo me siento incompetente de tener alumnos que tienen una discapacidad intelectual leve, y que ya ahora va a quedar repitiendo porque no cumple el proceso lector. Imagínate, un montón de cosas.”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 19)

En este primer fragmento, la docente manifiesta su sensación de incompetencia frente a la presencia de diferencias individuales como las NEE y la inmigración, asumiendo parte de la responsabilidad de atender a estos estudiantes. Sin embargo, dentro del mismo grupo aparece una respuesta interesante, donde la responsabilidad frente a este desafío se le atribuye al mejoramiento de la política y a las acciones de otros

profesionales:

“Pero ¿por qué incompetente? No se sienta incompetente, usted no se formó para eso, no es especialista en eso. Entonces, esta cuestión es un problema de política educacional: yo no me preparé para enseñar a Asperger. Para eso están las profesoras diferenciales”

(Grupo de Discusión Grupo 1, Fragmento 23)

Estas citas dan cuenta de posturas distintas frente a un problema común: la presencia de diferencias individuales frente a las cuales los docentes sienten que no pueden responder, ya que no cuentan con las competencias necesarias. En este escenario, la discusión se construye sobre la sensación de “incompetencia”, asumida como el juicio que la primera docente hace de su desempeño, y que es cuestionada en el segundo fragmento.

Otros fragmentos asociados a esta dimensión reiteran la contradicción entre las políticas educativas actuales. Esto ya que los programas que promueven la inclusión no se han preocupado del desarrollo de competencias en el profesorado, quienes además se ven sujetos a evaluaciones de carácter homogéneo y estandarizado.

Frente a esto, algunos profesores realizan análisis críticos del escenario educativo, mientras otros comparten posturas y acciones que realizan para resolver esta contradicción. Un ejemplo ocurre en la siguiente cita, donde la docente realiza evaluaciones específicas a las habilidades de sus estudiantes, sea que sus NEE hayan sido diagnosticadas, o no:

“Yo hago dos pruebas distintas, para los niños que están con PIE, que son los que yo tengo diagnosticados, y los que yo creo ahí, que tengo una opción, que de repente lo he conversado con las educadoras diferenciales... porque hay un este limitado, que solamente pueden haber tres por cursos o una cosa así... pero si yo considero que tengo tres estudiantes más que sí necesitan cierta diferencia, a lo mejor no darle cuatro alternativas, darle tres... Pero yo cambio en la

aplicación de la prueba”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 50)

Por medio de las evaluaciones diferenciadas, esta profesora acomoda los procesos frente a aquellas NEE que han sido definidas desde el PIE. Sin embargo, la utiliza además como una herramienta para atender otras diferencias presentes en el aula, que ella misma define como importantes. De este modo, la docente abre la posibilidad de que existan otras diferencias individuales a las que atender, más allá de las NEE que hayan sido identificadas sobre algunos estudiantes. Esta postura es coherente con la establecida en otro grupo de discusión, donde si bien se reconoce la falta de preparación de los profesores en su formación inicial, las NEE son asumidas como un desafío constante:

“Al menos como yo lo tomo, siento que es al revés. Siento que es el profesor quien debe, como mencionabas tú... porque, todos tenemos claro que la formación universitaria inicial no nos prepara para abordar todas estas NEE, y que emergen cada año cosas distintas... Si bien no estamos preparados para eso, ese es nuestro desafío”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 22)

Esta última cita fue escogida puesto que implica una toma de decisión, que abre una conversación interesante. Al avanzar en el argumento de cómo los docentes pueden afrontar este desafío, las NEE pueden ser relacionadas con otras herramientas propias del trabajo de la enseñanza. Así sucede en el siguiente fragmento, que sigue al anterior, donde se rescata el lugar del Marco de la Buena Enseñanza como referencia para responder a estas diferencias, planteando un desafío concreto para el docente:

“Yo creo que si se dan las estrategias, y obviamente la educadora te dice, ‘tienes que trabajar con este alumno, que tiene déficit atencional pero que es auditivo: entonces, cuando des las explicaciones haz que te tome atención, cambia

el tono de voz’, entonces, entregando... Y no solamente con los niños con déficit atencional, sino con otra variedad de niños que podemos encontrar en el aula, y que tienen distintas habilidades y motivaciones, y que también nosotros, yo creo que va ahí lo que establece el MBE, que para planificar, para poder hacer nuestra clase, y ante cualquier cosa, nosotros tenemos que conocer a nuestros estudiantes”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 29)

El paso del análisis crítico a la búsqueda de soluciones se da también en el caso de la inmigración, donde igualmente los docentes sostienen que no cuentan con las condiciones para poder entregar una enseñanza adecuada. De este modo, aparecieron diálogos como el siguiente, donde se evidencia que los docentes buscan soluciones aplicables dentro del aula, sin perder por ello una postura crítica frente a las condiciones en las que realizan su labor:

“Profesora: Yo lo que hice, que fue por iniciativa propia, fue empezar a mostrar las letras y cómo se pronunciaban aquí, porque creo que hay como cuatro o cinco letras que se pronuncian diferente. Entonces, le empecé a dar poemas o cuentos cortitos y se los lleva a la casa. Entonces llega ella el día lunes, y llega la mamá a la escuela. Llegan las dos.

Académico Guía: Entonces, viste que se puede, ¿no?

Profesora: ¡Sí! Si para mi es maravilloso, pero digo que tenemos un mundo que nos habla de la diversidad, de incluir y todo, y que luego deja la ventana abierta para pasar estas habilidades. Estamos súper en desventaja, de momento que se sienta el equipo directivo o quien sea a solucionar tu clase, o evaluarla, y hablan de que a lo mejor tú no eres inclusivo pero ¿de qué manera lo aboradas, si yo no tengo las competencias? Y ¡hay que ser súper crítico en eso!”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 38)

En base a este fragmento, se puede apreciar como el análisis respecto de las condiciones escolares para atender a las diferencias individuales abarca varios aspectos de manera simultánea. En el ejemplo anterior, la profesora comparte sus acciones y evidencia la complejidad de las diferencias que visualiza en el aula, al mismo tiempo que cuestiona las condiciones que se le ofrecen para desarrollar mayores competencias al respecto. Al mismo tiempo, critica el carácter del acompañamiento que se le ofrece, puesto que espera que la atención a las diferencias sea de carácter inclusivo, algo para lo que no se siente preparada, y sobre lo cual sostiene una postura crítica.

Junto con analizar las condiciones escolares que tienen para atenderlas, los docentes exploraron aquellas diferencias individuales que resultaron relevantes y significativas dentro de su trabajo cotidiano. La relación entre las distintas diferencias que fueron mencionadas será desplegada a continuación, en la segunda categoría.

1.2 Diferencias individuales dentro de su contexto

La segunda categoría presente en las conversaciones de los docentes se refiere a las diferencias individuales en sí mismas, donde se establecen relaciones con distintos elementos. Así, los docentes mencionan los factores que señalan como causales de las diferencias, y los modos en que se expresan dentro de la escuela.

De esta forma, las descripciones de los docentes sobre las diferencias individuales consideran las *diferencias en el contexto familiar*, *diferencias en el ámbito socioeconómico*, y la expresión que posteriormente se da en diferencias de carácter *conductual* y *motivacional*. Como se verá a continuación, la relación entre los factores contextuales y la expresión dentro del aula adquiere un carácter causal, y se relacionó con el límite que los docentes dibujaron sobre los ámbitos en los cuales pueden incidir por medio de su práctica.

1.2.1 Diferencias de contexto familiar

Entre los elementos contextuales utilizados por los docentes para describir las diferencias entre sus estudiantes, el contexto familiar parece tomar una relevancia particular. Esta se relaciona con la importancia que tienen las características del entorno

familiar respecto de sus condiciones de vida, características y habilidades de crianza, y la posición respecto a ciertos valores sociales. Estos elementos sirven para que los docentes generen una mirada diagnóstica sobre los recursos de los que disponen las familias, y que pueden contribuir a la tarea educativa.

De este modo, las relaciones que los docentes construyen con las diferencias familiares son de distanciamiento y limitación. Esto surge cuando los docentes construyen relaciones directas entre las condiciones familiares que poseen los estudiantes, y los ‘efectos’ que estas parecen tener en su desempeño escolar. La relación entre ambos aspectos parece estar fundamentada en la experiencia previa de los profesores, como aparece en este fragmento de conversación:

“N: Por ejemplo, tengo unos [estudiantes] que van a quedarse a dormir, otros que llevan bajo los efectos de diferentes tipos de drogas... como tengo otros que los va a dejar la mamá todavía... Entonces, ahí uno tan solo mirando su vocabulario uno se da cuenta de la diferencia que tiene uno del otro. Y es muy marcada, sobretudo en estos rasgos de vulnerabilidad, los rasgos se notan mucho.

MA: Eh, yo veo las diferencias con respecto a los alumnos que el apoderado se compromete con la educación de su hijo, y con aquellos que el apoderado está ausente. Se ve notoriamente la diferencia donde aquel apoderado que está presente, en su quehacer de avance con respecto a la enseñanza. Y aquellos que van por inercia, van porque hay que ir, pero no tienen clara la conciencia de que van al colegio a estudiar, a aprender... para nada. Y obviamente son aquellos alumnos que traen conflictos al colegio, al curso, afectan el entorno, el desarrollo y clima de la clase. Y los otros aportan a la clase, entonces claramente los otros... se ve significativamente en el curso.”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 7)

Como comparten las docentes dentro de la conversación, parece haber una relación estrecha entre la ‘presencia’ o interés de la familia en el proceso educativo, y el aprendizaje o rendimiento que los estudiantes logren dentro de la escuela. Como consecuencia de lo anterior, aquellos estudiantes cuyas conductas pueden resultar problemáticas dentro de la escuela son atribuidas a la ausencia de figuras familiares que

se interesen en su educación.

Esto genera problemas para el trabajo docente toda vez que dificulta que al estudiante se le transmita una mirada coherente sobre el sentido y modo de ser educado, la que no siempre coincide con las acciones realizadas por la familia. Los elementos familiares que de acuerdo a los docentes inciden en lo anterior varían, pero cumplen la misma función. Así, se mencionan los estilos de crianza, los valores, y la presencia o la cultura familiar.

En ocasiones, el desajuste entre las diferencias familiares y las acciones docentes frente a situaciones conflictivas resultan contradictorias. Esto último puede ser interpretado como un acto de ‘desautorización’, puesto que impide que los docentes logren sus objetivos pedagógicos, cuando los estudiantes logran darle mayor prioridad a los modos de actuar inculcados por sus familias:

“Yo creo que esas conductas que mencionas tú son el resultado de la valoración que existe en el grupo familiar de la educación como tal, o sea, qué importancia se le da al proceso de enseñanza-aprendizaje en la familia. Porque cuando uno quiere corregir esas actitudes, se encuentra con padres que no están dentro de la misma línea de trabajo que nosotros, los docentes: y delante del niño incluso, desautorizan la labor docente, y hasta la cuestionan. Entonces, eso echa por tierra todo lo que nosotros queramos entablar dentro de la sala de clases. Unificar, o tratar de unificar”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 11)

Hasta ahora, llama la atención que las diferencias asociadas a los contextos familiares sean descritas en relación a las dificultades que los docentes tienen para hacer su trabajo. Para dar cuenta de esto, en algunos fragmentos se recurrió a compartir los escenarios complejos que viven sus estudiantes, y el modo en que estos se traducen en desafíos para su labor. En ocasiones, este desafío se posiciona como un trabajo difícil de realizar, de acuerdo a la escasez de recursos u otras condiciones escolares disponibles para atender a estas diferencias.

No obstante, lo anterior no impidió que algunos profesores consideraran lo relacionados al contexto familiar como un desafío para su práctica cotidiana. Esta postura se basó en la revisión de las interacciones que los docentes construyen con sus estudiantes dentro del aula, la que fue utilizada como escenario de acción y de soluciones. Así, se pudieron identificar fragmentos donde se pasó de conversaciones basadas en las dificultades, a otras donde se mencionan las posibles acciones a tomar. Tal es el caso de esta docente, que al comentar su modo de actuar frente a dificultades familiares, muestra disponibilidad para construir relaciones flexibles dentro de su clase:

“C: No dependen de ti, pero, por ejemplo un niño en este contexto que te llega sin desayuno, ehm, se murió el papá... Va a llegar en otra condición y eso...”

B: En otra condición por parte familiar. A mí me ha tocado, y yo les pregunto “¿qué le pasa hoy día? no tiene ánimos de estudiar”, eh, y no pasó una buena noche, y tú tienes ver si se pone a llorar. Y ahí uno tiene que intervenir un ratito, ver en qué dejar al curso, alguna actividad para salir y preocuparse de él, y me ha tocado a veces que, no sé, “ayer mi papá le pegó a mi mamá y llegaron los carabineros, no pude dormir”... y todo un tema que al final tú tienes que tratar de regular, y ver en ese momento... Y siento que es súper atingente verlo, pero también tienes otros que necesitan la clase”

(Observación Grupo 3, Fragmento 4)

Las citas presentadas respecto al contexto familiar evidencian los distintos modos en que los profesores relacionan las diferencias existentes con sus desafíos profesionales. De este modo, los datos dieron cuenta de la experiencia de educar en contextos donde las familias poseen características particulares, que terminan por ser desafíos para su trabajo cotidiano. Más importante aún, frente a este desafío la conversación de los docentes parece moverse entre dos posturas: aquella enfocada en identificar los obstáculos, y aquella que busca soluciones dentro de la cotidianeidad del aula. Así, las citas presentadas permiten construir relaciones significativas con el contexto familiar, otorgándole un papel relevante al lugar que este tiene en las acciones educativas, las que adquieren un carácter compartido entre agentes.

1.2.2 Diferencias de contexto socioeconómico

Junto con las descripciones de las diferencias en el contexto familiar, hubo descripciones importantes relacionadas al contexto más amplio en el que se desenvuelven los estudiantes, donde aparecen elementos de carácter socioeconómico. Así, cobraron relevancia en las conversaciones aspectos como la pobreza, los riesgos psicosociales, e incluso la ubicación geográfica, temas que los docentes consideran importantes para explicar las circunstancias específicas en las que se desempeñan.

Al considerar los contextos desde una perspectiva socioeconómica, los docentes describen complejidades que inciden en el proceso de aprendizaje. Estas complejidades se asocian a los obstáculos presentes en el proceso educativo, tales como la distancia, o la falta de acceso a recursos materiales o económicos. Sin embargo, también existen lecturas sobre la incidencia que el contexto socioeconómico tiene en un elemento inmaterial, como es el ‘sentido’ que se le asigna a la educación. Para comprender esto, los docentes intercambian experiencias donde el sentido de la educación posee una gran cercanía con las condiciones para la empleabilidad, lo que parece ser relevante para la motivación de los estudiantes:

“Yo creo que a mí me ha tocado vivir las dos caras de la moneda de lo que dice mi colega, porque, por ejemplo yo trabajé en un colegio en una comuna L, un colegio muy pequeño donde los niños postulaban, a las afueras de L, pero que los niños eran de ahí. Entonces los niños sabían que si iban a esta escuela, podían ir a un colegio o un liceo como el emblemático, como el BB, o el de niñas que es técnico, que te deja salir como asistente de párvulo. Entonces ellos sabían que si optaban a este colegio, iban a optar a colegios más grandes y a la posibilidad de trabajar y salir de la comuna L [...] Y ahora trabajo en otro lado, donde la motivación de los chiquillos es cero en séptimo y octavo: los chiquillos viven en una zona rural donde después de octavo van a terminar trabajando en las cerezas, o trabajando en... Porque no tienen una visión, como dice mi colega, de qué significa ser un trabajador, o ir a un instituto: porque de hecho, donde ellos viven, muchos no salen de ahí”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 17)

De este modo, las posibilidades de conseguir un empleo determinado, y de ‘salir’ de la comuna de origen, son interpretadas por la docente como aspectos que facilitan la motivación del estudiante, y su compromiso con su propio aprendizaje. Estas posibilidades, al mismo tiempo, vienen determinadas por las características geográficas y/o demográficas en las que este se desenvuelve. Así, en esta cita se fortalece la motivación de los estudiantes de mirar su proceso de aprendizaje como un medio para optar a mejores condiciones laborales, y a condiciones distintas de vivienda.

Junto con lo anterior, se describieron algunos aspectos socioeconómicos que constituyen un riesgo para el proceso educativo, desde la mirada de los docentes. Este riesgo se asocia a fenómenos como el tráfico de drogas, que sería visto por los estudiantes como un modo de vivir que merma el sentido del proceso educativo. Junto con la pobreza, este es uno de los fenómenos sociales que sirven para que los docentes expliquen las diferencias que luego se manifestarán dentro del aula

“A: Cómo luchas ahí, por ejemplo, -que es lo que pasa en mi colegio, se lo escuché el otro día a una profesora- a un estudiante que te dice ‘mi familia gana más plata que usted y eso que no han estudiado nada’. O sea, mira el concepto que tienen de...”

B: Claro, por el tema de la droga

A: O sea, para qué voy a estudiar, estando todo el día leseando aquí, si mi mamá gana más aquí o incluso en la feria

B: Que no es mentira tampoco... Pero, mira todo lo que significa eso: levantarte temprano en la mañana, trabajar de lunes a lunes, ¿cachai? no tienen vida po... Bueno...”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 14)

En esta ocasión se visualiza la droga como parte de un contexto sociocultural, que hace que los docentes y los estudiantes interactúen de modos específicos, y se perjudiquen los intentos de los docentes por motivarlos a aprender. Junto con describirla y comentar las dificultades para trabajar frente a estos contextos, los docentes refuerzan la sensación

de impotencia para atender las diferencias de sus alumnos, dada la complejidad del contexto en el que se originan.

Si bien en algunos casos la conversación versó sobre elementos concretos, como la delincuencia o el tráfico de drogas, en otros momentos los docentes hicieron apreciaciones sobre elementos culturales presentes en el contexto donde viven sus estudiantes. Esto es realizado desde distintas miradas, de modo que el análisis de las condiciones materiales o de vivienda se intercala con un análisis cultural, donde las apreciaciones varían y se abren posibilidades de discutir. Esto sucedió en dos de los tres grupos, donde la conversación incluyó el concepto de ‘capital cultural’, como aspecto relevante para entender las diferencias entre los estudiantes:

“C: No, pero por ejemplo, la población ahí los domingos es de ir al estadio que está al lado de la escuela, una cancha de fútbol, y ahí está todo el pueblo sentado para ver el partido, y van los papás, y van las mamás, y van los niños y va todos; o sea, el mundo de ellos gira en torno al pueblo...”

V: Pero por ejemplo, desde otra perspectiva eso sería tener un alto capital cultural. Y para otra persona diría que es bajo capital cultural...”

C: Yo diría que la parte económica es la que, para mí al menos, hace la gran diferencia”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 20)

En la cita anterior, los docentes intentan negociar aquellas diferencias individuales que resultan relevantes para el proceso de enseñanza. En esta conversación, aparecen elementos culturales (hábitos, tradiciones) que son evaluados por medio del concepto de *capital cultural*. De este modo, los aspectos rurales mencionados son considerados como “bajo” o “alto” capital cultural, dependiendo de cada profesor. De acuerdo a lo señalado por la última profesora, el capital cultural es un aspecto importante, junto con la realidad económica; ambos criterios parecen coincidir en una conversación donde se intentó identificar el factor preponderante para explicar las dificultades en el aprendizaje.

Un último aspecto importante de las conversaciones sostenidas por los docentes,

tiene que ver con la necesidad de tomar decisiones autónomas, para responder a la complejidad que representa el contexto sociocultural de los estudiantes. En la siguiente cita, la docente comentó a sus pares su experiencia en dos colegios, uno de los cuales le permitió modificar el contenido, lo cual resultaba fundamental para poder atender a sus estudiantes, cuyos contextos socioculturales no resultaban favorables para el aprendizaje:

“O sea, yo trataba por un lado, yo quise romper el molde, pero demostrarle que los resultados se obtenían, y que no había que ser tan estructurado en una clase. O sea, yo tengo alumnos que, que llegan a las nueve de la mañana porque se quedan dormidos. O tengo niños que vienen de lejos. Entonces, todos traen su carga, entonces, yo antes de empezar mi clase “hola, cómo están”; y qué sé yo: y después empiezo mi clase. No me paro adelante como un Hitler y me pongo a pasar materia. A mí me interesa que si yo -y eso es lo que vi en este contexto- que si había que reforzar aprendizajes dos clases más, para que al 99% le quedara, al curso completo, yo lo voy a hacer. Porque lo digo así, porque el colegio en el que estuve antes, era todo así [gesto de rigidez], ordenado. La planificación era día a día, por lo tanto, había que cumplir. Y a veces los chicos no alcanzaban a tener el aprendizaje, en dos horas... En dos horas que no existen...”

(Observación Grupo 2, Fragmento 14)

De esta cita se puede inferir tanto la preocupación de la docente por responder a las necesidades de sus estudiantes, como la necesidad de poder tomar decisiones profesionales sobre la enseñanza, para poder adecuarla a las diferencias existentes. Esto sirve para ejemplificar el modo en que las diferencias socioculturales se relacionan con el rol que los docentes se atribuyen a sí mismos, lo que fue parte de las conversaciones sostenidas por ellos en los espacios de reflexión.

1.2.3 Expresión en diferencias de tipo conductual

Junto con las dimensiones anteriores, donde los docentes describen los contextos

complejos de sus estudiantes, a nivel familiar y económico, aparecen otras menciones sobre los efectos que esto tiene dentro del aula. Uno de estos efectos se da en los aspectos conductuales que permiten identificar diferencias individuales, el que se describe a continuación.

Como indica la segunda categoría, la conducta como diferencia individual es descrita ‘dentro de su contexto’. Por ello, es frecuente que las descripciones realizadas por los docentes repitan las atribuciones mencionadas en las dimensiones anteriores. De este modo, los docentes mencionan una relación estrecha entre las diferencias familiares y conductuales, siendo las segundas una manifestación de las primeras. Así lo menciona este profesor:

“Yo también considero que una, que puede ser tanto visible como relevante, que son las diferencias apreciables, no sé, no quiero estigmatizar a los alumnos, pero lo visible en mi caso es la forma familiar que tienen. Porque cuando un alumno tiene una buena familia, entre comillas “bien constituida” -frase cliché- se nota mucho el cómo va a recibir, aprende más rápido, es responsable... Yo tengo apoderados que los veo en marzo y en diciembre. Los veo cuando los matriculan y después los veo en navidad, y nunca más los vi. En cambio, un apoderado que está presente... Yo tengo un curso de 28, y a la reunión asisten 14... Ese cincuenta por ciento es el que rinde. Rinde en términos de rendimiento, tiene mejor disciplina... En cambio, todos los otros que no están, son niños que molestan, tienen suspensiones, llamadas al apoderado, anotaciones...”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 2)

Si bien el docente hace mención a las diferencias familiares como relevantes, establece relaciones entre esta y la manifestación de distintas formas conductuales. De este modo, las familias que cumplen distintas características generarán conductas distinguibles para el docente, que a su vez inciden en los procesos de aprendizaje.

