

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2019 / Volumen 13 / Número 1

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



HACIA UN SISTEMA ESCOLAR INCLUSIVO:
DESDE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
Fonos: (56-2) 25826760 – 25851307
cduk@ucentral.cl

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Mg. Mónica Luna González

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Lic. Rosa Blanco Guijarro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile)
Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Mg. Beatriz Rodríguez Sánchez (Secretaría de Educación Pública, México D.F. - México)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Mg. Jaime Bermeosolo (Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Abelardo Castro (Universidad de Concepción, Concepción - Chile)
Lic. Fluvia Cedeño Ángel (Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Rafael Sarmiento Guevara (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Rodrigo Vera Godoy (Fundación HINENI, Santiago - Chile)

EDITA

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

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

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

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

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



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 13 N° 1
Mayo - Octubre 2019

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

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

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

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

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

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

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

ÍNDICE

Editorial: Segregación Escolar y Meritocracia	11
<i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	
HACIA UN SISTEMA ESCOLAR INCLUSIVO: DESDE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS	
Presentación: Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas	17
<i>Mónica Luna González</i>	
Educación Inclusiva en El Salvador. Una Reflexión desde las Políticas Educativas	21
<i>Cristina Aracely Muñoz Morán</i>	
Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva	37
<i>Tatiana Cisternas León y Amparo Lobos Gormaz</i>	
Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos	55
<i>Omar Aravena Kenigs, Paula Riquelme Bravo, M^a Elena Mellado Hernández y Carolina Villagra Bravo</i>	
Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos	73
<i>Valeria Herrera Fernández y Verónica de la Paz Calderón</i>	
Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje	89
<i>Sergio Sánchez Fuentes, David Jiménez Hernández, Patricia Sancho Requena e Irene Moreno-Medina</i>	
Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior	105
<i>Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly</i>	



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

Segregación Escolar y Meritocracia

School Segregation and Meritocracy

Cynthia Duk *¹
F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Autónoma de Madrid, España

La segregación escolar es un problema complejo de naturaleza multifactorial, cuyas causas están asociadas a factores exógenos al sistema educativo, como la segregación residencial o territorial que es reflejo de los altos niveles de segmentación social que afectan a la gran mayoría de los países de la región. Pero también tiene que ver con factores asociados al diseño de políticas educativas sustentadas en modelos de cuasi-mercado, que han fomentado la privatización de la educación, la competencia entre escuelas por resultados de aprendizaje y la libre elección, favoreciendo incluso mecanismos selectivos de acceso según criterios socioeconómicos, de rendimiento académico y procedencia étnico-cultural. Todas ellas políticas que, sin duda, han contribuido a generar una alta segregación (Murillo, Duk, Martínez-Garrido, 2018).

Entre los factores aducidos, uno de los aspectos poco analizado es el papel de la selección sobre la segregación escolar. Desde la perspectiva del derecho a la educación y la inclusión, las prácticas de selección son un tipo de discriminación que no solo limitan las oportunidades de los estudiantes, afectan su dignidad y el derecho de las familias a elegir la educación que quieren para sus hijos e hijas, sino que generan segmentación en los sistemas educativos. Avanzar hacia sistemas de acceso igualitario debiera ser una prioridad de política pública y una de las primeras medidas de dicha política, erradicar toda forma de selección arbitraria que atente contra el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

En contextos con altos niveles de injusticia distributiva, abordar este problema supone enfrentar a lo menos dos grandes dificultades que lo hacen altamente complejo. Por un lado, la existencia de importantes niveles de asimetría en cuanto a calidad de la oferta educativa, que conlleva a que las escuelas con mejores resultados y reputación sean sobredemandadas, concentrando la población escolar con mayor capital socioeconómico y cultural. Por otro lado, la existencia de posturas y presiones contrapuestas al principio de acceso igualitario, sustentadas en la defensa de la meritocracia como valor que hace justicia al mérito y esfuerzo personal. La conjunción de estos dos factores, escasa oferta de calidad concentrada en ciertas escuelas y mérito académico como criterio para acceder a las mejores oportunidades, conforman un escenario poco promisorio para reducir la segregación escolar, a no ser que, de una vez por todas, se tomen medidas serias al respecto.

*Contacto: cduk@ucentral.cl

Una de las medidas que puede ayudar a mitigar la desigualdad en el acceso, es disponer de sistemas únicos de admisión debidamente regulados, que garanticen la transparencia de los procesos de postulación, combinados con medidas de acción afirmativas para aquellos estudiantes en situación de mayor desventaja. Este tipo de decisiones puede ser una buena opción para sistemas educativos con una larga tradición de libre elección como por ejemplo el caso de Chile. La legislación chilena reconoce dos principios que suelen entrar en conflicto o colisión, según el prisma con que se interpreten, el derecho de los padres a elegir la educación que deseen para sus hijos/as y el derecho a la libertad de enseñanza. Este último, ha sido un argumento extensamente utilizado por los centros educativos para elegir a las familias y estudiantes que se “ajusten” o “compartan” el proyecto educativo de la escuela, haciendo uso de procedimientos de selección bastante sofisticados (pruebas de ingreso, sesiones de juego o de observación, entrevistas a los padres, antecedentes escolares, socioeconómicos, religiosos...).

En este sentido, el caso chileno resulta interesante de comentar. Primero, por ser uno de los países de la región que ocupa los primeros lugares en cuanto a los niveles de desigualdad social y educativa que exhibe. Los datos hablan por sí solos, el 1% de la población controla el 33% de la riqueza del país, lo que encuentra su correlato en educación, donde la distribución de las oportunidades educativas es altamente desigual e injusta, siendo la segregación escolar por origen socioeconómico y cultural, como por rendimiento académico, uno de los problemas más serios que el país enfrenta. Segundo, porque el 2015 inició una reforma educacional de gran calado, con la finalidad de corregir aquellos elementos estructurales del sistema que favorecen la segregación escolar, entre otros aspectos. Así, mediante la Ley de Inclusión Escolar se pone término de manera gradual a dos importantes barreras de entrada a las escuelas que reciben financiamiento del estado (92% de la oferta), la selección de los estudiantes por parte de las escuelas y el copago por parte de las familias (cuotas que pagan las familias en escuelas privadas subsidiadas por el estado).

Para tal efecto, se crea un sistema de admisión escolar (SAE) que responde al principio de justicia al tratar a todos los postulantes por igual. Un sistema centralizado donde todas las escuelas públicas o subvencionadas están sujetas a las mismas reglas. El SAE asigna a estudiantes a su mayor preferencia siendo todas las escuelas obligadas a aceptar a cualquier postulante que los elija. De esta forma, a ninguna familia se le asigna un centro que no haya elegido, excepto que no haya cupos en ninguna de sus preferencias (0,3% de los casos en proceso 2017, 4% de los casos en proceso 2018). Cuando hay colegios con sobredemanda (en 2018 alrededor del 27% no queda en alguna de sus preferencias), el sistema asigna la escuela priorizando con base a cuatro criterios (Carrasco y Honey, 2019, p. 9). En último término, la escasez de cupos se resuelve al azar otorgando a todos los postulantes restantes la misma probabilidad de obtener un cupo.

Los datos aportados por el SAE a partir de sus dos primeros años de implementación (2017 y 2018), es de enorme valor para informar al sistema, respecto no solo de la relación entre la oferta demanda, la capacidad ociosa del sistema, sino también sobre cómo se comportan las preferencias de las familias, sus expectativas, información de gran utilidad para una mejor comprensión acerca del fenómeno de la segregación escolar y alimentar las políticas públicas para abordarla de manera más efectiva.

A este respecto, el estudio realizado por Carrasco y Honey (2019) da cuenta de la existencia de diferencias en las postulaciones que realizan las familias de mayores recursos

respecto de aquellas de menores niveles socioeconómicos. En el primer caso, prefieren aquellas escuelas de mejor desempeño académico, es decir que obtienen resultados sobre el promedio en matemáticas y lectura, siendo a su vez las más deseadas y con mayor sobre-demanda. En cambio, las familias de condiciones vulnerables tienden a elegir escuelas de menor desempeño o terminan eligiendo lo que hay, en vista de la desigualdad de la oferta. El estudio muestra, además, algo similar respecto de las preferencias de las familias en función del rendimiento previo de sus hijos/as. Las familias de estudiantes con alto nivel de rendimiento académico postulan en mayor proporción a colegios de desempeño alto, con resultados sobre el promedio, que las familias de los estudiantes que tienen un bajo nivel de rendimiento. No sería aventurado pensar que la consistencia observada entre altas expectativas y orientación al logro de los padres expliquen en parte el mejor desempeño que alcanzan sus hijos. Un tercer hallazgo digno de mencionar, es que las postulaciones de las familias con hijos de nivel insuficiente, muestran una discreta inclinación a postular a colegios de alto desempeño o previamente selectivos, lo que podría ser una señal de aspiraciones antes no expresadas y de cómo un sistema de elección puede limitar o ampliar las oportunidades educativas de los estudiantes.

No deja inquietarnos que a dos años de la creación SAE y sin que aún haya entrado completamente en régimen haya sectores que buscan reponer las prácticas de selección según méritos académicos, en aquellos centros educativos de alto desempeño y calidad, que son los más atractivos y sobre demandados por las familias.

Muy por el contrario, la promesa de una educación inclusiva lo que busca es reducir las desigualdades y, por tanto, la segregación escolar ya sea por desempeño académico, por procedencia cultural o nivel socioeconómico, es su peor enemigo. Por lo mismo, para avanzar en la dirección deseada no hay argumento que se pueda sostener en una “supuesta justicia” basada en la meritocracia, que pretende asegurar que la reducida oferta de calidad de que dispone el país, concentre a aquellos estudiantes de mejor rendimiento académico, y por la misma vía de selectividad, asegurar que dichos centros educativos se diferencien y mantengan sus altos niveles de desempeño escolar.

Cuánto tiempo más tendrá que pasar para que comprendamos que no hay atajos, que el único camino posible para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos -compromiso asumido por nuestros países en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible-, es poniendo todos los esfuerzos y recursos para fortalecer una educación pública de calidad, asegurando igualdad de condiciones para que los estudiantes de sectores más desfavorecidos y/o de menor desempeño tengan acceso a iguales oportunidades en cuanto a calidad.

La pregunta de fondo es si como sociedad queremos educación de calidad para todos o solo para que algunos sigan manteniendo sus privilegios

Referencias

- Carrasco, A. y Honey, C. (2019). *Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: al inicio de un largo camino*. Santiago de Chile: Centro Justicia Educativa - Universidad Católica de Chile.
- Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez-Garrido, C. (2018) Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTICULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación

Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas

Towards an Inclusive School System: From Policies to Practices

Mónica Luna González *

Dirección Educación, I. Municipalidad de Peñalolén, Chile

La construcción de sistemas educativos inclusivos ha acompañado los procesos de reforma de los países de AL de desigual manera en las últimas décadas; pero resulta difícil hoy encontrar un discurso de política pública educativa que no se haga cargo de la inclusión, al menos en forma conceptual y teórica. Por lo mismo, los avances en la materia suelen tener distintos niveles de profundidad y arraigo dependiendo no sólo de los territorios nacionales a los que se aluda, sino también de sus capacidades para lograr acuerdos políticos y sociales sostenibles en el tiempo (lo que llamaríamos políticas de Estado), que no se vean amenazados por cambios de los gobiernos o se encuentren al arbitrio de mayorías relativas e intercambiables.

He aquí un primer desafío sobre el que dar cuenta, la inclusión educativa debe ser entendida como una realidad en construcción que requiere grandes acuerdos nacionales que se expresen en políticas de Estado al servicio de sociedades donde la dignidad de la persona humana y su vivencia en comunidad estén al centro de nuestras ocupaciones. Cabe recordar que tal dignidad, constituye la fuerza moral de la que todos los derechos fundamentales derivan su sustento (Habermas, 2010).

Un segundo desafío, no menor, lo constituye la tensión entre sistema educativo y su entorno social. Avanzar en inclusión educativa en contextos sociales altamente fragmentados, segregados y excluyentes supone un esfuerzo de perseverancia y optimismo casi patológico (Duk y Murillo, 2017), que debe ir siempre acompañado de la noción de educación como un sistema promovedor de transformación y justicia social. Este desafío nos recuerda la permanente tarea de la inclusión de visibilizar aquello que no se quiere ver y actuar sobre aquella realidad con afán de transformación.

Un tercer desafío, surge de la comprensión de las políticas públicas como cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática (...) desarrolladas por el sector público (...) con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados. (Lahera, 2002). Lo anterior amplía la perspectiva que las políticas públicas sean solo materia de gobiernos, sino que expresan también la capacidad de los actores sociales de influir en la agenda pública presionando por cambios más efectivos y trascendentales. Por otra parte, abren la puerta a la responsabilización respecto a sus diseños e implementación, desde un permanente accountability, que otorgue

*Contacto: mluna@cormup.cl

responsabilidad no solo frente a lo que fue diseñado, sino también de manera principal, respecto de lo implementado y posibles efectos no esperados.

Dicho esto, el diseño e implementación de políticas públicas inclusivas en materias educativas exige recordar una de las máximas weberianas de actuar siempre desde la ética de la responsabilidad, que nos obliga a hacernos cargo no solo de nuestras acciones, sino también de sus consecuencias.

Este número de la revista nos permite avanzar en ambas direcciones, haciéndose cargo de reflexionar sobre diseños y prácticas de políticas públicas inclusivas, asumiendo la radicalidad de la idea de inclusión como un mandato ético para la construcción de la realidad social. Por eso el recorrido que este volumen ofrece también la mirada sobre la tarea pendiente y las áreas donde es necesario avanzar.

Solo a modo de despertar el interés del lector mostramos con una mirada libre el recorrido de un camino en común:

- La mirada a la educación inclusiva de El Salvador, pone por delante la tarea de visibilizar las ausencias y exclusiones, afirmando la necesidad de modificar una visión sociocultural que desvaloriza y mantiene brechas. Lograr inclusión implica cambiar la cultura. Así es posible romper con el gatopardismo en estas políticas, donde todo cambia para que todo siga igual (Cristina Muñoz, El Salvador).
- La mirada de los profesores noveles frente a los desafíos de la inclusión educativa, nos advierte del peligro de responder desde lo necesario y posible (aunque no sea suficiente) y nos advierte que ello no solo es consecuencia de la condición de novel de los docentes, sino también de culturas escolares rígidas y burocratizadas (Tatiana Cisternas y Amparo Lobos, Chile).
- La mirada de los directivos escolares de la Araucanía frente a la inclusión de estudiantes migrantes pone de relieve la necesidad de un esfuerzo conjunto entre las políticas educativas y las actitudes de los actores del sistema. Se trata no sólo de cumplir mandatos desde una racionalidad técnica y formal, sino de transformar las culturas escolares, reconociendo el valor de la reciprocidad en la interculturalidad (Omar Aravena y otros, Chile).
- La mirada a la interculturalidad y bilingüismo en la educación de estudiantes sordos, nos acerca a la dimensión pedagógica y de innovación didáctica que se requiere para avanzar en el aprendizaje del español como segunda lengua. Se destaca la tarea de reconocer la visualidad y gestualidad como componentes de identidad, que deben ser valorados e incorporados en los procesos de innovación pedagógica para la comunidad sorda (Valeria Herrera y Verónica de la Paz, Chile).
- La mirada sobre la validación de un instrumento que permita medir percepciones de los docentes sobre el Diseño Universal de Aprendizaje nos recuerda la tremenda necesidad de contar con evidencia para la evaluación de instrumentos de política educativa que, profundizando en una mirada evaluativa, permitan su desarrollo permanente (Sergio Sánchez y otros, España).
- La mirada sobre la transversalización de la perspectiva de género en el espacio de las instituciones de educación superior nos recuerda un desafío compartido y

plenamente vigente en todos nuestros países. Se muestra aquí la necesidad de avanzar a un conocimiento amplio y profundo de la perspectiva de género para todos los actores de las IES, mostrando un tremendo espacio de trabajo institucional y de desafío social y moral (Alejandra Montes, México).

Finalmente, poner por delante un riesgo para las políticas públicas inclusivas en educación (expandible por cierto a toda política pública): la inercia, que representa el riesgo de moverse siempre en un espacio insuficiente, pero conocido. Esa inercia que nos recuerda el concepto de TINA (*There Is No Alternative*) (Bauman y Donskis, 2016). Contra ello, recordemos que las políticas públicas no sólo deben moverse desde la ética de la responsabilidad; también deben tomar su fuerza de la ética de la convicción, que siempre será capaz de construir alternativas para transformar la realidad.

Referencias

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2016). *La maldad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25. <https://doi.org/10.21898/dia.v55i64.218>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Educación Inclusiva en El Salvador. Una Reflexión desde las Políticas Educativas

Inclusive Education in El Salvador. A Reflection from the Educational Policies

Cristina Aracely Muñoz Morán*

Universidad Evangélica de El Salvador, El Salvador

El presente artículo de revisión tiene como objetivo analizar el estado actual de las políticas educativas relacionadas con la inclusión en El Salvador, a partir de diferentes consideraciones como la normativa vigente, el significado de exclusión educativa, la multicausalidad de los problemas educativos, la intersectorialidad, la influencia del contexto o la transformación de las prácticas escolares. Luego, de dicho análisis se presenta una reflexión ético-filosófica sobre la importancia que tiene el reconocimiento de la persona en la política educativa como elemento que promueve la sinergia entre inclusión, equidad y justicia social.

Descriptor: Derecho a la educación; Política educativa; Desigualdad social; Participación; El Salvador.

Therefore, this review article aims to analyze the current state of educational policies related to inclusion in El Salvador, based on different considerations such as current legislation, the meaning of educational exclusion, the multiple causes of educational problems, cooperation among sectors, the influence of context or the transformation of school practices. Then, this analysis presents an ethical-philosophical reflection on the importance of the recognition of the person in educational policy as an element that promotes the synergy between inclusion, equity and social justice.

Keywords: Right to education; Educational policy; Social inequality; Participation; El Salvador.

Introducción

La educación inclusiva implica una transformación radical de los paradigmas educativos, pues propone pasar de un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación plural y heterogénea (Blanco, 2006). Además, para incidir en la consolidación de las políticas educativas que promueven la inclusión es necesario tener en cuenta el incremento de las desigualdades sociales, la diversidad cultural y la creciente crisis de cohesión social (López, 2009). Ahora bien, difícilmente se puede separar la inclusión de la realidad sociocultural en que se dinamiza, así como también no se pueden dejar de lado a actores clave como el Estado, la sociedad civil o la familia.

Por tanto, al abordar la inclusión como un problema de políticas educativas es necesario valorar qué propuestas se han elaborado, cómo se están desarrollando, si están funcionando o no (Terigi, 2014). Y esta revisión es la que se realiza en el presente artículo, a fin de reflexionar sobre el proceso que se ha implementado en El Salvador, ya que una transformación gradual hacia una escuela inclusiva, requiere de una revisión y mejora

*Contacto: cristina.munoz@uees.edu.sv

continua, pues no se puede reducir a una ley o una acción puntual con un alcance temporal limitado (Payá Rico, 2010). Entonces, se hace necesario considerar también “los niveles de inclusión social y los alcances de las brechas de equidad en la adquisición de competencias y aprendizajes” (Opertti, 2009, p. 4). Esto debido a que la inclusión sin su dimensión ético-filosófica de reconocimiento de la persona, se queda como una propuesta sin fundamento, al no ir más allá de la escuela para transformar la sociedad.

1. Estado del arte sobre la política de educación inclusiva

Al valorar la educación inclusiva desde un enfoque sistémico se considera que la educación es un sistema que refleja la sociedad global, es decir, representa la concepción de persona que predomina en el contexto en el que se desarrolla el hecho educativo. Por tanto, dicha representación del ser humano también conlleva implícita o explícitamente una forma de entender la vida, las relaciones humanas, el saber o las diferencias individuales. Entonces, si no se visibiliza que históricamente el sistema educativo ha sido excluyente, difícilmente se logrará “organizar una sociedad que sea capaz de dar oportunidades de aprendizaje a todos” (Aguerrondo, 2008, p. 77).

Además, es necesario reflexionar un poco más sobre cómo influye en el proceso de inclusión educativa el momento socio-histórico actual, en el que la solidez de las cosas se interpreta como una amenaza, el conocimiento y los vínculos se espera que sean de uso instantáneo, y donde lo que mejor se vende es la diferencia y no la semejanza (Bauman, 2008). En este escenario se rescata en cierta medida el valor que se le otorga a la diferencia, el cual es un elemento relevante para la educación inclusiva, ya que permite examinar cuál es la concepción de escuela que se tiene y cuál es el propósito de la educación en la sociedad actual (Miles y Singal, 2010).

Por otra parte, como afirma Sánchez de Horcajo (1991), “la educación dentro de una determinada sociedad cambiará con el tiempo y en la medida que cambie la sociedad misma” (p. 126). Es por ello, que la educación ha trascendido su función tradicional como formadora de recursos humanos para optar por la formación de los ciudadanos (López, 2005). Dicho cambio implica pasar del reproductivismo social a poner la mirada en la relación que se establece entre la educación y la sociedad, e incluso si se arriesga un poco más implica afectar los vínculos humanos (Bauman, 2008; López, 2005).

Entonces, en este escenario las políticas educativas tienen un rol fundamental, pues son las que recogen las demandas y las expectativas de la sociedad en lo que se refiere al aporte que se espera de la escuela en la formación de los futuros ciudadanos. Y existen diferentes propuestas para analizar las políticas que se implementan en educación, una de ellas es la elaborada por Terigi (2014), quien propone que es necesario identificar las condiciones sociales y educativas que las políticas atienden o dejan de atender, y valorar cómo funcionan éstas a nivel local.

Además, la propuesta de la autora implica abordar la inclusión como problema de las políticas educativas, razón por la cual se seleccionó para reflexionar sobre el estado actual de dichas políticas en el país. Ahora bien, ya que dicho análisis se realizará desde el contexto salvadoreño es necesario mencionar que la inclusión se entiende en relación a todos los grupos que pueden ser vulnerables de exclusión y especialmente a los estudiantes

con discapacidad, esto de acuerdo a la tipología propuesta por Ainscow, Booth y Dyson (2006).

El análisis que se presenta a continuación se realizó a partir de ocho consideraciones (Terigi, 2014), las cuales son: derecho a la educación más allá de la dimensión normativa, ampliación del significado de exclusión educativa, multicausalidad de la desescolarización y el rezago escolar, importancia de la multisectorialidad, valoración de los problemas educativos a partir del contexto, intensidad y extensión de las políticas, compromiso del Estado con la consolidación de las políticas educativas y transformación de las prácticas escolares en el sistema educativo regular.

Derecho a la educación más allá de la dimensión normativa

A nivel regional, América Latina ha tenido diferentes avances en lo relacionado a la legislación como consecuencia de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) y otras convenciones internacionales como la de Educación para Todos o los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017). Sin embargo, todavía existe una desarticulación entre lo que se propone y su puesta en ejecución, por lo que es clave colocar la mirada en las acciones que hagan posible la transformación.

La situación de El Salvador es similar a la planteada anteriormente, pues hay poca coherencia entre las leyes y las políticas que se han diseñado para garantizar el derecho a la educación y su respectiva implementación, pues, aunque se cuenta con un marco normativo, falta impulsar las estructuras que le den seguimiento. Así, el derecho a la educación de todo ciudadano es reconocido tanto en la Constitución de la República de El Salvador (Asamblea Legislativa de El Salvador (1983), como en la Ley General de Educación (Asamblea Legislativa de El Salvador, 1996). Ahora bien, para garantizar dicho derecho y cumplir con los compromisos de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Ministerio de Educación ha impulsado en las últimas décadas diferentes planes educativos, que a continuación se describen:

- 1995-2005. El Plan Decenal de Educación (Ministerio de Educación, 1995) surge gracias a la reforma educativa que se desarrolló en el país después del conflicto armado. Los ejes de ese plan fueron: cobertura, modernización institucional, mejoramiento de la calidad y formación de valores humanos, éticos y cívicos; los cuales fueron retomados en el año 2000, en los Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio (Ministerio de Educación, 2000).
- 2004-2009. Plan Nacional de Educación 2021 (Ministerio de Educación, 2005), el cual planteó los siguientes objetivos: formación integral de la persona, escolaridad de once grados para toda la población, formación técnica y tecnología del más alto nivel, y desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la sociedad. Y sus líneas estratégicas fueron: acceso a la educación, efectividad de la educación básica y media, competitividad y buenas prácticas de gestión.
- 2009-2014. Plan Social Educativo: Vamos a la escuela (Ministerio de Educación, 2009), propone rediseñar la escuela con la participación de la familia y la comunidad para mejorar los aprendizajes. Y propone las siguientes líneas estratégicas: acceso y permanencia, currículo pertinente y aprendizaje

significativo, dignificación y desarrollo profesional docente, fortalecimiento de la gestión institucional, formación permanente de jóvenes y adultos, educación superior e investigación, ciencia y tecnología.

- 2010. Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2010b) tiene como objetivo transformar el sistema educativo por medio de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de diferentes actores. Esta política plantea cuatro áreas de acción: normativa y políticas de gestión, prácticas de gestión pedagógica, cultura escolar y comunitaria, ambientes educativos y recursos estratégicos. También se contextualizó el Índice de inclusión (Ainscow y Booth, 2000) a la realidad educativa salvadoreña, y así surgió la Adecuación del índice de inclusión al contexto educativo salvadoreño (Ministerio de Educación, 2010a). Y en él se incorpora la dimensión de territorios inclusivos, es decir, las prácticas educativas que favorecen la participación de los estudiantes y la comunidad en el aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela.
- 2014-2019. Plan Nacional de Educación en Función de la Nación (Ministerio de Educación, 2015a), el cual se está implementando por medio de diferentes ejes estratégicos: profesionalización docente, primera infancia, evaluación educativa, ambientes escolares, educación equitativa, inclusiva y de calidad; currículo nacional, condiciones para la creación de conocimiento e innovación, educación de adultos, reforma institucional y legislación vigente.

Por otra parte, en la última década también se ha incluido a la sociedad civil en la definición de la educación que el país necesita, un primer paso se dio en el 2004 con la formación de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento (Ministerio de Educación, 2005). Luego, en 2015 se conforma el Consejo Nacional de Educación, el cual es un espacio promovido por el Estado para iniciar una transformación hacia una educación integral, universal y de calidad. Y para ello elaboraron el Plan El Salvador Educado (Consejo Nacional de Educación, 2016), el cual plantea seis desafíos: escuela libre de violencia, docentes de calidad, atención integral a la primera infancia, doce grados de escolaridad universal, educación superior e infraestructura. A continuación, se presenta un análisis comparativo de las líneas estratégicas o programas de acción que se han propuesto en los planes y las políticas educativas de los últimos veinte años (cuadro 1).

Como se puede observar en el cuadro 1, las áreas que son incluidas por la mayoría de los planes educativos son: educación inclusiva, infraestructura, currículo y gestión. Luego, las áreas que no todos los planes incluyen son las de: atención a la primera infancia, escolaridad universal y desarrollo docente (dignificación y formación). Por otra parte, hay áreas que son priorizadas puntualmente por determinados planes como es el caso del acceso y la permanencia, la formación de adultos o la educación superior.

Ahora bien, llama la atención que la cultura escolar y comunitaria sea incluida únicamente en la Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2010b) o que sólo en el Plan El Salvador Educado se aborde el fenómeno de la violencia en la escuela (Consejo Nacional de Educación, 2016). En el caso de la violencia, se considera que es un fenómeno tanto estructural como simbólico, pues ya es una forma naturalizada de opresión que la cultura salvadoreña ha internalizado y legitimado como parte de la convivencia cotidiana (PNUD, 2018). Entonces, en este escenario se hace necesario que los esfuerzos que se realizan desde las políticas públicas tengan a la base una visión de inclusión que implique

a todos los ciudadanos en las aspiraciones comunes, donde todos sean respetados y valorados por ellos mismo (Powell y Tutt, 2002). Y en la medida en que esto se logre se podrán tener las condiciones necesarias para reconstruir el tejido social que se ha debilitado en las últimas décadas, y en ese proceso la educación tiene un papel clave para aportar a la construcción de una verdadera cohesión social.

Cuadro 1. Análisis comparativo de las líneas estratégicas o programas de acción de los planes educativos de las últimas dos décadas

	DOCENTES	ESCOLARIDAD UNIVERSAL	EDUCACIÓN INCLUSIVA	PRIMERA INFANCIA	INFRA-ESTRUCTURA	GESTIÓN	CURRÍCULO
Plan Decenal de Educación y Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio	X	-	-	-	-	X	X
Plan Nacional de Educación 2021	-	X	X	-	X	X	X
Plan Social Educativo: Vamos a la escuela	X	-	X	X	X	X	X
Política de Educación Inclusiva	-	-	X	-	X	X	X
Plan Nacional de Educación en Función de la Nación	X	-	X	X	X	-	X
Plan El Salvador Educado	X	X	X	X	X	-	-

Fuente: Elaboración propia.

2. Ampliación del significado de exclusión educativa

Una manera de comprender la exclusión educativa es a partir de valorar la inclusión como un constructo social, pues es necesario que la persona se sienta parte del colectivo, donde todos se sientan valorados y respetados por sí mismos (Powell y Tutt, 2002). Así, la exclusión educativa puede estar asociada a la escasa importancia que se le brinda al reconocimiento de la diferencia, y esto conlleva a que se pueda excluir “con o sin justificación desde las dinámicas políticas, la sociedad y el mercado, y aún desde los principales ámbitos de socialización (la familia y la escuela)” (Ministerio de Educación, 2010b, p. 16).

Por otra parte, factores como la pobreza, condición de discapacidad, pertenencia a pueblos originarios, enfermedad crónica o trabajo infantil, entre otros, pueden determinar la exclusión desde el sistema educativo, si se configuran como mecanismos de marginación social propios de dicho sistema. Ahora bien, en palabras de Braslavsky (citada en Aguerrondo, 2008) define que existen tres tipos de marginación educativa:

- Marginación por exclusión total, es decir, no se logra el ingreso al sistema educativo. En 2015, el 5.6% de los niños de 7 años y el 10.3% de los adolescentes de 15 años estaban fuera del sistema educativo (Consejo Nacional de Educación, 2016). Por tanto, para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela hay que incidir en problemas sociales, tales como la violencia, el trabajo infantil, la delincuencia, la pobreza, entre otros (Ministerio de Educación, 2010b).
- Marginación por exclusión temprana, o sea la deserción del sistema educativo formal antes de que las habilidades básicas se hayan consolidado. En el año 2000, el indicador de supervivencia al sexto grado fue de 66.10% y en el 2012 ascendió al 83.80%, es decir, aumentó en 18 puntos (Ministerio de Educación, 2015c). Sin

embargo, solo seis de cada diez estudiantes que ingresan al sistema se mantienen en él hasta noveno grado de educación básica y, solo cinco de diez estudiantes que comienzan en primaria llegan a bachillerato (Consejo Nacional de Educación, 2016).

- Marginación por inclusión, que implica la fragmentación del sistema educativo en segmentos de diferente calidad, lo que en muchas ocasiones conlleva a que no se garantice la adquisición los conocimientos que corresponden al nivel educativo del estudiante. En El Salvador, existe tanto una oferta educativa pública como privada, que abarca desde el nivel de educación inicial hasta la educación superior, aunque esta variedad de alternativas predomina en la zona urbana, pues en el área rural la oferta a la que tienen acceso los estudiantes es mayoritariamente pública. También, años atrás el Ministerio de Educación desarrolló un programa de educación acelerada para dar respuesta a los estudiantes en situación de rezago escolar, pues en un año escolar se podían cursar dos años académicos y así reducir gradualmente la brecha de edad con sus compañeros (Ministerio de Educación, 2015c).

Entonces, al comprender la exclusión educativa como un fenómeno generado por factores tanto externos como internos, es necesario que diferentes actores unan esfuerzos para “prevenir y erradicar la exclusión educativa por medio de acciones directas e indirectas que fortalezcan las dinámicas inclusivas en la escuela y las comunidades” (Ministerio de Educación, 2010b, p. 25). Y este ha sido uno de los retos que el Ministerio de Educación ha priorizado desde el 2009 con el Plan Social Educativo (Ministerio de Educación, 2009), pues ha ejecutado diferentes programas de apoyo a la familia y a los estudiantes, tales como: dotación de uniformes y útiles escolares, alimentación, educación básica para la población joven y adulta, recreación, arte y cultura, jóvenes talentos, Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, entre otros (Ministerio de Educación, 2015c).

Finalmente, es necesario reconocer que los programas que el Ministerio de Educación ha implementado para apoyar a las familias no bastan, pues si bien la alimentación o los útiles escolares pueden incidir hasta cierto punto en el rendimiento académico, dichos programas no cuestionan los fundamentos del sistema educativo ni sus planes, por lo que no llegan a proponerse cambios estructurales. Por ello, toma relevancia la valoración de la exclusión como una falta de reconocimiento de la persona, lo que implica “no tener la oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo” (Aguerrondo, 2008, p. 65). Y desde esta valoración al país le falta camino por recorrer, para pasar de un abordaje asistencialista de la exclusión educativa a una propuesta de transformación radical basada en el reconocimiento de la persona y sus derechos.

3. Multicausalidad de la desescolarización y el rezago escolar

La desescolarización y el rezago escolar no pueden comprenderse como fenómenos aislados, ya que pueden producirse por factores individuales, familiares, demográficos, sociales o escolares. Así, en el caso de la deserción escolar influye el acceso temprano al trabajo para contribuir al ingreso familiar, donde para los hombres implica trabajar fuera de la casa y para las mujeres participar en las tareas del hogar (Consejo Nacional de

Educación, 2016). También se observa una discrepancia al explorar las causas de deserción de acuerdo con la zona geográfica de residencia de los estudiantes, pues quienes residen en el área urbana desertan en su mayoría para trabajar mientras que los estudiantes de la zona rural dejan la escuela por falta de interés, lo cual “podría vincularse a deficiencias en el aprendizaje o a una falta de correspondencia entre la realidad vivida y lo que se estudia” (Consejo Nacional de Educación, 2016, p. 64).

Mientras que la deserción causada por la violencia se da en el plano comunitario, pues “la inseguridad asociada a la presencia de las pandillas recrudece las cifras de deserción y violencia, en particular, en los niveles del Tercer Ciclo de Educación Básica y en Bachillerato” (Consejo Nacional de Educación, 2016, p. 20). También, la violencia se puede dar en el plano familiar, generando desestabilización e incluso desintegración del hogar, lo cual con frecuencia afecta la asistencia del estudiante a la escuela.

Y ante estas realidades el docente no sabe qué hacer, pues en la formación inicial no se les han brindado herramientas y quienes están ya en las escuelas no han desarrollado aún las competencias que necesitan para abordar adecuadamente las situaciones de violencia o vulnerabilidad social que viven los estudiantes, tanto de manera preventiva como paliativa (Consejo Nacional de Educación, 2016). Por tanto, es importante que desde la escuela se creen espacios de reflexión sobre la educación para la no violencia, que permitan establecer relaciones basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento de la persona.

Por otra parte, el rezago escolar puede darse por un ingreso tardío a la escuela o por la repitencia de grados, esto implica que los estudiantes muchas veces no tienen la misma edad que sus compañeros de clase. Estas situaciones se dan con mayor frecuencia en los primeros grados de educación básica, ya sea porque los padres consideran que los niños aún no tienen la edad para asistir a la escuela o por las dificultades que pueden presentar en la adquisición de la lectoescritura (Consejo Nacional de Educación, 2016). Luego, a partir del séptimo grado “las razones se complican y van desde la falta de cobertura territorial, hasta problemas sociales como la pobreza, el embarazo adolescente, la migración y la inseguridad” (Consejo Nacional de Educación, 2016, p. 63).

Luego, al acercarse a los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes también se pueden observar desigualdades, las cuales se pueden dar por diferentes factores (Blanco y Duk, 2011):

- Contexto socioeconómico y cultural. El Salvador es considerado como un país de ingresos medios bajos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2015), que se encuentra afectado por violencia social, migraciones, desestructuración familiar, trabajo infantil o delincuencia. Por otra parte, en los últimos años se han dado esfuerzos para revitalizar el nahuát como lengua materna (Ministerio de Educación, 2015c).
- Tipo de escuela y entorno de aprendizaje. El clima escolar de las escuelas salvadoreñas muchas veces se ve afectado por la inseguridad y la violencia (Consejo Nacional de Educación, 2016). Y la gestión escolar promueve diversas acciones para lograr aprendizajes significativos con la participación de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2008a).
- Tiempo efectivo de aprendizaje. En El Salvador se han establecido 200 días lectivos, los estudiantes asisten semanalmente a la escuela entre 18 y 25 horas

de acuerdo con el nivel educativo en que se encuentren (Ministerio de Educación, 2008b). Ahora bien, es difícil establecer cuán efectivo es el tiempo de aprendizaje.

- Asistencia a educación de la primera infancia. En el país preocupa que “solo se atiende al 3% de la población que la necesita, que las escuelas parvularias puras están mayormente concentradas en el área urbana” (Ministerio de Educación, 2015a, p.13). Ahora bien, cabe destacar que desde la elaboración de la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Ministerio de Educación, 2010c), se propuso un nuevo modelo de atención basado en un enfoque de derechos y desarrollo integral. También se actualizaron los programas de estudio para dicha población y los de la formación de los futuros docentes en educación inicial y parvularia (Ministerio de Educación, 2015c).
- La calidad de los docentes. Generalmente estos carecen de un “marco conceptual y de los instrumentos metodológicos para hacer frente a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos” (Opertti, 2009). En 2012 se crea la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación, 2012), a fin de fortalecer la formación docente tanto inicial como en servicio. Y en 2015, había 31,085 maestras y 14,786 maestros laborando en el sector público; de los cuales un 81.97% tienen el nivel académico de profesorado, 7.20% licenciatura, 6.22% bachillerato académico y un 4.61% otros grados (Ministerio de Educación, 2015b).

Además, desde el Plan Social Educativo (Ministerio de Educación, 2009) se definió como una línea estratégica la equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, especialmente los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Y para apoyar esto, el Ministerio de Educación brinda los útiles escolares, los uniformes y alimentación a todos los estudiantes de los centros educativos públicos, desde educación inicial hasta educación media.

En el país los datos de deserción escolar en educación primaria han disminuido, en el año 2000 se tenía un porcentaje global de 6.55, mientras que para el 2012 se ha reducido a 3.32 puntos porcentuales. También ha mejorado la tasa neta de escolarización en la enseñanza preescolar, pues pasó del 40% en 1999 al 62% en 2012 (UNESCO, 2015). Y en la enseñanza primaria la tasa neta global de escolarización subió en más de 10 puntos, en el año 1999 era de 85% y en 2012, 95% (Ministerio de Educación, 2015b; UNESCO, 2015).

Por otra parte, para dar respuesta al rezago escolar en el 2005 se inició el Programa Redes Escolares Efectivas en los 100 municipios más pobres del país con el objetivo de “ampliar las oportunidades para completar la educación básica a niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales de extrema y alta pobreza y con mayor rezago educativo” (Ministerio de Educación, 2015b, p. 26). Dicho programa ya no se está implementando, y a partir del 2009 se han desarrollado los programas: Cerrando la brecha del conocimiento y Un niño, una computadora (Ministerio de Educación, 2009). Con dichos programas se busca brindar capacitación y recursos tecnológicos a las escuelas con un alto porcentaje de rezago escolar.

Finalmente, la multicausalidad de la deserción y del rezago escolar no debe conllevar a la simplificación de estos, pues quienes no asisten a la escuela han pasado por muchas situaciones tanto dentro como fuera de la escuela antes de dejar de asistir a ella (Terigi, 2014). Este planteamiento explica parcialmente las limitaciones que ha tenido la política pública en el país, pues, aunque tiene una visión multicausal de la deserción y del rezago

escolar, en la práctica brinda respuestas superficiales, como la dotación de recursos escolares, programas de alimentación o capacitaciones; no logra articular a los diferentes actores que se necesitan para incidir directamente en las causas que mantienen las barreras para el aprendizaje y la participación.

4. Importancia de la intersectorialidad

La consolidación de la educación inclusiva será posible en la medida que también se desarrollen políticas económicas y sociales que den respuesta a los factores que generan exclusión y marginación. Por tanto, uno de los retos de la escuela es ser sensible a las demandas y expectativas del entorno (Krichesky, 2006), por ello es imprescindible vincular el nivel central con el local, tanto para que las políticas educativas se diseñen desde y para el contexto como para generar las condiciones que permitan la autonomía de la escuela en la búsqueda de apoyos a nivel local.

En 2010 con la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia se abre un espacio para que la atención de la niñez sea abordada desde un enfoque intersectorial, pues se crean comités integrados por diferentes instancias (Ministerio de Educación, 2010c). Luego, en 2011 se crea la Mesa Técnica Intersectorial para la Educación y Desarrollo Integral para la implementación del modelo de educación y desarrollo integral de la primera infancia (Ministerio de Educación, 2015c). También participan organizaciones no gubernamentales, municipalidades y cooperantes, aunque a la fecha aún no se cuenta con investigaciones o evaluaciones que muestren cómo han funcionado las mesas intersectoriales, cuáles han sido sus aciertos u obstáculos en su proceso de implementación.

Entonces, la educación inclusiva debería “extenderse a las escalas geográficas de la política local y la política estatal además del espacio escolar” (Rambla et al., 2008, p. 89). En este contexto, en el país falta proponer más iniciativas que impliquen un abordaje intersectorial para la mejora de los aprendizajes, tanto a nivel local como nacional, no basta incluir a los diferentes actores en el diseño de las propuestas, también es necesario que participen en la toma de decisiones sobre su implementación y evaluación.

5. Valoración de los problemas educativos a partir del contexto

Al abordar los problemas educativos del país es importante partir del contexto en el cual se desarrollan, ya que la educación es un tema de interés y relevancia social. Entonces, primero es necesario que los equipos docentes y las familias se pregunten si la propuesta educativa que orienta la práctica pedagógica en la escuela responde al contexto social en el que desarrollan (López, 2007). Ahora bien, desde aquí puede encontrarse un obstáculo, pues, aunque las familias y la comunidad contribuyan en actividades puntuales de la escuela o en la elaboración inicial de los proyectos educativos, generalmente son excluidos de la toma de decisiones sobre los aprendizajes, por lo que la participación política de dichos actores queda limitada (Hurtado y Muñoz, 2017).

Por tanto, si el proyecto educativo no se construye de manera colectiva y tomando en cuenta el contexto socio-histórico, puede caer en un mero cumplimiento burocrático de la norma. En cambio, si la realidad “es mirada desde los sujetos deviene en un conjunto de

espacios de construcción: es el papel del momento histórico en la medida en que en éste ocurre la intervención de la práctica” (Zemelman, 2005, p. 86), y esta elaboración participativa compromete a cada uno de los actores inmersos en el proceso.

Finalmente, si bien es necesario valorar que el desarrollo de vínculos entre diferentes personas es un proceso complejo, también hay que reconocer que si no se generan los espacios donde se permita el encuentro con el otro, será “poco probable que los miembros de un sector de la sociedad sientan a los de otro como conciudadanos, como parte del mismo grupo social, la misma historia o la misma identidad” (López, 2007, p. 27). Así, el encuentro, la participación y el reconocimiento de la persona son elementos que articulados por la gestión escolar permitirán dinamizar aprendizajes desde y para el contexto donde se desarrollen.

6. Intensidad y extensión de las políticas

Al analizar las políticas educativas en términos de intensidad y extensión, se brinda otra manera de comprenderlas. Así, Terigi (2014) considera que la extensión se refiere al alcance de la política en relación con la población a la que está dirigida, mientras que la intensidad implica “tanto la profundidad de los cambios como la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas” (p. 227).

La Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2010b) ha priorizado la extensión, es decir, abarcar a la niñez y adolescencia que se encuentra en riesgo de exclusión educativa por diversos motivos. Y desde dicha política se han promovido algunas acciones que favorecen una mayor intensidad en los cambios, tales como:

- Estrategia del Docente de Apoyo a la Inclusión, la cual pretende mejorar la atención educativa de los estudiantes en riesgo de exclusión, por medio del apoyo a los distintos actores de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2017b).
- Centros de Orientación y Recursos, son espacios que brindan apoyo y orientación psicopedagógica a estudiantes, docentes y familias para garantizar el acceso y la permanencia de calidad en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2017a).
- Comités Departamentales de Apoyo a la Inclusión, son estructuras que fueron creadas para dinamizar los procesos de inclusión educativa en el territorio, por medio de la participación de diferentes actores (Ministerio de Educación, 2016b).

Si bien dichas acciones buscan consolidar la escuela inclusiva, aún no son conocidas en todo el territorio, lo que dificulta que se logren articular con los esfuerzos que las escuelas realizan diariamente. Además, a la fecha no existe un plan de seguimiento y evaluación de estas estrategias para valorar el aporte que brindan.

7. Compromiso del Estado con la consolidación de las políticas educativas

El avance de una política educativa depende en gran medida del grado de compromiso que el Estado manifieste a través de sus diferentes instancias, ya que solo “es posible conseguir

progresos cuando los Estados tienen un compromiso con la justicia social que se concreta en el desarrollo de políticas que tienen como foco central la búsqueda de la equidad y la cohesión social” (Blanco y Duk, 2011, p. 49). Además, la educación inclusiva con frecuencia es percibida como un medio para superar la pobreza, pero para ello se necesitan algunas condiciones básicas que contribuyan a que las personas puedan aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se le presenten (Opertti, 2009).

Sin embargo, no sólo corresponde al Estado contribuir a generar condiciones de educabilidad (López, 2005), sino también a la sociedad civil, la familia y la escuela, donde cada actor tiene un rol y responsabilidades frente al aprendizaje. Así, las condiciones de educabilidad deben comprenderse como “un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y los que la escuela espera o exige de él” (López, 2007, p. 49).

Entonces, en lo que se refiere al compromiso del Estado salvadoreño con la Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2010b) puede considerarse que es fluctuante, pues no ha sido un eje transversal en las acciones desarrolladas por el sistema educativo en sus diferentes niveles. Por ejemplo, en el organigrama del Ministerio de Educación, el Departamento de Apoyo al Desarrollo la Inclusión Educativa depende de la Gerencia Nacional de Educación de Primera Infancia, desarticulado de los demás niveles educativos (Ministerio de Educación, 2016a). También la educación inclusiva ha quedado en segundo plano en el proceso de profesionalización docente y en la atención a la primera infancia.

Por tanto, es necesario pensar las políticas educativas como movimientos horizontales y no como tradicionalmente se suele hacer de arriba hacia abajo, y este cambio implica una transformación gradual:

Desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro en donde la toma de decisiones, despliega transformaciones y más transformaciones en el desarrollo desordenado de la acción política. Donde unas implican y otras transforman a las otras de modo rizomático (Telló, 2016, p. 57)

Y sumado a esta transformación es importante definir los mecanismos que le den seguimiento a la implementación de la política y dentro de los cuales están los procesos evaluación de los resultados que permiten un reajuste y una retroalimentación constante (Pedro y Puig, 1999). En el caso de El Salvador, actualmente no hay una estructura que se encargue específicamente de evaluar y dar seguimiento a las políticas y los planes educativos que se están implementando.

8. Transformación de las prácticas escolares en el sistema educativo regular

Difícilmente se puede hablar de inclusión educativa sino se logra el equilibrio entre calidad educativa y atención a los diferentes grupos sociales desde sus contextos. Por tanto, para lograr dicho equilibrio es necesario generar acciones de cambio en los siguientes aspectos (Blanco y Duk, 2011):

- Accesibilidad de los programas y servicios educativos a los grupos excluidos. En el país se cuenta con diferentes programas de apoyo, tales como modalidades flexibles para estudiantes que trabajan o que viven en la zona rural, educación

acelerada, alfabetización de adultos, educación especial para estudiantes con discapacidad intelectual moderada y círculos de familia para la primera infancia, entre otros (Ministerio de Educación, 2015c).

- Establecimiento de objetivos de equidad de manera transversal en todas las políticas sociales. La noción de equidad está presente en las siguientes políticas: Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2010b), Política de Equidad e Igualdad de Género (Ministerio de Educación, 2016), Política Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2014), Política Nacional de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia (Ministerio de Educación, 2010c) y la Política Nacional de Juventud (Ministerio de Gobernación, 2013).
- Desarrollo de sistemas integrales de protección social que combinen prestaciones básicas universales y apoyos específicos a poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad. Entre los programas más significativos están: educación inicial, alimentación y salud escolar, paquetes escolares, un vaso de leche, Cerrando la brecha del conocimiento, un niño una computadora (Ministerio de Educación, 2015c).
- Mayor inversión en la primera infancia. La inversión en educación parvularia pasó de 31 millones de dólares en 2002 a 56 millones en 2010, experimentando una disminución de casi 4 millones al 2011, ya que se asignaron 52.36 millones (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012).

También es importante reconocer que los estudiantes tienen el derecho de acceder a un currículo diseñado para satisfacer sus necesidades, en un ambiente donde se sientan valorados por sí mismos (Powell y Tutt, 2002). Y en este escenario el rol del docente es clave pues es quien mediará la transformación de la escuela hacia la inclusión y por ello, debe ser “sensible a las diferencias y con competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos” (Blanco y Duk, 2011, p. 53).

Generalmente, los equipos docentes realizan la planificación y la adecuación curricular de manera colegiada, partiendo del perfil del estudiante y su contexto, pero aún hay escuelas donde esto no se realiza por completo (Hurtado y Muñoz, 2017). Por otra parte, los procesos de formación sobre educación inclusiva han contribuido a la toma de conciencia del derecho a la educación de toda persona, independientemente de sus características, respetando las diferencias de cada uno de los actores educativos y buscando generar relaciones más horizontales entre los mismos (Hurtado y Muñoz, 2017).

9. Conclusiones

La educación salvadoreña enfrenta un gran reto, pues como afirma López (2007) “ya no somos todos partes de un mismo grupo, se va diluyendo la existencia” (p. 32), lo que conlleva a que la sociedad esté fragmentada, pues en muchas ocasiones se invisibiliza a las personas o se las trata como que no existieran, ya sea porque no cumplen los cánones del saber dominante o por no aportar al crecimiento económico (Santos, 2010). Entonces, esta situación se agudiza cuando la política educativa no incluye explícitamente una reflexión tanto ontológica como epistemológica de las personas que dinamizan el hecho educativo. Y esto se observa en la Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2010b),

pues si bien reconoce la importancia de tener unos acuerdos mínimos sobre los valores que deben estar presentes en la sociedad y que la escuela debe promover la inclusión, no profundiza en la persona que se pretende incluir, cómo se reconocerá y valorará su diferencia en la educación.

Ahora bien, hay distintos modos de producción de ausencia o no existencia, y es necesario identificarlos, pues estos surgen de la cultura (Santos, 2010). Así, en el contexto salvadoreño, las ausencias pueden darse por diferentes clasificaciones como la raza, el sexo, el lugar de residencia, la condición de discapacidad, entre otros; es decir, se excluye a aquellos que se alejan de la norma establecida por el grupo social dominante. A continuación, se detallan, de acuerdo a la realidad del país.

- Raza. El total de la población indígena en el país es de 13,310 personas provenientes de los pueblos nahúat-pipiles, lencas, kakawira y otros; quienes representan el 0.002% de la población total (Ministerio de Economía, 2008).
- Sexo. La tasa de asistencia escolar a nivel nacional es de 29.6% para hombres y 25.6% en las mujeres, y en el rango de edad de 16 a 18 años se observa mayor diferencia en la inasistencia, 36.4% para hombres y 39.2% para mujeres. Luego, en el grupo de 19 años se da el mayor porcentaje de inasistencia, 93.9% hombres y 94.8% mujeres (Ministerio de Economía, 2018). Y entre las causas más frecuentes en ambos sexos están no les interesa ir a la escuela o es muy caro, seguidas por trabajar en el caso de los hombres y trabajo doméstico y causas del hogar, en las mujeres.
- Lugar de residencia. La población salvadoreña se distribuye entre la zona urbana, 3,598,836 personas, y 2,145,277 personas en la zona rural, lo que equivaldría a un 63% y un 27% respectivamente (Ministerio de Economía, 2008). Mientras que la asistencia educativa en el área urbana a nivel nacional es del 28.4%, y en el área rural es de 26.0% (Ministerio de Economía, 2018).
- Situación de discapacidad. En el país existe un total a nivel nacional de 235,302 personas que presentan algún tipo de limitación, ya sea para moverse, escuchar, ver, hablar o desenvolverse de manera autónoma en la vida cotidiana (Ministerio de Economía, 2018).

Entonces, a partir de estas clasificaciones se puede apreciar lo arriesgado que puede ser una política que no visibilice estos elementos, pues se puede continuar con el error de ocultar prejuicios o representaciones sociales que consideran que la diferencia de raza o sexo es una inferioridad insuperable, que el ignorante es quien tiene un limitado conocimiento formal o que si la persona no produce para el sistema no existe (Santos, 2010). Y esta construcción sociocultural de desvalorizar a las personas continuará generando exclusión en el día a día, aunque en el discurso se habló de inclusión, como se ha presentado anteriormente por medio de las consideraciones de análisis propuestas por Terigi (2014).

Finalmente, la inclusión y la equidad se complementan y como propone López (2005), “no hay equidad sin igualdad... la noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de ese reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental” (López, 2005, p. 68). Por tanto, en el país no sólo se debe garantizar la igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en el sistema educativo, sino también brindar a cada estudiante lo que necesita para

participar en su aprendizaje. Así, la equidad adquiere un carácter eminentemente político e invita al Estado, a la sociedad civil y demás organizaciones a trabajar para garantizar que la equidad educativa se consolide de manera efectiva por medio de la inclusión, y así poder reconstruir el tejido social.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (1983). *Constitución de la república*. San Salvador: Asamblea Legislativa de El Salvador.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (1996). *Ley general de educación*. San Salvador: Asamblea Legislativa de El Salvador.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (2014). *Política nacional de atención integral a las personas con discapacidad*. San Salvador: MINED.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-45.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17(2), 37-55.
- Consejo Nacional de Educación. (2016). *Plan El Salvador educado. Por el derecho a una educación de calidad*. San Salvador: CONED.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Primera infancia en El Salvador. Estado actual y perspectivas*. San Salvador: UNICEF.
- Hurtado, K. y Muñoz, C. (2017). El reconocimiento del otro y la gestión escolar. *Varela*, 17(47), 140-154.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- López, N. (2009). *De relaciones, actores y territorios*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Miles, S. y Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Ministerio de Economía. (2008). *Censo de población y vivienda 2007*. San Salvador: DIGESTYC.

- Ministerio de Economía. (2018). *Encuesta de hogares de propósitos múltiples 2017*. San Salvador: DIGESTYC.
- Ministerio de Educación. (1995). *Lineamientos generales del plan decenal 1995-2005*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2000). *Desafíos de la educación en el nuevo milenio, reforma educativa en marcha (2000-2005)*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2005). *Plan nacional de educación 2021. Metas y desafíos para construir el país que queremos*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2008a). *Gestión escolar efectiva*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2008b). *Normativa de funcionamiento*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2009). *Plan social educativo 2009-2014: Vamos a la escuela*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2010a). *Adecuación del índice de inclusión al contexto educativo salvadoreño*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2010b). *Política de educación inclusiva*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2010c). *Política nacional de educación y desarrollo integral de la primera infancia*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2012). *Política nacional de desarrollo profesional docente*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Ejes estratégicos del plan nacional de educación en función de la nación: Educar para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2015b). *Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos de El Salvador*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2015c). *Revisión nacional 2015 de la educación para todos: El Salvador*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2016). *Política de equidad e igualdad de género. Plan de implementación del ministerio de educación*. El Salvador. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Acuerdo ministerial No. 15-1269. Organigrama general 2015-2019*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Comités departamentales de apoyo a la inclusión*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2016c). *Modelo de escuela inclusiva de tiempo pleno. Documento de sistematización*. San Salvador: MINED-EDUCAID.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Centro de orientación y recursos desde el enfoque de inclusión*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Estrategia educativa docente de apoyo a la inclusión*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Gobernación. (2013). *Política nacional de juventud 2010/2024*. San Salvador: INJUVE.
- ONU. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, NY: ONU.
- Operti, R. (2009, julio). La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. Comunicación presentada en el *Coloquio de historia de la educación la educación especial y social del siglo XIX*. Universidad de Navarra.

- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Pedro, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PNUD. (2018). *Índice sobre el desarrollo humano El Salvador 2018. ¡Soy joven! ¿Y ahora qué?* San Salvador: PNUD.
- Powell, S. y Tutt, R. (2002). When inclusion becomes exclusion. *Education 3-13*, 30(2), 43-46.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: Un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1), 81-96.
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Santos, B. D. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Telló, C. (2016). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: EPUB.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoó y M. Poggi (Eds.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Breve CV de la autora

Cristina Aracely Muñoz Morán

Maestra en Política y Evaluación Educativa (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas), Licenciada en Psicología (Universidad de Deusto), y Profesora en Educación Especial para el nivel básico (Universidad Católica de Occidente), es Catedrática de la Universidad Evangélica de El Salvador en el Departamento de Educación Especial. Su labor de investigación está relacionada con el desarrollo de la educación inclusiva a través de las políticas educativas, las prácticas pedagógicas, la participación de actores sociales y la gestión escolar, teniendo como punto de referencia el reconocimiento de la persona en el contexto educativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1785-4884>. Email: cristina.munoz@uees.edu.sv

Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva

Beginning Teachers of Primary Education: Dilemmas, Strategies and Obstacles to Face the Challenges of an Inclusive Education

Tatiana Cisternas León *
Amparo Lobos Gormaz

Universidad Alberto Hurtado, Chile

La inserción profesional involucra múltiples desafíos para los docentes y ha sido descrita como una etapa crítica, de múltiples aprendizajes y reflexiones. Investigaciones dan cuenta de una creciente preocupación entre los docentes noveles por cómo enfrentar la enseñanza en aulas heterogéneas y las demandas de una educación inclusiva. Esta investigación analiza las dificultades, dilemas, estrategias y obstáculos para responder a la diversidad percibidos por docentes de educación básica durante sus primeros años de iniciación. A través de un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de casos, se recoge la experiencia de 10 docentes egresados de cuatro universidades e insertos en variados contextos escolares. Los hallazgos muestran un interés genuino por desarrollar estrategias que flexibilicen las actividades, los recursos y la evaluación para ofrecer oportunidades a todos. Sin embargo, este interés está marcado por el dilema de conjugar lo individual y lo colectivo y la necesidad de implementar una evaluación “equitativa”. Las estrategias declaradas ajustan tanto la organización y ambiente del aula como decisiones curriculares y didácticas. Los obstaculizadores que identifican están asociados a culturas escolares que estandarizan sus prácticas de enseñanza, clasifican y promueven la competencia entre estudiantes. Se concluye la relevancia de comprender la experiencia de los docentes desde las múltiples dimensiones involucradas en los procesos de cambio hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas.

Descriptores: Profesores noveles; Enseñanza básica; Educación inclusiva; Inserción profesional; Cultura escolar.

Initiation in beginning teachers involves multiple challenges for teachers and has been described as a critical stage of multiple learning and reflections. Research reveals a growing concern among junior teachers about how to deal with heterogeneous classroom teaching and the demands of inclusive education. This research analyzes the difficulties, dilemmas, strategies and obstacles to respond to the diversity perceived by primary school teachers during their first years of initiation. Through a qualitative approach and a case study design, the experience of 10 teachers graduated from four universities working in various school contexts is collected. The findings show a genuine interest in developing strategies that make activities, resources and evaluation more flexible to offer opportunities for all. However, this interest is marked by the dilemma of combining the individual and the collective and the need to implement a fair evaluation. The declared strategies adjust both the organization and classroom environment as well as curricular and methodological decisions. The obstacles that they identify are associated with school cultures that standardize their teaching practices, classify and promote competition among students. The study concludes the relevance of understanding the experience

*Contacto: tcistern@uahurtado.cl

of teachers from the multiple dimensions involved in the processes of change towards the development of more inclusive schools.

Keywords: Beginning teachers; Primary education; Inclusive education; Professional induction; School culture.

Introducción

Los sistemas educativos han impulsado importantes transformaciones en el marco de los desafíos para avanzar hacia una educación inclusiva. Los propósitos de equidad siguen estando vigentes y podría decirse que, con mayor fuerza en el marco de movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas, cuestionando prácticas de segregación, racismo y discriminación en la escuela.

Para impulsar y sostener estas transformaciones existe acuerdo sobre el rol protagónico que tienen los docentes. Una cultura escolar que reconozca y valore la diversidad como ventaja pedagógica requiere que docentes de enseñanza básica y media pongan en acción un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y un ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases.

Estas necesidades están conectadas y se sitúan en el contexto de políticas educativas que impulsan nuevas prácticas y roles de los docentes para responder a dichos desafíos. En Chile estas demandas se reflejan en nuevos marcos legales tales como la Ley de Inclusión Escolar, que busca generar condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivo a través de la eliminación de la selección en los procesos de admisión a fin de favorecer una distribución más heterogénea de la población escolar en los establecimientos educacionales. Asimismo, la ley establece la necesidad de que todos los establecimientos desarrollen planes de apoyo a la inclusión. Por otra parte, las escuelas reciben orientaciones para implementar los Programas de Integración Escolar (Decreto SN170) en donde se ha puesto en relieve la importancia del trabajo colaborativo y la co-enseñanza (Mineduc, 2013) y más recientemente, a través del Decreto 83 los docentes están impulsados a tomar decisiones curriculares más contextualizadas y, a través de la diversificación, desarrollar variadas alternativas para abordar el currículo. Todos estos cambios tienen importantes consecuencias sobre la mirada y las capacidades docentes para el trabajo en aulas heterogéneas, los que se acentúan en un escenario con políticas educativas que envían señales contradictorias respecto de los principios de una educación inclusiva (Apablaza, 2014; Cisternas, Alegría y Alarcón, 2013; Muñoz, López y Assaél, 2015).

En efecto, en múltiples investigaciones y consultas a docentes se levanta como una de las principales preocupaciones el trabajo en aulas heterogéneas, la adaptación de la enseñanza y las formas de responder a niños, niñas y adolescentes que demandan otros apoyos o se encuentran en riesgo exclusión ¿Cómo hacer para que *todos* participen y aprendan? es una inquietud transversal, que se repite en docentes con distintas trayectorias y experiencias profesionales. Estudiantes de pedagogía, profesores noveles y docentes con vasta experiencia buscan respuestas en esta dirección.

En este contexto, la presente investigación focaliza su interés en profesoras y profesores de enseñanza básica que se inician en la profesión. Docentes nóveles o principiantes¹ dan cuenta del modo en que experimentan los desafíos de avanzar hacia escuelas más inclusivas. Si bien en los últimos veinte años la investigación sobre este actor en particular ha tenido un importante desarrollo, contamos con menos evidencias que permitan comprender cómo viven estos procesos los docentes que se inician en la profesión.

Desde estos elementos se levanta la necesidad de indagar en aspectos que están a la base del escenario que se plantea hoy en relación a cómo dan respuesta a la diversidad en el aula los profesores nóveles de educación Básica. Comprender las perspectivas docentes, implica indagar en las tensiones que en un escenario como este se desprenden.

En este artículo se presenta una parte de los resultados de un estudio más amplio² cuyo propósito fue comprender los procesos de inserción a la docencia y los efectos de los contextos escolares sobre la experiencia de profesores principiantes de enseñanza básica. Los objetivos que orientaron los resultados que a continuación se exponen fueron: caracterizar dificultades que reconocen los docentes noveles para abordar la diversidad en el aula y los actuales desafíos en materia de inclusión; reconocer las estrategias que utilizan en la sala de clases para abordar dichas dificultades e identificar los obstaculizadores que experimentan en sus contextos escolares para enfrentar estos procesos.

1. Revisión de la literatura

La iniciación profesional de los docentes, es decir, su ingreso al mundo laboral luego de su formación inicial, se caracteriza por ser “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2009, p. 5). Asimismo, es un período relevante en la trayectoria de los docentes por cuanto constituye un eslabón fundamental del desarrollo profesional y profundizar en éste aporta a la formación inicial y continua y a la formulación de programas y políticas de apoyo a los procesos de inserción (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Borko, 2004; Cornejo 1999; Day 2008, 2012; Feiman-Nemser 2001; Flores, 2008; Fuentealba, 2006; Ingersoll y Strong, 2011; Marcelo, 2008, 2009; Tynjälä y Heikkinen, 2011).

El conjunto de la investigación sobre los primeros años de la enseñanza se ha orientado en torno a cuatro ámbitos: i) los dilemas y conflictos que experimentan los profesores principiantes, ii) los procesos de socialización que subyacen a estos inicios; iii) la configuración de la identidad profesional; y iv) los apoyos formales e informales que recibe un docente novato (Flores, 2008). Asimismo, la investigación sobre docentes nóveles o principiantes señala que los inicios están fuertemente vinculados a las características de la formación inicial, características de los contextos escolares donde se inserta, los apoyos y

¹ Si bien la literatura especializada establece algunas distinciones, en este artículo se utiliza de manera indistinta la denominación “novel” y “principiante” para referirse a los docentes que se encuentran dentro de sus tres primeros años de iniciación profesional.

² Fondecyt de Iniciación N° 11130279: Diferencias en los procesos de inserción a la docencia en escuelas chilenas. Los efectos de distintos contextos escolares de iniciación sobre prácticas de enseñanza, incidentes críticos y estrategias en profesores principiantes. Se agradece el apoyo al Programa FONDECYT.

las actitudes, condiciones personales y biográficas del propio docente (Cornejo, 1999; Day y Gu, 2012; Feiman-Nemser, 2001; Flores, 2008; Fuentealba, 2006; Marcelo, 1988, 2008).