Dado el diseño de esta investigación, las conversaciones sobre las diferencias conductuales ocurrieron en dos escenarios: por un lado, sobre conversaciones generales

relacionadas a la experiencia de los docentes, y por otro, en relación a situaciones específicas facilitadas por la revisión de videos de clases. En este segundo caso, las conversaciones sobre la práctica adquirieron un carácter más personal, y permitieron identificar actitudes y disposiciones hacia las conductas que resultan problemáticas dentro del aula:

“V: No, y en el fondo, tratar de buscar las herramientas para poder atender a todos los niños, porque tengo yo el problema de que a los que son muy disruptivos, los invisibilizo y no los pesco. Como que... ‘ya, ya’ [respuesta de indiferencia]

MA: Si lo vimos, “tío, tío, tío” [en relación a alumno de la grabación revisada la semana anterior] [risas]

V: Sí, claro, es la forma de aprender esa identidad. Pero, pasa todo por la privación de que son víctimas los niños. Son privados. Yo creo que por ahí va el tema de que cambiemos la visión de... porque nosotros no vamos a solucionarle la vida a los chiquillos. Quizá nos falta entregarle alguna herramienta, y en algún momento dirá ‘oye a mí el profe me dijo esto’, pero no les vamos a cambiar la vida al final...”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 32)

Al compartir la propia experiencia de aula con sus pares, las diferencias conductuales son descritas junto a otros elementos, como son la privación ambiental que las origina, y el desafío profesional que se desprende de ellas. Esto parece ser importante, puesto que demarca la diferencia entre referir las diferencias individuales desde la experiencia general, y realizarlo en el marco de experiencias particulares.

En esta línea, cuando las diferencias conductuales son descritas por los docentes en relación a sus prácticas, adquiere relevancia una dimensión distinta del trabajo pedagógico, vinculado a las relaciones que los docentes tienen con sus estudiantes. Tanto la cita anterior como la que es presentada a continuación, permiten visualizar cómo el desafío profesional que los docentes conciben para atender las diferencias conductuales

se enmarca en la relación cotidiana:

“Y yo sé que siempre lo van... es que hablemos de que todo está marcado por el contexto, porque obviamente tengo niños que son vulnerables, y tengo niños que de verdad no respetan a nadie, o sea, que podrían salir de la sala perfectamente. Pero, por ejemplo, si hay que tener prueba [cita a sus colegas] ‘B, ¿puedes tomar tú en este curso? porque de verdad no hacen caso a nadie’... Pero en el fondo yo siento que una se va ganando el respeto de ellos, no a través de la regla o la disciplina, si no que a través de cómo la profe se prepara, cómo me prepara para que yo obviamente pueda aprender. Y eso ellos lo valoran, porque es un curso súper complicado...”

(Observación Grupo 3, Fragmento 21)

En este fragmento, la descripción de la profesora construye la relación entre las dificultades conductuales, su origen atribuido a las condiciones de vulnerabilidad social, y el modo en que ella lo aborda dentro de su relación pedagógica. De este modo, y si bien las diferencias conductuales conforman un problema para el aprendizaje, la profesora no pone las medidas de control como parte de la solución, sino que prioriza elementos relacionales como *ganarse el respeto*. De acuerdo a lo que señala, esto se fortalece con la preparación óptima de las clases y la preocupación por el aprendizaje. Lo que resulta curioso respecto a esta afirmación, es que aun cuando las diferencias conductuales pueden ser vistas como un pre-requisito para el aprendizaje, su abordaje y regulación no sigue esta misma linealidad. Por lo tanto, no sería necesario *controlar* la conducta antes de enseñar, sino que la preocupación por el aprendizaje puede ser un factor que ayude a construir una relación distinta. De este modo, el trabajo del docente se ve interpelado por las diferencias conductuales, tanto en un nivel técnico como en su dimensión personal.

El paso de describir las diferencias conductuales a manifestar disposiciones desde el rol docente, permite apreciar diferencias entre los docentes al momento de reflexionar. Esto da cuenta de que, si bien las descripciones sobre las diferencias conductuales pueden ser similares, se realizan desde posturas distintas que permiten el análisis de situaciones concretas. Esto se ejemplifica con el siguiente fragmento, donde la profesora comenta su

experiencia con un estudiante que manifiesta conductas complejas, y el modo en que estas cambian cuando se logra su cambio de establecimiento:

“[Sobre estudiante expulsado de la escuela]

X: Bueno, yo hablé muchas veces con él, y se cambió de colegio y nunca más tuvo problemas. El niño se porta de maravilla, y él viene muchas veces al colegio, y nos dice que le demos la oportunidad de volver porque él ya aprendió a controlarse. Él echa tanto de menos el colegio, y por eso se está portando bien: pero tampoco sabemos si al volver al colegio él volvería a tener las mismas conductas otra vez.

S: Pero por ejemplo, basado en eso mismo yo siento que a veces los colegios, y yo tengo una disyuntiva, que cuando uno empieza a sugerir estos cambios de ambiente escolar, y ocurre este caso que nos dice X, yo siento que el colegio fracasa. El personal que tiene no es idóneo para poder tratar con ese niño. Porque, por qué un niño que se va a este colegio, con toda su realidad y su contexto que tiene, sí se puede trabajar con él... y ¿en este otro colegio no? O sea, el personal que tenía ese establecimiento no cumple, claramente, con las necesidades que había que abordar de este niño... ¿por qué?”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 39)

La discusión planteada en este fragmento resulta interesante, porque da cuenta de posturas distintas frente a la incompatibilidad de las diferencias conductuales y las condiciones escolares. La primera docente plantea la situación de un estudiante cuyas conductas se mantienen rígidas, a pesar de las medidas pedagógicas adoptadas por su primera escuela; finalmente, relata cómo estas conductas varían en otro establecimiento. Con ello, parece plantearse la relación estrecha entre los cambios conductuales y las condiciones que existen en las escuelas para su abordaje, lo que luego deriva en una interpelación profesional, respecto al rol que los docentes poseen frente a estos desafíos. De este modo, al poseer un carácter contextual, las diferencias conductuales intersectan con el papel de los docentes en su atención educativa.

1.2.4 Expresión en diferencias de tipo motivacional

Al igual que sucedía con las diferencias individuales de tipo conductual, las descripciones sobre las diferencias relacionadas a la motivación fueron mencionadas por los docentes como la consecuencia, expresión o manifestación de aquellas características provenientes de contextos más amplios. En el caso de las diferencias existentes en la motivación, estas se expresaron en dos dimensiones: una de ellas se asocia a la motivación frente a la tarea propuesta por el docente; otra se relaciona con el sentido que el proceso educativo tiene para el estudiante.

De modo similar a lo mencionado sobre las diferencias de tipo conductual, al hablar de la motivación los docentes mencionaron la importancia de construir relaciones nutritivas con sus estudiantes. Esta relación se traduce en el espacio de clase, cuando los docentes muestran disposición a flexibilizar los tiempos de enseñanza, de acuerdo a las diferencias existentes entre su estudiantado:

“A lo mejor te demoras 20, 30 minutos, o la clase entera, pero qué significa eso: si te demoras la clase entera, que a lo mejor la clase siguiente tu estudiante [...] Van a estar en una posición de que me escucharon y me entendieron, en una posición distinta. En cambio, si te demoraste media hora no más, y te queda el resto de la clase, ya están con otra disposición. Entonces, yo creo que va en el tiempo, en generar ese lazo con el estudiante. Si tú generas este lazo con el niño, que sientan que a ti les interesas”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 53)

Junto con asociar las diferencias motivacionales a la relación construida con sus estudiantes, los docentes describieron su incidencia en el aprendizaje, de modo que se transforma en un aspecto de las diferencias individuales sobre el que pueden actuar dentro del aula. Las diferencias motivacionales, distintas a aquellas relacionadas con los contextos familiares o socioeducativos, son asumidas como un elemento que se encuentra dentro del rango de acción de los profesores, quienes ahora pueden realizar sugerencias y distinguir aquellos problemas de los cuales pueden encargarse.

*“Jq: Es que, ¿sabes lo que pasa? yo creo que todos los profesores vemos lo que está ‘allá’, lejos de nosotros. Porque, en el caso de las diferencias familiares, ¿qué puedo hacer yo como docente?, es complicado ahí, porque yo tengo un estudiante que se fue, que le fueron a tirar coronas a la casa, que lo iban a matar. Entonces, ¿yo qué hago? está alejado totalmente de mí... Y, la motivación, ahí yo puedo hacer la clase más entretenida, hacer algo para motivarlo... Pero si llega a la casa y se encuentra con este mundo, p*ta, el estudiante se tiene que ir solamente... Ahí, en el estilo de aprendizaje yo creo que lo que podemos hacer es, por ejemplo, sentar en grupos a los niños, eh, verlo de otra forma, eh, y ahí ir haciéndolo.*”

C: Buscar estrategias”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 8)

De lo anterior se desprende que la posibilidad de buscar estrategias es realizada dentro del aula, en el trabajo que los docentes refieren como propio, asociada a la enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades. En este sentido es que los docentes distinguen los fenómenos sobre los cuales la enseñanza tiene efecto, por lo que el cambio de las condiciones familiares o socioeconómicas quedaría fuera de su intervención. Por el contrario, las diferencias motivacionales o conductuales no son solo vistas como pre-requisito para realizar una enseñanza efectiva, sino como el producto de esta. De este modo, el cambio buscado dentro de una clase generaría beneficios para el proceso educativo en términos generales.

Lo anterior, sin embargo, tiene algunas consideraciones. Esto ocurre cuando las referencias a las diferencias motivacionales parecen dibujar un rango de acción que los docentes consideran propio, pero que igualmente puede contribuir a generar nuevas relaciones entre el estudiante y su entorno más amplio. De este modo, y si bien algunas características conductuales o actitudinales podrían venir ‘determinadas’ por el contexto, la motivación parece ser una vía para generar nuevas actitudes en el estudiantado. Así, constituye una respuesta frente a condiciones sociales adversas o complejas, lo que facilita en el docente una sensación de satisfacción, es decir, de ‘sentirse pagada’:

“Aun independientemente de las condiciones adversas que le toque vivir: para mí es fundamental que el niño tenga motivación de, porque sin motivación no queda nada... Y creo que es un desafío como profesor incentivar eso en ellos, inyectarlo. Que de alguna manera pueda darse cuenta, e independiente de que uno esté presente o no, pueda por autonomía terminar. Y lograr eso para mí sería satisfactorio como profesor: ‘ya, sabe, profesor, lo que usted me dijo en clases, yo me motivé a esto, hice esto otro’, y yo quedo pagada como profesora”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 26)

La relación entre la acción del docente y la motivación de los estudiantes parece dar sentido al trabajo realizado por la profesora, asociándose a su experiencia en el ámbito de la enseñanza. Junto con esta, en los datos aparecieron otras experiencias que también profundizaron en los modos de comprender la motivación, y que la reconocieron como un elemento que permite distinguir la realidad de cada estudiante, e incluso de cada grupo de estudiantes. Al reflexionar sobre ella, se puede aclarar que la motivación no adquiere un carácter automático, sino específico en cada situación educativa.

Lo anterior refuerza la relación entre el trabajo docente y la motivación, puesto que el primero se ve interpelado a poner atención a las diferencias motivacionales de los estudiantes, para ajustar sus prácticas de modo dinámico. Esto es manifestado en la siguiente cita, que además revela el carácter dinámico de la motivación para todo el estudiantado:

“Porque nosotros podemos hacer una clase súper linda para el 5to A, y voy a obtener resultados extraordinarios con ese curso, y puedo llevar la misma clase al 5to B, y puede que no te pesque: porque a lo mejor el 5to B tiene otras habilidades y otras motivaciones que el A. Entonces, yo creo que ahí va el tema: para todo, tanto para los niños con NEE como para todo tipo de estudiante, uno como docente tiene que conocerlos”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 30)

En relación a la cita anterior, aparece un último aspecto asociado a las diferencias motivacionales, que se relaciona al rol que compete al profesor para atenderlas y promoverlas. De este modo, este tipo de diferencias interpela el cambio de ciertas actitudes en el trabajo cotidiano, de modo que el estudiante no solo logre tener una mayor disposición a las actividades planteadas en clase, sino que pueda construir proyecciones y expectativas de futuro:

“... En la motivación uno tiene que hacer como un lavado de cerebro, ¿no? De verdad, porque los niños no son motivados -pero es otra la palabra, cómo se llama- no son estimulados en sus casas para el aprendizaje. Entonces uno tiene que lavarles la cabeza y de alguna forma hacerles entender que el aprendizaje les va a hacer bien para sus vidas: que todo tiene un por qué, una explicación, que es para que sean mejores personas, para que después puedan elegir en qué quieren trabajar... Todas esas cosas que a lo mejor nadie les dice...”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 5)

De acuerdo a los docentes, la construcción de sentido en torno a la actividad escolar pasaría por atender las diferencias motivacionales, complementando las acciones que se realicen en los contextos donde los estudiantes viven y socializan. Esto permite que los docentes identifiquen su contribución al proceso educativo de los estudiantes, respecto de lo que los mismos aprenden en otras relaciones que sean significativas.

1.3 Rol docente frente a las diferencias individuales

Como tercera categoría, las conversaciones sostenidas por los docentes se relacionan al papel que deben tener frente a las diferencias individuales, lo que genera reflexiones sobre aquellos roles que deben cumplir para atenderlas, y las demandas que perciben por parte de las familias y el entorno escolar.

Como se ha mencionado antes, los profesores beneficiarios del PPM asumen posturas distintas frente al fenómeno de las diferencias individuales, pudiendo negociarlo en conjunto y en relación con su experiencia cotidiana. Así, al mismo tiempo que intentan

explicar el origen de las diferencias y el modo en que se expresan dentro del aula, los profesores se preguntan (o infieren) el rol que juegan en esa complejidad, dentro de lo permitido en sus condiciones escolares particulares. De este modo, el hecho de que los docentes tengan experiencias en contextos diversos alimenta una discusión profesional.

Dentro de esta conversación, el hecho de compartir las características particulares en las que se desempeñan los profesores parece algo importante, ya que da cuenta de los distintos desafíos que acompañan el acto de enseñanza. La complejidad que poseen los contextos de origen de sus estudiantes, así como las condiciones institucionales en las que se desempeñan, hace que los docentes deban asumir distintos roles en su trabajo cotidiano. De acuerdo a lo que comentan, estos roles no siempre son reconocidos, y dificultan el rol profesional e investigador que sugiere la literatura. Esto es lo que se expresa en la siguiente cita, a raíz de una lectura realizada dentro de los talleres de reflexión:

“Porque tiempo para investigar no tenemos: usted sabe que tenemos que planificar, hacer esto, lo otro.... Tenemos que ser bienestar social, no sé qué nombre darle: tenemos que ser padre, madre, psicólogo, asistente social, esa es la palabra. Y además, esto [texto leído en clase] dice que ‘antes de actuar, investigue’. Por eso se llama como se llama: yo veo, retroalimentación y luego pongo en práctica. Pero cómo, cuándo, en qué momento, ¿me entiende?”

(Observación Grupo 1, Fragmento 5)

Al mencionar los distintos roles a los que debe responder, este profesor señala la existencia de aspectos poco reconocidos en la labor cotidiana que cumple. Esta labor involucra las responsabilidades que conlleva el trabajo con sus estudiantes, respecto de problemas que ocurren sobre distintas situaciones que ocurren dentro y fuera del aula, y que pudieran incidir en los procesos de aprendizaje que lidera. Así, la descripción que el docente hace de su labor le añade complejidad, puesto que apunta a los desafíos paralelos que tiene la enseñanza, más allá de su dimensión técnica. Esta dimensión parece ser la menos importante, dentro de escenarios cambiantes donde se pueden dar situaciones imprevistas, lo que le añade un carácter de incertidumbre que se vuelve relevante.

En este contexto, parte de la complejidad es atribuida a las diferencias individuales, dada su asociación a los contextos de origen de los estudiantes. Frente a ella, algunos docentes asumen una sensación de impotencia frente a la escasa posibilidad que tienen de responder a las necesidades de sus estudiantes, puesto que la complejidad parece ser demasiado alta para las condiciones laborales existentes. En ocasiones, esta sensación fue asociada a la ‘falta de competencias’ que los profesores decían tener, respecto de características individuales de sus estudiantes, o de procesos sociales para los cuales sentían que no habían sido lo suficientemente formados.

No obstante lo anterior, entre los datos se pudo identificar dos posturas complementarias a esta, desde las cuales los docentes intentaron resolver los problemas derivados de la complejidad que representa la diversidad en el aula. Ya que estas diferencias suelen ser explicadas por medio de elementos ajenos a la acción pedagógica (como son las condiciones socioculturales u otros), para los docentes parece relevante contar con una “traducción” de las características de los estudiantes a un lenguaje pedagógico, lo que les permitiría adoptar una posición más proactiva para su atención oportuna. Como se observa en la siguiente cita, incluso la definición del problema asociado a las diferencias individuales parece importante:

“Sí, algo más con lo pedagógico. En la motivación uno tiene que hacer como un lavado de cerebro, ¿no? De verdad, porque los niños no son motivados -pero es otra la palabra, cómo se llama- no son estimulados en sus casas para el aprendizaje. Entonces uno tiene que lavarles la cabeza y de alguna forma hacerles entender que el aprendizaje les va a hacer bien para sus vidas: que todo tiene un por qué, una explicación, que es para que sean mejores personas, para que después puedan elegir en qué quieren trabajar... Todas esas cosas que a lo mejor nadie les dice... para poder hacer nuestra clase, y ante cualquier cosa, nosotros tenemos que conocer a nuestros estudiantes”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 12)

En el caso de esta cita, definir el problema desde la “motivación” resulta importante porque se originan acciones de ‘lavado de cabeza’, tal como señala esta

profesora. De este modo, permite generar una enseñanza acorde a las necesidades de estudiantes distintos, como pueden ser aquellos que presentan NEE o que son inmigrantes. Hablar de motivación, o de otros conceptos asociados a la enseñanza, parece ser importante para que el docente actúe y le ‘haga entender’ al estudiante que su educación tiene un sentido.

A lo largo del análisis también se aprecia una relación estrecha entre las discusiones sobre el rol profesional, y las necesidades manifiestas de tener mayor autonomía en su ejercicio para responder a las diferencias. Dicha autonomía implica la posibilidad de generar propuestas didácticas y modificaciones a la planificación, de acuerdo a lo que los mismos docentes han considerado pertinente y necesario. En la conversación, se señaló la importancia de que esto fuera considerado por otros estamentos, especialmente cuando se llevan a cabo acciones de diversificación de la enseñanza dentro de las escuelas:

“B: Y eso va directamente asociado, a que en el fondo te van a medir si pasaste el contenido como corresponde, a la fecha.

C: Entonces, si es un curso súper visual, o súper kinestésico, y te presentan una clase súper distinta... Que eso es lo que yo siempre reclamo en las ATE, te pasan -que es súper cómodo para el profe- te pasan las clases hechas, el material que tienes que aplicar, y tú tienes que aplicar la clase. Pero, ¿y mi curso? esta actividad es leer un texto y responder en la guía, y mi curso es súper auditivo, y tengo dos visuales no más... ¿Cómo va a poder el profe...?”

(Observación Grupo 3, Fragmento 12)

En la cita coinciden una postura crítica por parte de las profesoras frente a las prácticas de supervisión, y ciertos reparos frente a la diversificación de las planificaciones que facilitan las agencias de Asesoría Técnica Educativa contratadas por los establecimientos. Ambas situaciones coinciden en la poca correspondencia que tienen con las diferencias individuales presentes en el aula, y con las situaciones que pueden derivarse de las mismas. Por ello, llama la atención que incluso la atención a las diferencias puede resultar contradictoria para los docentes, cuando es realizada desde el nivel técnico de la enseñanza, ya que puede conllevar un proceso de homogeneización de

la misma. Esto lleva a entender la necesidad que la profesora manifiesta de tener mayor autonomía en su trabajo, lo que ayudaría a responder a las necesidades específicas de sus estudiantes, y que ella comprende desde su posición subjetiva.

De este modo, los docentes leen su propio rol desde la experiencia cotidiana, haciendo visibles los elementos particulares que rodean a sus estudiantes e inciden en su aprendizaje, para luego evaluar los mejores modos de promover el mismo desde la enseñanza. Lo anterior implica una negociación del propio rol que, como se verá a continuación, se asocia a aspectos relevantes de la enseñanza, siendo la base del mismo el deber ético de ‘conocer’ a los estudiantes.

“Porque nosotros podemos hacer una clase súper linda para el 5to A, y voy a obtener resultados extraordinarios con ese curso, y puedo llevar la misma clase al 5to B, y puede que no te pesque: porque a lo mejor el 5to B tiene otras habilidades y otras motivaciones que el A. Entonces, yo creo que ahí va el tema: para todo, tanto para los niños con NEE como para todo tipo de estudiante, uno como docente tiene que conocerlos”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 30)

La cita anterior da cuenta de cómo las conversaciones basadas en la impotencia de los profesores dieron paso a la identificación de aspectos relevantes de su trabajo, que les permitieron pensar y reflexionar sobre su rol respecto a las diferencias individuales. Estos elementos constituyen las dimensiones de esta categoría, y consideran tres aspectos principales. El primero refiere a las acciones de diagnóstico, planificación y evaluación; el segundo tiene que ver con la relación cotidiana y vínculo que los docentes construyen con sus estudiantes; finalmente, se menciona la relevancia de la disposición a atender las diferencias individuales.

1.3.1 Acciones de diagnóstico, planificación y evaluación

Dentro de los elementos que los docentes rescatan al explorar su rol respecto a las diferencias individuales, tiene que ver con aquellos procedimientos que ocurren de modo

más frecuente, y que se asocian al diagnóstico, planificación y evaluación del proceso de aprendizaje. Estas acciones permiten a los docentes construir propuestas compatibles con su trabajo cotidiano, ampliándose las acciones posibles de realizar dentro de estos mismos procesos. Así, por ejemplo, aparece la posibilidad de enriquecer los procesos de diagnóstico de aprendizajes que se realiza a principio de año:

“T: [...] Se me ha venido mucho la evaluación que hacemos a principio de año, la que hacemos al principio, al medio y al final; y que se centra solamente en lo curricular. Entonces pensaba que sería bueno entablar otro tipo de diagnóstico: también el plano afectivo, socioemocional, psicológico, eh, los propios estilos de aprendizaje, ya que se habla tanto de la inclusión... Como, eso.

Jq: Es una respuesta a lo que hablamos acá con T, donde se habla de distintos autores y distintas definiciones. Por unos decían que esto solo lo teníamos que ver en lo comportamental; pero otro acá habla del estudiante inmerso en el contexto. Entonces, tenemos que ver, planificar, modificar...”

(Observación Grupo 1, Fragmento 22)

Esta conversación se enmarca en una actividad que conllevó una lectura compartida entre los docentes, sobre aspectos asociados a la reflexión y la investigación-acción. Sin embargo, los comentarios posteriores llevaron a la posibilidad de que esta contribuyera a buscar medidas alternativas para acomodar las propuestas teóricas a las demandas cotidianas que viven, como es el caso de la inclusión. En este contexto, un docente que trabajó en otro grupo coincidió en la propuesta de ampliar los procesos diagnósticos, visualizando a los estudiantes en su contexto y considerando la complejidad de sus características para acomodar la enseñanza.

Como segundo aspecto, otros docentes compartieron la posibilidad de flexibilizar los procesos de planificación, compartiendo en este ejercicio algunos énfasis y posibilidades. De este modo, la reflexión entre profesores abre la posibilidad de flexibilizar los procesos de enseñanza, recurriendo a herramientas pedagógicas que resultan importantes, como es el establecimiento de actividades desafiantes:

“B: De acuerdo al entorno social, y lo mismo por ejemplo cuando nos dicen ‘plantea actividades desafiantes para sus estudiantes’...

C: Pero eso es importante

D: Ellos no tienen el hábito de estudio

B: Pero es que, no es que sean, no es que las actividades sean desafiantes así como, eh, que vayan a las habilidades superiores. Yo creo que no, creo que va más a generar un clic en los chiquillos.

C: Porque yo cambio de evaluación en el tema de las actividades desafiantes para los niños. Esto tiene que ver en que, si tú no haces actividades desafiantes para ellos no los vas a tener concentrados. Porque van a estar pendientes... Porque por ejemplo, a mí me pasa que cuando planifico una clase, [me pregunto] con qué los puedo enganchar. De qué manera yo puedo generar en el niño que no sea solamente un ‘ah, voy a copiar’. Porque si es solo eso, y no se hace una actividad...”

(Observación Grupo 3, Fragmento 9)

Lo interesante de la cita anterior radica en que la adecuación de actividades se hace en razón de las ideas e intenciones que tienen los distintos docentes involucrados en la reflexión, de modo que resulta coherente con la necesidad antes establecida de poseer autonomía profesional. De este modo, se vuelve importante que los docentes tengan un mismo concepto sobre lo que es una actividad desafiante, y no lo consideren un concepto neutro. Como ocurre en esta conversación, parece importante que la realización de actividades desafiantes no sea automática, sino que considere la realidad en la que se realiza la enseñanza. Esta parece una conversación relevante en el marco del Programa de Postítulo, puesto que considera el análisis de herramientas propiamente pedagógicas, puestas al servicio de la atención a las diferencias individuales.

Complementando lo anterior, los docentes recorren las distintas herramientas que utilizan para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es que la evaluación también es considerada como una instancia en la que se realizan acomodaciones de acuerdo a las características existentes dentro del aula.

Un aspecto relevante sobre esta dimensión es la posibilidad que los docentes evidencian de construir mayor sentido sobre herramientas pedagógicas que, en otros escenarios, son evaluados de modo técnico y procedimental. Si bien no es una percepción homogénea o totalmente compartida, la discusión grupal permite negociar la posibilidad de usar las herramientas técnicas con un nuevo sentido. Esto queda en evidencia en la siguiente cita, donde incluso el Marco para la Buena Enseñanza es analizado por la docente como un marco orientador para una enseñanza diversificada:

“Yo creo que si se dan las estrategias, y obviamente la educadora te dice, “tienes que trabajar con este alumno, que tiene déficit atencional pero que es auditivo: entonces, cuando des las explicaciones haz que te tome atención, cambia el tono de voz”, entonces, entregando... Y no solamente con los niños con déficit atencional, sino con otra variedad de niños que podemos encontrar en el aula, y que tienen distintas habilidades y motivaciones, y que también nosotros, yo creo que va ahí lo que establece el MBE, que para planificar, para poder hacer nuestra clase, y ante cualquier cosa, nosotros tenemos que conocer a nuestros estudiantes.”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 29)

En este fragmento de la conversación, la docente comparte su experiencia trabajando junto a profesionales del Programa de Integración Escolar ejecutado en su colegio, y que evalúa de forma positiva. Al comentar las ‘estrategias’ que recibe, refiere elementos que modifica en el desarrollo de su clase, y que le permiten responder a las distintas características que presentan sus alumnos. Lo curioso, como se mencionó más arriba, es que logra relacionar su experiencia con un marco regulador que ahora adquiere sentido, puesto que puede ser utilizado para orientar el trabajo cotidiano hacia intereses mayores. Al mismo tiempo, este trabajo cotidiano no se limita a la ejecución técnica de la planificación y realización de la clase, sino que debe ser acompañada por la cercanía entre la docente y sus estudiantes. Esto se desprende de la reflexión sobre el propio rol, que se puede ver enriquecido al compartir y socializar estas ideas.

1.3.2 Relación cotidiana y vínculo con los estudiantes

En la subcategoría anterior se mencionaron aquellas referencias a aspectos como la planificación y ejecución de una clase, dentro de una conversación donde se buscan alternativas para atender las diferencias individuales. Sin embargo, existen otras posturas que aparecen como respuestas entre los mismos docentes, y que consideran la posibilidad de actuar de modo informal para atender las diferencias individuales, dentro de las acciones cotidianas, lo que permite responder a las eventuales dificultades en la gestión del tiempo:

“S: Y ahora, en eso mismo, siempre llegamos al punto de encuentro que tiene que ver, con que ya, si apuntaste y buscaste incluso por los estilos de aprendizaje de los niños... Sobre todo cuando uno tiene jefatura, uno puede aplicar un test y ver cuál es la forma en que ellos mejor aprenden, y basado en esto es que yo siento hoy día, siento que si tú preguntas, “bueno y entonces, ¿ustedes lo hacen?” Si tú generas esa pregunta, yo creo que la mayoría te diría que no. No, por qué, porque obviamente llegamos a un punto de encuentro que se llama tiempo.

Cs. Pero yo creo que uno inconscientemente sí lo hace. O sea, a lo mejor no lo haces formalmente porque no aplicas el instrumento, ¿cachai? pero igual estai consciente de que Juanito está consciente cuando explicai, pero que nunca anda con el cuaderno, ¿cachai? pero el loco se saca buenas notas... O que Pedrito, no sé, po, le gusta hacer show, o no sé, cualquier estupidez; que tú vas viendo como pistas en ellos que te permiten hacer un diagnóstico de cómo el curso tiene esas diferentes características...”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 34)

En esta cita, el profesor alude a la segunda dimensión que sirve para el análisis sobre el rol docente, y que se refiere a la dimensión relacional que posee el trabajo educativo. Al conversar de esto, los docentes evidencian la complejidad que posee su trabajo, ya que este no se asociaría solo a los aspectos técnicos, sino que contempla el

cuidado de una relación cotidiana con el estudiante. De tal manera que las acciones pedagógicas que permiten atender las diferencias individuales no se jugarían únicamente desde los aspectos técnicos, sino desde las reacciones que el docente va teniendo al momento mismo de realizar la clase.

Sin embargo, esta dimensión relacional no parece jugarse únicamente dentro del aula. Desde la siguiente cita, se abre la posibilidad de comprender el propio rol como una relación constante, que abarca espacios como el pasillo y el patio escolar. Tal es el caso del siguiente docente, para quien es importante considerar el lenguaje que manejan sus estudiantes al momento de modelar nuevos modos de comunicarse:

“Yo me llevo súper bien con los alumnos: soy un agradecido de Dios de llevarme súper bien con los cabros. Yo los molesto, ayer una niña venía saliendo y me dijo ‘terminó Halloween’ [risas], y yo le devolvía la talla y nos reíamos. Y todos nos reímos de eso. Yo digo que sí a eso. Pero por qué, porque yo tengo una premisa, que no es mía, y es que ‘hay que salir con la de ellos, para salir con la tuya’, y yo siempre cuando empiezo con “oe, tú”, yo les pregunto “¿suena bien?” y me dicen “no, profe”... Entonces, creo que tenemos algo en común, pero hay que marcar ciertas cosas, no es llegar y hacerla”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 33)

Si bien esta cita no se relaciona a algún tipo específico de diferencia individual, sí es producida en el contexto de la discusión sobre el rol que tienen los docentes frente a estas, puesto que es un tema importante en sus conversaciones. Esto también permite entender por qué no es realizada en torno a una clase con un contenido específico, sino que evidencia la complejidad de un trabajo constante que hacen los profesores, como es la construcción y mantenimiento de una relación interpersonal. Este parece ser complementario al trabajo didáctico y pedagógico que se realiza dentro del aula, y por tanto no es extraño que aparezca en el contexto de la reflexión colectiva.

1.3.3 Disposición docente a atender las diferencias

Una última dimensión relacionada al rol docente es definida en torno a la disposición o voluntad que el docente manifiesta frente a sus estudiantes dentro del aula, lo que tiene posterior incidencia en la posibilidad de atender sus diferencias individuales. Dicha disposición complementa lo señalado sobre la relación entre profesor y estudiante, y más bien refiere a la actitud que los primeros presentan al realizar sus clases, y al reflexionar sobre las mismas dentro de su formación profesional. De este modo, la revisión de las interacciones en el aula lleva también al cuestionamiento sobre el trabajo de los docentes, respecto a una dimensión de su labor que trasciende lo técnico:

“La disposición de un alumno a una clase depende mucho de cómo el profesor lo plantea: si un profesor es cercano, es afectivo, la alumna cambia la disposición. Pero si el profesor viene a gritar, el alumno va a poner un muro”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 17)

Se aprecia cómo los docentes rescatan su propio rol, dada la importancia que tiene su propia disposición para generar interacciones distintas con los estudiantes. De este modo, la disposición permite abrir conversaciones sobre el lugar de los docentes en la construcción de relaciones distintas con sus estudiantes. Parte de estas conversaciones se relaciona con las preocupaciones de los docentes, y con los aspectos de sus estudiantes que generan cierta disposición a atender sus diferentes características. Esto sucede, por ejemplo, cuando los docentes visualizan el efecto de las condiciones ambientales en las diferencias que se presentan dentro del aula:

“Estos niños van con una mochila cargada de emociones, y entonces es como dice A que uno tiene que ser mamá... Yo siempre digo, yo soy mamá y después soy profesora. Entonces, escuchar, porque son adolescentes: tanto en varones como en señoritas. Escucharlos, guiarlos, formarlos, porque de repente están tan vacíos de... no se sabe, no saben su norte. Entonces el papá no existe, mamá trabaja, o mamá en la cárcel, mamá en la cárcel o prostituta, y los niños

están insertos en eso...”

(Observación Grupo 1, Fragmento 29)

Al compartir esta experiencia, la docente plantea dos aspectos simultáneos e importantes en su práctica. Uno se relaciona con la sensibilidad que genera el encuentro con las complejidades familiares y sociales que poseen los distintos estudiantes, y con los efectos que esto tiene dentro de la escuela. Otro es visualizar cómo esto genera un cuestionamiento sobre el propio rol profesional, priorizando la figura de ser ‘mamá’ – asociada a la escucha y la comprensión— respecto del ser ‘profesora’. En la cita siguiente, similar en contenido, este último rol no es aplazado, sino modificado de acuerdo a las necesidades que los estudiantes manifiestan dentro del aula:

“O sea, yo tengo alumnos que, que llegan a las nueve de la mañana porque se quedan dormidos. O tengo niños que vienen de lejos. Entonces, todos traen su carga, entonces, yo antes de empezar mi clase “hola, cómo están”; y qué sé yo: y después empiezo mi clase. No me paro adelante como un Hitler y me pongo a pasar materia. A mí me interesa que si yo -y eso es lo que vi en este contexto- que si había que reforzar aprendizajes dos clases más, para que al 99% le quedara acá, al curso completo, yo lo voy a hacer”

(Observación Grupo 2, Fragmento 6)

Ambas citas reflejan cómo los docentes consideran las condiciones y situaciones vividas por sus estudiantes, para replantear el rol que ellos mismos tienen dentro del aula. Sin embargo, este rol no tiene que ver con acciones específicas, sino con la actitud que toman frente a un estudiante, y que ambas describen desde su visión particular. Tanto ‘escuchar’ al estudiante adolescente, como evitar ‘pararse adelante como un Hitler’ son expresiones que reflejan el deseo de romper la posición tradicional del profesor enfocado en la enseñanza, y flexibilizar la práctica frente a las necesidades derivadas de las diferencias individuales.

Esta flexibilidad es explorada por los profesores participantes del PPM, quienes

evalúan maneras en que puedan generarse interacciones distintas. Estas interacciones, en particular para atender las diferencias individuales, no parecen ser solo estrategias concretas, sino que dependen de la disposición subjetiva que el profesor tiene frente a los estudiantes y sus características. De este modo, el modo de atender no se traduce solo en una acción, sino en una actitud frente a los desafíos que traen los estudiantes. Este análisis es enfatizado en la siguiente cita, donde la docente explica la importancia de ciertos gestos en la construcción de relaciones distintas con los estudiantes:

“De repente dejar de lado la clase, sentarse, conversar y aconsejar, poder entender la situación y que ellos se den cuenta de que tú los entiendes, que sabes por lo que están pasando... A lo mejor te demoras 20, 30 minutos, o la clase entera, pero qué significa eso: si te demoras la clase entera, que a lo mejor la clase siguiente tu estudiante, le hiciste la pega a tu colega. Van a estar en una posición de que me escucharon y me entendieron, en una posición distinta...”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 53)

Junto con lo anterior, la conversación sobre la disposición docente frente a las diferencias individuales generó reflexiones que los docentes hicieron sobre su posición y trayectoria profesional. De este modo, la conversación permitió que aparecieran ciertas valoraciones sobre el modo de ejercer la docencia, donde se apreció el *aporte* que las relaciones pedagógicas y las estrategias de enseñanza podían tener sobre sus estudiantes, en contextos particularmente complejos:

“Por qué, porque mi labor puede aportar más a ese tipo de cursos que al otro -sin llegar a desmerecer que igual podría llegar a trabajar en el otro tipo de curso-, pero si me van a elegir, yo toda la vida he trabajado en contextos vulnerables. Y cuando veo logros en ellos, de verdad que yo me siento con esta sensación de decir ‘guau, sí se puede’”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 22)

Con esta última cita, se aprecia el papel que la disposición del docente tiene dentro de la reconstrucción de su rol, y el modo en que interactúa con las otras dimensiones de esta categoría. Los elementos rescatados aquí, como se discutirá más adelante, son relevantes considerando su presencia en procesos de formación continua que rescatan procesos reflexivos.

En términos generales, la descripción de las conversaciones sostenidas por los docentes beneficiarios del PPM ha dado cuenta de aspectos centrales que facilitaron una comprensión compartida de las diferencias individuales. Dado que los distintos profesores provienen de escuelas particulares, aparece la necesidad de entender qué condiciones presenta el contexto educativo para responder a las diferencias. Por otro lado, cobró relevancia el ejercicio de enlazar las diferencias asociadas a los contextos sociales y familiares, con las consecuencias que tienen dentro del aula, para así identificar la zona donde los docentes sienten que pueden generar cambios pertinentes. Finalmente, al compartir sus experiencias, la conversación pudo dar paso a explorar lo que unió a estos docentes en el círculo de reflexión: la revisión de sus propias prácticas y la búsqueda de nuevos roles a ejercer.

2. Supuestos sobre las diferencias individuales contenidos en las descripciones realizadas por los docentes beneficiarios del PPM

Como se describió en el Marco Teórico, la búsqueda de una enseñanza individualizada no se realiza de modo mecánico o neutro, sino por medio de acciones basadas en supuestos sobre la naturaleza de las diferencias individuales. En este sentido, el acercamiento realizado a un contexto de reflexión, además de considerar la descripción de las conversaciones, debe develar los supuestos sobre las diferencias individuales que se presentan.

Para dar cuenta de los supuestos presentes en las conversaciones, se describirán las principales temáticas y categorías asociadas a cada supuesto, para luego desplegar sus elementos específicos. Como se mencionó anteriormente, esto se orienta desde la ocurrencia de categorías específicas asociadas a las categorías asignadas por cada supuesto, de modo que en la Tabla 2 (página 162) aparecen las categorías con mayor

presencia en cada caso. Entendiendo que esta investigación no es de carácter cuantitativo, y que el análisis de los datos no es de tipo estructural, esta tabla no buscó reducir su contenido, sino orientar el análisis en la gran cantidad de datos analizados.

2.1 Supuestos individuales o estáticos

Los supuestos individuales o estáticos consideran las diferencias individuales como un atributo fijo, predeterminado por aspectos genéticos o físicos que vienen con los estudiantes, y que difícilmente pueden ser cambiados por medio de acciones externas. Este supuesto permite explicar diferencias conductuales o motivacionales que preocupan a los docentes, las que siguen siendo parte o consecuencia de las condiciones sociales y familiares en las que viven los estudiantes. De este modo, los profesores explican el fracaso de algunas propuestas pedagógicas comprendiendo que, aun cuando hay cierto nivel de influencia desde el entorno, lo que finalmente determina la motivación de los estudiantes dentro del aula es un aspecto interno, de carácter estático. Esto sucede, por ejemplo, cuando hacen referencia a alumnos que son “del terror”:

“Por ejemplo, yo tengo una experiencia en que tenemos que ir a ver, las escuelas de Segundas Oportunidades. Hay cuatro escuelas que son chiquillos que dejan la escuela y vuelven a estudiar. Yo trabajaba en una de esas escuelas y me encantó porque era una escuela linda, como de campo... Entonces, era una colega que yo conocía y tenían una sala interactiva de lenguaje... O sea, era linda, tenía de todo, los alumnos llegaban a la sala y tenían... Me encantó. Pero los chicos eran del terror. Entonces, recogían los celulares, y los profesores le ponían las mejores ganas, pero era un contexto del terror donde no querían nada, hablaban de pura choreza.”

(Observación Grupo 2, Fragmento 15)

En esta cita particular, el contexto de aula es entendido como el conjunto de estudiantes que son ‘del terror’, es decir, que poseen características que dificultan motivarse y comprometerse con la clase. De este modo, la docente logra explicar por qué

una escuela con características que considera óptimas y con docentes motivados, no logra comprometer a sus estudiantes.

Por otro lado, este supuesto se refuerza con el lugar que tiene la escuela, puesto que recibe estudiantes que han renunciado a otras oportunidades de formación. Esto es coherente con las consecuencias que tiene este supuesto, ya que considera que son los estudiantes quienes, de acuerdo a sus características, deben buscar la oferta educativa que les sea más apropiada.

Aun cuando la cita anterior hacía referencia a una escuela de segundas oportunidades, los supuestos estáticos sobre las diferencias no aparecieron de modo exclusivo en relación a este tipo de escuelas. De este modo, también hubo situaciones ocurridas en escuelas ‘regulares’ donde la explicación para el fracaso radicó en características individuales, o en la *esencia* de los estudiantes. Aun cuando al referirse a la *esencia* se pueda aludir a diferencias individuales de carácter intrínseco, llama la atención que las y los docentes consideran elementos contextuales relevantes en su aparición, como la presencia o ausencia de adultos preocupados por el aprendizaje de los estudiantes.

“Propongo el caso: yo recibo a muchos niños que vienen de un colegio, es decir, mi colegio es el recipiente que recibe de todos lados. Entonces, muchas veces yo me doy cuenta de que este niño viene con una actitud que dice “ah ya, esta es mi segunda oportunidad”. Pero su esencia es otra: entonces, toda escoba nueva barre bien... Y esos papás que llegan súper motivados, que el niño viene súper ordenado, pasa un año, dos, el papá dejó de venir a la reunión, el niño empezó a venir con buzo el día que no corresponde... Que da lo mismo en verdad, pero empieza a recaer en su esencia, porque su esencia es otra”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 45)

En este caso, se aprecia cómo el desempeño y comportamiento del estudiante se explica por dos causas simultáneas, siendo la primera la *esencia*, y la segunda la asistencia del papá a reuniones. Ambas causas parecen coincidir en la hipótesis de la *esencia* como

aspecto imposible de transformar, y que refuerza el argumento de que ‘toda escoba nueva barre bien’. Es decir, que si bien algunos estudiantes pueden mostrar interés y responder a los requerimientos de la escuela, habría características intrínsecas que (re)aparecen con el tiempo, y que de modo inevitable harán que se comporte de modos determinados dentro de la escuela. La presencia de ambas hipótesis hace dar cuenta de que los supuestos sobre las diferencias individuales no serían excluyentes, sino que parecen de modo intercalado en las mismas explicaciones, como sucede aquí con los supuestos individuales y los ambientales.