La revisión de la literatura nacional e internacional acerca de los docentes noveles y/o profesores principiantes muestra la importancia de investigar acerca de los dilemas y preocupaciones sobre la enseñanza que experimentan los docentes los primeros años, (Ávalos, 2009; Cisternas, 2016; Ruffinelli, 2014; Ruffinelli, Cisternas y Córdova, 2017). El fenómeno denominado como *choque con la realidad* se expresa en dificultades, preocupaciones y dilemas de diversa naturaleza. Algunos se asocian a la relación con la organización escolar, relación con colegas, directivos, apoderados. Otro grupo de dificultades se vincula las decisiones pedagógicas, curriculares y didácticas: contenidos, materiales, organización de la clase, gestión de los alumnos, etc. (Marcelo, 1988; Vonk y Schras, 1987). Este último ámbito ha comenzado a ser estudiado más recientemente con foco en dilemas, estrategias de abordaje e instancias de apoyo vinculadas a las tareas enseñanza-aprendizaje en el aula. Más aún, pasados los primeros meses de inserción, los problemas que viven los principiantes se concentran en el campo de las prácticas de enseñanza (Agüero, 2015; Day, 2008; Flores, 2014; Lam y Yan, 2011; Long, Conway y Murphya, 2012; Tynjälä y Heikkinen, 2011; Ruffinelli, 2014)

En Chile contamos con algunas investigaciones sobre estudiantes en práctica profesional y profesores principiantes que muestran coincidencia en las dificultades vividas en la tarea de enseñar, y las dimensiones en que perciben un menor aporte de la formación inicial. Dichos estudios entregan pistas importantes en la medida que señalan la poca contribución que tuvo la formación inicial para resolver situaciones muy típicas de la enseñanza, por ejemplo, diseñar un instrumento de evaluación que dé cuenta de la diversidad de aprendizajes en el aula (Cisternas, 2016). En suma, contamos con menos investigaciones que se refieran específicamente a las dificultades en el ámbito didáctico que experimentan cuando se enfrentan a la tarea de responder a la diversidad en el aula, es decir, aquellos dilemas que provienen específicamente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y desde el “choque” que experimentan en el plano de la enseñanza.

Respecto a las capacidades y desafíos que enfrentan los docentes para responder a la diversidad, la literatura muestra cómo se han visto modificados los roles, las funciones, el lugar y ámbito de intervención de los docentes. Cambios sistemáticos que con los años ha provocado también dilemas, dificultades y nuevas necesidades de formación que permitan dar respuesta a la nueva identidad del profesor. Desde esta perspectiva, la diversidad y las dificultades del aprendizaje son producto de las interacciones entre sujeto y la escuela, es decir, con las condiciones de escolarización. De esta manera se traslada la responsabilidad a la escuela y las prácticas de enseñanza pues desde este enfoque el foco está puesto en las barreras del sistema educativo. El cambio de mirada y el avance que han experimentado los sistemas educativos respecto de las diferencias en los aprendizajes y las distintas capacidades de los estudiantes han afectado el rol de los docentes de enseñanza básica y media (Duk, 2014; Echeita, 2006; Infante, 2010; López, Echeita y Martín, 2010; Ramos, 2013).

Investigaciones nacionales que describen las dificultades de los docentes noveles muestran que éstas suelen estar vinculadas a la enseñanza en aulas heterogéneas y a las características de las políticas educativas y del contexto escolar (Apablaza, 2014). Un estudio reciente que compara las dificultades en docentes que se encuentran en su primer, segundo y tercer año de inserción. Destaca la semejanza entre docentes respecto a las

dificultades que perciben ante el manejo de actividades y recursos de aprendizaje, tales como conducir actividades de aprendizaje variadas y de diferente nivel de complejidad, usar recursos didácticos variados e instrumentos de evaluación, así como manejo de contenidos; además, ellos manifiestan tener problemas para usar recursos didácticos y evaluativos diferenciados, acordes a las características de sus estudiantes. (Solís et al., 2016). Ávalos, Carlson y Aylwin (2004) detectaron que las principales dificultades en el período inicial de ejercicio docente se relacionaban con el manejo pedagógico de los contenidos de enseñanza y la atención a las diferencias individuales; aparece el cansancio físico; el manejo de las reglas y rutinas escolares; la dificultad con la disciplina y los efectos de políticas y reforma. Hallazgos que coinciden con un estudio que se realiza un seguimiento durante tres años a docentes principiantes de educación básica (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017).

Jiménez y Montecinos (2018) examinan los enfoques con que ocho profesores novatos gestionan la diversidad escolar. Concluyen que éstos se presentan demandas directas, entre las que se cuenta el desarrollo de estrategias diversificadas de enseñanza y evaluación, donde predomina un enfoque que atribuye las dificultades de los estudiantes a déficit propios con una débil focalización en las barreras institucionales hacia el aprendizaje y la participación de sus alumnos.

El desafío que hoy enfrentan los sistemas educativos da cuenta de la necesidad de avanzar en la promoción de escuelas inclusivas que logren otorgar respuestas pertinentes a la diversidad de sus estudiantes que acceden a la educación. Ello basado en un principio de justicia e equidad en el cual se pueda garantizar una educación de calidad de la cual se beneficien todos, sin ningún tipo exclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008; Marchesi, Blanco y Hernández, 2014; OEI, 2010; UNESCO, 2005).

En los últimos años se han construido algunos consensos respecto a las capacidades que deben poner en acción los docentes desde un enfoque inclusivo: la valoración de la diversidad y comprenderlas como un recurso pedagógico, el apoyo a todos los estudiantes mediante la flexibilización del currículo, el trabajo colaborativo con distintos actores de la comunidad educativa y la capacidad para reflexionar y aprender a lo largo de la trayectoria profesional (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

En este escenario, cabe preguntarse por la visión de docentes nóveles de enseñanza básica especialmente en un escenario educativo que ha sido descrito por sus contradicciones y renovados desafíos y exigencias a la labor pedagógica.

2. Método

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo pues busca indagar en la naturaleza de los procesos, la subjetividad de los actores y las interrelaciones de éstas con los contextos donde se produce el fenómeno (Flick, 2004). Los propósitos se abordan mediante un diseño de estudio de casos múltiple (Stake, 1998) en combinación con algunas pautas analíticas del enfoque Teoría Fundamentada (Cisternas, 2017; Strauss y Corbin, 2002). Para la selección de los casos se utilizó el criterio de máxima variación de la muestra con el fin de asegurar heterogeneidad y profundidad en el acercamiento al fenómeno. De este modo, los participantes fueron 10 profesores nóveles seleccionados de acuerdo los siguientes criterios: a) se encuentren dentro de los dos primeros años de inserción; b)

pertenecen a 2 regiones del país: Santiago y Valparaíso; c) realizaron estudios en instituciones de educación superior con distintos niveles de selectividad; y d) se desempeñen en diversos contextos escolares de iniciación. Esto se materializó en la selección de docentes que trabajarán en distintas dependencias: municipal, particular, particular subvencionado.

Como estrategia de recolección de información se utiliza la "entrevista episódica". Instrumento semiestructurado cuya idea de base es que las experiencias de los sujetos se almacenan y recuerdan en la forma de un conocimiento de tipo narrativo-episódico y de tipo semántico (Flick, 2000). El análisis se realiza siguiendo los principios de la teoría fundamentada. Combinando procedimientos inductivos y deductivos, por medio de la construcción y análisis de categorías y la comparación teórica constante. Para el análisis se utilizó el programa Atlas.ti. Se compararon los datos a nivel de intra-casos y entre-casos con el objetivo de descubrir patrones y relaciones en torno al fenómeno central que se está indagando (Cisternas, 2017).

3. Resultados

Se organizan los resultados en tres partes de acuerdo a las dimensiones estudiadas: dificultades y dilemas para abordar la diversidad en el aula percibidas por los docentes noveles de enseñanza básica, estrategias que señalan utilizar para responder a los desafíos de aulas heterogéneas y obstaculizadores o barreras para hacer frente a éstos.

3.1. Dificultades y dilemas para abordar la diversidad en el aula

¿Cuáles son las preocupaciones y dilemas de los docentes noveles respecto al abordaje de la en sus prácticas cotidianas de enseñanza? Comprender esta dimensión da luces sobre sus enfoques acerca de la diversidad y las diferencias, las capacidades y saberes que poseen y las que requieren mayor desarrollo para abordar estos desafíos desde la perspectiva de la educación inclusiva (figura 1).

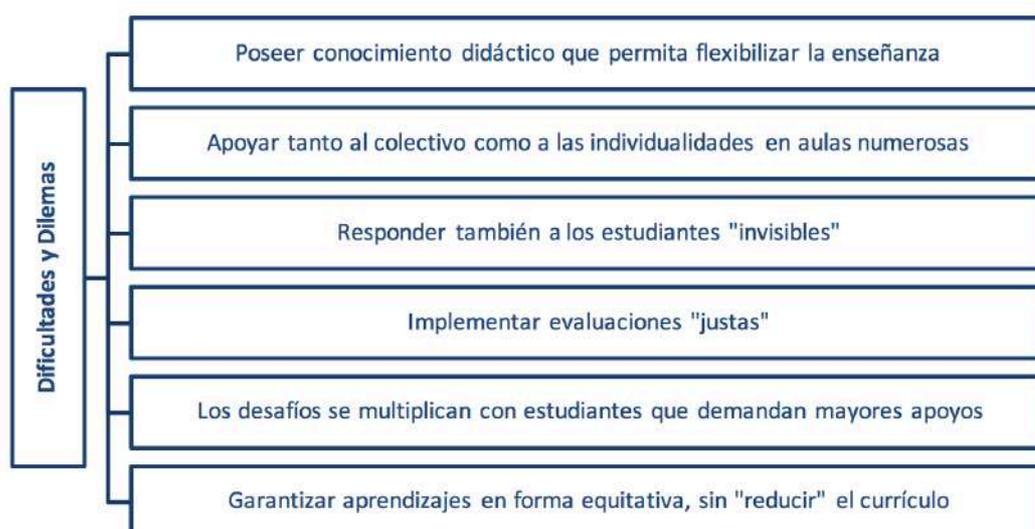


Figura 1. Dificultades y dilemas para enseñar en aulas diversas

Fuente: Elaboración propia.

Un primer aspecto que preocupa a los docentes es la dificultad para poner en acción un repertorio variado de estrategias de enseñanza que asegure oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes incluyendo aquellos que demandan mayores apoyos. Esto, señalan, implica poseer un mayor conocimiento didáctico de las áreas específicas de enseñanza. Por ello, les resulta difícil el diseño e implementación de prácticas donde puedan ir más allá de una única forma de abordar un objetivo de aprendizaje. Un manejo más profundo de las facetas de los contenidos curriculares y las distintas maneras de presentarlo contribuiría a una práctica pedagógica más flexible y variada.

Una segunda preocupación transversalmente sentida por las docentes es la búsqueda de un equilibrio entre las demandas colectivas de sus estudiantes y los apoyos individualizados a quienes lo requieran. ¿Cómo puedo focalizar mis apoyos en un aula numerosa?, ¿cómo ofrecer ayuda a un grupo pequeño sin desatender a los demás? Esto provoca una tensión especialmente en situaciones de monitoreo y retroalimentación durante la clase. Los docentes perciben que en la mayoría de las ocasiones no pueden “tomar en cuenta” a aquellos estudiantes que experimentan más dificultades. Sostienen que esto resulta un problema pues las demandas de un aula numerosa superan sus posibilidades para entregar apoyos focalizados. Además, experimentan un conflicto adicional: el prestar este tipo de ayudas individualizadas puede generar diferencias no deseadas entre sus estudiantes.

(...) Entonces ¿cómo lo hago? lo único que yo puedo hacer con ellos es estar pendiente de ellos; o sea, pasar por ellos y preguntarles cómo van, cómo estamos. Esto se hace así, esto se hace acá. Pero si tú me dices que les dedique el tiempo a ellos no puedo. El tiempo que les tengo que dedicar a ellos no se los puedo dar, y tiene que ver netamente con el número de alumnos. (Profesora Blanca)

Similar al punto anterior, otra dificultad asociada a la diversidad en el aula es la deuda que tienen con los estudiantes más “silenciosos”. La gestión de la clase suele estar mucho más demandada por niños y niñas que por distintas razones atraen la atención y los esfuerzos del profesor (dentro de este grupo describen a los estudiantes más activos y desatentos y aquellos con diagnósticos de autismo o asperger). En ese contexto, dicen no saber cómo responder oportunamente a esos estudiantes “invisibles”. Niños y niñas que *no se ven*, ya sea en sus avances o barreras para lograr los aprendizajes, y que, a juicio de ellos, muchas veces pasan a un segundo plano dentro del sinnúmero de tareas que deben cumplir dentro del aula.

Me preocupa que los silenciosos tienden a pasar muy desapercibidos para mí y los bulliciosos, escandalosos se me va la vida entera... Me preocupa como poder abordarlos (...) porque no sé cómo, solamente tengo la prueba para medir sus aprendizajes, no sé si me entendieron porque no me preguntan. No sé tanto de sus vidas, al final es un grupo de niños que uno proyecta que los va a ver más o menos seguidos (...) Me pregunto si estarán aprendiendo. (Profesora Paloma)

Una cuarta dificultad en sus prácticas de enseñanza es la de diseñar e implementar evaluaciones que sean “justas”, es decir, que entreguen información relevante acerca del progreso en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes y también le sean útiles para la toma de decisiones. La preocupación se sitúa especialmente en estudiantes cuyas capacidades tienen un mayor desfase en relación al nivel de escolaridad y donde “la prueba les quedará grande.” Los docentes entrevistados se preguntan cómo diferenciar sus instrumentos de evaluación, pero evitando la reducción y simplificación de los ítems. Algunos aluden a la falta de conocimientos sobre otras estrategias de evaluación que, por

ejemplo, vayan más allá de la modificación a la escala de evaluación, práctica que sabemos resulta muy habitual ante escenarios como éste:

“Me complica hacer actividades distintas, por un dar un ejemplo: la misma actividad de escribir una narración, lo mismo solo que quizás sea más breve, quizás se demore más, porque también los niños se ven mucho en sus pares, entonces distanciarlo tanto y decirle ‘para usted es esta guía distinta’ no me gusta. Y ya es incómodo porque me quedo sin respuesta si me dicen ‘¿por qué a él le está preguntando otra cosa?’ o ‘tía, usted dijo que no le iba a ayudar a nadie’ y les contesto es que a la Sofía tengo que ayudarla... (Profesora Sara)

En esta línea, entre los docentes se observaron dificultades de distinta naturaleza para asegurar que sus evaluaciones sean útiles y a la vez justas. Para algunos el desafío está en implementar evaluaciones que consideran a sus estudiantes con mayores dificultades sin hacer diferencias en los instrumentos y actividades de evaluación y evitando reducir la complejidad de la tarea y su exigencia. Para ellos resulta importante no distanciar el nivel de exigencia de los estudiantes respecto del resto de sus compañeros y sin embargo les resulta difícil no hacerlo. Para otros, la mayor dificultad tras la flexibilización de la evaluación se asocia a los efectos sobre el resto de los compañeros de clase y las reacciones que surgen cuando el ajuste en la evaluación para algunos aparece como un “privilegio” que rechazan. Se trata de docentes a quienes les parece importante evitar posibles conflictos o situaciones de discriminación por los compañeros que no son beneficiados por este tipo de evaluación.

(...) lo único institucional que había en el colegio era la evaluación diferenciada, te decían a ti que adecuaras la evaluación y tú te preguntas ¿cómo lo hago? Primero hice reducción de ítems, cambié la letra, eran cosas más de acceso a la evaluación del contenido: a lo mejor a este niño que dibuja mejor, hacerlo que me dibuje o que te lo explique con palabras o diagramas, cosas así (...) a cada profesor se le pedía que adecuara su prueba. Yo hacía la fila A, la fila B y esa era la “diferencial”. De hecho, los niños se sentían muy identificados porque todos sabían y los otros decían: ‘profesor qué injusto, para ellos es más fácil... (Profesor José)

Una quinta preocupación de los docentes nóveles se produce con la presencia en sus aulas de estudiantes que demandan mayores apoyos ya sea por una condición de discapacidad, un trastorno del comportamiento u otra situación que los ubica en situación de mayor desventaja respecto al resto. En efecto, perciben que el desafío se multiplica: ajustar el currículo para un estudiante con diagnóstico de Asperger que impacta especialmente el comportamiento y la interacción social implica decisiones diferentes ante otro estudiante cuyo diagnóstico sea de discapacidad intelectual. Un hallazgo significativo es que para los docentes nóveles la presencia de estudiantes con estas características (por ejemplo, con diagnóstico de Asperger) genera mayores conflictos. Se ponen en juego aspectos propios de la identidad profesional y la vocación o bien, emerge el cuestionamiento a la presencia en la escuela regular de niños y niñas con estas características.

Finalmente, observamos una preocupación cuyo carácter dilemático resulta evidente. Los docentes dicen no tener respuestas que les permitan garantizar aprendizajes en forma equitativa y sin "reducir" el currículo. Un aspecto que marca fuertemente la identidad de las y los docentes de educación básica es la de lograr que todos sus estudiantes accedan en forma igualitaria a aprendizajes relevantes. Es decir, cómo hacer que todos sus estudiantes aprendan lo mismo, reconociendo la diversidad de niveles y conocimientos previos. El dilema es visto de maneras distintas entre los docentes.

(...), sino que ver que todos son distintos y al final, aunque todos sean distintos igual tienes que llegar a un aprendizaje y llegar a un concepto estándar, pero desde la forma en que cada uno de ellos trabaja. (Profesora Paulina)

Algunos plantean que esto implica aceptar que se desarrollarán aprendizajes distintos (desiguales) entre sus estudiantes y necesariamente hay que seleccionar y descartar objetivos de aprendizaje cuando sea necesario: se aprenden cosas distintas y la reducción del currículo que se aplica, en ocasiones, trae consigo una disminución en las expectativas sobre las capacidades de los estudiantes. Otros docentes hacen una lectura diferente a este dilema: aspiran a que todos los estudiantes –sin distinción por nivel de logro o habilidades– desarrollen los mismos aprendizajes por medio de la diversificación de sus estrategias y el despliegue de una variada batería de recursos y formas de presentar un contenido en particular: se aprende lo mismo, pero de distintas maneras. El desafío está en tener la capacidad para hacerlo atendiendo no sólo a las propias competencias sino también a los obstáculos que impone la cultura escolar.

3.2. Estrategias utilizadas por las docentes nóveles para responder a la diversidad

Las docentes describen variadas estrategias que se distinguen por el ámbito que abarcan y que clasificamos en dos grupos. Un primer conjunto se relaciona con decisiones que afectan la organización, el ambiente de la sala de clases y las relaciones sociales y la convivencia entre estudiantes. Un segundo grupo de estrategias –y que tiene mayor presencia, relevancia y variedad– involucra decisiones sobre los procesos referidos a qué, cómo y cuándo enseñar. Es decir, de qué manera se favorecen mejores aprendizajes para todos los estudiantes, en qué tiempos y cómo éstos son evaluados (figura 2).

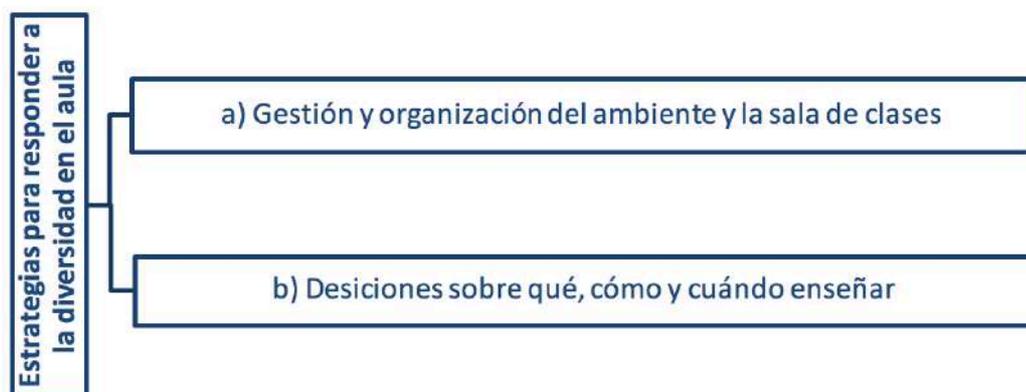


Figura 2. Estrategias para responder a la diversidad en el aula

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al primer grupo de estrategias, los docentes nóveles buscan distintas maneras para lograr un espacio donde existan condiciones que aseguren la convivencia y participación de todos sus estudiantes: a) definir la ubicación de los estudiantes en la sala, cambiarla para hacer funcionar tutorías entre pares o para ayudar a la autorregulación del comportamiento; y b) promover mayor participación y trabajo colectivo mediante juegos o competencias entre grupos de estudiantes (por filas o equipos).

Tengo estudiantes que son diagnosticados limitrofes, y el otro con discapacidad intelectual. Entonces qué hago yo, el B se sienta atrás, de los últimos, pero los más inquietos están al lado mío... entonces a los que tienen dificultades para aprender igual van juntos, o sea como la E con la F, que ambas tienen el mismo diagnóstico

entonces están las dos sentadas juntas porque si la siento con otros son molestos.
(Profesora Javiera)

“(…) los niños que tienen problemas o menor rendimiento, los siento como los mejores y que los mejores también se hacen cargo de ayudar a sus compañeros, yo les digo: no le den la respuesta, pero ayúdalo a pensar, porque entre pares se entienden mejor a veces. (Profesora Marlene)

Un segundo grupo de estrategias se asocia a decisiones sobre qué y cómo promover aprendizajes en todos los estudiantes. Cabe señalar que ante esta dimensión los docentes describen estrategias dirigidas principalmente a estudiantes que demandan mayores apoyos y/o son parte del Programa de Integración Escolar. Identificamos al menos tres tipos de acciones: a) considerar los conocimientos previos, estilos de aprendizaje e intereses especialmente para diseñar y ajustar sus actividades y generar situaciones contextualizadas a la vida cotidiana de sus estudiantes; b) incorporar otros recursos para la enseñanza, principalmente material concreto; y c) evaluar de manera diferenciada, siendo esta última la estrategia con mayor prevalencia entre los docentes.