En última instancia, cabe decir que el supuesto individual o estático sobre las diferencias aparece en una conversación reflexiva que también busca alternativas de acción pedagógica. Así, se comprende cómo es que no solo aparecen descripciones que refuerzan el carácter intrínseco de ciertas características, sino también una crítica a los efectos que esta postura tiene para el trabajo docente, cuando no es reflexionada ni criticada. Este es el caso del siguiente fragmento, donde se recalca el desafío que presenta para los docentes el tener una mirada sobre su propio rol, cuando se sostiene una mirada estática sobre los estudiantes:

“Entonces, en ese momento yo creo que ya no tienes nada más que hacer: porque yo creo que cuando un docente no tiene expectativas en sus estudiantes, entonces ¿cuál es?, ¿qué te mueve a ti?, ¿cuál es el objetivo si sabes que no vas a aprender? El desafío día a día. Porque tú vas a decir ‘ah, este niño tiene déficit atencional, este no me va a pescar, este es agresivo, este tiene problemas en la casa, este no se controla jamás’... entonces da lo mismo, porque tú das las clase por dada, y da lo mismo lo que diga el tema de la reflexión, nada, porque tú ya sabes que no van a aprender, o ya sabes que de los treinta, veinte van a repetir, porque ‘son así, son flojos’. Entonces, cuando tú ya no tienes expectativas con tus estudiantes, uno tiene que hacer la reflexión y hacerse la pregunta de qué estoy haciendo aquí”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 55)

En este fragmento, la referencia explícita refiere a los efectos de las bajas

expectativas en los estudiantes, y al rol crítico que le compete a los demás docentes el no predeterminar los resultados de una clase. Estas expectativas, de acuerdo a la profesora citada, se refuerzan cuando hay una mirada estática sobre las diferencias de los estudiantes, como cuando se señala que los estudiantes “son así, son flojos”. De este modo, los supuestos estáticos son criticados por los propios docentes, y no solo por sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, sino además porque implican la pérdida de sentido para el ejercicio docente, y para la reflexión sobre la práctica.

2.2 Supuestos ambientalistas o situacionistas

Desde los supuestos ambientalistas, la determinación de las diferencias individuales viene dada por contextos y situaciones específicas, que configuran las características del estudiantado. Por lo tanto, el ambiente ejerce como factor causal para determinar las diferencias que aparecen, y sobre las que se deben tomar decisiones pedagógicas.

En los datos analizados, la presencia de este enfoque es alta, y se asocia a la relevancia otorgada por los docentes a las condiciones sociales y familiares en que viven los estudiantes, como factores determinantes de los elementos que surgen dentro del aula. A lo largo de los resultados, ya se han mostrado citas donde se afirma la relación entre determinadas condiciones familiares, y el desempeño de los estudiantes dentro del aula. Tal es el caso de aquellas citas donde se describe el cambio conductual o motivacional de los estudiantes, como efecto de una mayor presencia y preocupación por parte de las familias, o cuando se atribuye a las condiciones sociales la presencia de conductas poco deseables dentro de la escuela.

De este modo, siendo el aprendizaje una preocupación central para los docentes, la posibilidad de lograrlo atendiendo a las diferencias individuales implica pensar el rol del docente en su abordaje. Este, como ya se ha mencionado, implica negociar su propia práctica y reconsiderar la utilidad de lo que usualmente se considera el ‘trabajo pedagógico’. Este quehacer “típico” se ve desafiado a adaptarse, cuando dentro del aula las diferencias individuales se tornan importantes.

“Entonces, si las condiciones del colegio estuvieran dadas para que hubiera un psicólogo o alguien que pudiera tratar de, no sé, escucharlo, yo creo que sería súper... Bueno. Sin embargo, hay colegios donde no está esa disposición, no está. Y ahí uno tiene que ir haciendo como su clase, con ese tipo de niños que, en el fondo, uno diría, “bueno, hay que dedicarse a la labor” que en el fondo es enseñar. Pero si este niño ocurre que constantemente llega en la misma situación, yo no voy a lograr aprendizaje en él, porque su mente está en otro lugar”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 5)

En la cita, la docente da cuenta de que el trabajo de enseñanza por sí mismo se vuelve insuficiente cuando existen condiciones ambientales que determinan las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, dejando su mente en “lugares” ajenos a la clase. Sin embargo, también da cuenta de la posición que el contexto escolar adquiere frente al contexto de origen: aquí la articulación entre contextos parece ser de gran importancia, puesto que debe adecuarse a las diferencias individuales que se han construido desde contextos previos.

La articulación entre las necesidades que surgen del contexto socioeconómico y las oportunidades que ofrece el contexto escolar parece ser fundamental al atender diferencias individuales. De esta forma, cuando las acciones tomadas dentro del aula o en la escuela no logran generar efectos en los estudiantes, el carácter determinante del contexto social de origen permite explicar este fracaso. Esto es aún más difícil cuando el contexto escolar en sí mismo no constituye un ambiente que ofrezca condiciones para atender y adaptarse a estas diferencias, pudiendo deberse esto a falta de voluntad por parte del docente o incluso al mal funcionamiento de ciertas acciones. Un ejemplo de esto puede verse en la siguiente cita:

“B: Pero contaba con el apoyo de los chiquillos. Dentro del curso que tiene Federico es complicado también.

IR: ¿Por qué era tan complicado?

B: Porque era quinto, quinto básico, y la verdad es que de acuerdo al contexto, se supone que es un entorno social más bien vulnerable, eh, niños con muchos distractores de lo que traen de casa... Además, entraba y salía gente a cada rato, costaba seguir el hilo conductor de la clase. Más encima, como era temprano en la mañana, entraban los niños atrasados. En algún momento hablamos, de que la inspectora en la mañana fue a dejar las colaciones del día viernes”

(Observación Grupo 3, Fragmento 2)

En esta cita se recoge una conversación sobre la clase observada a uno de los docentes beneficiarios del PPM, que fue bien evaluada por sus pares. El grupo, al considerar los aspectos mejorables, acude al argumento de la ‘vulnerabilidad’ de los contextos de origen para explicar la complejidad que tiene la realización de la enseñanza en el contexto observado. Sin embargo, lo que se añade en este sentido es el agravante que constituye la desorganización del contexto escolar, que dificulta “seguir el hilo conductor” de la clase y, por lo tanto, hacer de la escuela un ambiente que se adecue a las diferencias presentes.

Dadas las implicancias de la mirada ambientalista en el seguimiento de los procesos de aprendizaje, esta perspectiva aparece vinculada al rol docente y a las condiciones escolares, ya que los docentes asocian la mirada sobre las diferencias individuales a la deseabilidad de condiciones escolares que permitieran atenderlas de mejor manera. Esto permitiría entender cómo el análisis de las diferencias que presentan sus estudiantes deriva en una crítica al funcionamiento de las escuelas, como sucede en la cita anterior.

2.3 Supuestos interaccionistas

El último supuesto a abordar en este análisis intenta superar el carácter determinista de las miradas individuales-estáticas y ambientalista-situacionista. En este sentido, la postura interaccionista se basa en la creencia de que las características

individuales pueden dialogar con las condiciones ambientales en las que se manifiestan, de modo que se abre la posibilidad de que ambas se retroalimenten. Dentro de los datos producidos, y a diferencia del supuesto ambientalista, las temáticas que se asocian a una mirada interaccionista no tienen tanto que ver con las condiciones sociales y/o familiares en las que viven los estudiantes, sino con aspectos que los docentes consideran más cercanos. Este es el caso de la motivación, la autoestima y el esfuerzo que los estudiantes muestran frente a su aprendizaje, y que pueden ser abarcados por medio de la disposición docente, dentro de condiciones escolares específicas.

Para dar pie a una mirada más interactiva sobre las diferencias individuales, parece necesario dibujar un límite que distinga aquellas diferencias que los docentes podían afectar, de aquellas que percibían como lejanas a su ámbito de acción. Tal es el caso del siguiente docente, quien comparte con su grupo:

“... yo creo que todos los profesores vemos lo que está “allá”, lejos de nosotros. Porque, en el caso de las diferencias familiares, ¿qué puedo hacer yo como docente?, es complicado ahí, porque yo tengo un estudiante que se fue, que le fueron a tirar coronas a la casa, que lo iban a matar. Entonces, ¿yo qué hago? está alejado totalmente de mí... Y, la motivación, ahí yo puedo hacer la clase más entretenida, hacer algo para motivarlo... Pero si llega a la casa y se encuentra con este mundo, el estudiante se tiene que ir solamente... Ahí, en el estilo de aprendizaje yo creo que lo que podemos hacer es, por ejemplo, sentar en grupos a los niños, eh, verlo de otra forma, eh, y ahí ir haciéndolo”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 9)

En este sentido, los docentes parecen distinguir aquellos elementos sobre los cuales pueden interactuar, y que se asocian a la motivación y la autoestima para el aprendizaje. Distinto es el caso de las diferencias asociadas a contextos familiares y sociales, frente a los cuales parece que no tuvieron mayor incidencia. Una vez superado ese límite, los docentes parecen señalar distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que les resultan importantes, y que les permiten tomar una postura de mayor agenciamiento para interactuar con sus estudiantes.

Uno de los aspectos que facilita la aparición de posiciones interaccionistas parece ser la motivación de los estudiantes, puesto que es algo que los docentes pueden abarcar en su práctica cotidiana, y que adquiere el carácter de ‘base’ para el proceso de aprendizaje. La motivación es descrita como una disposición de carácter interno, pero aun cuando pueda venir determinada por otros contextos, los docentes señalan la posibilidad de incidir en ella para generar relaciones nuevas. Esto queda en evidencia en la siguiente cita:

“O sea, yo creo que uno de mis mayores desafíos -voy a hablar por mí- es la parte motivacional. Lograrla, porque cuando tienes un alumno, ahí es la base de todo. Independientemente de las condiciones en que esté inmerso: porque teniendo motivación le va a inculcar a él el salir adelante. Y que se dé cuenta de que es capaz de, y que pueda proyectarse un poquito a cambiar su metro cuadrado, y ver que es posible a través de la educación, es posible cambiar y proyectar su vida, y que él puede llegar a ser lo que siempre ha soñado”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 25)

En esta cita, la docente alude a un desafío personal relacionado con la motivación de los estudiantes, y que permite generar alternativas frente al carácter determinista que tiene su contexto. En este sentido, no solo se abre la posibilidad de que desde la enseñanza se pueda influir en las diferencias individuales, sino que además el estudiante puede luego interactuar de modo activo con su propio contexto de pertenencia. Esto parece relevante en la conversación sostenida por los profesores, quienes señalan la importancia de dar a sus estudiantes herramientas para que tomen decisiones de modo activo, sacándolos entonces de la posición pasiva que supone el supuesto ambientalista. Esto sucede cuando otro profesor discute sobre el sentido de identidad y pertinencia de los estudiantes, como complemento a la motivación:

“Yo creo que es importante el sentido de identidad y el sentido de pertinencia. Porque, en medida que los chiquillos se sientan pertinentes a su realidad, y también conozcan otras realidades, también van a ir construyendo su

realidad. Y el refuerzo de eso: porque si nosotros no reforzamos la identidad de los chiquillos, o no proyectamos su identidad hacia cosas o metas que puedan emprender, ellos se van a quedar con un mundo muy cerrado de donde se encuentran. [...] Entonces, y desde esa perspectiva desarrollar un sentido de pertinencia, que se sientan pertinentes al colegio y a su proceso de aprendizaje, eso los va a ayudar a que de alguna manera se puedan incluir en el sistema escolar”

(Grupo de Observación 3, Fragmento 14)

En este caso, la identidad y la pertinencia a las que alude el profesor parecen ser elementos que pueden ser abarcados dentro del aula, y que de alguna manera le permiten interactuar con esta dimensión de las diferencias entre sus estudiantes. Al ser así, la construcción de la identidad y sentido de pertinencia permiten que el docente establezca desafíos para él y sus pares, respecto de cómo construir desde la escuela nuevas interacciones con la diversidad de estudiantes dentro del aula. Del mismo modo que sucedía con la cita anterior, se puede constatar que el interés de la perspectiva interaccionista no es solo facilitar aprendizajes en el estudiante, sino que permitirle a este generar nuevas respuestas para su propio medio.

Como se aprecia en las citas anteriores, el análisis que los docentes realizan sobre las características de sus estudiantes no se hace exclusivamente en base a sus diferencias individuales, sino que considera un conjunto de elementos, tanto del contexto escolar como del contexto social de sus estudiantes. En este sentido, la presencia de un supuesto interaccionista en las conversaciones de los docentes se acompaña de una mirada amplia sobre las diferencias, como queda en evidencia en este diálogo entre una profesora y el académico guía de uno de los grupos de reflexión, donde la profesora habla de la necesidad de realizar esfuerzos *sistemáticos*:

“MA: En mi caso, con lo que ella cuenta, creo que ahí habría que trabajar el tema de motivación, partir desde allí.

AG: ¿Y cómo trabajar el tema de motivación en un niño que toda la sociedad les ha dicho que no sirven para nada?

MA: Porque [los estudiantes] deben pensar que está todo mal para ellos. Entonces, ahí obviamente que hay un trabajo sistemático, y, desde el inicio hasta el final, y ahí todos los profesores trabajar la misma postura. Porque para poder ayudar en, como, el, el que nada contra la corriente: y nosotros queremos que nade a favor de la corriente”

(Observación Grupo 2, Fragmento 16)

Sobre la motivación de los estudiantes, la docente menciona la necesidad de un trabajo sistemático, que considera su constancia a través del tiempo y el compromiso de los distintos profesores que interactúan con un estudiante. Al hacer esto, considera que la posibilidad de interactuar con las diferencias individuales requiere de ciertas condiciones por parte del contexto escolar, que permita generar intervenciones y propuestas coherentes y sólidas. Esto implica poner a la escuela como un contexto donde se da la interacción, de modo que el análisis de la docente no se hace solo sobre el estudiante a modo individual, sino considerando tanto su familia como también la escuela, como sistemas dentro de los que se desenvuelve.

En términos generales, se puede apreciar que los supuestos no aparecen de modo explícito, y por tanto requieren ser develados en el sentido que tiene la diferencia individual, y la relación que los docentes conciben que pueden tener con la misma. Estas relaciones, sean más deterministas (en el caso de los supuestos estáticos o ambientalistas) o dialógicas (en el caso de los supuestos interaccionistas) circulan a través de la conversación y permiten a los docentes identificar los factores y aspectos de la enseñanza que les permiten abordar estas diferencias. Por lo tanto, no es extraño que dentro de las conversaciones los supuestos varíen, cambien e incluso se confronten. Lo anterior permite visualizar cómo el contexto colectivo de reflexión permite hacer circular estos supuestos, reforzando algunos y transformando otros.

3. Descripción de propuestas elaboradas por los docentes beneficiarios del PPM para responder a las diferencias individuales

Como tercer objetivo, y dentro del análisis de los significados sobre las diferencias individuales, se buscó orientar la discusión de los grupos hacia la construcción de propuestas pedagógicas para facilitar su atención y abordaje. Esto se realizó por medio de la pauta semiestructurada que orientó los grupos de discusión, y que fuera anteriormente validada por jueces expertos. En esta pauta, parte de la discusión se basó en los datos registrados de la observación previa al grupo, para su análisis colectivo.

No obstante, el abordaje de este objetivo no fue logrado de modo suficiente, debido a que parte de la conversación se orientó a otros problemas relevantes para los profesores, asociados a los temas compartidos durante la sesión. En un par de ocasiones, incluso, señalaron la dificultad de elaborar propuestas pedagógicas comunes, ya que cada contexto de aula es particular y tiene sus propias necesidades.

La dificultad de llegar a elaborar propuestas en conjunto es comprensible si se tiene en consideración el carácter impredecible del proceso reflexivo, y las distintas realidades y contextos que deben articularse para construir ideas comunes. Dicho esto, si bien se han podido explorar los objetivos antes analizados, concretar propuestas en base a las mismas situaciones que fueron analizadas resultó difícil. Esto rescata que cada docente, si bien participa de este espacio común, posee experiencias particulares y criterios propios que no siempre fueron compartidos con el grupo.

Aun cuando el objetivo fue parcialmente logrado en cuanto a la elaboración de propuestas, la conversación sí permitió comprender los factores que facilitaban o dificultaban la construcción de estas propuestas. Estas temáticas, si bien fueron tomadas al final de los grupos de discusión, también fueron mencionadas en ocasiones distintas, como al inicio de estos encuentros, o en los espacios de taller que fueron observados.

3.1 Condiciones escolares para atender las diferencias

De modo coherente con lo mencionado en apartados anteriores, las condiciones escolares son descritas por los docentes como un factor que no siempre facilita la elaboración de acciones para atender las diferencias. Esto es interpretado de distintas

formas: en ocasiones como escasez de recursos para poder responder a las necesidades derivadas del aspecto conductual, otras veces desde la existencia de políticas que rigidizan el trabajo docente. Estas explicaciones circulan en la conversación de los docentes como argumentos que son apoyados por los distintos docentes, quienes identifican en el contexto general de la escuela dificultades para atender las diferencias.

Una de estas dificultades tiene que ver con la falta de recursos humanos que permitan administrar apoyos individualizados a estudiantes cuyas diferencias generan preocupación en los docentes. Dado que estos deben preocuparse del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, y de la complejidad que representan algunas diferencias individuales por encontrarse fuera del rango de acción docente, se refuerza la necesidad de contar con apoyos individuales complementarios.

“Y él necesitaría una persona que estuviera con él acompañándolo tiempo completo en la sala, preocupada de él. Y no hay, no hay po. Pero “vengan nomás, los niños”. Ahora están los haitianos, que llegan sin saber hablar... Y saluda, y molesta, y quiere llamar la atención cuando no entienden, entonces... Yo creo que está bien, hay que recibir a todos estos niños que son diferentes, pero hay que poner más recursos, hay que poner más personal”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 20)

De la cita anterior emerge con claridad la necesidad de contar con recursos suficientes para ofrecer apoyos que hagan viable una educación inclusiva, que genere acciones para el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a distintos tipos de diferencias, estos recursos se hacen necesarios para suplir necesidades diversas. De tal manera sucedía en la cita anterior con el manejo del idioma, y como ocurre en la siguiente cita, que considera el mismo argumento para hablar de los estudiantes en general.

“Yo creo que una educación más personalizada, porque por ejemplo, si yo tengo 32 dividido en 4 grupos para hacer un ejercicio... Chuta, antes trabajaba con 7, con 8 alumnos en clases y todo el día con ellos, trabajábamos bien, podía

hablar 1 con 1... Era ideal, trabajé muy bien con ellos... Y, claro, sacábamos 240 y tanto y subimos a 277 [SIMCE]. O sea, uno ve el resultado, porque tú no puedes con todo...”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 29)

La presencia de recursos humanos adicionales aparece como una manera de atender las diferencias en complemento al trabajo del docente, permitiendo a la escuela responder a todas las necesidades que un docente por sí solo no puede abordar. Sin embargo, no es el único aspecto escolar al que hacen referencia los docentes. Otro que aparece con fuerza tiene que ver con la facilidad de retroalimentación que las redes tengan con los mismos docentes, ya no suplementando su trabajo, sino complementándolo y enriqueciéndolo.

“Entonces, finalmente yo hago lo que yo creo que está correcto. Tenemos estudiantes -en mi caso hablo yo- que están yendo a COSAM, por problemas de drogas o concentración; pero a mí el COSAM nunca me ha dicho ‘mira, tienes que trabajar de esta manera con él’ [...] Entonces, al final todo el mundo nos habla de un mundo inclusivo, que tenemos que estar juntos, pero a mí, ¿quién me ha ayudado a trabajar estas habilidades? Si yo tampoco tengo claro, yo hago lo que creo que es correcto...”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 36)

Enriquecer el trabajo de los docentes, desde esta cita, considera la oportunidad que estos tengan de adquirir nuevas estrategias y herramientas en base a la información que levanten instituciones asistenciales como el COSAM, o profesionales señalados como los de los Programas de Integración Escolar. Lo interesante de esto es notar cómo las referencias de los docentes hacia las condiciones escolares deseables no apuntan únicamente a la presencia de recursos adicionales, sino también a instancias que nutran su propio trabajo pedagógico. Esto es relevante, ya que responde a la posibilidad de construir acciones pedagógicas que se muevan entre acciones *suplementarias* a la

enseñanza (es decir, separadas de esta) y *complementarias* a la misma, y por tanto relacionadas con los procesos que ocurren al interior del aula.

3.1.1 Proyectos educativos

Entre los factores que aparecen como relevantes para atender las diferencias individuales, los docentes señalan las características del proyecto educativo, y la participación que los distintos agentes educativos tienen en él. De este modo, se mencionan experiencias donde los docentes han buscado generar autonomía para responder a las diferencias presentes en sus aulas, aun cuando las prácticas de evaluación y seguimiento no siempre lo permitan. Tal es el caso de la siguiente cita, donde la docente señala una experiencia donde su autonomía se enlazó con la posibilidad de hacer cambios en la planificación, respondiendo de esta manera a los procesos de aprendizaje que observaba en su aula. En base a esta experiencia es que la docente construye un argumento sobre los proyectos escolares y su flexibilidad.

“Yo creo que no es el único lugar, debe haber muchísimos que se requieren precisamente estos cambios profundos. Porque en verdad uno se da cuenta de que la educación debe ser flexible, y debe ser de acuerdo a la realidad. Y si yo voy a hacer cambios en mi curso, voy a hacer cambios pedagógicos, debe venir de mí, de acuerdo al diagnóstico que yo observé, porque uno necesita de acuerdo a esta situación”

(Observación Grupo 2, Fragmento 8)

Como se observa en la cita, la postura de la docente alude a la necesidad de proyectos educativos flexibles, que le permitan tomar decisiones autónomas respecto de la organización curricular, para poder así aplicar su criterio frente a diferencias individuales que resulten relevantes. Si bien son escasas las menciones que se hacen a este fenómeno, su importancia cualitativa radica en el rescate que hace del carácter profesional del trabajo docente, y de su papel activo en la acomodación de las oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las características de los estudiantes.

La cita anterior abre la pregunta por la relación que existe entre el proyecto educativo y los estudiantes cuyas diferencias resultan problemáticas, donde se dan dos valores opuestos. Estas dos posturas aparecen en las citas siguientes, y se relacionan con la práctica comentada en el grupo de ‘invitar’ a ciertos estudiantes a retirarse de sus establecimientos. En estos casos, el ajuste entre las características del proyecto educativo y las diferencias que presentan ciertos estudiantes adquiere matices.

Por un lado, el proyecto educativo aparece como condición para poder atender las diferencias individuales de los estudiantes, correspondiéndose con el supuesto estático, que enfatiza la necesidad de que cada estudiante busque ofertas educativas dentro de las ya existentes. En la siguiente cita, la profesora explica por qué estas propuestas son pertinentes, en base a una experiencia compartida con el grupo:

“A veces, el tipo de escuela no es una escuela para ese niño: pero no porque la escuela, o por la gestión del director, o porque al profesor se le agotaron las herramientas, sino porque el tipo de educación que se entrega en ese establecimiento, el tipo de proyecto educativo de ese colegio es muy distinto a lo que el niño necesita. A lo mejor al niño le interesa lo artístico, que es lo que decía la X, y claro, a lo mejor lo academicista no le sirve a ese niño”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 45)

De acuerdo a este fragmento, los problemas educativos emergen por la baja sintonía entre la ‘educación que se entrega’ y los intereses del niño/estudiante. Como consecuencia, se considera que los proyectos educativos que no son compatibles, o no le ‘sirven’ a determinados estudiantes, no se deben a sujetos específicos, sino a un tipo de educación sostenido institucionalmente. La discusión que trasciende a esta cita es la dificultad de flexibilizar el proyecto educativo para responder a las necesidades derivadas de las diferencias individuales, lo que dificulta la elaboración de propuestas al argumentar su postura y compartirla con sus pares.

Un segundo fragmento extraído de esta misma conversación rescata los efectos que el proyecto educativo tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes, puesto que genera

una nueva respuesta en base a las condiciones que el colegio posee y la relación que construye con sus estudiantes. Desde estas afirmaciones, el proyecto educativo posee un mayor ajuste, no cuando se ‘adecúa’ a las diferencias de los estudiantes, sino cuando genera desde ellos una relación distinta:

“A lo mejor alguien que viene de otro colegio, que se da cuenta de que en este colegio ‘oh sí, los profes en verdad hacen clases’ o ‘oh sí, tengo una sala grande donde puedo leer’, o ‘tengo computadores donde puedo investigar’; ‘mis profesores me escuchan’”, o “tengo autoestima, o un autoestima positiva’, la mentalidad de crecimiento y llegar más allá, los niños realmente salen”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 18)

Al hablar en términos generales del colegio, la docente sitúa sus afirmaciones en un proyecto institucional hipotético, donde los estudiantes pueden ver satisfechas necesidades de carácter material, pero también solventar desafíos emocionales, como es el caso de la baja autoestima. De acuerdo a la docente citada, si el colegio logra dar respuestas a esos factores, permite la aparición de nuevas motivaciones y conductas por parte de los estudiantes, quienes logran realmente “salir” desde una autoestima positiva y una mentalidad de crecimiento. De este modo, dichas condiciones escolares aparecen como deseables para poder abordar las diferencias y elaborar propuestas coherentes con ellas.

3.1.2 Mandatos externos

Dentro de las condiciones escolares, otro factor que media la construcción de propuestas para atender las diferencias individuales lo constituyen las políticas públicas, concebidas como mandatos externos que regulan –y en ocasiones limitan– las posibilidades de acción de los docentes. En las conversaciones sostenidas con los docentes, se produce una postura crítica relacionada específicamente con los agentes fiscalizadores y las medidas de supervisión, que parecen omitir las diferencias que existen dentro del aula, privilegiando otros asuntos.

“T: A mí me quedó dando vueltas el tema de que, yo leía el texto, y en la realidad misma no se da. Me hablan de un diagnóstico, y solo se toma la dimensión cognitiva, se traspasa al libro... Me quedó dando vueltas, porque está archicomprobado que los aprendizajes pasan por lo afectivo y lo cognitivo, de mejor forma. Y en la praxis, no se da.

Jq: Un ejemplo, cuando hablan de la Superintendencia, a qué va. Van a ver las firmas, la lista de asistencia, pero... el hecho de revisar contenidos, nada. Están pendientes de los contenidos. Ese es el lugar que tenemos: pero cuando hablamos de fijar los objetivos en el leccionario... Ahí están”

(Observación Grupo 1, Fragmento 26)

En este fragmento, la discusión entre los docentes se basa en el análisis de un texto trabajado grupalmente. En este, se abordan las prácticas de diagnóstico de aprendizaje realizadas a inicio de año, y se consideran algunas dimensiones que parecen relevantes para los docentes, como sucede con los aspectos afectivos. Esta apertura a distintas dimensiones de las características entre los estudiantes es interrumpida por el análisis de las condiciones institucionales que privilegian los elementos cognitivos, debido a las prioridades puestas por las instituciones que controlan y supervisan el trabajo pedagógico. De esta manera, las apreciaciones sobre los mandatos externos asociados al control y acompañamiento parecen restringir variables del aprendizaje que son relevantes, sobre todo en relación a las diferencias observadas por los docentes dentro del aula.

Algo similar ocurre en otro fragmento de conversación, en un grupo de reflexión distinto, donde se analizan las posibilidades de adecuar las prácticas de enseñanza cuando la clase coincide con espacios de evaluación:

“B: Es que ahí va un tema...”

C: Es que ahí está el tema del DUA, porque uno tiene que tener un abanico de actividades que vayan a todos los tipos de aprendizaje que puedan tener los chiquillos

B: Y por eso es que es tan importante también la preparación y el manejo que tenga el profe sobre el contenido, porque... Si por ejemplo a mí me llegan a evaluar... Porque nosotros también pertenecemos a una corporación y nos llegan estas pruebas corporativas, que ya se nos cae el ojo cuando para (risas), y uno empieza “pucha, es que no pasé este contenido, me va a ir mal” y ya se estresa”

(Observación Grupo 3, Fragmento 12)

En este caso, los mandatos externos no se relacionan a instituciones ministeriales, sino a las propias prácticas de acompañamiento que realizan los sostenedores en las escuelas de los docentes beneficiarios. A pesar de esta diferencia, la relación que se concibe entre los espacios de supervisión o las prácticas que regulan el trabajo pedagógico (por ejemplo, evaluaciones estandarizadas) también se asocia a la dificultad para adaptar la clase de modo flexible, con la finalidad de adaptarla a las diferencias observadas en el aula. De cualquier modo, los mandatos externos, sean políticas de fiscalización o prácticas de acompañamiento realizadas por distintos agentes, parecen ser interpretadas por los docentes como factores que dificultan la elaboración de propuestas para atender las diferencias individuales.

3.2 Rol docente

La elaboración de propuestas para atender las diferencias individuales es discutida por docentes en formación, y en específico en un contexto donde se promueve su reflexión sobre la práctica. Este contexto permite el intercambio de experiencias y, de modo simultáneo, el cuestionamiento por el propio rol frente al desafío de atender las diferencias. Como tal, este rol parece ser un factor que media la elaboración de propuestas y la socialización de experiencias positivas.

En los datos se aprecia que el rol de los docentes es analizado junto con la dimensión contextual que le otorgan a las diferencias individuales. Reconocer las características de este contexto permite pensar en acciones pedagógicas concretas, desde las que definen su propia posición frente a los estudiantes. Esto parece relevante al describirse a sí mismos dentro del contexto escolar.

“Pero si yo me voy a mi contexto de la escuelita, el roto chileno, la verdad es que yo siento que ahí juega el rol preponderante el profesor. [...] Pero uno tiene que, como docente, no solamente pararse adelante y hacer una clase, sino que tiene que involucrarse y saber que... uno ya los conoce, entonces, sabe que los chicos que les cuesta más conseguir ese block de cartulina, a lo mejor a otro se lo trajeron al tiro”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 29)

De acuerdo a lo señalado por esta profesora, el rol docente no considera solamente el acto de enseñar, sino otros desafíos que emergen desde el contexto de *su escuelita*, que asocia a la figura del *roto chileno*. Dentro de ese contexto, la relevancia del rol docente parece estar dada por acciones específicas, que buscan responder a las necesidades presentes en sus estudiantes, a los cuales ella ya conoce. Al cumplir con la responsabilidad de conocer a sus estudiantes, puede identificar necesidades y sentirse comprometida a suplirlas, traspasando la comodidad de *solamente pararse adelante* y hacer una clase.

El rol de los docentes, desde este punto de vista, obedece a trabajar desde su contexto, conociendo sus características y articulando sus acciones pedagógicas de acuerdo a ello. La preocupación de los docentes, en este sentido, es reconocer la gran diversidad que poseen sus estudiantes y comprender esa complejidad, asumiendo el desafío de buscar herramientas. Como señala la profesora, este desafío es tanto profesional como personal:

“Y yo creo que en ese aspecto, el desafío que tenemos como docentes es justamente ese, estar reflexionando. Porque de acuerdo a la gran diversidad de estudiantes que nosotros atendemos, su contexto, su realidad social, sus falencias... aparte de que hoy los diagnostican con todo... O sea, con todo esto es que en verdad el profesor tiene que manejar ciertas herramientas, y obviamente tus clases tienen que tener desafíos, es personal: porque si en un curso nadie me pesca, es porque obviamente yo no he logrado hacer una autoevaluación”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 20)

Al tener una dimensión profesional, los docentes pudieron hacer algunos alcances a la elaboración de propuestas, basándose en sus conocimientos pedagógicos y considerando las características del trabajo que desempeñan. Esto permitió discutir posibilidades de acción, como son la elaboración de preguntas desafiantes de acuerdo a los aprendizajes previos, pero también identificar obstáculos, como es la cultura escolar que privilegia la copia de contenidos en el cuaderno por sobre otras actividades.

“Esto tiene que ver en que, si tú no haces actividades desafiantes para ellos no los vas a tener concentrados. Porque van a estar pendientes... Porque por ejemplo, a mí me pasa que cuando planifico una clase, [me pregunto] con qué los puedo enganchar. De qué manera yo puedo generar en el niño que no sea solamente un ‘ah, voy a copiar’ [...] y es súper chistoso, porque nos piden que hagamos actividades desafiantes y que ellos construyan su aprendizaje, pero a nosotros nos piden también el registro. Porque si no llega la mamá donde la UTP y le reclama ‘esta profesora no hace clases’, y el cuaderno va vacío”.

(Observación Grupo 3, Fragmento 8)

Como se aprecia en la cita, la reflexión de la docente considera el proceso de planificación y la identificación de preguntas desafiantes como herramientas que puede flexibilizar, adaptándolas a las características de sus estudiantes. Sin embargo, este argumento es interrumpido por la consideración sobre dos variables de su trabajo cotidiano: la obligación de registrar contenidos en el libro de clases, y la necesidad de responder a las expectativas de los padres, que muchas veces se centran en que los estudiantes tengan contenidos anotados en el cuaderno. De acuerdo a esta cita, estos son factores que dificultan la inclusión de actividades desafiantes más flexibles, que consideren otros tipos de registro o verificación. Para los profesores, el desafío asociado a esta contradicción conllevó que negociaran lo que se podría entender como “pregunta desafiante”; y pensarán el modo en que esta podría ser una herramienta adecuada para distintos tipos de estudiante, a la vez que respondiera a las demandas y expectativas de la comunidad escolar.

Como se intenta explicar con estas citas, el rol docente es interpelado por las

diferencias individuales en distintos aspectos, que los docentes mencionan en la reflexión y que deben negociar con sus pares. Así, reconocer que el trabajo del profesor es realizado dentro de contextos específicos parece algo necesario para pensar en propuestas. Por otro lado, el reconocimiento de este contexto y de las diferencias presentes en él deriva en la necesidad de obtener más y mejores herramientas de trabajo. Finalmente, la discusión desde el rol y las propias prácticas pudo considerar algunos aspectos propios del trabajo pedagógico.

Dado este panorama, como factores dentro del rol docente se abordarán los elementos más relacionales, y posteriormente aquellas menciones asociadas a herramientas técnicas como el diagnóstico, la planificación de aprendizajes y su evaluación.

3.2.1 Relación cotidiana y vínculo

Al discutir las posibilidades de atender las diferencias de los estudiantes, y considerar dentro de esto su propio rol, los docentes señalaron la importancia de las relaciones interpersonales que se dan en el trabajo cotidiano. Aunque dicha relación no constituye una estrategia concreta de enseñanza, si parece ser un factor central en las consideraciones para atender las necesidades y producir aprendizajes.

Los fragmentos que se presentan a continuación permiten ver cómo las relaciones se hacen presentes en distintos espacios de la dinámica escolar, ya sea dentro del aula como fuera de ella. En este primer ejemplo, uno de los docentes comenta su propia experiencia en las conversaciones que sostiene con sus estudiantes en los pasillos de su establecimiento:

“Yo me llevo súper bien con los alumnos: soy un agradecido de Dios de llevarme súper bien con los cabros. Yo los molesto, ayer una niña venía saliendo y me dijo ‘terminó Halloween’ [risas], y yo le devolvía la talla y nos reíamos. Y todos nos reímos de eso. Yo digo que sí a eso. Pero por qué, porque yo tengo una premisa, que no es mía, y es que ‘hay que salir con la de ellos, para salir con la tuya’, y yo siempre cuando empiezo con ‘oe, tú’, yo les pregunto ‘¿suena bien?’ y

me dicen 'no, profe'...”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 33)

La experiencia compartida por el docente hace referencia a cierto nivel de confianza que le permite interactuar con sus estudiantes, y producir efectos en su dinámica. Sobre el supuesto de que ‘hay que salir con la de ellos para salir con la tuya’, comenta cómo el nivel de confianza le permite hacer preguntas e interpelaciones a sus estudiantes, a la vez que lanzar bromas. Esta confianza y tipo de relación, de acuerdo a este profesor, es lo que le permite actuar en los modos de relacionarse y comunicarse que tienen los estudiantes, logrando su objetivo de acuerdo a las características que estos tienen.

De modo complementario a lo anterior, las relaciones cotidianas que parecen importantes no solo se encuentran fuera del aula, sino que también aparecen en el proceso mismo de hacer clases. El conocimiento que los docentes producen sobre sus estudiantes y sus características parece relevante, ya que les permite generar un diagnóstico y adecuar su actuar cotidiano a las necesidades que puedan presentar. Esta es la postura sostenida en el siguiente fragmento:

“Pero yo creo que uno inconscientemente sí lo hace. O sea, a lo mejor no lo haces formalmente porque no aplicas el instrumento, ¿cachai? pero igual estoy consciente de que Juanito está consciente cuando explicai, pero que nunca anda con el cuaderno, ¿cachai? pero el loco se saca buenas notas... O que Pedrito, no sé po, le gusta hacer show, o no sé, cualquier estupidez; que tú vas viendo como pistas en ellos que te permiten hacer un diagnóstico de cómo el curso tiene esas diferentes características...”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 34)

Como se puede apreciar, la relación que sostiene el profesor con sus estudiantes se concreta en una dinámica donde el primero considera de modo constante sus características y necesidades. Esto ocurre de tal manera que puede realizar su clase

considerando que posee estudiantes que ‘no andan con el cuaderno’ o a los que ‘les gusta hacer show’. La consideración de estos elementos le permite al docente tener actitudes específicas y tomar decisiones en la misma interacción desarrollada en la clase, considerando en su práctica aspectos que no siempre están contenidos en la aplicación de instrumentos formales de diagnóstico. Las interacciones y relaciones cotidianas, de esta manera, aparecen como aspectos transversales en el actuar de los docentes, y que implican la constante consideración de las características e intereses de los estudiantes en la adecuación de la enseñanza.

3.2.2 Diagnóstico, planificación y evaluación

Junto con los elementos relacionales, en la reflexión sobre el rol docente también se rescató el papel de instrumentos asociados a la labor pedagógica, vinculados a los procesos de diagnóstico, planificación y evaluación de aprendizajes. El modo en que estos procesos se realizan en los distintos contextos escolares, genera interpretaciones y reflexiones en los docentes, que derivan en una postura propia que pueden compartir con sus pares. Los procesos educativos, por lo tanto, no serían neutros o mecánicos, sino que implicarían un constante ajuste entre las características de los estudiantes y las acciones que los docentes consideran propicias.

“Y lo otro también, de generar un método para todos iguales, tampoco está bien. Nosotros hasta el año pasado teníamos una jefa diferente, y ahora llegó una persona que dijo ‘para todos el método Matte’. Y no todos los niños aprenden con eso, entonces ahora dicen ‘cada profesor tiene que tener su método’, porque esa es una labor del profesor. La planificación llegaba y uno adecuaba lo que, esas planificaciones. Entonces, ahora tenemos que hacer eso, y ver que los aprendizajes lleguen a todos los estudiantes. Entonces, tampoco es como encasillarse siempre en un, con un método que está bien, o que vamos a enseñarles a todos iguales. Entonces, todos aprenden diferente...”

(Observación Grupo 1, Fragmento 15)

En este primer ejemplo, la docente comenta cómo la aplicación indiferenciada del Método Matte dentro de su escuela tuvo efectos en los modos de planificar la enseñanza, puesto que la planificación llegaba hecha y solo correspondía hacer algunas modificaciones. Adecuar las actividades prediseñadas, de acuerdo a esta profesora, constituye un desafío profesional pues asume que no todos los estudiantes aprenden igual. Es decir, las modificaciones parecen relevantes porque de este modo, le permiten realizar ajustes necesarios para el aprendizaje de sus estudiantes.

Junto con lo anterior, la siguiente cita considera el proceso en que la planificación debe llevarse a cabo dentro del aula. De acuerdo al fragmento, el papel de la planificación no es solo considerar las diferencias individuales *a priori*, sino servir como herramienta para el desarrollo de la clase, donde dichas diferencias se manifiestan:

“... obviamente uno planifica un inicio, un desarrollo y un cierre, pero nunca se lleva a cabo total. Porque no sé, un niño puede interrumpir la clase, otro puede estar desordenado, o cualquier cosa que hace que uno tenga que cambiar ciertas cosas de la clase, cosas que no están en una planificación. Y, claro, igual cuando nos hacen la retroalimentación siempre es lo mismo, que tenemos que ser más lúdicos. De hecho, una vez a un colega le dijeron que era ‘fome’”

(Observación Grupo 2, Fragmento 9)

De acuerdo a esta profesora, lo anterior implica que tanto el docente como el entorno escolar consideren la planificación como un instrumento flexible, que pueda ser modificado o adecuarse a situaciones imprevistas. Esto se complejiza cuando existen condiciones escolares como las mencionadas anteriormente, donde se evalúa un desempeño docente idealizado y que considera la planificación de forma rígida. Como alternativa, esta docente ve el modo en que es afectada la evaluación que se ofrece al profesor, haciendo incluso retroalimentaciones sobre el rol que se le asigna, como agente que además de enseñar debe ser lúdico.

Aun al recibir este tipo de acompañamiento por parte de terceros, los docentes construyen reflexiones profesionalizantes sobre su rol al considerar la necesidad de que

la planificación responda a las diferencias que presentan los estudiantes. De acuerdo a los docentes beneficiarios del PPM, el desafío que representa atender estas diferencias radica en conocerlas de cerca; algo que desafía los roles tradicionalmente asignados a los profesores, y que se centraban en la práctica mecánica de la enseñanza. Conocer a los estudiantes, de acuerdo a la siguiente cita, no es algo que se realice en algún momento particular, sino que atraviesa todo el ejercicio pedagógico, incluso desde el momento en que se elabora la planificación de la clase:

“Y no solo profesores jefe, también profesores de asignatura. Yo creo que no solamente con el rol del profesor jefe, como el profe en general tienes que conocer a tus estudiantes. El profesor no es llegar, entregar el contenido, y muy bien, me voy. El profesor es el que llega, saluda a sus estudiantes y los conoce: sabe qué les motiva, de qué manera va a aprender, y cómo generar esa conexión al planificar”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 51)

Como se ha podido apreciar, el papel que juega el diagnóstico, la planificación y la evaluación de aprendizajes no es solo mecánico, sino que responde a un rol pedagógico amplio y complejo. Este considera la necesidad de que el docente conozca a sus estudiantes, y responda a sus necesidades tanto dentro o fuera del aula. Para poder hacer esto, son tanto las relaciones cotidianas como el uso profesional y reflexivo de los instrumentos pedagógicos, lo que permite nutrir el rol del profesor como factor central para responder a las diferencias individuales. Esto aparece como un desafío en las conversaciones, y permite entender el posicionamiento de los docentes en relación a sus prácticas, desde la situación específica de reflexión colectiva.

A pesar de la estructura que tiene este análisis de resultados, es visible que la descripción de las conversaciones sobre las diferencias individuales, los supuestos develados en dichas conversaciones, y el análisis de los factores que facilitan la construcción de propuestas intersectan en algunos puntos. Estos tienen que ver con los significados que van adoptando las diferencias individuales entre los docentes beneficiarios del Programa de Postítulo, y que permiten movilizar la conversación entre los distintos tópicos. A continuación, estos significados serán descritos y profundizados,

dando respuesta a la pregunta que originó esta investigación.

4. Significados sobre las diferencias individuales construidos por docentes beneficiarios del PPM

El análisis de los datos producidos junto a los docentes beneficiarios del Programa de Postítulo ha permitido explorar distintos aspectos de sus conversaciones, en el marco de la reflexión colectiva llevada a cabo. Estos aspectos, asociados a su práctica cotidiana y a la experiencia con las diferencias que manifiestan sus estudiantes, han facilitado la exploración de aspectos puntuales, correspondientes a cada uno de los objetivos específicos de este estudio. Habiendo realizado esto, se puede dar cuenta del modo en que las diferencias individuales han sido negociadas por los docentes participantes, adquiriendo significados específicos a lo largo de la conversación.

Estos significados emergen desde un trabajo inductivo realizado por el investigador, donde el análisis ha dado paso a un trabajo de interpretación que buscó identificar las ideas sobre las diferencias individuales que permitieron movilizar la conversación de los docentes por los distintos temas y posturas. Siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada, estos significados funcionarían como vectores cualitativos (Medina, 2006) que organizan y dan sentido al conjunto de datos, permitiendo la construcción de un discurso coherente y basado en la experiencia de los sujetos.

En términos generales, de los datos emergen tres significados asociados a las diferencias individuales. En primer lugar, las diferencias son significadas como *fenómenos contextuales*, siendo comprendidos por los docentes de modo situado, tanto en su origen como en la incidencia que poseen en los procesos educativos. Como segundo significado, estas diferencias se erigen como un *desafío profesional* para los docentes, quienes reconfiguran su rol y disposición al revisar sus prácticas, en miras a la atención de los estudiantes a los que educan. Finalmente, la comprensión de este rol abre una mirada ampliada hacia el sistema educativo, permitiendo significar las diferencias como un *problema sistémico*. Como se puede apreciar, estos significados no solo se relacionan con el contenido de los datos analizados, sino que poseen matices propios y una relación coherente entre ellas, lo que será explicado a continuación.