(…) considerar qué es lo que los niños saben, creo que hay que partir por ahí, qué es lo que ellos manejan de los contenidos, de qué forma ellos los abordan, cómo plantearles una situación y de qué forma ellos van a lograr desarrollar esa situación, preguntarme qué es lo que pretendo llegar con eso. (Profesora Paulina)

(…) En Matemáticas hay niños que ya están en un nivel más abstracto y a los niños que les cuesta más, les ponemos el material concreto. Con esos niños trabajamos en grupo y los que ya pueden resolver la guía trabajan solos, entonces con los niños que les cuesta más tomamos el material concreto y empezamos a repartir y vamos comparando. (Profesora Marlene)

La evaluación es un tema donde también surgen matices. Para unos docentes resulta importante hacer diferencias en los procesos y procedimientos para evaluar al curso y a los estudiantes con dificultades. Hay otros docentes en cambio, que plantean una evaluación común en la que se consideran los distintos niveles de ejecución de los niños y sus estilos de aprendizaje.

Cuando se refieren a la manera de evaluar a aquellos estudiantes que experimentan mayores dificultades, vemos que utilizan la “evaluación diferenciada”, entendida esta como la modificación de estructura y contenido de las evaluaciones que se aplican a todos los estudiantes. Así, describieron una variedad de ajustes: cambiar y ampliar la letra, flexibilizar la respuesta de acuerdo a los intereses, reducir o modificar los objetivos de aprendizaje y reducir o eliminar ítems.

3.3. Obstaculizadores para responder a la diversidad en el aula

Esta investigación analizó la mirada de los docentes noveles respecto a las barreras que identifican para responder a las dificultades y estrategias que ponen en acción en el contexto de su trabajo en aulas diversas. Identificamos dos tipos de obstaculizadores (figura 3).

Todos los docentes noveles sostienen que se insertaron en espacios escolares donde las culturas, normativas y definiciones institucionales les imponen barreras para las prácticas que quisieran desarrollar. Destacan tres obstáculos: a) se promueve la competencia entre estudiantes y su clasificación y ordenamiento según rendimiento, b) existe presión por lograr cobertura curricular, aunque el costo sea la falta de profundización y c) la tendencia a estandarizar las estrategias de enseñanza y/o de evaluación.



Figura 3. Obstaculizadores para responder a la diversidad en el aula
Fuente: Elaboración propia.

La organización escolar privilegia modalidades que refuerzan las diferencias y la segregación entre los niños y les pide distinguir (evitando “mezclar”) a quienes experimentan dificultades de los que no con el fin de focalizar mejor los apoyos. Distinto a la idea de algunos docentes que consideran que el trabajo en grupos heterogéneos beneficia los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su conjunto.

Tengo un conflicto porque a veces dicen que hay que tener identificados los niños que son ‘insuficientes’, adecuando, elementales y en el colegio nos dicen que tenemos que separarlos en filas en la sala, pero considero que entre todos mezclados se pueden apoyar mejor que tenerlos segmentados, estar preocupándonos de una sola fila y despreocuparme de los que ya están bien. (Profesora Marlene)

Otro aspecto significativo y donde se refleja una tensión con la organización escolar refiere a la evaluación de los aprendizajes. Los centros suelen definir una única modalidad de “evaluación diferenciada” que implica la mantención de instrumentos de respuesta cerrada y la reducción o simplificación de ítems. Los docentes nóveles indican que la implementación de estas formas evaluativas, sin permitir otras estrategias, no informa sobre los avances de los estudiantes, sus aprendizajes y las habilidades que han desarrollado en el proceso.

Lo que me ha pasado en todos los colegios es que al final yo siento solo quitan preguntas y no hacen nada más, (...) le quitaron tales preguntas, pusieron una de alternativas, y yo no sé qué pasa detrás de ese niño, cuáles son sus avances netamente de habilidades. (Profesora Javiera)

Otro conjunto de obstáculos identificados refiere a las condiciones organizacionales y laborales. Estas son: a) la escasa disponibilidad de tiempo para diseñar y evaluar la enseñanza, ellos saben que se requiere pensar mejor la enseñanza en aulas heterogéneas y eso demanda más tiempo b) una infraestructura y espacios disponibles que dificultan la implementación de otros modos de organización y agrupamiento entre estudiantes; c) la relación entre cantidad de alumnos por curso y profesionales de apoyo y d) la ausencia de los apoyos profesionales (principalmente docentes de educación diferencial/especial).

En efecto, y tal como ha sido planteado por innumerables investigaciones, la falta de tiempo para destinar a la planificación colaborativa, el conocimiento más profundo de sus estudiantes, la evaluación formativa y un seguimiento cualitativo a los aprendizajes, la preparación de recursos de enseñanza, entre otras prácticas:

Yo creo que sí porque podría aplicar otras cosas o ver otras formas para poder hacerlo. Darme el tiempo de conocer un poco más a los niños, pero me pasa que el tema del tiempo también me juega en contra. (Profesora Paulina)

Por otra parte, algunos docentes dan importancia a la infraestructura y los espacios disponibles como una barrera o un facilitador. Organizar el aula para agrupar de maneras distintas a los estudiantes u organizar rincones de trabajo se ve imposibilitado cuando los espacios son muy reducidos salas, hay hacinamiento o un mobiliario adecuado. Además, cuando el número de estudiante es mayor este aspecto resulta aún más significativo.

(...) O sea, ojalá yo pudiera tener mesas redondas para hacer grupos, pero, por ejemplo, hago grupos en primero básico y no tengo por donde pasar. Porque aparte que ellos llevan cajas de materiales, donde están todos sus materiales y están todas sus cajas atrás. Las salas son muy pequeñas, no se pueden hacer estos grupos de trabajo. (Profesora Blanca)

Finalmente, todos los docentes señalan la importancia de contar con la colaboración de otros profesionales y reconocen que a pesar de existir programas (como los PIE), su trabajo es más bien solitario. Cabe señalar que estos apoyos son concebidos en forma diferente por los docentes según el lugar y las funciones que esperan desarrollen los docentes de educación diferencial: Sólo para diagnosticar y trabajar ocasiones se observa fuera del aula y en otros, dentro de ella. Para otros en cambio, sería relevante contar con profesionales en procesos que van más allá del diagnóstico inicial, por ejemplo, aquellos que observan el trabajo conjunto en espacios de colaboración.

Por último, si bien el análisis da cuenta de una distancia entre lo que ocurre en las escuelas donde se insertan y lo que a juicio de ellos resultaría más provechoso y pertinente para sus estudiantes, en su mayoría adoptan una actitud de sumisión estratégica que justifican en la posición de “recién llegados”.

4. Conclusiones

La inducción profesional como espacio protegido de apoyo y desarrollo para los profesores que se inician en la docencia es un derecho y una necesidad que con los años ha cobrado mayor relevancia a nivel nacional e internacional. Es un período crítico para la configuración de la identidad y consolidación profesional. Por ello, comprender la experiencia y visión de los docentes noveles respecto a los desafíos actuales en materia de inclusión educativa resulta un insumo significativo para la elaboración de programas de mentoría, para la formación continua y para analizar fortalezas y debilidades de la formación inicial docente.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de un interés genuino de los docentes noveles por responder a los desafíos del trabajo en aulas heterogéneas, contrario a la idea de una actitud indiferente o des-responsabilizada. Este hallazgo sintoniza con otras investigaciones que refuerzan la idea de que quienes presentan menor experiencia docente pueden tener mayor sensibilidad y convicción respecto a desarrollar una enseñanza para todos los estudiantes (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015; Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017). Los docentes que se inician tienen un alto sentido de responsabilidad con el aprendizaje de todos sus estudiantes que en parte se explica porque el ser “buen” profesor se juega en la capacidad de movilizar a todos más allá de sus diferencias. Podría interpretarse como un claro sentido de equidad que sin embargo se da junto al reconocimiento de que esta intención les resulta difícil de concretar.

En suma, responder a la diversidad para los docentes implica un compromiso y un desafío real.

Respecto a las dificultades percibidas por los docentes noveles se concluye que en su mayoría aluden a desafíos propios de los procesos de cambio que provoca un enfoque inclusivo. Cuando refieren a la paradoja de responder al colectivo y también a las necesidades individuales de sus estudiantes, es posible identificar un dilema que ha sido ampliamente descrito por la literatura: “los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia. Por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes, pero, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes” (López, Echeita y Martín, 2010, p. 156). En este sentido, implementar evaluaciones “justas”, ofrecer respuestas pertinentes a estudiantes que demandan mayores apoyos, o asegurar que todos participen del currículo (con el conflicto de seleccionar o descartar aprendizajes) son expresadas como dificultades que claramente se enmarcan en la naturaleza dilemática de estos procesos en tanto sus decisiones suponen consecuencias que pueden favorecer o no a todos los estudiantes. Finalmente, cabe destacar que estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes donde se reafirma que la principal demanda en torno a la diversidad se concentra en la dimensión didáctica de la labor educativa y el peso que tiene la presión por cumplir estándares y lógicas escolares burocratizadas que agregan complejidad al trabajo docente y en la necesidad de dar un trato igualitario, evitando visibilizar en exceso las diferencias para no generar efectos negativos (Cisternas, 2016; Jiménez y Montecinos, 2018; Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017).

En cuanto a las estrategias para responder a la diversidad se concluye que los docentes noveles fluctúan entre lo necesario y lo posible. Todos los docentes declaran haber ensayado diversas estrategias para que sus estudiantes aprendan y participen de la clase, algunas ligadas al ambiente y la organización del aula y otras relacionadas a decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar. Sin embargo, similar a otras investigaciones, también reconocen una brecha entre las estrategias que quisieran implementar y las condiciones personales y de la institución escolar para avanzar en esa dirección (Lerner, 2007; Sánchez-Tarazaga, 2014). En esta línea, las barreras u obstáculos que deben enfrentar cotidianamente los docentes para avanzar hacia prácticas coherentes con un enfoque inclusivo son muchas y de diverso tipo. Culturas escolares competitivas con tendencia a la estandarización de las prácticas y pocos espacios para la reflexión al interior de la comunidad escolar, se mezclan con la autopercepción de insuficientes capacidades profesionales y una formación inicial docente que ofreció pocas o nulas oportunidades para desarrollarlas. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de acento en las condiciones y organización del dispositivo escolar. Lo anterior se relaciona con lo que algunos autores han denominado una gramática escolar (Baquero, 2000; Terigi, 2009) o barreras para la inclusión asociadas a políticas culturales y prácticas de la escuela (Booth y Ainscow, 2002)

Finalmente, los resultados de esta investigación son relevantes para situar todos estos desafíos en el contexto de culturas escolares rígidas y burocratizadas y bajo marcos legales que suelen presentar contradicciones o incentivos distantes de los valores y propósitos de una educación inclusiva. Comprender la perspectiva de los docentes noveles contribuye a re-situar una tendencia a individualizar –y muchas veces responsabilizar– sólo en los profesores el desafío de construir escuelas donde todos los estudiantes participen, que disfruten y progresen en sus trayectorias educativas.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agüero, C. (2015). Maestras principiantes y la construcción de propuestas didácticas. En R. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 159-178). Buenos Aires: Noveduc.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando escuelas, desarrollando inclusión*. Nueva York, NY: Routledge.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Santiago de Chile: Fondecyt.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En M. Avendaño y C. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y aprendizaje escolar* (pp. 11-24). Rosario: Homo Sapiens.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: INTEF.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *American Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de educación básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Cisternas, T. (2017). Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada. En S. Pantoja y J. Angulo (Coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 267-278). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Cisternas, T., Alegría, M. y Alarcón, P. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades. *Cuaderno de Educación*, 56, 13-41.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Madrid: OEI.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 3-13.
- Feiman-Nemser, J. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
<https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Flick, U. (2000). Episodic interviewing. En A. M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound. A handbook* (pp. 75-92). Londres: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: Un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55
<https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 35-47.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Ingersoll, R. M. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser profesorado inclusivo: Un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21.
- Lam, B. y Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development. An International Journal of Teachers' Professional Development*, 15(3), 333-348.
- Lerner, D. (2007, diciembre). Enseñar en la diversidad. Conferencia presentada en las *Primeras jornadas de educación intercultural de la provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata.
- Long, F., Halla, K., Conway, P. y Murphya, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(6), 619-636.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.746498>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 19(6), 39-54.

- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Muñoz, M. L., 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.
- OEI. (2010). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional? Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2014). *Competencias docentes, atención a la diversidad e implicaciones en la formación. La voz del profesorado de Castellón*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_839/a_11371/11371.pdf
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016). Inserción profesional docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200019>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tynjälä, P. y Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-34. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring acces to education for all*. París: UNESCO.
- Vonk, J. H. C. y Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/0261976870100111>

Breve CV de las autoras

Tatiana Cisternas León

Profesora de Educación Diferencial y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica e investigadora de la Universidad Alberto Hurtado. Con experiencia en formación de profesores en diversas áreas vinculadas a la enseñanza en aulas diversas. A nivel de

postgrado desarrolla formación en investigación cualitativa. Ha colaborado en diversas instancias de políticas públicas para la formación docente en inclusión. Desarrolla investigación y ha publicado en torno procesos de enseñanza, la formación inicial, la inserción de profesores noveles y el desarrollo profesional de docentes. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3142-0027>. Email: tcistern@uahurtado.cl

Amparo Lobos Gormaz

Profesora de Educación Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Docente de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado en el área de la formación práctica. Se ha desempeñado como docente en contextos educativos formales y no formales participando en proyectos de alfabetización con niños y adultos mayores. Con experiencia de colaboración en investigación sobre docentes e interacciones en el aula. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9352-9349>. Email: alobos@uahurtado.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares

Inclusion of Migrant Students in the Region of La Araucanía, Chile: Representations from School Leaders

Omar Aravena Kenigs *¹

Paula Riquelme Bravo ²

M^a Elena Mellado Hernández ¹

Carolina Villagra Bravo ¹

¹ Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad Andrés Bello, Chile

El creciente fenómeno migratorio que vive Chile, sumado a la diversidad étnica y cultural propia del territorio, desafía a los líderes escolares a repensar escenarios educativos que favorezcan los procesos de inclusión y justicia social del estudiantado. En este contexto, el objetivo del presente artículo es describir las representaciones de docentes directivos acerca de la inclusión de estudiantes migrantes en centros educativos de la región de La Araucanía, Chile. La investigación utiliza un método mixto y posee un alcance descriptivo. Los participantes son 79 directores y directoras de escuelas y liceos subvencionados por el Estado. Los resultados evidencian que los líderes escolares asumen la inclusión escolar desde un enfoque técnico y desarrollan prácticas focalizadas principalmente en dar cumplimiento a la normativa de la Ley de Inclusión, por sobre la implementación de prácticas orientadas a favorecer el desarrollo profesional docente y el aprendizaje del estudiantado. Las conclusiones destacan la necesidad de transitar hacia liderazgos más inclusivos y críticos, capaces influenciar prácticas sustentadas en el reconocimiento y valoración de las diferencias del estudiantado como oportunidad para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizajes desde un enfoque inclusivo e intercultural.

Descriptor: Liderazgo; Inclusión; Interculturalidad; Estudiantado; Migración.

Chile's increasing migration phenomenon, added to the ethnic and cultural diversity of the territory, challenges school leaders to rethink educational stages that fortify the processes of inclusion and social justice. In this context, the aim of this article is to describe the representations of senior teachers about the inclusion of migrant students in schools in La Araucanía region, Chile. The research uses an assorted method and has a descriptive coverage. The participants are 79 directors of schools and high-schools subsidized by the State. The results evidence that school leaders assume school inclusion from a technical approach and develop practices mainly focused on accomplish with the regulations of the Inclusion Law, above the implementation of practices aimed to assist the professional development of teachers and student's learning. The conclusions highlight the need to move towards more inclusive and critical leaderships, capable of influencing practices based on the recognition and assessment of student's differences as an opportunity to assist the teaching-learning process and promote professional teacher development.

Keywords: Leadership; Inclusion; Interculturality; Student; Migration.

Introducción

*Contacto: oaravena@uct.cl

ISSN: 0718-7378
www.rinace.net/rlei/

Recibido: 03/12/2018

1^a Evaluación: 20/01/2019

Aceptado: 12/03/2019

Desde el año 2016 entra en vigencia en Chile la Ley de Inclusión Escolar (n° 20.845), cuyo principal propósito es terminar gradualmente con el lucro en todos los establecimientos que reciben subvención del Estado y poner fin a la selección arbitraria de estudiantes en el sistema educativo (MINEDUC, 2017a). Esta Ley representa uno de los pilares de la reforma educativa y su implementación conlleva la necesidad de superar la tradicional concepción de inclusión escolar, asociada a la integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, para avanzar hacia un enfoque más amplio y comprensivo, sustentado en el reconocimiento y valoración de las diferencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Dovigo, 2014; Leiva, 2013; Mellado et al., 2017; Sánchez y Gil, 2015). En relación a lo anterior, la Ley de Inclusión Escolar es enfática en señalar:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión. (Art. 1°, numeral 1, letra e)

La puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar sumado al significativo aumento de la diversidad social y cultural del país, vislumbra grandes desafíos y oportunidades para los equipos directivos encargados de liderar las comunidades educativas. (MINEDUC, 2017b). Entre los desafíos, destaca la necesidad de reflexionar acerca de las barreras culturales y estructurales que generan y validan prácticas de exclusión y segregación al interior de los centros educativos (Gairín, 2014; Lehtomäki, Moate y Posti-Ahokas, 2015). Por otra parte, el actual escenario hace más latente que nunca la oportunidad de desplegar liderazgos desde un enfoque inclusivo que contribuyan a eliminar las brechas que obstaculizan el buen aprendizaje de los y las estudiantes (Murillo y Duk, 2017; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Ryan, 2016).

Muntaner (2010) plantea que transitar hacia una educación inclusiva con enfoque intercultural requiere un cambio radical, no solo a nivel de políticas públicas, sino también en las representaciones e imaginarios de los actores educativos encargados de implementarlas. En este sentido, el liderazgo escolar emerge como un factor que puede condicionar fuertemente la construcción de culturas escolares inclusivas (Alavez 2014; Booth, 2010; Echeita, 2013; MINEDUC, 2016a; Ossa et al., 2014) y es considerado como la segunda variable intraescuela que incide en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Anderson, 2010; Barber y Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2006).

El presente artículo es parte de los resultados de un proyecto de investigación financiado por el MINEDUC y ejecutado por un equipo del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE). El principal objetivo del estudio fue analizar las representaciones de los directivos escolares acerca de la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas y liceos de la región de La Araucanía, Chile. Es importante destacar que esta región posee amplia diversidad étnica y cultural, característica que se acentúa con la creciente presencia de estudiantes migrantes en las aulas. Por tanto, profundizar en las representaciones de los líderes escolares permitirá identificar los principales desafíos en materia de liderazgo para avanzar hacia la construcción de culturas escolares inclusivas que aseguren oportunidades de aprendizaje de calidad para todos y todas sus estudiantes.

1. Estudiantes migrantes en Chile: Hacia la construcción de escuelas inclusivas con enfoque intercultural

Según datos estadísticos proporcionados por el MINEDUC (2018) la matrícula de niños, niñas y jóvenes extranjeros en escuelas y liceos del país alcanzó los 113.585 estudiantes durante el año 2018. Esta cifra equivale al 3,2% de matrícula total de los establecimientos municipales, concentrándose el 59,3% en la Región Metropolitana. En lo que refiere a la región de La Araucanía, el censo 2017 constató un total de 957.224 personas, de las cuales 15.616 son extranjeras, representando el 1,6% del total regional. En el contexto educativo, el informe del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2018) da cuenta que los estudiantes extranjeros que asisten a escuelas municipales, solo en la capital regional de la región de La Araucanía llegó a 250 estudiantes durante el año 2018.

Frente al explosivo aumento de las cifras de estudiantes extranjeros, el año 2015 la entonces presidenta de Chile, Michelle Bachelet, presentó un documento oficial con lineamientos para el diseño de una Política Nacional Migratoria, basada en un enfoque transversal de derechos humanos y de género, sustentado en el principio de no discriminación. De esta forma, la política educativa ha demostrado importantes avances en generar condiciones estructurales para asegurar el derecho a la educación de todo el estudiantado migrante. De esta forma, las comunidades escolares enfrentan el desafío de propiciar culturas inclusivas que velen por el respeto y cumplimiento de este derecho (Cerón, Pérez-Alvarado y Poblete, 2017; Fernández, 2018; Jiménez et al., 2017; Mellado y Chaucono, 2016).

En los últimos años, la investigación sobre inclusión educativa ha puesto su foco en la interculturalidad (Bustos y Gairín, 2017; Diez, 2013; Joiko y Vásquez, 2016; Riedemann y Stefoni, 2016; Sales, Fernández y Moliner, 2012). Este enfoque busca la construcción de diálogos horizontales entre distintas culturas que comparten un territorio y espacio social, donde el reconocimiento de las diferencias individuales es el primer paso para comprender la diversidad desde un plano cognitivo, emocional y valórico (Leiva, 2013). En atención a este punto, Tubino (2011) profundiza en dos perspectivas de interculturalidad. La primera, denominada interculturalidad funcional, promueve el diálogo y la tolerancia entre los distintos grupos socioculturales, poniendo el foco en cuestiones identitarias, pero sin alterar las relaciones de poder existentes. Por otra parte, el autor plantea la existencia de una perspectiva intercultural crítica, que cuestiona las diferencias y desigualdades entre diferentes grupos socioculturales, con la finalidad de construir relaciones más igualitarias. En consecuencia, avanzar hacia un enfoque de educación intercultural significa asumir también, desde el liderazgo, una actitud de apertura en la forma de relacionarse en contextos de diversidad cultural.

En el contexto educativo, autores como Jiménez (2014) y Apablaza (2015) plantean la necesidad de superar aquellos paradigmas tradicionales de liderazgo que aún prevalecen en las escuelas y que validan prácticas donde predomina la asimilación y adaptación del estudiantado a la cultura escolar dominante. En Chile, la Superintendencia de Educación (MINEDUC, 2016b) identificó entre las principales barreras para el aprendizaje la ausencia de herramientas metodológicas y flexibilidad curricular para reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas. Por su parte, Quintriqueo y otros (2016) advierten que este carácter mono-cultural de la escuela y condiciona las prácticas de enseñanza, dificultando una adecuada gestión de la diversidad social y cultural del estudiantado.