Estos significados, en tanto vectores, están relacionados con los resultados ya

analizados, puesto que permiten la transición entre los distintos tópicos presentes en la conversación. Al constituirse como conceptos de segundo orden, organizan estos contenidos de forma que adquieren coherencia, y son por tanto representativos de la experiencia y conocimiento de los sujetos que los mencionaron. En la siguiente figura, se intenta establecer el rol de transición que estos significados tienen respecto a las categorías descritas en los resultados:

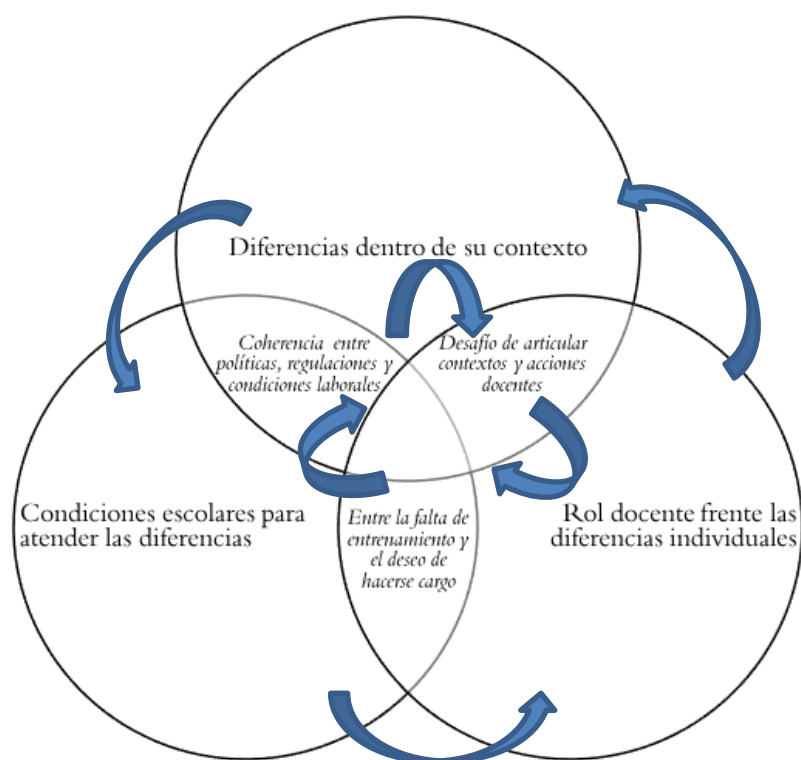


Figura 2. Significados sobre las diferencias individuales y relación con las categorías contenidas en las conversaciones

[Fuente: Elaboración propia]

En la Figura 2, las grandes categorías temáticas abordadas por los docentes aparecen en los círculos principales: las *condiciones escolares para atender las diferencias individuales*, las *diferencias individuales dentro de su contexto*, y el *rol docente frente al desafío* de atenderlas. Entre las categorías, se señalan ideas que parecen relevantes y se ubican en la intersección entre estas áreas temáticas. Estas ideas, que constituyen los significados a presentar, apelan a:

i) la necesidad de contar con políticas e instancias de evaluación coherentes con las condiciones laborales, que permitan atender las diferencias individuales, requiriendo soluciones *sistémicas*;

ii) las implicancias de alinear el propio trabajo pedagógico y condiciones escolares con los entornos donde viven sus estudiantes, haciendo dialogar ambos *contextos*; y

iii) la tensión que representa para el rol docente, donde la falta de oportunidades para desarrollar ciertas competencias convive con el deseo de hacerse cargo, dando lugar a un *desafío profesional*.

Estas tres ideas implican una mirada de las diferencias individuales desde aristas específicas, que son los significados construidos sobre ellas. Los significados que corresponden a estas tres ideas son, pues, comprenderlas como *un problema sistémico*, *un fenómeno contextual*, y *un desafío profesional*. A continuación, estos significados serán analizados y discutidos en función del lugar que tienen para los docentes participantes del PPM investigado.

4.1 Las diferencias individuales como problema sistémico

“Y es que ponerles una prueba SIMCE donde tienen que pensar durante 90 minutos, que ya días antes los sentaron a decirles que la responsabilidad es casi de él, que le vaya bien en la prueba, sin mirar los diferentes contextos que tiene cada uno, sin medir las diferencias sociales, económicas, familiares que tienen... o problemas en la casa porque los papás discutieron, siendo que es el niño más brillante, y tuvo un problema en la casa y se desconcentró... Entonces, si tú no miras esas cosas al momento de hacer una prueba que está midiendo como país, de verdad que no podemos meternos todos dentro del mismo saco, porque todas las realidades son diferentes”

(Grupo de Discusión 2, Fragmento 49)

Como ya se ha explicado, las conversaciones sobre las diferencias individuales construidas por los docentes se hacen en un marco específico, asociado a la reflexión colectiva realizada en el PPM como instancia de formación continua. Al mismo tiempo, esta reflexión considera que los docentes compartan aspectos relevantes de sus distintas condiciones laborales, y discutan algunos aspectos de las políticas públicas que interpelan su trabajo de forma común.

La naturaleza de estas conversaciones es coherente con el modo de significar las diferencias individuales, las que son comprendidas desde su carácter sistémico. Al entender estas diferencias y su posible abordaje, se considera el sistema escolar en el que se insertan, y que considera la coherencia entre las condiciones del aula, el funcionamiento de las instituciones escolares, y las políticas educativas que inciden en el mismo. Respecto de esta coherencia, hay tres discusiones que emergen de modo relevante.

En primer lugar, el carácter sistémico de las diferencias individuales implica que su abordaje se facilita o dificulta de acuerdo a las condiciones que poseen los establecimientos, y a las políticas públicas que regulan el trabajo docente. Por lo tanto, aparece la necesidad de implementar las políticas educativas considerando los contextos donde trabajan los docentes, y los desafíos a los que deben responder de modo cotidiano.

Por ejemplo, se levanta la crítica hacia medidas como la aplicación de evaluaciones estandarizadas (SIMCE), y la implementación de prácticas escolares como la observación de los docentes dentro del aula, o la videograbación realizada para los procesos de Evaluación Docente. En estas instancias, se sostiene la necesidad de considerar el desafío cotidiano que implica la presencia de alumnos diferentes, asumiendo que tanto la planificación como la práctica de enseñanza se modifican y adecúan de manera constante. La flexibilidad de la enseñanza contrasta con la rigidez que los docentes atribuyen a las prácticas institucionales, ya que estas se implementan desde una mirada estandarizada de la enseñanza, evaluándola de modo abstracto y en relación a un estudiantado homogéneo. Como efecto de lo anterior, las diferencias individuales parecen ser invisibilizadas, o bien son valoradas de forma negativa, ya que constituyen obstáculos para la implementación de la planificación. Esto sería discutido con los docentes participantes en el proceso de devolución, que será descrito más adelante.

La adecuación de estas políticas, sin embargo, no se relaciona únicamente con los procesos de evaluación al aprendizaje o al desempeño docente, sino que también debiese incidir en la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas. Un ejemplo de esto es abrir la posibilidad de velar por la cobertura curricular, aun cuando se permitan acomodaciones a la secuencia establecida por los planes y programas ministeriales, toda vez que estos ajustes permitan responder mejor a los distintos intereses de los estudiantes. Tener autonomía sobre la implementación del currículo es un ejemplo de cómo ciertas prácticas requieren de una mayor flexibilización, ya no en la política educativa, sino en las decisiones que se toman dentro de los establecimientos. Permitir una mayor autonomía para los docentes parece ser un requisito para adecuar, desde el microsistema escolar, un proceso de enseñanza que considere las diferencias individuales.

El carácter sistémico de las diferencias individuales lleva a pensar en su abordaje dentro de políticas educativas que no solo resultan descontextualizadas, sino también contradictorias, lo que lleva a la segunda arista de este significado. Lo anterior queda en evidencia cuando los docentes cuestionan la posibilidad de responder a resultados estandarizados, cuando las diferencias individuales de sus estudiantes pueden tener gran incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes parecen analizar las diferencias individuales en el marco de dos mandatos a los que deben responder, dejando en evidencia la dificultad de hacerlos compatibles. Por un lado, la exigencia por responder a instrumentos de evaluación estandarizada (como es el caso del SIMCE y de la Evaluación Docente) parece orientar la enseñanza hacia acciones específicas, que no siempre responden a las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, aparece la inquietud por responder a políticas que promueven una enseñanza diversificada, y adecuada a la complejidad situada que representan las diferencias individuales.

No obstante esta contradicción, el cuestionamiento principal no se dirige hacia la necesidad de adaptar y flexibilizar la enseñanza, sino al sentido de la evaluación estandarizada en un marco de necesidades variadas y complejas. Esto resulta coherente con el carácter situado que la enseñanza posee, y que requiere de la constante modificación de las prácticas de clase, de acuerdo a las necesidades presentes.

Como tercer aspecto relacionado al carácter sistémico que adquieren las diferencias individuales, las conversaciones de los docentes no versan únicamente sobre

políticas educativas, sino que además consideran las propias condiciones laborales como aspecto relevante. Al realizar esto, se consolida una mirada ampliada que integra los distintos factores que inciden en la mejora de la enseñanza, en miras a mejorar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos que presentan diferencias relevantes. Las condiciones laborales adquieren una función basal, ya que hacen viables las acciones necesarias para favorecer el aprendizaje de todos.

Sin embargo, cuando los docentes relatan sus condiciones laborales no lo hacen para afirmar la viabilidad de ciertas propuestas, sino para indicar las necesidades de mejoras que les permitan trabajar con sus estudiantes. En específico, parece haber necesidades presentes en el trabajo que resultan fundamentales para hacer factible la enseñanza a ciertos estudiantes.

Este es el caso, por ejemplo, de estudiantes inmigrantes o aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Los docentes rescatan estas diferencias como relevantes dentro del aula, ya que exigen acomodaciones relevantes por parte de profesores y de la escuela en general. No obstante lo anterior, en las conversaciones aparece la premura de contar con apoyos específicos de mayor alcance, que permitan sortear la barrera del idioma como condición mínima para el proceso educativo. Junto con ello, las NEE son otro ejemplo de aquellas diferencias para las cuales no solo se requiere de competencias y disposición, sino que además implica la preparación del sistema escolar completo. Con ello, las diferencias individuales se transforman en un fenómeno que depende tanto de la voluntad personal de los docentes, como de las condiciones laborales que poseen para responder a ellas.

4.2 Las diferencias individuales como fenómeno contextual

“Yo creo que esas conductas que mencionas tú son el resultado de la valoración que existe en el grupo familiar de la educación como tal, o sea, qué importancia se le da al proceso de enseñanza-aprendizaje en la familia. Porque cuando uno quiere corregir esas actitudes, se encuentra con padres que no están dentro de la misma línea de trabajo que nosotros, los docentes: y delante del niño incluso, desautorizan la labor docente, y hasta la cuestionan. Entonces, eso echa

por tierra todo lo que nosotros queramos entablar dentro de la sala de clases. Unificar, o tratar de unificar”

(Grupo de Discusión 3, Fragmento 22)

El segundo significado relativo a las diferencias individuales lo comprende como un fenómeno contextual, encontrándose situado en escenarios específicos que permiten comprender su origen y proyectar su abordaje por medio de propuestas educativas. La mirada contextual sobre este fenómeno es coherente con lo señalado por la investigación internacional (Waitoller y Artiles, 2013), donde ya se había identificado la necesidad de mirar la diversidad como un objeto situado para los docentes.

En esta investigación, la conversación de los docentes permite evidenciar cómo las diferencias individuales de los estudiantes se relacionan con los distintos contextos en los que estos se desenvuelven, sean sus entornos sociales, sus familias, e incluso el contexto escolar. Si bien las diferencias de tipo *social* y *familiar* ya habían aparecido como subdimensiones en la descripción de las conversaciones, en este significado adquieren un sentido particular. Así, las distintas diferencias individuales no aparecen de modo aislado, sino estrechamente relacionadas, donde los docentes comprenden cómo los entornos sociales determinan la aparición de ciertas características, que luego se manifiestan al interior del aula. Comprendiendo las diferencias como fenómenos contextuales, los resultados muestran tres elementos de gran relevancia: la importancia de comprender los entornos donde los estudiantes socializan y aprenden, las interacciones existentes y posibles entre ellos, y las nuevas relaciones que los estudiantes pueden construir gracias al proceso educativo.

Como fenómeno, las diferencias individuales parecen relacionarse con contextos diversos, que son definidos por los profesores como el lugar donde su aparición y desarrollo se vuelve posible. En este proceso, las características sociales que poseen las localidades donde los estudiantes crecen, así como los conocimientos y pensamientos sostenidos por el entorno familiar, adquieren relevancia pues permiten y sostienen la presencia de diferencias individuales específicas en los estudiantes.

Para los docentes beneficiarios del PPM, las diferencias asociadas a factores socioculturales y familiares poseen un sentido particular, ya que permiten construir un

conocimiento específico sobre sus estudiantes. Este conocimiento resulta esencial para el ejercicio de la enseñanza, puesto que genera la necesidad de comprender la realidad contextual al momento de planificar, diagnosticar y evaluar el proceso de aprendizaje. La comprensión de esta dimensión no pareciera ser solo una acción profesional, sino una parte intrínseca de la relación que los docentes construyen con sus estudiantes en el trabajo cotidiano. En base a esta relación se construyen ciertas hipótesis y valoraciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes, distinguiendo aquellas prácticas que lo facilitarán, o previniendo el efecto que sus contextos pueden tener dentro del aula.

Un segundo elemento, relacionado a lo anterior, tiene que ver con el modo en que las diferencias contextuales de los estudiantes se relacionan con otras diferencias individuales, y finalmente con el contexto escolar. Aquí, los resultados han dado cuenta del modo en que la descripción de estas diferencias se ha acompañado de supuestos sobre su naturaleza, y que muchas veces reiteraron el papel determinista que las diferencias socioeconómicas y familiares tendrían en aquellas diferencias motivacionales y conductuales. Concebido así, las posibilidades de aprendizaje que traen los estudiantes parecían estar regidas por los valores sociales y las expectativas que determinarían sus contextos de origen, dejando a la escuela en un lugar secundario.

Sin embargo, las conversaciones sostenidas por los docentes permiten ver que otros contextos también pueden incidir en las diferencias individuales, facilitando el aprendizaje en consecuencia. Tal es el caso de la escuela y particularmente del aula, como espacio donde la enseñanza tiene lugar y donde los docentes logran identificar una mirada predominante ambientalista, donde los contextos sociales y familiares parecen limitar las posibilidades de enseñanza. Al compartir esto, los docentes logran discutir las posibilidades de interactuar con las diferencias individuales, toda vez que se reconocen aquellas que se presentan dentro del aula, y que sí estarían dentro del rango de acción de los profesores. Tal es el caso de la motivación y la conducta, como fenómenos que ocurren dentro del aula y que los docentes pueden intervenir por medio de sus prácticas de enseñanza.

De esta forma, se aprecia cómo aparece una línea causal donde los valores presentes en ciertos entornos sociales y los conocimientos impartidos por los entornos familiares impactan en la conducta y motivación hacia el aprendizaje. En paralelo, esta línea causal se acompaña de la reflexión docente, donde se distinguen los aspectos que sí

pueden ser atendidos desde la práctica pedagógica, y que se refieren a los elementos conductuales y motivacionales. Al ser estos fenómenos algo reconocible y cercano al conocimiento pedagógico, permite que los docentes comprendan a sus estudiantes dentro del contexto escolar, visualizando el modo en que sus prácticas pueden interactuar con ellos. Así, se construyen posibilidades de actuar desde una postura interaccionista, donde la institución escolar y el aula emergen como nuevos contextos donde las diferencias pueden evolucionar o transformarse.

Lo descrito anteriormente lleva a dos lecturas posibles sobre las diferencias como un fenómeno contextual, donde los supuestos ocupan un lugar central. Por un lado, pudiera entenderse a las diferencias como un fenómeno situado en contextos sociales y familiares, siendo determinadas por ellos y exigiendo la acomodación por parte de la escuela. Por otro, se podría entender que, dado que las diferencias se mueven entre contextos, es posible construir un entorno educativo que permita su evolución y despliegue, en virtud de los aprendizajes a construir. El paso de una lectura a otra implica el cuestionamiento de ciertos supuestos, lo que es explorado por los docentes cuando piensan en las contradicciones de su ejercicio cotidiano.

Una de estas contradicciones se relaciona con la intención de intervenir educativamente —y tener expectativas sobre— diferencias que parecen estar determinadas por ciertas condiciones socioeconómicas y familiares. Si bien los docentes no cuestionan de forma explícita este supuesto ambientalista, sí proyectan abordajes posibles desde la misma escuela, cuyo objetivo es lograr que los mismos estudiantes construyan relaciones distintas con su entorno. Esto sucede cuando los docentes asumen las diferencias como un desafío profesional, rescatando el lugar que el aula tiene como contexto que favorece cambios. En este sentido, el carácter contextual de las diferencias individuales no solo sirve para explicar su origen, sino para pensar su intervención.

4.3 Las diferencias individuales como desafío profesional

“Aquí no va por el contexto, sino que va con cómo tú te enfrentas a este contexto: el contexto va a existir siempre, yo no puedo sacar el contexto, no lo puedo sacar de ahí. Yo tengo que buscar herramientas, para lo que yo estoy

haciendo tenga un impacto en esa realidad y hacer un cambio...”

(Grupo de Discusión 1, Fragmento 25)

El tercer significado que articuló las conversaciones sostenidas por los docentes del PPM considera el *desafío profesional* que implica comprender y atender las diferencias individuales. Dado que este fenómeno educativo parece requerir de condiciones sistémicas coherentes, y ya que es comprendido como un fenómeno contextual, este tercer significado aparece cuando los docentes construyen sentidos para su propio rol profesional frente a este desafío.

Dentro del proceso reflexivo, los docentes pudieron intercalar las consideraciones respecto a las diferencias individuales de los estudiantes con interpelaciones profesionales, referidas al rol profesional que podía adoptarse para atender a la diversidad del alumnado. Entre estas discusiones apareció la necesidad de cuestionar las miradas deterministas, que atribuían al ambiente el rol unicausal de las diferencias que dificultaban el aprendizaje. Al hacer esto, los supuestos ambientalistas y las atribuciones externas eran emplazadas por la necesidad de buscar respuestas alternativas, y de construir acciones que dieran sentido el trabajo pedagógico diario.

En los resultados se han podido ver algunos ejemplos, donde se critica la dominancia de los argumentos contextuales, para invitar al grupo a la búsqueda de soluciones desde un rol activo. Parte de estas discusiones, a la vez, han llevado a que los docentes expliciten posturas personales frente al desafío de las diferencias individuales, donde se rescata la posibilidad de incidir en los aspectos motivacionales y conductuales, generando desde ahí nuevas relaciones con los estudiantes. La cita con la que inicia este apartado es una evidencia de lo anterior, donde el docente afirma que el contexto de los estudiantes es inevitable, pero que aun así hay aspectos que pueden ser intervenidos desde el trabajo pedagógico. Esta sería la labor del docente.

Al asumir este desafío, los profesores enriquecen el sentido que tiene participar del PPM, y en específico de instancias de reflexión profesional. Estos espacios, al recorrer las experiencias de cada docente con las diferencias individuales de sus estudiantes, permiten explorar preocupaciones comunes y discutir posturas. Esta toma de posturas es

la que invita a revisar las distintas dimensiones del trabajo pedagógico, transformando su sentido en torno a uno más pertinente para enseñar a los estudiantes con los que trabajan.

En este proceso, los docentes logran discutir la relevancia de aspectos técnicos y relacionales presentes en su desempeño cotidiano. Entre los primeros, los procesos de evaluación, planificación y evaluación dejan de tener un carácter meramente procedimental, y adquieren sentido como herramientas que permiten ajustar la enseñanza a los contextos específicos de desempeño. En cuanto a la dimensión relacional del trabajo, esta parece ser complementaria al trabajo técnico pedagógico, y mas bien obedece a la atención que los profesores ponen sobre el trato diario que tienen con sus estudiantes, ahora con un sentido e intención explícitos.

El rescate de ambas dimensiones hace evidente la búsqueda de los docentes por enriquecer el sentido de sus prácticas cotidianas, relacionando las necesidades que presentan sus estudiantes con el compromiso que estos tienen frente a ellas. En este sentido, el reconocimiento de las diferencias individuales no se hace exclusivamente en relación al sistema educacional, sino que además abre la pregunta sobre el lugar que el trabajo de los profesores tiene dentro del mismo.

Para dibujar el lugar que les permita responder a este desafío, es que los docentes recurren a las distintas dimensiones de su trabajo. Al establecer las relaciones entre los distintos aspectos de los que se preocupan diariamente, los profesores beneficiarios del PPM logran construir en conjunto posibilidades para atender las diferencias individuales. Esta construcción parece facilitarse en el espacio colectivo, donde las experiencias profesionales son comprendidas desde su particularidad, y a la vez como insumo para la búsqueda de preocupaciones comunes. Aquel parece ser parte de los aportes que realiza el PPM al entablar espacios de reflexión colectiva.

Los significados presentados en este apartado sirven como puntos articuladores de un conjunto de datos que aportaron docentes individuales, provenientes de escuelas específicas, y cuyas conversaciones no siguieron un patrón estandarizado. Su construcción ha sido realizada en base a los datos producidos, procurando que su análisis no se vea sesgado por los supuestos del propio investigador. El modo en que han sido presentados busca representar la experiencia de los docentes, como sujetos poseedores del conocimiento que aquí se intenta plasmar, y sirviendo por lo tanto como *conceptos sensibilizadores* (Blumer, 1954). Como tales, estos significados no buscan relatar

cualidades totalizantes de las diferencias individuales dentro de la formación continua realizada en el PPM, sino rescatar su carácter situado, respetando e intentando reflejar la experiencia de los sujetos.

Para lograr lo anterior, y siguiendo los criterios éticos que orientaron esta investigación, se llevó a cabo un último encuentro con los docentes participantes de este proceso, donde se compartió el esquema de resultados que se ha presentado aquí. El objetivo de esta devolución fue verificar en qué forma su estructura y sentido permitían representar su experiencia sobre las diferencias individuales. Para cerrar el análisis de resultados, se presenta un último apartado donde se relata lo acontecido en esta devolución.

5. Devolución a los participantes: validación de resultados y ajuste en el análisis

En este ejercicio, la apreciación general de los docentes fue positiva, compartiendo cómo la estructura de los resultados daba cuenta de los elementos que se compartieron en el proceso de reflexión del PPM. A modo de discusión, aparece la predominancia de una valoración negativa hacia las diferencias individuales, toda vez que eran entendidas como carencias presentes en el alumnado, o problemas para la *correcta* realización de una clase. Los mismos docentes aclaran que esta valoración se asocia con el significado de las diferencias individuales como problema sistémico, puesto que las instancias de evaluación y acompañamiento se basan en un modelo idealizado de la enseñanza. Esta idealización considera la implementación completa de la planificación, centrando su evaluación en el desempeño docente, siendo los profesionales quienes deben sortear los desafíos que conllevan la baja motivación, o conductas disruptivas de los estudiantes, entre otros aspectos.

De acuerdo a lo señalado por los profesores, es la evaluación centrada en la enseñanza y la mirada técnica de la planificación, lo que lleva a considerar las diferencias individuales como un problema. Esto ya que no todas las diferencias individuales que aparecen en la clase se corresponden con aquellas consideradas en su diseño inicial. En este sentido, planificar una clase tiene un sentido particular para el ejercicio docente: sirviendo como referencia para las acciones realizadas dentro del aula, y no como un

procedimiento que se debe cumplir a cabalidad. Cambiar esta mirada sería un desafío tanto para quienes enseñan, como para quienes lideran las instituciones educativas, por lo que se constituye nuevamente como un problema amplio y de carácter sistémico.

6. Discusión de resultados

Investigar el PPM como contexto de formación ha permitido ver la relación entre la práctica —concebida como interacción subjetiva que acontece dentro de contextos dinámicos— y el conocimiento que los docentes comparten, negociando significados en su proceso de formación. Visto así, el acercamiento a las reflexiones sobre la práctica no cumple el objetivo de evaluar la aplicación de conocimientos específicos, sino de explorar los significados que han sido consensuados por los docentes y que permiten su comprensión mutua (Medina, 2013). Esto resultó fundamental para comprender los datos, y darles sentido a la luz de los objetivos propuestos.

Así, se explicaron las descripciones sobre las diferencias individuales en base a tres categorías importantes. Como primera categoría aparecieron las *condiciones escolares* necesarias para atender las diferencias individuales, donde los docentes describieron las distintas exigencias y regulaciones a las que deben responder. En segundo lugar, las *diferencias individuales* compartidas y relevantes para los docentes fueron relacionadas con distintos contextos, desde el entorno social y familiar de los estudiantes que las originan, hasta la escuela y el aula como espacio de abordaje. Como tercera categoría emergió el *rol docente* frente a estas diferencias, donde se rescataron prácticas que van desde elementos técnicos como la planificación y la evaluación, hasta los aspectos relacionales que cotidianamente se dan dentro del aula.

Posteriormente, se intentaron develar los supuestos presentes en estas conversaciones sobre la naturaleza de las diferencias individuales. Aquí llamó la atención cómo la mirada ambientalista (que atribuye al entorno un lugar determinante para las diferencias individuales) adquirió un lugar prioritario para los docentes, mientras que el supuesto estático sobre las mismas (que considera las diferencias como un fenómeno individual e inmutable) no aparecía mayormente. La mirada ambientalista y predominante se apoyó en la relación causal existente entre las condiciones sociales de los estudiantes, las características de su contexto familiar, y el efecto de ambos dentro del

aula y sobre el proceso de aprendizaje. Posteriormente, este supuesto fue puesto en discusión cuando los docentes identificaron en la motivación y la conducta diferencias con las cuales podían interactuar desde su trabajo. Esto permitió la emergencia eventual de miradas interaccionistas, que rompían con el determinismo de las otras dos.

Al tensionar los supuestos sobre las diferencias individuales, los docentes pudieron definir los factores que resultaban relevantes para su abordaje desde la enseñanza. Estos factores se movieron desde la necesidad de condiciones escolares, hasta el enriquecimiento del rol docente. Entre las *condiciones escolares*, las características de los proyectos educativos y la coherencia de las demandas planteadas por los mandatos externos resultaron fundamentales. Por otro lado, el *rol docente* se vio enriquecido al fortalecer el sentido de las herramientas de diagnóstico, planificación y evaluación, y al valorar el trabajo cotidiano que implica relacionarse con los estudiantes, donde se toman decisiones no siempre visibilizadas.

En general, se pudo apreciar cómo los resultados se organizaron en torno a tres significados que aportaron coherencia al conjunto de datos. Así, las diferencias individuales fueron significadas como un *problema sistémico*, comprendidas como un *fenómeno contextual*, y asumidas finalmente como un *desafío profesional* para los docentes beneficiarios del PPM. Los docentes comprenden el *problema sistémico* de las diferencias individuales al señalar que su atención no considera procesos aislados; por el contrario, parece implicar un conjunto de medidas a tomar desde la institución escolar, así como cambios deseables en las prácticas de evaluación y acompañamiento. Este significado se vio asociado a la comprensión de las diferencias como *fenómeno contextual*; es decir, como un proceso situado entre la particularidad social y familiar, y las condiciones del contexto de aprendizaje. Por último, las diferencias fueron significadas como un *desafío profesional* para el rol docente, que emerge desde la reflexión colectiva para identificar y cuestionar las miradas dominantes, buscando nuevas posibilidades para atender a los estudiantes.

Este conjunto de resultados permitió identificar algunas discusiones relevantes, y que se organizan en torno a los distintos componentes del problema de investigación. Así se pueden mencionar discusiones relevantes para la atención a las diferencias individuales y la comprensión del desarrollo profesional docente, para luego identificar puntos relevantes para la política de formación continua y desarrollo profesional docente.

Finalmente, se mencionarán algunos aspectos en relación a la experiencia empírica, y su contraste con las investigaciones previas en el contexto del PPM.

Respecto a la atención a las diferencias individuales, los significados construidos por los docentes evidencian el carácter dilemático de construir una enseñanza diversificada y orientada a la inclusión, puesto que requiere tanto el fortalecimiento de competencias profesionales, como el mejoramiento de las condiciones puestas por el sistema educativo. Al considerar las diferencias como un problema sistémico, los docentes evidencian que las barreras culturales para su inclusión no solo emergen desde valores y creencias sobre la diversidad (Ainscow et. al, 2006), sino también a partir de los obstáculos que el mismo sistema educativo presenta para adaptar la enseñanza.

La reflexión de los docentes invita a mirar el sistema educativo como fuente de barreras para la inclusión, tal como señalaba Blanco (2014), en relación a las consecuencias de la estratificación social y la pobreza para los procesos de aprendizaje. El énfasis puesto por los docentes apunta a considerar los elementos sistémicos que acompañan a las diferencias individuales, como mediadores de los significados que los docentes construyen sobre ellas. Esto permite ver que para construir una enseñanza diversificada, los docentes no solo requieren reconstruir sus relaciones con los estudiantes y sus características, sino con el sistema educativo en su conjunto. Este significado conlleva la necesidad de resolver la contradicción presente en la política pública, particularmente en relación a la demanda por responder a resultados estandarizados en un escenario de gran complejidad.

Del mismo modo, cuando los docentes construyen el significado de las diferencias individuales como un fenómeno contextual, emerge la necesidad de entender que las barreras para la inclusión no emergen de modo abstracto, sino por medio de las oportunidades que ofrece el sistema escolar. Esto permite pensar que la relación entre diversidad y formación del profesorado puede complejizarse, en relación a la propuesta de Devalle y Vega (2009). Si bien estas autoras proponían la necesidad de que el docente no se desarrolle *para*, sino *desde y con* la diversidad, esto también implica una mirada a las características del sistema escolar y a las condiciones escolares, como señalaron las reflexiones de los participantes de este estudio. De esta forma, emerge la necesidad de mirar la relación triádica entre formación, diferencias individuales y condiciones para la enseñanza, ampliando el marco desde el cual se pueda pensar en una formación continua

orientada a la inclusión educativa. Al considerar estos tres elementos y su necesaria coherencia, podrían construirse respuestas a las demandas contradictorias que permean la reflexión de los docentes.

El párrafo anterior lleva a una segunda discusión, asociada al carácter multidimensional que adquieren la formación continua y el desarrollo profesional docente. Para entenderla, es necesario considerar que los docentes beneficiarios del PPM, aun cuando señalan el *problema sistémico* que trasciende a las diferencias individuales, construyen sobre ellas un *desafío profesional*. Esto se asocia a la interrelación existente entre los distintos componentes del desarrollo profesional (Imbernón, 1994), y que son relevados por los mismos profesores cuando su voz es recogida y validada.

Al considerar aspectos como el contexto de origen de sus estudiantes, las características de los sistemas educativos, el sentido del rol profesional y la utilidad de algunas herramientas disciplinares, los docentes intentan dar sentido y coherencia a distintos componentes de la formación continua. Cuando realizan esto, organizan dichos componentes en un proceso de desarrollo que se podría orientar a la construcción de una enseñanza más diversificada e inclusiva. De esto se desprende la necesidad de considerar estos distintos componentes, respetando los desafíos culturales e institucionales que supone la formación continua, como aspectos clave para que esta responda a los desafíos de la justicia social (Liston y Zeichner, 1993). Considerar la coherencia que los docentes consideren necesaria entre estos distintos aspectos respeta el carácter situado de su formación y su conocimiento, que sirve como base para un desarrollo profesional ulterior.

Por el contrario, invisibilizar estos aspectos en la formación continua representará el riesgo de que esta no pueda responder a los fines sociales, repitiéndose tradiciones asociadas a la formación de docentes cuyo trabajo es reducido a su carácter académico o eficientista. Como ya discutió Day (2005), la reducción del desarrollo profesional terminaría por poner las necesidades de los docentes a necesidades institucionales, rectificando el régimen pos-tecnocrático que se había planteado con anterioridad. Por tanto, la construcción de una formación continua que sí se relacione con los fines sociales conlleva respetar la reflexión crítica de los docentes sobre su labor, incluyendo su respuesta al desafío de atender las diferencias individuales. En este sentido, que las diferencias individuales sean vistas como un problema sujeto a demandas contradictorias, y a la vez asumidas como un desafío profesional, es algo que debe ser valorado como

parte de la búsqueda de los docentes por el sentido de su formación continua.

Los resultados de este estudio también poseen implicancias para la política de formación continua y desarrollo profesional docente. Esto se debe a la importancia que estos significados pueden tener para la construcción de una formación continua situada, particularmente con docentes que trabajan en el sistema de educación pública chilena. Esto se relaciona ya no solo con la influencia del sistema educativo en las diferencias individuales presentes en las aulas, sino también con la manera en que son enfrentadas por los docentes beneficiarios de los PPM. Aquí, cabe rescatar que la mirada sistémica y contextual de las diferencias es simultánea a su enfrentamiento como desafío profesional, lo que se encuentra a la base de procesos reflexivos donde la complejidad social parece ser una constante. Junto con respetar estos significados, también parece importante entender cómo la mirada de los docentes oscila entre una postura crítica del sistema educativo y la búsqueda de alternativas de acción, donde adquieren relevancia las interacciones cotidianas con sus estudiantes. Visibilizar esto es importante si se quieren construir procesos de formación docente que tensionen ambas miradas, de modo que se pueda invitar a los docentes a construir una postura propia y pertinente con sus contextos de desempeño.

En términos generales, y tanto para los PPM como para otros contextos de formación continua, parece ser importante considerar los significados que negocian los docentes en los procesos reflexivos, ya que estos pierden su totalidad y pueden ser discutidos, abriendo posibilidades de cambio para la enseñanza. Omitir esto generaría que los intentos por construir una formación profesionalizante terminen por fracasar, dado que estandarizaría la formación de los docentes. Lo anterior implicaría una mirada precaria sobre su trabajo, ya que terminarían aprendiendo contenidos uniformes para ser asimilados y transferidos de modo automático a sus establecimientos, sin consideraciones sobre sus elementos característicos y peculiares.

Estas discusiones adquieren cierta continuidad respecto de experiencias empíricas llevadas a cabo en el contexto de los PPM, ya que se reafirma la necesidad de considerar el lugar modulador que poseen los contextos situados de los docentes beneficiarios de los PPM. Parece prudente rescatar el lugar de los estudiantes como factor modulador del impacto de los PPM (Miranda, 2006), puesto que las habilidades fortalecidas por los docentes tienen como finalidad favorecer el aprendizaje de estudiantes distintos. Esto

significa que estandarizar estos aprendizajes terminaría por impedir la construcción de una educación inclusiva y diversificada. Al mismo tiempo, parece necesario insistir en la importancia de descentralizar los contenidos curriculares, favoreciendo el desarrollo de herramientas que puedan impactar en el aprendizaje de los estudiantes, en razón del carácter situado que posee la práctica en cada contexto educativo (Miranda, 2010). Esto último es coherente con el lugar central que estos profesores le han dado a su rol docente frente a las diferencias individuales, y que conlleva transformar la mirada que se tiene sobre el lugar del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, los significados construidos sobre las diferencias individuales profundizan en los aspectos a considerar para el seguimiento de estos programas (Miranda, 2014), levantando junto al dominio disciplinar la necesidad de observar los procesos situados de la práctica pedagógica, integrando en ellos las interacciones docentes y las medidas de apoyo emocional que se vean implicadas en ellos, entre otros aspectos.

Con estos antecedentes, se puede apreciar cómo los significados descritos permiten acceder a la dimensión compleja que posee la diversidad, y el carácter situado de las diferencias individuales como objeto de análisis. La cualidad de este concepto se pudo apreciar en las reflexiones docentes, al dar cuenta del carácter situado que posee el aprendizaje de los docentes en formación continua. Esto responde a las necesidades planteadas para la investigación sobre inclusión y formación permanente de profesores (Waitoller y Artiles, 2013), donde se ha señalado la importancia de acceder a este fenómeno respetando su complejidad, y evitando reduccionismos a conceptos específicos. En este caso particular, el acercamiento a los significados permite evidenciar elementos que parecen relevantes para los docentes en formación, y que pueden aportar a la transformación de sus prácticas.

En complemento a lo anterior, cabe apuntar al sentido que tuvo el uso de la Teoría Fundamentada en los Datos como enfoque metodológico de este estudio. La adopción de este modelo respondió a la necesidad de indagar en el aprendizaje construido en el PPM, respetando la experiencia de los profesores y el carácter complejo del objeto de investigación. Utilizar la Teoría Fundamentada, buscando la saturación de los datos por medio de las comparaciones constantes, fue un aspecto fundamental puesto que permitió rescatar la experiencia de los profesores de modo fidedigno, respetando el carácter profesional de su conocimiento práctico (Améstica et. al, 2018).

En esta línea, se debe destacar la relevancia metodológica que posee la devolución de los datos a los sujetos investigados, y la validación de sus inquietudes sobre los mismos. Esta devolución permitió identificar otros aspectos relevantes para los profesores al momento de reflexionar sobre las diferencias individuales, como es la tendencia a mirarlos desde una valoración negativa. Al devolver los resultados, esta tendencia pudo ser discutida, generando la necesidad de elaborar estrategias que no reprodujeran una mirada del déficit sobre los estudiantes (López et. al, 2012). Así, no es solo la reflexión, sino el mismo proceso de investigación, el que permite remecer los supuestos sobre las diferencias individuales (Coll y Miras, 1999), evidenciando la posibilidad de realizar esto dentro de los procesos de formación continua.

VI CONCLUSIONES

Esta investigación buscó analizar los significados sobre las diferencias individuales construidos por docentes beneficiarios de un PPM, instancia de formación continua considerada en la nueva Ley de Carrera Docente. Los PPM buscan responder a la necesidad de promover el mejoramiento de la enseñanza (Ley 20.903, 2016), y contribuir a una educación más inclusiva (Ley 20.845, 2015), donde se atiendan las diferencias individuales existentes. En este marco, fue necesario conocer los significados construidos por los docentes sobre las diferencias individuales, a modo de comprender la voz de los participantes de los PPM, y discutir sus implicancias para la formación continua.

Para ello, se buscó analizar los significados sobre las diferencias individuales construidos por docentes beneficiarios de un PPM. Se intentó cumplir este objetivo por medio de tres objetivos específicos, dos de los cuales fueron cumplidos a cabalidad. En cuanto al tercer objetivo, consistente en describir las propuestas elaboradas por los docentes para atender las diferencias individuales, se puede decir que no fue completamente logrado. No obstante, el análisis del corpus de datos producidos sí permitió identificar los factores que facilitaban la elaboración de dichas propuestas, lo que fue presentado en su lugar.

Como principales hallazgos, las diferencias individuales fueron reflexionadas en base a tres significados, que consistieron en su cualidad de *problema sistémico*, *fenómeno contextual* y *desafío profesional*. En términos teóricos, estos resultados contribuyen a ver cómo las creencias y valores sobre las diferencias individuales, e incluso los supuestos sobre su naturaleza, aparecen mediados por las condiciones que ofrece el sistema escolar chileno, y específicamente por su carácter socialmente estratificado. Esto hace que las diferencias individuales deban ser miradas desde un prisma sistémico, para así entender el posicionamiento que toman los docentes al reflexionar sobre el desafío de atenderlas. Respecto a la formación continua, aparecieron en las conversaciones los distintos componentes que parecen relevantes para los docentes y su desarrollo profesional, y por tanto debiesen ser considerados en los procesos de reflexión.

En lo metodológico, los resultados permitieron evidenciar el sentido de la Teoría Fundamentada, en el marco de un estudio comprensivo sobre el proceso de formación continua de profesores. Utilizar este enfoque permitió aprehender la complejidad desde la que negocian los docentes en formación, y que permite que los aprendizajes construidos fuera de la escuela puedan adquirir sentido para las decisiones prácticas que se toman dentro de ella. Este enfoque, además, constituye un aporte a la línea de investigación sostenida en torno a los PPM, y que ha avanzado desde los estudios enfocados en la eficacia y el impacto, hacia la mirada comprensiva sobre los significados y las interacciones. Esta mirada es la que ha permitido dar sentido a la necesidad de los docentes de mirar a sus estudiantes y su propio rol dentro de un sistema educacional más amplio, que posee contradicciones relevantes para el enriquecimiento de la práctica de enseñanza.

Como limitaciones del estudio, en primer lugar se identifica el bajo dominio del investigador en términos de conocimientos pedagógicos y disciplinares que se ven involucrados en los PPM, y que ya han sido identificados como factores relevantes de su eficacia en investigaciones anteriores. La distancia disciplinar puede haber perjudicado la posibilidad de ahondar junto a los docentes beneficiarios en aspectos que ellas y ellos hayan considerado relevantes para el quehacer pedagógico.

Junto con ello, apareció como limitación el hecho de que las diferencias individuales no constituyeron parte de los contenidos explícitos a abordar por el taller de reflexión investigado. Para abordar esto, es que adquirió sentido observar en primera instancia estos talleres, profundizando posteriormente en los grupos de discusión llevados a cabo. Este es el motivo por el cual se plantearon preguntas de carácter general en estos grupos, lo que se complementó con la triangulación de los datos producidos previamente.

Como proyecciones de investigación, se pueden plantear algunas líneas de investigación sobre dos tópicos. Por un lado, estos resultados permiten evidenciar la complejidad de los significados construidos en el marco de los PPM, siendo necesario pensar el uso de este constructo u otros que permitan el acercamiento de la investigación al desarrollo profesional docente, como proceso situado y multidimensional. Explorar

esta dimensión sería relevante para comprender fenómenos complejos como las diferencias individuales u otros similares, y para asociar la formación continua con las interacciones sostenidas en la práctica pedagógica. Por otro lado, parece relevante seguir explorando el modo en que los docentes en formación visualizan y comprenden las características de sus estudiantes, como parte inherente del conocimiento que construyen en su práctica profesional, dentro de sus contextos específicos de acción. En este sentido, se puede pensar en futuras investigaciones donde se explore la incidencia de los factores escolares y políticos en la construcción de conocimiento sobre los estudiantes, o bien el papel que las comprensiones sobre los estudiantes tengan en la construcción de conocimiento docente.

Los resultados de este estudio también representan ciertos alcances para la política, puesto que dan cuenta de las contradicciones presentes en los procesos de reflexión profesional. Al respecto, parece necesario rescatar la voz del docente sobre su experiencia en las políticas de desarrollo profesional docente, en miras a resolver dichas contradicciones, tanto para la ejecución de futuros PPM como de otras acciones involucradas en la Ley 20.903 (2016). Otros alcances parecen ser relevantes para la práctica de los docentes beneficiarios, al evidenciarse el sentido de negociar y transformar los supuestos sobre las diferencias individuales, de modo que permitan evidenciar focos de intervención que no siempre son valorados. Esto sucedió, por ejemplo, al rescatar el rol de las relaciones cotidianas y del vínculo pedagógico para atender las necesidades de los estudiantes.

A modo de recomendación, parece necesario que tanto el CPEIP como las universidades ejecutoras de los PPM puedan sistematizar los procesos reflexivos llevados a cabo dentro de estos programas, con la finalidad de identificar estas u otras contradicciones que estén obstaculizando la construcción de propuestas de enseñanza. Esto permitirá entender la experiencia particular de los docentes que cursan estos programas, iluminando sobre los aspectos que faciliten el cuestionamiento y transformación de sus prácticas. Al equipo de trabajo del proyecto FONDECYT que enmarca esta investigación, la sugerencia es profundizar la mirada comprensiva sobre los procesos de formación continua, identificando aquellos aspectos que, desde una perspectiva sociohistórica, pudieran enriquecer la mirada situada sobre el desarrollo

profesional en el marco de los PPM.

En lo que concierne a este trabajo, la pregunta de investigación ha pretendido enriquecer el conocimiento producido sobre los profesores de formación continua en el marco de los PPM. Para ello, se ha planteado como pregunta *¿qué significados sobre las diferencias individuales construyen los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención?* En relación a esta, se puede establecer que estos significados transitan entre las condiciones escolares necesarias para atender las diferencias, el modo en que se mueven dentro de contextos específicos, y las respuestas que los docentes hacen desde su rol. En base a estas, los significados fueron comprender las diferencias individuales como un *problema sistémico*, un *fenómeno contextual* y un *desafío profesional*.