Por consiguiente, el cambiante y cada vez más complejo escenario educativo requiere el desarrollo de ciertas competencias específicas en los líderes escolares; y exige también cambios en la forma de gestionar las relaciones al interior de la escuela (Jiménez y Fardella, 2015; Mampaey y Zanoni, 2015; Martínez et al., 2015; Rojas y Armijo, 2016). En otras palabras, se precisan líderes capaces de generar condiciones que posibiliten el aprendizaje que todos estudiantes contexto socialmente justo y democrático (Hargreaves y Fullan, 2004; González-González, 2008). El siguiente apartado presenta una revisión de las características de los líderes inclusivos y sus prácticas para favorecer la transformación cultural y el desarrollo de los integrantes de la comunidad.

2. Liderazgo directivo para la inclusión educativa y justicia social

Diferentes estudios han logrado caracterizar el perfil de aquellos líderes que favorecen la inclusión y la justicia social en los centros educativos. Echeita y Ainscow (2011) reconocen al líder inclusivo como aquel que privilegia las relaciones humanas y visualiza a la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones. Otros autores enfatizan en que un líder para la justicia social es altamente dialógico y democrático, desarrolla su gestión en un marco de colaboración, respeto y valoración de las diferencias (Calvo, Verdugo y Amor, 2016; Essomba, 2006; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013). Por su parte, Murillo y Hernández-Castilla (2011) aportan diciendo que un líder para justicia social focaliza en la construcción de una organización educativa que trabaja en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa.

Es importante mencionar que el liderazgo para la justicia social no es responsabilidad exclusiva de las personas que poseen un cargo formal en las organizaciones escolares, sino que es un ejercicio colectivo entre individuos que comparten una visión o proyecto (Booth y Ainscow, 2015; Murillo et al., 2010; Tintore-Espuny, 2018). Por tanto, los líderes inclusivos no adoptan un estilo único de liderazgo, sino que despliegan una mixtura de enfoques que buscan el bien común, respeto por la cultura de los estudiantes, sus familias y la dignidad de las personas. Entre los enfoques de liderazgo para la justicia social, la literatura destaca el liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008); liderazgo sistémico (Sanders, 2012); liderazgo distribuido (Spinalle y Diamond, 2007); liderazgo pedagógico (Bolívar y Murillo, 2017; Robinson, 2016); liderazgo transformacional (Sun y Leithwood, 2015); liderazgo ético (Giles y Cuellar, 2016), entre otros.

Algunos autores, reconocen algunas prácticas propias del liderazgo para la inclusión y justicia social. Leithwood y Riehl (2005) dicen que los líderes inclusivos articulan una visión compartida de escuela con los integrantes de la comunidad; promueven la colaboración entre escuela, familia y comunidad local y desarrollan continuamente a las personas para fortalecer la cultura inclusiva al interior de las escuelas. Por su parte, autores como Arar (2015) y Bolívar (2012) destacan la capacidad de estos líderes para ayudar a los estudiantes a desarrollar todo su potencial y motivan constantemente al profesorado para lograr esta meta (Mintrop y Órdenes, 2017).

Cabe destacar que la política educativa de liderazgo escolar en Chile, también ha enfatizado en orientar el desarrollo de prácticas inclusivas al interior de los centros escolares. El MINEDUC (2015) diseñó un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, el cual destaca en varias de sus dimensiones una serie de habilidades,

principios y conocimientos profesionales que los líderes escolares deben poseer para desarrollar prácticas directivas que aseguren el aprendizaje integral de todos los estudiantes en un ambiente de sana convivencia (cuadro 1).

Cuadro 1. Síntesis de prácticas inclusivas propuestas

DIMENSIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN
Construyen e implementan una visión estratégica compartida:	Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
Lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje	Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.
Gestionan la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar. Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
Desarrollan y gestionan el establecimiento escolar	Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales. En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales

Fuente: Elaborado a partir de MINEDUC (2015).

Es importante preciar que las orientaciones de la política educativa por sí solas no pueden generar transformación (Martínez et al., 2015). Aquí emerge la relevancia de asumir un fuerte liderazgo ético (Giles y Cuéllar, 2017) basado en una genuina preocupación por los demás y de orientar el propósito moral de la escuela hacia el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad, por sobre la lógica de eficacia basado en la rendición de cuentas. Los líderes éticos mantienen un constante diálogo acerca de los propósitos de la educación y se esfuerzan por influenciar a los principios, creencias y valores de los integrantes de la comunidad hacia la búsqueda del bien común (Starratt, 2004).

En síntesis, avanzar hacia la construcción de culturas escolares inclusivas, requiere un esfuerzo conjunto entre las políticas educativas y las actitudes de los actores del sistema educativo (Murillo y Duk, 2016). En este sentido, es de relevante importancia desarrollar liderazgos que favorezcan el desarrollo de prácticas orientadas al reconocimiento y

valoración de la diversidad, como un principio inherente al aprendizaje. Esto implica “abrir la escuela” hacia diálogos y profunda reflexión y colaboración entre los diversos actores educativos, en un marco de valores compartidos y fuerte compromiso moral por el aprendizaje de todos y todas las estudiantes como eje central de la escuela.

2. Método

El presente estudio se enmarca en una investigación educativa de alcance descriptivo. Utiliza una metodología mixta, con predominancia del enfoque cualitativo (cual→cuan).

Participantes

Los participantes del estudio son 79 directivos escolares, pertenecientes a 43 centros municipales (33 escuelas y 10 liceos) y 36 centros particulares subvencionados (28 escuelas y 8 liceos) de la región de La Araucanía, Chile. Los directivos son 31 hombres y 48 mujeres, cuya edad promedio alcanza los 51,3 años. La selección de los participantes fue de tipo no probabilística, considerando solo aquellos centros escolares que cuenten con al menos cinco estudiantes migrantes.

Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron un cuestionario cuantitativo, tipo escala Likert, aplicado en modalidad online a 79 directivos escolares. Este cuestionario indaga en las representaciones de los directivos escolares acerca de la inclusión educativa del estudiantado migrante. La estructura del instrumento se compone de 12 reactivos, agrupados en 3 dimensiones de análisis: 1) representaciones de directivos acerca de las prácticas de gestión y liderazgo; 2) representaciones de directivos acerca del rol del profesorado; 3) representaciones de directivos acerca del estudiantado migrantes.

Para cada uno de los ítems presentados, los participantes debieron puntuar cada aseveración, según mejor represente su parecer, en consideración a la siguiente escala: 1 (Total desacuerdo), 2 (Desacuerdo), 3 (Acuerdo), y 4 (Total acuerdo).

Posteriormente, se profundizó en forma cualitativa por medio de una entrevista semi-estructurada, en las representaciones de 20 directivos escolares respecto a los distintos enfoques de inclusión educativa. En estas entrevistas se resguardó representatividad de género de los participantes (10 hombres y 10 mujeres) y representatividad de centros escolares municipales y particulares subvencionados.

Validez de los instrumentos

Para el diseño de los ítems y delimitación de las dimensiones del instrumento cuantitativo, se consideró la revisión y análisis de investigaciones referentes a inclusión educativa, migración, e interculturalidad en contextos escolares. La validez de contenido se realizó por juicio de expertos, quienes valoraron relevancia, pertinencia y claridad de cada ítem. Para validez de constructo se utilizó análisis factorial confirmatorio, mediante la técnica de extracción de factores con análisis de componentes principales y rotación VARIMAX. El resultado fue la confirmación de tres dimensiones o componentes que explican el 74,2% acumulado de la varianza. Finalmente, el análisis de fiabilidad se calculó con el coeficiente Alfa de Cronbach, resultado un valor de .901 para el total de la escala (cuadro 2), resultado que otorga garantías científicas para su aplicación.

Cuadro 2. Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento

FACTORES	N° REACTIVOS/ÍTEMS	CONSISTENCIA INTERNA
1. Prácticas de gestión y liderazgo	4	0,842
2. Rol del profesorado	4	0,912
3. Desempeño del estudiantado migrante	4	0,832
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>0,901</i>

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la información

El análisis de la información cuantitativa se realizó utilizando estadística descriptiva, basada en medidas de tendencia central y distribución porcentual. La data verbal fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido, considerando categorías preestablecidas y emergentes.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio en función de cada una de las dimensiones de la encuesta aplicada en la fase cuantitativa. Para una mayor comprensión de estos hallazgos, se complementa con el análisis de las categorías que emergen de las entrevistas en profundidad realizadas en la fase cualitativa.

3.1. Resultados Dimensión 1 del cuestionario: “Representaciones de los directivos escolares acerca de las prácticas de liderazgo para favorecer la inclusión del estudiantado migrante”

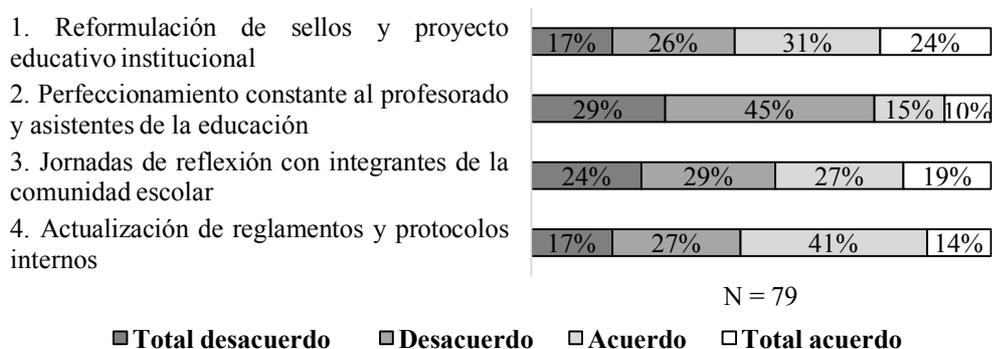


Figura 1. Resultados de la dimensión “Representaciones de las prácticas de liderazgo”

Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra que el 55% de los directivos encuestados considera que la reformulación de los proyectos educativos (ítem 1) y la actualización de reglamentos internos (ítem 4) son prácticas que han favorecido el proceso de inclusión del estudiantado migrante en sus centros escolares. Por otra parte, el 46% de los directivos escolares valora positivamente el desarrollo de jornadas reflexivas acerca de la inclusión escolar con los integrantes de la comunidad educativa (ítem 3). Por último, solo el 35% de los directivos escolares considera el perfeccionamiento y formación docente como una práctica relevante para favorecer la inclusión del estudiantado.

En esta dimensión, demuestra que los directivos escolares valoran altamente las prácticas asociadas a la actualización y reformulación de los instrumentos de gestión, como una estrategia que contribuir a la inclusión educativa del estudiantado. Sin embargo, cuando analizamos los relatos aportados por las entrevistas, se evidencia una racionalidad técnica de tipo instrumental (Mansilla y Beltrán, 2016), relativas al asegurar comportamientos desde un orden técnico, reglamentario y normativo. A continuación, se exponen ejemplo de este enfoque.

Categoría “Liderazgo para la inclusión desde una racionalidad instrumental”:

Con la incorporación de estudiantes extranjeros hemos tenido que actualizar reglamentos y manuales de convivencia. Por ejemplo, estipular sanciones y procedimientos para evitar que estos niños sean molestados o discriminados. (Directora, caso 4)

Nuestros supervisores técnicos del MINEDUC, nos sugirieron que debemos actualizar el plan de inclusión y los reglamentos, porque, además la agencia o la superintendencia, los pueden solicitar al momento de las visitas al colegio. (Director, caso 9)

Desde esta perspectiva técnica, los líderes escolares tratan normar las relaciones desde dispositivos de control, omitiendo los procesos formativos y reflexivos en torno a la inclusión escolar de estudiantes migrantes. Este enfoque, según Tubino (2005) dificultaría avanzar hacia un enfoque crítico de la interculturalidad. Sin embargo, en el discurso de los directivos escolares, también emergen perspectivas más críticas, centradas en favorecer las relaciones y el reconocimiento y valoración de la diversidad, los que se describen a continuación:

Categoría “Liderazgo para la inclusión desde una racionalidad crítica”:

Los protocolos de convivencia han sido modificados a favor de las familias extranjeras... con el equipo directivo y los profesores nos dimos cuenta varios aspectos que no estábamos considerando. Por ejemplo, cuando llegan los estudiantes y sus familias ¿quién las asesora, las acoge y se preocupa de ver cuáles son sus necesidades? Todo eso ahora está considerado y hay equipos destinados a este apoyo. (Director, caso 2)

Nosotros tuvimos que modificar nuestro proyecto educativo, con la llegada de los estudiantes migrantes, tuvimos replantear nuestra visión y misión que estaba pensada en la interculturalidad desde la perspectiva de la cultura mapuche... pero ahora, imagínese, tenemos estudiantes de nueve países diferentes y nuestro proyecto tiene que dar respuesta a todos. (Directora, caso 12)

En la anterior categoría de análisis, se explicitan relatos de líderes escolares que cuestionan sus prácticas desde una postura crítica, que supera la mirada asociada a solo cumplir con la normativa legal. En estos relatos, se devela que los directivos escolares centran su foco en generar procesos que aseguren bienestar de los estudiantes y sus familias (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y López, 2016), así también, cuestionan el proyecto educativo en función del reconocimiento de las culturas presentes en la escuela.

3.2. Resultados dimensión 2: “Representaciones directivas acerca de las prácticas docentes para dar respuesta a la inclusión del estudiantado migrante”

La figura 2 muestra que el 60 % de los directivos encuestados considera que el profesorado de su centro escolar posee una actitud favorable hacia la inclusión educativa (ítem 5). Un porcentaje similar de directivos piensa que el profesorado reflexiona constantemente acerca de sus prácticas para atender la diversidad en aula (ítem 7). En cuanto a las prácticas docentes, el 66% de los directivos considera que el profesorado diversifica la enseñanza

para favorecer el aprendizaje (ítem 6) y el 57% de los directivos posee la convicción que los docentes consideran los saberes culturales del estudiantado migrante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (ítem 8).

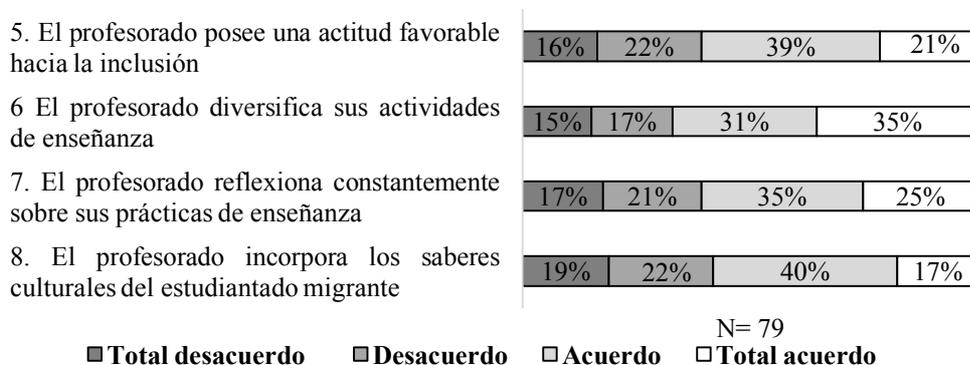


Figura 2. Resultados de la dimensión “Representaciones de las prácticas docentes”

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión, se aprecia que, si bien un alto porcentaje de directivos posee representaciones favorables respecto al desempeño de los docentes, existe casi un tercio de directores y directoras (alrededor del 30%) que perciben las prácticas docentes como un factor obstaculizador para la inclusión en el aula. Estas cifras se tensionan también con los resultados obtenidos en la dimensión 1 del cuestionario, donde el 75% de los directivos escolares mostró baja valoración hacia el perfeccionamiento docente (ítem 2) como estrategia que puede impactar positivamente en los procesos de inclusión escolar.

Al profundizar en los relatos cualitativos de esta dimensión, se develan distintas formas de afrontar el desarrollo profesional docente del profesorado. En primer lugar, se exponen textualidades que evidencian directivos escolares con bajas expectativas acerca de las capacidades del profesorado para favorecer la inclusión del estudiantado migrante:

Categoría “Necesidades formativas del profesorado como un obstaculizador para la inclusión”

Con la ley de inclusión escolar, la verdad es que ahora todos hablan de inclusión, pero en realidad creo que la mayoría de los profesores no están preparados para trabajar con la diversidad, al menos yo no sé cómo entregarles herramientas para afrontar estos desafíos, porque nadie los preparó para este escenario. (Director, caso 6)

En realidad, los profesores de mi escuela son muy tradicionales y cuesta que cambien algunas prácticas, por ejemplo, hay docentes que se reusan a que los profesionales del PIE realicen co-docencia, y los siguen viendo como apoyo de un grupo de estudiantes en el aula. (Directora, caso 3)

En estos relatos, dan cuenta de la necesidad de asumir un fuerte liderazgo pedagógico por parte de los directivos escolares (Bolívar, 2012). En cuanto, actualmente son llamados a liderar el desarrollo de capacidades docentes y focalizar su quehacer en atender las necesidades formativas del profesorado para propiciar la mejora de los aprendizajes (MINEDUC, 2015). En atención a este desafío, también emergen relatos de prácticas directivas visualizan en inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes, una oportunidad para gestionar el aprendizaje profesional del profesorado:

Categoría “Inclusión escolar como oportunidad para el desarrollo profesional docente”

Tenemos talleres de formación interna con los docentes porque sentimos que necesitamos prepararnos constantemente estamos para atender a estos niños. Junto al equipo directivo hemos buscado estrategias para hacer un trabajo efectivo, porque consideramos que la escuela debe avanzar paulatinamente en estos desafíos. (Director, caso 10)

En la escuela hemos abierto los espacios para que los profesores, en primer lugar, se sensibilicen respecto a quienes son sus estudiantes...es evidente que los chiquillos de hoy han cambiado y no podemos hacer las mismas clases de hace 20 años atrás. Hay profesores que tiene mucha experiencia, algunos han hecho pasantías fuera de Chile y ellos, por ejemplo, han liderado estos espacios de reflexión, nos han ayudado a dar otra mirada a la escuela y a la forma de enseñar. (Directora, caso 1)

Como muestran estos relatos, gestionar el desarrollo profesional docente es un buen ejemplo de líderes inclusivos. Tal como planeta Calvo (2013), uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes, por tanto, el rol del liderar escolar es clave a la hora de influir positivamente en la motivación del profesorado (Mintrop y Órdenes, 2017).

3.3. Resultados dimensión 3: “Representaciones directivas acerca de la inclusión educativa del estudiantado migrante”

Los resultados de la dimensión 3 muestran que el 71% de los directivos escolares valora positivamente la acogida que los niñas y niños entregan a sus compañeros de origen extranjero. En este mismo sentido, el 61% de los directivos considera que la llegada de estudiantes migrantes ha favorecido la convivencia escolar en el establecimiento. Sin embargo, este porcentaje disminuye cuando se alude a los resultados educativos, puesto que el 43% directivos valora desfavorablemente el desempeño de los estudiantes migrantes en cuanto a sus resultados educativos (ítem 12). Esto se reafirma en el ítem 11, que arroja un 62% de directivos que piensa los estudiantes migrantes poseen dificultad para enfrentar el currículum escolar.

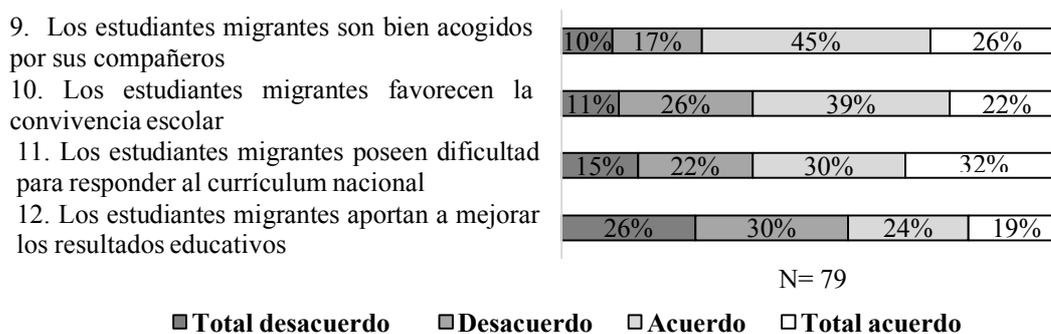


Figura 3. Resultados de la dimensión 1 “Representaciones de las prácticas de liderazgo”
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta dimensión, dan cuenta que un alto porcentaje de los directivos escolares posee representaciones del aprendizaje asociado al cumplimiento del currículum nacional por parte de los estudiantes. Este enfoque centra su atención en el resultado de objetivos de aprendizaje prescritos por sobre los saberes sociales y culturales del estudiantado. Esto se evidencia con mayor fuerza en los relatos de los directivos escolares:

Categoría “Invisibilización de los saberes culturales del estudiantado”

Los estudiantes migrantes en realidad siempre vienen con sus aprendizajes bien disminuidos, les cuesta mucho adaptarse a la escuela. Igual es difícil, porque llegan muchas veces a mitad de año, vienen atrasados con los contenidos, otros poseen dificultad con el lenguaje, así que es un escenario bien complicado para ellos. (Directora, caso 14)

Es súper complicado nivelarlos, porque traen rezagos en los aprendizajes. Más aun, muchos de los contenidos son desconocidos para ellos. Lo otro que dificulta, es que los equipos multidisciplinarios siempre están copados, hay poco tiempo para una educación tan personalizada. (Director, caso 7)

Las expresiones descritas, son coherentes con la implementación del currículum desde una lógica monocultural, con foco en el logro de “contenidos” curriculares (Quintriqueo et al., 2016). Los relatos anteriores también dan cuenta de representaciones acerca de los estudiantes migrantes donde se “invisibilizan” sus saberes culturales y se valora solo los conocimientos que responden a la lógica del cumplimiento del currículum.

Sin embargo, también se aprecian líderes escolares con representaciones más amplias y comprensivas del aprendizaje. Los siguientes relatos, dan cuenta del aporte que significa la llegada de los estudiantes migrantes a la escuela, para algunos directivos, especialmente porque se reconoce como una oportunidad para favorecer el aprendizaje de sus compañeros:

Categoría: valoración de las diferencias desde un enfoque multicultural

Los estudiantes migrantes que hemos recibido son bien alegres y respetuosos. En realidad, ellos han sido un aporte para la escuela en todo sentido, son buenos compañeros y se esfuerzan mucho por aprender, son un ejemplo para todos por su fortaleza...no es fácil llegar a un país completamente extraño y salir adelante. (Directora, caso 5)

Los estudiantes migrantes han favorecido mucho a sus compañeros, pienso que han ayudado a ampliar la mente de los demás niños. Los chiquillos se han sensibilizado respecto a lo importante que es para sus compañeros sentirse acogidos. Además, han aprendido muchas cosas nuevas, desde modismos, hasta costumbres totalmente desconocidas para ellos. (Director, caso 18)

Estos relatos, evidencian valoración hacia la presencia de estudiantes migrantes, como una oportunidad para generar aprendizaje colaborativo y avanzar en la construcción de diálogos interculturales al interior de las aulas (Echeita, 2013; Gairín, 2014; Jiménez y Fardella, 2015; Mellado y Chaucono, 2016; Sales, Fernández y Moliner, 2012). Especialmente, se valora el intercambio de saberes cotidianos entre estudiantes, como es el caso de costumbres y modismos propios del lenguaje. Estas representaciones posicionan el aprendizaje como un proceso de construcción social, propicio para el reconocimiento y valoración del otro.

4. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permite concluir que las representaciones de los líderes escolares respecto al proceso de inclusión del estudiantado migrante pueden condicionar fuertemente las oportunidades de aprendizaje de estos niños, niñas y jóvenes. En este sentido, un primer desafío para los profesionales encargados de dirigir los centros escolares, tiene relación con la necesidad de reflexionar críticamente respecto a la influencia del liderazgo como una valiosa oportunidad para propiciar la construcción de culturas escolares más democráticas y respetuosas de la diversidad (Fullan y Rincon-Gallardo, 2008; Leiva, 2013).

En este sentido, es necesario superar la mirada restringida y tradicional del liderazgo escolar centrados en aspectos propios de la administración escolar, para transitar hacia liderazgos inclusivos para la justicia social (Essomba, 2006; Guzmán, 2018) centrados en de aprendizaje y bienestar de todos y todas las estudiantes. En esta línea, se requieren directivos escolares con un fuerte liderazgo ético (Giles y Cuéllar, 2017; Starratt, 2004) con capacidades para movilizar procesos de mejoramiento educativo coherentes con las necesidades e intereses del estudiantado. Como plantea, Quintriqueo y otros (2016) se precisan liderazgos para superar la cultura homogeneizadora de la escuela en la cual los estudiantes asimilar formas de pensamiento, comportamiento y aprendizaje.

En esta línea, un tercer desafío para el liderazgo, tiene relación con identificar oportunamente las necesidades formativas del profesorado en materia de inclusión, de modo de acompañar su desarrollo profesional al interior de la escuela. En coherencia con Fernández-Batanero y Hernández (2013) plantea que mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los retos más importantes para avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural, de ahí la relevancia de implementar prácticas pedagógicas que validen las diferencias culturales, como oportunidad para entablar diálogos, co-costruir saberes y valores que tributen al desarrollo de aprendizajes integrales y de calidad.

Se recomienda también, en función de favorecer el desarrollo de culturas inclusivas, contextualizar los proyectos curriculares, atendiendo a las necesidades de este nuevo escenario educativo, diverso y multicultural. La educación enfrenta el desafío de formar niños y jóvenes desde una mirada intercultural, en que éstos puedan relacionarse académica, social y afectivamente con otras personas de diferentes culturas, grupos sociales, religiones y etnias (Lehtomäki, Moate y Posti-Ahokas, 2015).

Por último, es importante reflexionar, desde el rol del líder, acerca del carácter social de la escuela, y visualizarlo como un escenario propicio para formar ciudadanos solidarios y respetuosos de lo diverso. Las escuelas no serán inclusivas por el mero hecho de asegurar el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes, sino porque reconocen y validan las diferencias como una oportunidad para generar diálogos, saberes y valores que tributen al desarrollo de aprendizajes integrales y de calidad.

Referencias

- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: Conceptos, alcances y derecho*. Ciudad de México: Editorial del GPPRD.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Arar, K. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17, 162-187. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.

- Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp.71-112), Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Booth, T. (2010). La inclusión como marco para el desarrollo educativo: Transformar los valores en acción. En Fundación PAR (Coord.), *Escuelas inclusivas un camino para construir entre todos* (pp. 38-58). Buenos Aires: Fundación PAR.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Revista Calidad en Educación*, 46, 193-220.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22.
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, J. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cerón, L., Pérez-Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Diez, M. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: Aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*, 51, 4-17.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En J. Gairín (Coord.), *Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 87-118). Madrid: Wolters Kluwer.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago de Chile: Centros de Estudios MINEDUC.
- Fernández-Batanero, J. M. y Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)
- Gairín, J. (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Giles, D y Cuéllar, C. (2016). Liderazgo ético: Una forma de ser en el liderazgo. En J. Weinstein. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 121-154). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- González-González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Profesional capital. Transforming teaching in every school*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 263-280.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Diagnóstico sobre la migración en la región de La Araucanía. Avances y brechas en vivienda y situación laboral*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Revista Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Lehtomäki, E., Moate, J. y Posti-Ahokas, H. (2015). Global connectedness in higher education: Student voices on the value of cross-cultural learning dialogue. *Studies in Higher Education*, 50(7), 1-17.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Mampaey, J. y Zaroni, P. (2015). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 36, 1-19.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de La Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>
- Martínez, L., Diez, M., Novaro, G. y Groisman, L. (2015). Migración e interculturalidad: Perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 57-62.

- Mellado, M. E. y Chaucono J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v4i1.21597>
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M. y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.
- MINEDUC. (2016a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- MINEDUC. (2016b). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Superintendencia de Educación.
- MINEDUC. (2017a). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- MINEDUC. (2017b). *Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros*, Santiago de Chile: División de Educación General.
- Mintrop, R. y Órdenes, M. (2017). Motivación laboral de los docentes: Un desafío directivo de alto impacto. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 295-332). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto (Coords.), *25 Años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Patología*, 4(1), 169-187.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafío para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis Revista Latinoamericana*, 42, 191-216.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-23. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>

- Rojas, M. T. y Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: Distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75, 1-11.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. y Rodrigo-López, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Sales, M., Fernández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: Estudio de caso sobre los procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Sánchez, H. y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, 47, 143-149. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Starratt, R. (2004). *Ethical leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2015). Leadership effect on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5(3), 566-582. <https://doi.org/10.3390/soc5030566>
- Tintore-Espuny, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Revista Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 7(6), 1-14.

Breve CV de los autores

Omar Aravena Kenigs

Profesor de Educación Física de la Universidad de Los Lagos, Osorno; Magíster en Educación Física de la Universidad de la Frontera, Temuco; Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco; Candidato Doctoral en Formación del Profesorado y Análisis de la Práctica Educativa de la Universidad de Extremadura, España. Se desempeña como profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco e investigador del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>. Email: oaravena@uct.cl

Paula Riquelme Bravo

Profesora de Educación Diferencial Mención Retardo Mental; Magíster en Educación Mención Evaluación; Doctora en Educación de la Universidad de Barcelona; Máster en Psicomotricidad. (ICSE. España); Especialista en Psicodiagnóstico y Estimulación Temprana, Universidad de Comillas, España. Actualmente es Académica y Directora General de Docencia de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Andrés Bello, Santiago. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5914-4015>. Email: paula.riquelme@unab.cl

M^a Elena Mellado Hernández

Profesora de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Informática Educativa de la Universidad de La Frontera, Temuco; Doctora en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura España. Actualmente se desempeña como académica y es Directora del Programa de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco y Directora del Proyecto del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo “Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades de Aprendizaje”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-5145>. Email: mmellado@uct.cl

Carolina Villagra Bravo

Profesora de Educación General Básica de la Universidad Católica de Temuco; Magíster en Educación con Mención en Evaluación Educativa de la Universidad de La Frontera; Candidata Doctoral en Formación del Profesorado y Análisis de la Práctica Educativa de la Universidad de Extremadura España. Actualmente se desempeña como Académica de la Universidad Católica de Temuco e investigadora del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE). Es coordinadora del Proyecto CEDLE “Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades de Aprendizaje”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>. Email: cvillagra@uct.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos

Pedagogical Practices and Social Transformations. Interculturality and Bilingualism in the Deaf Education.

Valeria Herrera Fernández ^{1*}
Verónica de la Paz Calderón ²

¹ Universidad de Chile, Chile

² Instituto de la Sordera, Chile

El presente estudio aborda la transformación de las prácticas pedagógicas y la generación de respuestas educativas para acoger la diversidad cultural y lingüística de las personas sordas, cuya primera lengua es la Lengua de Señas Chilena. Se considera que los cambios que requiere el sistema educativo ocurren en las aulas y surgen a partir de la reflexión de los profesores que innovan sus prácticas y generan nuevas estrategias de enseñanza del español como segunda lengua para sordos desde un enfoque intercultural bilingüe. Se observaron las prácticas de enseñanza realizadas por 17 profesoras diferenciales de dos escuelas de sordos de la ciudad de Santiago, a partir de una pauta de observación elaborada para dicho fin. Los resultados muestran que las profesoras innovan sus prácticas e implementan estrategias globales (cognitivas y metacognitivas) y específicas (visuales, propias de sordos), con gran potencial transformador. Sin embargo, dichas prácticas y estrategias requieren mayor desarrollo y sistematización.

Descriptor: Segunda lengua; Innovación pedagógica; Educación de sordos.

This study deals with the transformation of pedagogical practices and the generation of educational responses to embrace the cultural and linguistic diversity of deaf people whose first language is the Chilean Sign Language. It is considered that the changes required by the education system occur in the classroom and arise from the reflection of teachers who innovate their practices and generate new strategies of teaching Spanish as a second language for the deaf, from a bilingual intercultural approach. Teaching practices of 17 teachers from different special schools for the deaf in the city of Santiago were observed, based on an observation checklist developed for this purpose. The results show that the teachers use cognitive, metacognitive and visual strategies (indigenous of the deaf). However, there is no systematic development of such practices.

Keywords: Second language; Pedagogical practices; Deaf education.

Introducción

El estudio indaga las prácticas y estrategias de enseñanza usadas habitualmente por profesoras diferenciales que enseñan español a estudiantes sordos, con la finalidad de describirlas, analizarlas y sistematizarlas. A partir de ello, se espera orientar innovaciones didácticas respetando la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, como punto

*Contacto: valherrera@u.uchile.cl

de partida para transformar la educación y promover cambios sociales que garanticen los derechos humanos y la participación social de todos.

La superación del analfabetismo en la población sorda y la búsqueda de nuevos modelos de enseñanza ha preocupado durante generaciones a profesores e investigadores de todo el mundo (Herrera, 2009). En los últimos años, se han realizado estudios que proponen prácticas específicas de enseñanza del lenguaje escrito como segunda lengua (Easterbrook, y Beal-Alvarez, 2013; Indesor, 2015; Insor, 2009), basadas en los conocimientos y las epistemologías de sordos (Bauman y Murray, 2014; Moores, 2010; Paul y Moores, 2012) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En Chile, la lengua natural de los sordos (L1), es la Lengua de Señas Chilena (LSCH) y la segunda lengua (L2) es el español.

Desde el Congreso de Hamburgo realizado en 1980 se reconoce el derecho de las personas sordas a recibir Educación Bilingüe en su lengua natural. La Organización de Naciones Unidas reconoce este derecho en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, que Chile ratifica en 2008 y reafirma en la Ley 20.422 de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, promulgada en 2010. Sin embargo, para hacer efectivos estos derechos es necesario transformar las prácticas en las aulas, desarrollar modelos didácticos y sistematizar las buenas prácticas de enseñanza.

El estudio se enmarca en la enseñanza del español como L2 desde la EIB, incorporando la cultura, la lengua y la experiencia visual y gestual propia de los sordos (Benvenuto, 2016; Humphries, 2004; Padden, 2006). Para de la Paz (2012), la interculturalidad es la interacción horizontal entre culturas, a partir de un proceso de comunicación entre grupos humanos diferentes, donde ninguno está por encima del otro, promoviendo la igualdad, la integración y la convivencia armónica entre culturas. Dicha interacción horizontal se sustenta en el respeto a la diversidad y el crecimiento de ambas culturas. La UNICEF (2005) define la educación intercultural como la posibilidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. En este sentido, la EIB conlleva la integración permanente, transversal y horizontal de dos culturas y dos lenguas en una institución educativa. Poner en práctica la interculturalidad significa pasar de una convivencia entre dos culturas acostumbradas a asumir roles diferentes, a convivir en un espacio donde todos son valorados como seres humanos, con derechos y deberes propios de una comunidad (de la Paz, 2012).

Por otra parte, creemos que los escasos avances en el aprendizaje del lenguaje escrito por parte de los sordos (Moores y Miller, 2009) pueden atribuirse a los métodos de enseñanza utilizados (Herrera, Puente y Alvarado, 2014), ya que en general los profesores utilizan métodos pensados para personas oyentes monolingües, desconociendo la LSCH, la EIB y la necesidad de proveer respuestas educativas que respondan al bilingüismo particular de los sordos. Asimismo, el valor que asignan los profesores a la lengua y la cultura incide en los procesos de enseñanza y en las expectativas académicas acerca de los estudiantes (Cummins, 2002).

Junto con ello, los modelos mentales sobre la lectura tanto de los profesores como de los estudiantes se relacionan con los resultados y se cree que mientras más complejos y flexibles sean estos modelos, mejor será el desempeño lector. Igualmente, las concepciones teóricas y la valoración de la enseñanza determinan las prácticas en las aulas (Crespo,

García y Carvajal, 2003). Ya que en la medida en que el profesor esté formado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje, los estudiantes tendrán una visión positiva de la lectura y se acercarán a ella con herramientas apropiadas (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Para Shulman (1987), los saberes pedagógicos de los profesores orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. El quehacer pedagógico entrega información a los docentes para complementar sus prácticas, proporcionándoles información anticipada para articular una clase, programar el tipo de estrategias para facilitar los aprendizajes y desarrollar el pensamiento y la creatividad (Chadwick, 1988). Por todo ello, describir, analizar y sistematizar las prácticas y estrategias de enseñanza usadas por los profesores de sordos en la enseñanza del español como L2, permite explorar los conocimientos pedagógicos con los que cuentan los profesores, orientar la enseñanza y promover cambios en el sistema educativo respecto de la diversidad.

1. Revisión de la literatura

En la Educación de Sordos en Chile y en el mundo, predomina una visión patológica de la sordera y enfoques educativos centrados en la oralidad. Desde esta mirada, se concibe la sordera como enfermedad y a los sordos como discapacitados auditivos. Los enfoques educativos derivados de esta perspectiva buscan oralizar a los sordos, sustituyendo las prácticas pedagógicas por prácticas terapéuticas enfocadas en la rehabilitación del habla. En la actualidad, se cuestiona fuertemente esta perspectiva y se promueve, especialmente por los grupos excluidos, una mirada antropológica de las diferencias, entendiendo y valorando la sordera como diversidad biocultural (Bauman y Murray, 2014; Robinson y Henner, 2017).

Comprender la realidad de los sordos desde una mirada antropológica, implica entender las diferencias como diversidad y proveer espacios educativos que reconozcan las múltiples dimensiones de la existencia humana, las similitudes y diferencias culturales y la interculturalidad. Esta mirada realza las experiencias de vida de los sordos desde una realidad visual y gestual, que los lleva a construir conocimientos diferentes de los que construyen los no sordos (Hauser et al., 2010; Holcomb, 2010; Marschark, Tang y Knoors, 2014; Robinson y Henner, 2017).

Desde una perspectiva crítica del conocimiento, en el último tiempo se cuestionan fuertemente las concepciones tradicionales sobre la construcción de conocimientos culturales, proponiendo nuevas epistemologías que reconozcan los conocimientos tradicionales de los grupos minoritarios asimilados por los conocimientos científicos de carácter universal (Olivé, 2009). En este sentido, las Epistemologías de Sordos cuestionan la aplicabilidad de las teorías generales de enseñanza en la educación de sordos (Moores, 2010; Paul y Moore, 2012) y los principios universales del desarrollo y el aprendizaje, emanados de estudios con personas oyentes, aplicados a la población sorda (Humphries, 2004). Para Young y Temple (2014) las personas sordas poseen conocimientos sobre su aprendizaje que deben incorporarse en su educación (Herrera et al., 2014; Muñoz, 2017).

Para Robinson y Henner (2017), la construcción social que define a las personas sordas como discapacitados auditivos, los invalida para contribuir al corpus de conocimientos, debido a la creencia general de que son inherentemente menos inteligentes o capaces. En este sentido, señalan que comprender de qué modo la discapacidad y la lengua sitúan los

saberes y a quienes conocen, permite evaluar y reformar las estructuras de autoridad epistemológica. Para los sordos, el acceso a la lengua se traduce en acceso al poder y estatus social.

Desde las Epistemologías de Sordos se reconoce la autoridad académica de los sordos, se valora la experiencia de la sordera en la generación de conocimiento educativo y se explicitan las diferencias en las formas de conocer y aprender de los sordos (Paul y Moores, 2012). La enseñanza del español desde este enfoque busca proveer respuestas sociales a las necesidades de aprendizaje de los sordos como estudiantes bilingües, a través de propuestas educativas que consideren las características individuales y las prácticas sociales de la población sorda (Herrera y de la Paz, 2017; Humphries, 2004; Muñoz, 2017).

Innovar las prácticas de enseñanza requiere que los profesores adecuen la situación y los contenidos de aprendizaje, a las necesidades de los estudiantes a partir de diferentes estrategias. Para Easterbrook y Beal-Alvarez (2013), las buenas prácticas de enseñanza de la lectura con sordos requieren al menos cinco componentes; (1) Desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, que implica procesar la información que recibimos y resolver problemas concretos. (2) Comunicación fluida entre profesores y estudiantes para fomentar mejores aprendizajes, ello implica disponer de variadas habilidades comunicativas. (3) Visualizar la información, la organización y los apoyos para mejorar la comprensión, la retención y la memorización. (4) Enseñanza explícita, presentar los objetivos, mostrar la tarea y ejemplificarla, guiar su puesta en práctica y proveer oportunidades para ejercitarla hasta lograrla. (5) Andamiaje y mediación durante la interacción guiada para el logro de los aprendizajes (Vigotsky, 1978).

Un aspecto fundamental de las buenas prácticas se relaciona con el aprendizaje colaborativo, ya que permite aprender con otros y favorece la construcción de conocimientos y el progreso académico. Por su parte, la mediación es necesaria para que los estudiantes puedan integrar los conocimientos nuevos y conectarlos con los aprendidos para luego aplicarlos. Los aprendizajes significativos requieren que los profesores sean mediadores de los conocimientos, orienten el logro de los objetivos, provean los apoyos necesarios, planteen desafíos cognitivos alcanzables para mantener la motivación y faciliten oportunidades de éxito en la tarea.

En el mismo sentido, Lissi, Svartholm y González (2012) señalan que una buena práctica pedagógica en un contexto EIB, requiere considerar las estrategias de enseñanza a utilizar, el entorno donde se realiza la clase, la ubicación espacial de los estudiantes (de manera que todos vean y se vean entre sí), mantener los materiales a disposición de los estudiantes y estructurar, organizar y contextualizar la clase de manera visual. Señalan que al comenzar la clase es importante entablar un diálogo con los estudiantes sobre los temas vistos previamente o recordar alguna actividad significativa relacionada con la clase que realizarán, formular preguntas e introducir el nuevo tema.

En relación con las estrategias de lectura y escritura, Gaskins y Elliot (1999) las definen como estrategias cognitivas que apoyan los procesos de pensamiento y exigen un compromiso activo por parte del estudiante para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y recordar conceptos. Por su parte, Dole, Nokes y Drits (2009) especifican que las estrategias cognitivas son aquellas referidas a procesos dinámicos y constructivos que el lector debe realizar de forma consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito.

Gaskins y Elliot (1999) proponen dos tipos principales de estrategias; las estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo y las estrategias para producir conocimientos. En este estudio, hemos denominado estrategias globales de lectura a las estrategias que permiten alcanzar sentidos y recordarlos, como: (1) Acceder a las experiencias previas para contextualizar la lectura, aprovechar los conocimientos del mundo, de la LSCH y el vocabulario con que cuentan sobre el tema. (2) Anticipar, formular hipótesis, preguntas y expectativas sobre el texto antes de leer para contextualizar y favorecer la comprensión. (3) Explicitar los propósitos de la lectura y utilizar un guion de la clase para que los estudiantes puedan seguirla o retomarla, formular objetivos posibles de lograr en una clase y establecer continuidad con nuevos objetivos. (4) Interesar y motivar a los estudiantes a la lectura, explorar las imágenes, el texto y el título y anticipar el tema. (5) Generar esquemas y organizadores visuales para presentar y visualizar la información, seguir la clase, anticipar situaciones e identificar ideas principales. (6) Presentar el texto a toda la clase para visualizar la información y guiar la lectura colectiva. (7) Realizar lectura silenciosa global antes de leer para familiarizar a los estudiantes con el tema y el vocabulario. (8) Realizar anticipaciones, hipótesis y formular expectativas sobre el texto durante la lectura para mantener la atención y verificar la comprensión. (9) Realizar preguntas globales en LSCH para comprobar la comprensión, responder preguntas y alcanzar consensos, promoviendo la reflexión metalingüística a partir de la LSCH. (10) Secuenciar los eventos más importantes y/o detener la interrogación del texto para comprobar la comprensión y retomar las ideas principales. (11) Mantener la motivación a través de comentarios sobre la lectura relacionando el tema con sus experiencias de vida y la realidad. (12) Utilizar textos auténticos como libros, periódicos, revistas, cartas, afiches, etc. que permitan interrogar textos complejos relacionados con los intereses de los estudiantes y los contenidos del currículo. (13) Elaborar resúmenes en LSCH y escribirlos, mostrando a los estudiantes las diferencias lingüísticas entre L1 y L2. (14) Promover la lectura colectiva, donde cada estudiante sienta que aporta a la comprensión, aprende de los errores con naturalidad y aprende de y con sus pares.