Los significados construidos constituyen herramientas para abordar y derribar barreras culturales de la inclusión, haciendo del proceso de reflexión una instancia que contribuye a la atención a las diferencias individuales. Luego, el uso de estos resultados puede aportar a la elaboración de procesos reflexivos situados, que consideren las contradicciones sentidas por los docentes en su desarrollo personal, y aporten desde esa complejidad a enriquecer los roles profesionales. Por último, se rescata la posibilidad de analizar estos significados desde la Teoría Fundamentada, como vía metodológica que permite evidenciar la coherencia creciente entre los datos, y la posibilidad de representar la experiencia de los docentes que participaron de la investigación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. doi: 10.1080/1360311032000158015
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Taylor and Francis.
- Álvarez, B. (2013). *Formación permanente de docentes de matemáticas y aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales: un estudio de caso* (tesis de magíster). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Améstica, J., Miranda, C., Medina, J. L., Abarca, R., Medina, J.M. y Pinto, E. (2018). Significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes construidos por profesores en un programa de formación continua: Un acercamiento desde la Teoría Fundamentada. *Atas CIAIQ 2018: Investigação Qualitativa em Educação (v.1)*. Universidad de Fortaleza: Brasil. ISBN: 978-972-8914-82-0.
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile: Desarrollo, logros y limitaciones. En UNESCO/OREALC, *Formación docente: Un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 35-58). Santiago de Chile: UNESCO.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Bacellar, M., Amaral, E. y De Freitas, A. (2016). Reflexões Sobre Práticas De Ensino E Inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 940–944. doi: 10.1111/1471-3802.12236
- Bacellar, M., y De Freitas, A. (2014). Signification processes in the elaboration of knowledge by pupils with special education needs. *Educação E Pesquisa*, 40(1), 95–107. Recuperado desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100007&lng=en&nrm=isoyt&lng=pt

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company: PREAL. Recuperado desde http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376–1396. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.007
- Bergman, M. y Coxon, A. (2005). La calidad en los métodos cualitativos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). doi:/10.17169/fqs-6.2.457
- Beyer, I. (2017). *Proceso de formación permanente en docentes en el área de matemática: un estudio de concepciones en Chile* (tesis de doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). Madrid, España: OEI.
- Blumer, H. (1954). What's wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19 (1), 3-10.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (pp.265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Coll, C. y Miras, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2* (pp.331-353). Madrid: Alianza.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3ra. edición). London: SAGE.
- Da Rosa, S., Chalfin, M., Baasch, D. y Soares, J. (2010). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188.

- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Decreto 170 (2009, 14 de Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Devalle, A. y Vega, V. (2009). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán (Coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp.145-160). Salamanca, España: Amarú.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp.203-247). Barcelona: Paidós MEC.
- Fritz, H. (coord.), Olavarría, J y otros. (2008). *Estudio acerca de la presencia de la perspectiva de género en el programa de formación para la apropiación curricular con apoyo de universidades y el programa de postítulos de mención*. MINEDUC. Santiago.
- Fonseca, A. (2012). *Formación permanente y aprendizaje de las matemáticas: un estudio desde la percepción de los estudiantes de segundo ciclo básico de la zona norte* (tesis de magíster). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Estados Unidos de América: Aldine Press.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo del profesional del profesorado de primaria. *Revista de Educación*, 1, 59-68.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Educação Skepsis*, 2, Prólogo.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Junker, B. (1960). *Field Work: An introduction to the social sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ley 20.845 (2015, 8 de Junio). Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.
- Ley 20.903 (2016,1 de Abril). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2012). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*, 363, 256-281. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180)
- Louie, N. L. (2016). Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10–19. doi: 10.1016/j.tate.2015.10.001
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., y Timmons, V. (2016). “We are inclusive. We are a team. Let’s just do it”: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. doi: 10.1080/13603116.2015.1122841
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente, ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Medina, J. L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la*

enfermería. España: Universitat de Barcelona.

Medina, J. L. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias. En J. L. Medina, y B. Jarauta, *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.

Mena, I., Muñoz, B. y Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional* (pp. 19-46). Santiago de Chile: Ediciones UC.

Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 17 de Mayo de 2017 de <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N° 83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2016 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2015). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta Talis 2013*. Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf

Miranda, C. (2006). *¿Qué hace a la formación permanente eficaz? Una mirada desde la experiencia de los actores involucrados* (Proyecto FONDECYT 11060128). Santiago de Chile: Universidad Austral de Chile.

Miranda, C. (2010). *Impacto de la formación permanente de profesores en el aprendizaje escolar: un análisis desde los actores involucrados* (Proyecto FONDECYT 1101031). Santiago de Chile: Universidad Austral de Chile.

Miranda, C. (2014). *Hacia un modelo de seguimiento de la formación permanente de profesores: Análisis desde el Programa de Postítulo en Matemáticas para docentes de primaria* (Proyecto FONDECYT 1140827). Santiago de Chile. Departamento de Educación, Universidad de Chile.

- Miranda, C., Arancibia, M., Gysling, J., López, P. y Rivera, P. (2015). Impacto de la formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente. En R. Hevia (Ed.) y C. Hirmas (Coord.), *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional. Noviembre 2013, Santiago, Chile* (pp. 157-177). Santiago de Chile: OEI.
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. doi: http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEX_T-646
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N., y Tlale, D. (2013). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 903–917. doi: 10.1080/13603116.2013.858779
- OCDE (2014). *Talis 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. Paris: OCDE. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Parrilla, A. (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (8ª edición). México: Graó.
- Resolución exenta N° 2999 (2016, 23 de Junio). Aprueba bases administrativas, bases técnicas y anexos de licitación pública, sobre servicio personal especializado de diseño y ejecución de postítulos de especialización para docentes que ejercen en el segundo ciclo de educación básica (ID N° 2079-7-LS26).
- Resultados 3er. Censo Docente. Formación continua ¿responde a las necesidades y expectativas de los docentes? (Primera Parte) (2016). Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/tercer-censo-docente-formacion-continua/>
- Pino, A. (1995). Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, 2, 31-39.

- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Venezuela: Barquisimeto.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, E. (2012). *Programa de postítulo y aprendizaje escolar: Un estudio interpretativo de la percepción de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica de la zona norte del país* (tesis de magíster). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Sañudo, L. (2016). El estudio de los significados en los procesos educativos. Un reto metodológico. *Cumbres*, 2(1), 59-72.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Soneira, A. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glasser y Strauss. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.153-174). España: Gedisa.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Thompson, S. A. (2007). A community just for practice: A case of an inclusive/special education course. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 171–192. doi: 10.2307/20466631
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado el 23 de Noviembre de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Waitoller, F. R. y Artiles, A.J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. doi: 10.3102/0034654313483905
- Waitoller, F. R., Kozleski, E. B., y Gonzalez, T. (2016). Professional inquiry for inclusive education: learning amidst institutional and professional boundaries. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 62–79. doi: 10.1080/09243453.2014.908929
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

APÉNDICE:

Descripción ampliada del análisis realizado sobre los datos

La realización de este estudio no solo contempló un recorrido teórico para la formulación del problema y la toma de decisiones metodológicas coherentes. Fue, además, un proceso de exploración e interiorización en los datos, que permitió una comprensión acabada que luego permitiera determinar sus resultados. En el presente apartado, se buscó describir el proceso de intelección realizado sobre los datos, a modo de manifestar el modo en que fueron utilizados para dar cumplimiento a los objetivos propuestos desde el enfoque de la Teoría Fundamentada.

En base a lo anterior, este apéndice cumple con dos finalidades: por un lado, busca evidenciar cómo se llevaron a cabo los procedimientos para llegar a los resultados de cada objetivo específico; por otro, busca compartir el proceso de acercamiento a los datos que, con ayuda del software de análisis Atlas.ti, permitió comprender en ellos la experiencia de los docentes. Esto permite dar sentido a la estructura que adquieren los resultados, del modo en que han sido presentados en este escrito.

Para lograr esto, el proceso de análisis será presentado en razón de los tres objetivos específicos, para terminar con el objetivo general.

1. Caracterización de las descripciones sobre las diferencias individuales realizadas por los docentes beneficiarios del PPM

La caracterización de las descripciones sostenidas por los docentes beneficiarios del PPM se apoyó en el proceso de codificación abierta, como primera instancia para la exploración de datos. Como se describió anteriormente, esta fase constó de la asignación de códigos a fragmentos textuales presentes en los datos, lo que fue realizado de modo paralelo a la producción de datos, cuidando su fidelidad con las expresiones de los docentes investigados.

La codificación abierta fue realizada con ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas.ti, lo que facilitó la exploración de los códigos asignados en cuanto a su frecuencia (cantidad de veces que un mismo código fue asignado a distintos fragmentos)

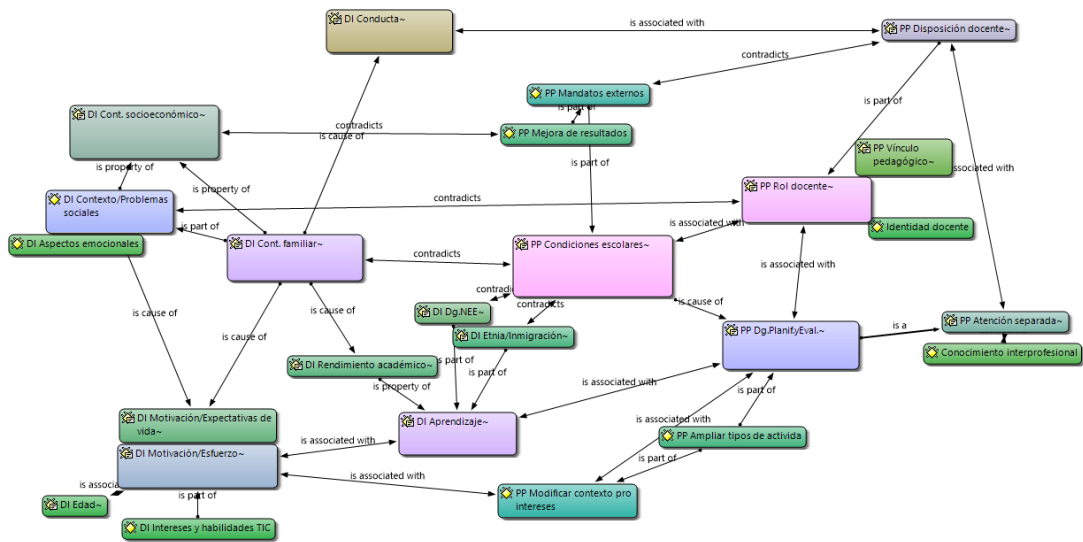


Figura 4. Red semántica, Grupos de Reflexión 1 y 2

[Obtenido por medio del software de análisis Atlas.ti]

Como indica su nombre, la segunda red semántica consideró los datos producidos desde las observaciones y grupos de discusión realizados en dos Grupos de Reflexión. Ello explica el aumento de categorías y relaciones entre las mismas, generando una red semántica de mayor complejidad. No obstante lo anterior, la codificación abierta se realiza de forma simultánea a la codificación axial, es decir, a la identificación de aquellas categorías que resultan cualitativamente predominantes, y que por tanto agrupan o incorporan a otras como dimensiones o atributos. De este modo, la realización del método de comparaciones constantes se orientó desde los conceptos centrales, para identificar si los nuevos datos producidos se relacionaban con ellos o determinaban nuevos conceptos relevantes. Al producir los datos en el tercer grupo de reflexión, se permitió la elaboración de una última red semántica:

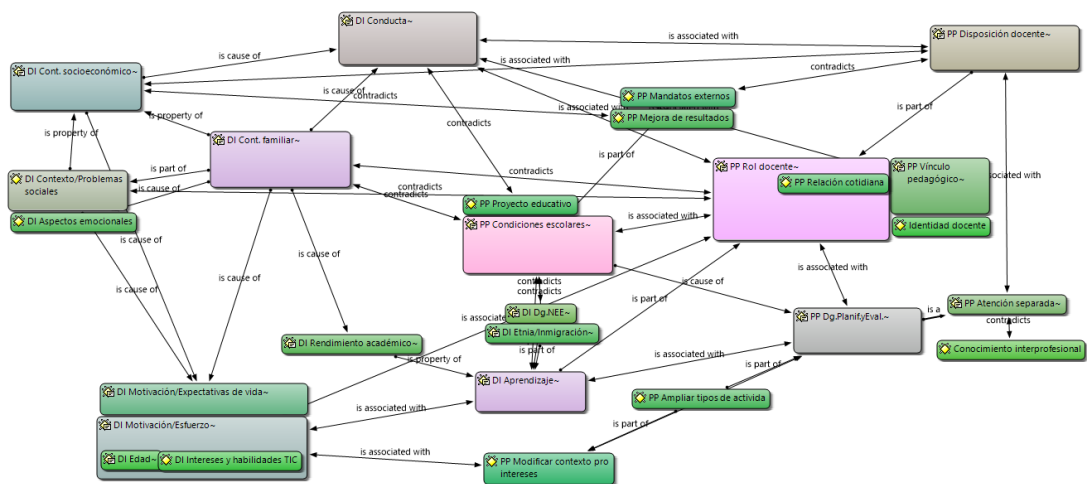


Figura 5. Red semántica, Grupos de Reflexión 1, 2 y 3

[Obtenido por medio del software de análisis Atlas.ti]

Al considerar los datos producidos en los grupos de reflexión previos, y habiendo analizado los datos en base a los códigos y relaciones establecidas anteriormente, esta última red permite reflejar con mayor precisión los conceptos que resultan centrales dentro de las conversaciones. Estos constituyen los conceptos de segundo orden, alrededor de los cuales las otras categorías sirven como atributos o dimensiones, de modo que el análisis finaliza con la *codificación selectiva* de los datos. De este modo, se logra identificar una estructura de contenido donde ciertas categorías adquieren mayor centralidad, funcionando como *núcleos temáticos*, que pueden ser descritas con mayor precisión por medio de algunas subcategorías. En términos generales, estas categorías se sintetizan en la siguiente tabla, y serán descritas y evidenciadas en el apartado de Resultados:

Categoría 1: <i>Condiciones escolares para atender las diferencias individuales</i>	Categoría 2: <i>Diferencias individuales dentro de su contexto</i>	Categoría 3: <i>Rol docente frente al desafío de atender a las diferencias individuales</i>
i. Presencia de <i>mandatos y políticas externas</i> ii. Demanda por la <i>mejora en</i>	i. Contexto familiar y habilidades parentales ii. <i>Contexto socio-económico</i> y	i. Acciones de <i>diagnóstico, planificación y evaluación</i> ii. <i>Relación cotidiana</i> y

<i>resultados</i> estandarizados	vulnerabilidad	<i>vínculos</i> con los estudiantes
iii. Programas de atención a <i>NEE e inmigración</i>	iii. Expresión en <i>diferencias conductuales</i>	iii. <i>Disposición</i> del docente frente a las diferencias
	iv. Expresión en <i>diferencias motivacionales</i>	

Tabla 1. Categorías y subcategorías presentes en los resultados.

[Fuente: Elaboración propia]

El hecho de que los resultados sean sintetizados en una tabla luego de haber descrito la elaboración de las redes semánticas no es casual, y tiene como finalidad entender que las categorías no son excluyentes, sino que sostienen relaciones complejas entre sí. De este modo, si bien las conversaciones de los docentes serán descritas siguiendo el esquema de la Tabla 1, se irán haciendo referencias a las relaciones presentes entre las categorías, con la intención de evidenciar la complejidad resultante en la red semántica final (Figura 4).

2. Develar los supuestos sobre las diferencias individuales contenidos en las descripciones realizadas por los docentes beneficiarios del PPM

Luego de haber logrado la caracterización de las conversaciones sostenidas por los docentes, y de las descripciones que realizaron sobre las diferencias individuales de sus estudiantes, esta información puede ser analizada desde el referente conceptual de Coll y Miras (1999). Como se señaló en el Marco Teórico, estos autores identifican tres tipos de supuestos que los docentes usan para concebir la naturaleza de las diferencias individuales: el supuesto *estático* o innatista, *ambientalista* o situacional, y el supuesto *interaccional*. Estos tres conceptos sirvieron como referencia para el análisis de los datos orientado al segundo objetivo específico, consistente en develar los supuestos presentes en las descripciones realizadas por los docentes beneficiarios del PPM.

Para lograr esto, cada uno de los supuestos fue pre-fijado como código en el análisis, y fue asignado a fragmentos textuales que pudieran representarlos. El uso de estos códigos fue simultáneo a la codificación abierta, axial y selectiva, de modo que los

códigos emergentes en los datos fueron coincidiendo con los otros códigos asignados. De esta manera, el programa Atlas.ti pudo generar *tablas de co-ocurrencia*, donde se despliegan la cantidad de ocasiones en que un código coincide con otros. Esta tabla fue elaborada utilizando como ejes los códigos asociados a las tres perspectivas, y permitió visualizar los contenidos asociados a cada una de ellas. Esto se evidencia en la siguiente tabla:

Supuesto Estático	Supuesto Ambientalista	Supuesto Interaccionista
PP Rol docente [4]	DI Aprendizaje [7]	PP Condiciones escolares [6]
DI Aprendizaje [2]	DI Cont. familiar [6]	PP Disposición docente [5]
DI Conducta [2]	DI Contexto educativo [4]	DI Motivación/Esfuerzo [4]
DI Motivación/Esfuerzo [2]	DI Cont. socioeconómico [4]	DI Contexto/Problemas sociales [3]
	DI Motivación/Esfuerzo [4]	DI Autoestima [3]
	DI Motivación/Expectativas de vida [4]	
	PP Condiciones escolares [4]	
	Contexto/Problemas sociales [3]	
	PP Rol docente [3]	

Tabla 2. Co-ocurrencia de códigos con los supuestos sobre las diferencias individuales.

[Fuente: Extracto de datos obtenidos por medio de software Atlas.ti]

Como se puede observar, la Tabla 2 consta de tres columnas, correspondientes a los códigos asociados a los supuestos sobre las diferencias individuales. Dentro de cada columna, se detallan los códigos que obtuvieron una mayor co-ocurrencia con estos supuestos, detallándose en cada uno la cantidad de citas a las que se asignaron ambos códigos. Cabe señalar que esta tabla es una versión optimizada de la que ofrece el programa Atlas.ti, eliminándose otros datos cuantitativos que dificultaban su lectura, y omitiendo aquellas categorías que coincidieron con los supuestos solo en una ocasión.

En términos generales, la tabla de co-ocurrencia permitió apreciar los conceptos y contenidos asociados a cada supuesto, el que pudo ser develado de modo sistemático en las conversaciones sostenidas por los docentes. De este modo, se pudo obtener una panorámica de la presencia de estos supuestos, junto con las temáticas que fueron

relevantes para los docentes al momento de sostenerlas. A primera vista, se aprecia que los supuestos ambientalistas sobre las diferencias individuales tienen mayor presencia, y abarcan una mayor amplitud de temáticas relevantes. Este y otros aspectos serán profundizados en los resultados.

3. Descripción de propuestas construidas por los docentes beneficiarios del PPM para responder a las diferencias individuales

Como tercer objetivo específico, se consideró describir las propuestas construidas por los docentes beneficiarios del PPM para responder a las diferencias individuales. Para ello, se incluyeron preguntas relativas a estas propuestas en la pauta semi-estructurada que orientó los grupos de discusión.

Respecto de este objetivo, cabe señalar que no pudo ser cumplido a cabalidad, puesto que docentes participantes de los grupos de discusión manifestaron la dificultad para elaborar propuestas que pudieran responder a contextos particulares. Algunos de los argumentos frente a esta pregunta se asociaron a las características particulares y específicas que poseen tanto los docentes, como la escuela y los estudiantes, de modo que la discusión se orientó a apreciaciones y reflexiones profesionales. No obstante lo anterior, el análisis de los datos permitió identificar factores que resultaban facilitadores u obstaculizadores para los docentes al momento de plantearse acciones para atender las diferencias individuales. Estos factores fueron analizados explorando nuevamente la base de datos, esta vez con énfasis en aquellos códigos cuyo prefijo fuera el de Propuestas Pedagógicas (PP).

En base a lo anterior, se lograron identificar códigos asociados a las propuestas pedagógicas. En primer lugar, aparecieron las *condiciones escolares* presentes en los contextos de trabajo de los profesores, adquiriendo fuerza entre ellas los *proyectos educativos* de los establecimientos, y los *mandatos externos* provenientes de la política educativa. Junto a ellas, cobró relevancia la categoría *rol docente*, junto a las temáticas asociadas al *vínculo pedagógico* con los estudiantes, la *relación cotidiana* construida con ellos, y la ampliación de actividades en instancias de *diagnóstico, planificación y evaluación*. Estos serán los factores a describirse dentro del apartado de Resultados, y que permitieron comprender qué aspectos consideran los docentes al discutir propuestas

educativas para atender las diferencias individuales.

4. Análisis de los significados sobre las diferencias individuales construidos por docentes beneficiarios del PPM

Considerando el desarrollo de los objetivos específicos de este estudio, se puede afirmar que ha habido una exploración sistemática de los datos producidos, cuya finalidad ha sido identificar los conceptos de segundo orden —y luego, los metaconceptos— que parecen significativos para los docentes. De acuerdo a los postulados de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la comparación constante de los datos con los ejes analíticos emergentes permitió la aparición de *vectores cualitativos*, conceptos que poseen centralidad y además permiten comprender el conjunto de datos como un relato coherente. Dado que los datos fueron producidos en base a las conversaciones de los profesores, estos vectores parecen responder a lo que en esta investigación se ha entendido como *significado*; es decir, unidades semánticas que permiten (re)construir ciertos fenómenos con ayuda del lenguaje.

Dicho esto, el proceso de análisis de datos finalizó con la exploración de las principales categorías, visualizando los puntos de unión entre ellas. Esta exploración se realiza sobre el supuesto de que las categorías emergentes desde la codificación no están separadas, ni son excluyentes. Por el contrario, los datos dan cuenta de variadas relaciones entre las mismas, existiendo puntos de intersección cuando los profesores comparten sus experiencias sobre las diferencias individuales de sus estudiantes. Así, las tres categorías que aparecen en el análisis intersectan en argumentos que han sido relevantes para los docentes beneficiarios del PPM, y que servirán para reflejar los significados que las diferencias individuales tienen para ellos. La interacción entre las categorías se sintetiza a continuación, y será desplegada en el apartado de Resultados.

En un primer lugar, cuando los docentes comentan el modo en que las diferencias individuales están dentro de su contexto, y discuten su propio rol docente para atenderlas, aparece el significado de las *diferencias individuales como un desafío contextual*. Luego, cuando el rol docente es analizado en relación a las condiciones escolares para generar acciones pedagógicas, emergen las *diferencias individuales como un desafío profesional*. Finalmente, cuando las condiciones escolares se relacionan con las características

contextuales de las diferencias, el significado que circula es el de las *diferencias individuales como problema sistémico/demanda contradictoria*. Estas tres ideas son las que trascienden a las conversaciones, y permitieron concentrar la experiencia de los docentes respecto a este desafío, puesto que aparecieron como argumentos centrales dentro de sus reflexiones colectivas.