Junto con ello, para alcanzar el sentido del texto y recordarlo, proponemos estrategias específicas de lectura, por ser estrategias que consideran la singularidad de los estudiantes sordos como aprendices visuales de una L2. Entre ellas: (1) Realizar preguntas de inferencia en LSCH respecto de la información implícita y explícita, descubriendo lo implícito en el texto y cómo extraer esta información. (2) Explicitar las diferencias entre L1 y L2, puesto que las gramáticas de ambas lenguas son diferentes. (3) Vincular imagen, seña y palabra para favorecer la memorización de palabras y la comprensión. (4) Asociar seña, palabra y dactilología (secuencias de encadenamiento) para asociar la información visual de L1 y L2. (5) Realizar marcas visuales a los textos para apoyar los significados, destacar información importante y entregar pistas sobre las estructuras gramaticales. (6) Utilizar la dactilología para construir y ampliar significados. (7) Marcar la ortografía y la morfología para construir significados y entregar pistas sobre las relaciones morfológicas de las palabras (prefijos, sufijos, etc.). (8) Usar la desinencia verbal para profundizar significados y sistematizar aspectos de la gramática y la sintaxis de la L2. (9) Conectar información entre oraciones y párrafos manteniendo continuidad en la lectura. (10) Trabajar vocabulario visual, signado y escrito para ampliar el léxico y las oportunidades multimodales de acceso al almacén léxico. (11) Ordenar sintácticamente frases u oraciones, realizando ejercicios de estructuración sintáctica para identificar las partes de la oración y construir y reconstruir significados. (12) Usar diccionarios de significados, de sinónimos

y antónimos, etc. para buscar información y motivar la participación en la construcción de conocimientos. (13) Buscar información en las aulas, en la web, en libros, en cuadernos y entre sus pares para mantener la motivación y desarrollar estrategias de resolución de problemas. (14) Realizar lectura compartida para motivar, conversar, opinar sobre lo leído y dar y recibir recomendaciones sobre un texto.

En cuanto a las estrategias para producir conocimiento planteadas por Gaskins y Elliot (1999), en el estudio las denominamos estrategias globales para la escritura. Como: (1) Escribir para una gran variedad de propósitos, estableciendo previamente para qué y por qué se escribe. (2) Escribir diferentes tipos de textos y propósitos para conocer las características de los textos según su finalidad. (3) Narrar en LSCH las ideas que se quieren comunicar y luego escribirlas en español. (4) Explicitar las diferencias entre LSCH y español durante la escritura para mostrar la estructura de cada lengua. (5) Revisar y corregir los textos escritos utilizando LSCH para monitorear la formulación de las ideas y la comprensión de lo escrito en su L1. (6) Numerar temas posibles de escribir a partir de las experiencias y conocimientos previos, escribir lluvia de ideas, listar temas y subtemas y organizar la información. (7) Realizar primeros borradores, revisiones y publicación, tanto de forma individual, en parejas o en grupos. (8) Reflexionar sobre los textos escritos, conversar sobre la escritura y las estrategias utilizadas, motivando la escritura de futuros textos.

Igualmente, hemos planteado estrategias específicas para producir conocimiento a las que hemos denominado estrategias específicas de escritura, por ser estrategias propias de los sordos como aprendices visuales. Entre ellas: (1) Relatar las ideas en LSCH para planificar la escritura, conversar en LSCH las ideas y características del texto y luego escribirlas. (2) Usar marcadores visuales como ayuda para estructurar frases y oraciones. (3) Presentar material visual para apoyar la escritura y conversar sobre las imágenes. (4) Usar la dactilología para aumentar el vocabulario y la memorización de palabra desde múltiples modalidades. (5) Analizar errores en la escritura de forma colectiva para favorecer el aprendizaje a partir del error y tomar conciencia de las diferencias entre las lenguas. (6) Realizar actividades grupales de revisión y corrección de la escritura, valorar la reflexión colectiva para enriquecer el conocimiento de la L2. (7) Realizar actividades de escritura compartida de manera que cada estudiante tenga la oportunidad de aportar, enriquecer la escritura y aprender de y con sus compañeros. (8) Compartir y socializar la escritura para mejorar la autoestima y el gusto por la escritura.

2. Método

El estudio forma parte de una investigación mayor¹ de carácter cuantitativo que pretende sacar a la luz las relaciones causa-efecto entre un fenómeno y sus determinantes (Giroux y Tremblay, 2004; McMillan y Schumacher, 2005). El diseño se justifica por ser el más indicado cuando la investigación cuantitativa se desarrolla en escenarios educativos naturales, no es posible hacer asignación al azar de los sujetos, ni control completo de las variables. El presente estudio provee los insumos (estrategias pedagógicas) para sistematizar las características de una metodología de enseñanza de la lectura para sordos,

¹ Fondecyt Regular N°1130182 “Comprensión lectora en estudiantes sordos de 1° a 4° año básico. Estrategias visuales, cognitivas y metacognitivas y prácticas efectivas de enseñanza” (2013-2016).

a partir de estrategias de aprendizaje visual y prácticas educativas centradas en la visualidad de los estudiantes (cuadro 1).

Cuadro 1. Pauta de observación sobre prácticas y estrategias de enseñanza

	SI	NO
<i>I. Estrategias Globales de Lectura</i>		
1. Incorpora la experiencia previa y activa conocimientos vinculados al texto.		
2. Genera anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el texto <u>antes</u> de leer.		
3. Explicita los propósitos de la lectura.		
4. Actividades de motivación a la lectura.		
5. Esquema y organizadores visuales de la clase que los niños pueden seguir.		
6. Texto a toda la clase (pizarra, proyector, etc.)		
7. Lectura silenciosa global.		
8. Anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el texto <u>durante</u> la lectura.		
9. Preguntas globales en LSCH para comprobar la comprensión.		
10. Secuencia de los eventos más importantes para monitorear la comprensión.		
11. Mantiene la motivación a través de comentarios sobre la lectura.		
12. Textos auténticos (libros, diarios, cartas, afiches, etc.)		
13. Resúmenes de lo leído en LSCH y/o por escrito.		
14. Lectura colectiva		
<i>II. Estrategias Específicas de Lectura</i>		
1. Preguntas de inferencia respecto de información implícita y explícita.		
2. Realiza diferencias entre LSCH y español cuando lo amerita.		
3. Asocia imagen, signo y palabra.		
4. Asocia signo, palabra y dactilología (secuencias chaining).		
5. Marcadores visuales para apoyar significados.		
6. Alfabeto manual /dactilología para construir y ampliar significados.		
7. Ortografía y morfología para construir significados.		
8. Desinencia verbal (persona, tiempo) para profundizar significados.		
9. Conexiones entre oraciones y párrafos.		
10. Trabaja vocabulario (visual, signado, escrito) para ampliar el léxico.		
11. Ordenar sintácticamente frases u oraciones.		
12. Usa diccionarios de sinónimos y antónimos.		
13. Búsqueda de información.		
14. Lectura compartida.		
<i>III. Estrategias Globales de Escritura</i>		
1. Escritura para una gran variedad de propósitos.		
2. Escritura de diferentes tipos de textos y propósitos.		
3. Escritura a partir de LSCH.		
4. Diferencias de estructura en LSCH y español en la escritura.		
5. Revisión y corrección de los textos escritos utilizando LSCH.		
6. Numerar temas posibles de escribir.		
7. Realización de primeros borradores, revisiones, edición y publicación.		
8. Actividades de reflexión de los textos escritos.		
<i>IV. Estrategias Específicas de Escritura</i>		
1. Narración en LSCH para planificar la escritura.		
2. Marcadores visuales para estructurar frases y oraciones.		
3. Material visual como apoyo.		
4. Dactilología para memorizar la escritura de palabras.		
5. Analizar errores en la escritura de forma colectiva.		
6. Actividades grupales de revisión y corrección de la escritura.		
7. Actividades de escritura compartida.		
8. Compartir y socializar las producciones escritas.		

Fuente: Elaboración propia.

Se formula como una investigación útil para la educación relacionando teoría y práctica. Esta perspectiva considera que los problemas en educación se resuelven actuando educativamente en situaciones variadas y complejas (Gordillo, 1992). La investigación se

aborda desde un diseño descriptivo (Pérez Rodríguez et al., 1996), que permite observar las prácticas y estrategias usadas por los profesores en la enseñanza del español como L2. Asumimos que los resultados de una investigación de estas características no constituyen una respuesta concluyente ni refutan ninguna hipótesis, pero constituyen una herramienta fundamental para analizar el problema de investigación.

El estudio busca comprender ¿cómo enseñan a leer y a escribir los profesores de sordos a sus estudiantes y cuáles son sus prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza?, con el objetivo de describirlas y analizarlas desde una perspectiva de enseñanza de L2. Las participantes del estudio fueron 17 profesoras entre 24 y 60 años, especialistas en audición y lenguaje, con diferentes recorridos profesionales, formación inicial docente en distintas instituciones y diferentes niveles de LSCH. Esta diversidad profesional la encontramos habitualmente en las aulas de sordos en Chile. Las profesoras firmaron voluntariamente consentimientos informados aceptando ser observadas en sus clases de lengua. En total, se realizaron 25 horas y 30 minutos de observación directa en las aulas.

Se utilizó la observación ya que permite establecer una relación concreta e intensiva entre las investigadoras y las profesoras como actores sociales (McMillan y Schumacher, 2005). Se observaron las prácticas pedagógicas en el medio natural donde ocurren para luego analizarlas en relación con los conocimientos establecidos (Bisquerra, 2004). La observación fue estructurada en una pauta de cotejo compuesta por 4 categorías y 44 subcategorías, establecidas con anterioridad en base a evidencia teórica y práctica (cuadro 1). Dicha pauta fue validada por el juicio de seis expertos en enseñanza de la lectura. Se estableció una escala de calificación para consignar la presencia o ausencia de la estrategia. Las categorías establecidas son (1) estrategias globales de lectura, (2) estrategias específicas de lectura, (3) estrategias globales de escritura y (4) estrategias específicas de escritura.

3. Resultados

Las estrategias globales de lectura corresponden a estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten generar un contexto de aprendizaje significativo a partir de las experiencias previas y el conocimiento de mundo. En este sentido, las principales estrategias observadas fueron realizar preguntas generales en LSCH, para verificar la comprensión y presentar el texto a toda la clase, ambas usadas por 16 profesoras (94,1%). En segundo lugar, trabajar con textos auténticos, usada por 12 profesoras (70,0%). Motivar el interés por la lectura y mantenerlo durante la clase, fue una estrategia observada en 11 profesoras (64,7%). Incorporar la experiencia previa y activar los conocimientos en la interrogación de texto, se observó en las prácticas de 10 profesoras (58,8%). La elaboración de resúmenes de lo leído en LSCH o de forma escrita para ampliar la comprensión, se observó en 10 profesoras (58,8%) y el uso de esquemas y organizadores visuales se observó en 5 profesoras (29,4%).

Respecto a las estrategias específicas de lectura, estas corresponden a las estrategias de sordos que Padden (2006) denomina *indigenous strategies*. Estas son estrategias que requieren mayor desarrollo e implementación pedagógica y que en esta investigación se exploran y sistematizan (figura 1). La implementación didáctica de estas estrategias promueve la lectura a través del desarrollo de las potencialidades y características de

aprendizaje visual de los sordos. Esta perspectiva permite aprovechar el conocimiento en L1 para producir textos en L2 (Cummins, 2002).

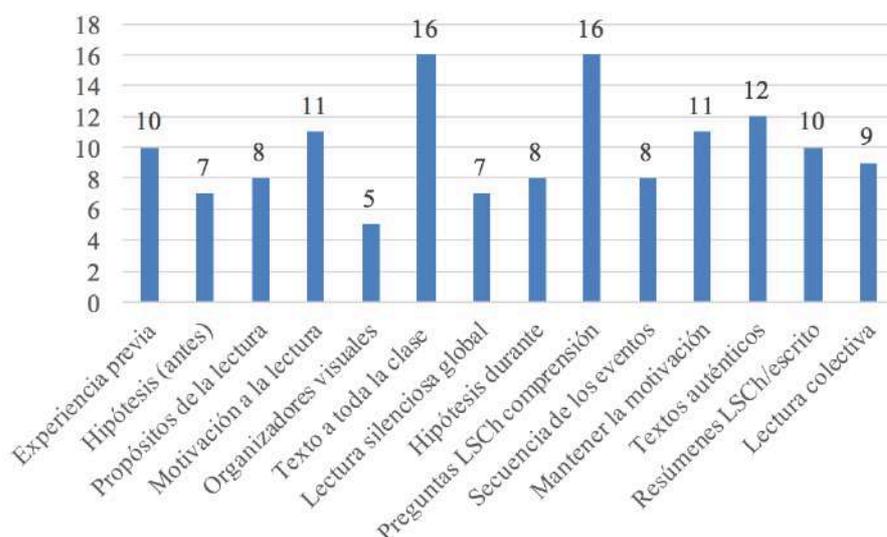


Figura 1. Número de profesoras y estrategias globales de lectura
Fuente: Elaboración propia.

La principal estrategia específica de lectura observada en las prácticas de las profesoras fue el trabajo de vocabulario visual, signado y/o escrito en un 94,1 % (16 profesoras). En segundo lugar, el uso del alfabeto dactilológico para construir y ampliar significados en un 82,3% (14 profesoras). En tercer lugar, y con igual porcentaje (82,3%), la asociación de imágenes, señas y palabras; señas, palabras y dactilologías y usar la ortografía y la morfología para construir significados, en un 64,7% (11 profesoras).

La realización de preguntas de inferencia sobre la información implícita y explícita, el trabajo con las desinencias gramaticales para profundizar significados y la ordenación sintáctica de frases y oraciones, fueron observadas en 10 profesoras (58,8%). La lectura compartida se observó en las clases de 9 profesoras (52,9%), el uso de diccionarios en 8 profesoras (47,1%), la búsqueda de información y la explicitación de las diferencias entre LSCH y español en 6 profesoras (35,2%). Las estrategias menos observadas fueron conectar frases y oraciones y establecer un hilo conductor durante la lectura (3 profesoras).

Las estrategias globales de escritura son estrategias cognitivas y metacognitivas, que permiten producir textos a partir del conocimiento de la LSCH (que permite pensar la escritura en L1) para posteriormente escribir las ideas en L2. Esta perspectiva aprovecha el conocimiento en LSCH para producir textos en español, entendiendo que la experiencia cognitiva es abstracta, subyace a las lenguas y se interrelaciona (Cummins, 2002). En este sentido, las principales estrategias observadas fueron escribir para una gran variedad de propósitos, pensar las ideas en LSCH antes de escribir y revisar y corregir la escritura usando LSCH, usada por 7 profesoras (41,1%). La enseñanza explícita de las diferencias lingüísticas entre L1 y L2 se observó en 5 profesoras (29,4%) y escribir diferentes tipos de textos, numerar temas para escribir y realizar borradores, revisiones y publicación de los textos producidos por los estudiantes se observó en 3 profesoras (figura 2).

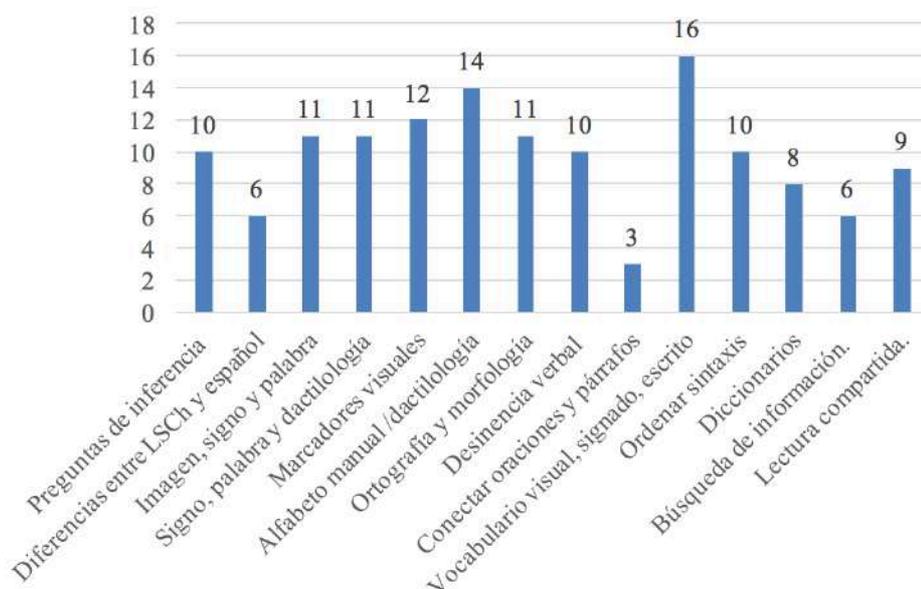


Figura 2. Número de profesoras y estrategias específicas de lectura
Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias específicas de escritura son estrategias propias (Padden, 2006) de sordos y se utilizan para favorecer la escritura (figura 3). En primer lugar, las estrategias más usadas son el uso de material visual como apoyo y la dactilología para memorizar la escritura de palabras en un 64,7% (11 profesoras). En segundo lugar, la narración en LSCH para planificar la escritura y analizar errores en la escritura de forma colectiva en un 41,1% (7 profesoras). En tercer lugar, el uso de marcadores visuales para estructurar frases y oraciones y actividades grupales de revisión y corrección de la escritura en un 35,2% (6 profesoras). Las estrategias específicas de escritura que observamos con menor frecuencia son la escritura compartida (4 profesoras) y la socialización de las producciones escritas (3 profesoras).

La sistematización de las prácticas de enseñanza observadas durante más de 25 horas muestra que las profesoras focalizan su quehacer en la lectura, observando escasas instancias para la escritura. En general, se observa con frecuencia el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (globales), tanto en la enseñanza de la lectura como en la escritura. Sin embargo, son escasas las instancias en que se observa la implementación de estrategias específicas más coherentes con la visualidad de los sordos. Esta observación, refuerza la necesidad de contar con conocimientos pedagógicos y didácticos específicos para la enseñanza del español como L2 a estudiantes sordos (figura 4).

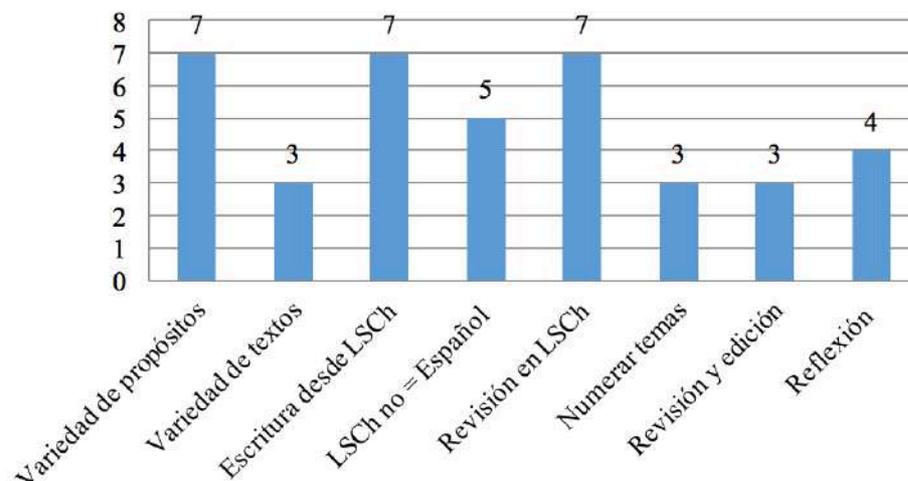


Figura 3. Número de profesoras y estrategias globales de escritura
Fuente: Elaboración propia.

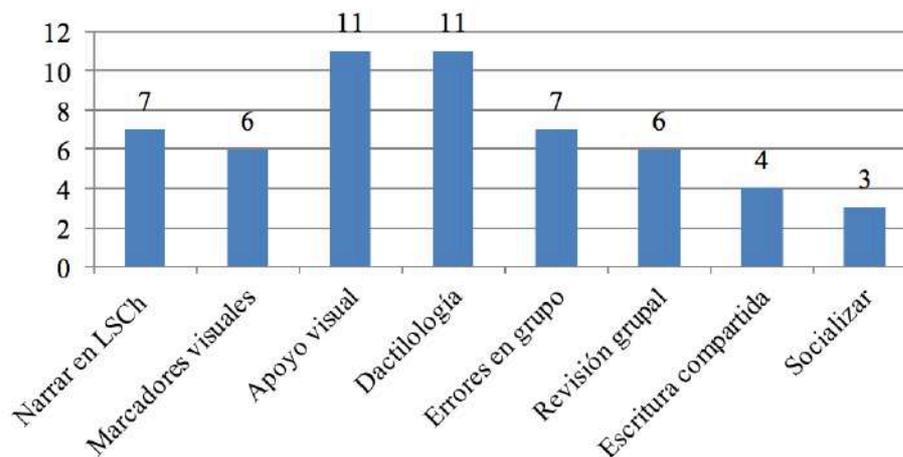


Figura 4. Número de profesoras y estrategias específicas de escritura
Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

El estudio permite aproximar las concepciones teóricas sobre la discapacidad, la sordera y la educación, a las prácticas de enseñanza del español como L2 a estudiantes sordos. Los cambios paradigmáticos transforman el quehacer docente y requieren innovaciones didácticas para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y dar derecho, en toda regla, a la educación. Abordar esta problemática social, implica analizar diversos elementos, uno de ellos se refiere a incorporar en las prácticas pedagógicas la visualidad de los sordos, pues a través de ella se relacionan con el mundo y construyen conocimientos (Chamberlain, Morford y Mayberry, 2000; Hauser et al., 2010; Herrera, 2014; Herrera y de la Paz, 2017; Marschark y Hauser, 2012; Moores, 2010). La visualidad y gestualidad de la LSCh son elementos constitutivos de la identidad y el bilingüismo de los sordos, fundamentales en su desarrollo emocional, social y académico. En este sentido, comprender la sordera como una enfermedad o una limitación a subsanar conduce a

prácticas colonizadoras fonocéntricas (Robinson y Henner, 2017), que conciben la enseñanza del español a los sordos como la enseñanza de una primera lengua, la lengua oral, dificultando aún más su aprendizaje.

En general, las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza usadas por los profesores de sordos, parecen reproducir las teorías, modelos y didácticas usadas con estudiantes oyentes (Herrera et al., 2014; Paul y Moores, 2010; Robinson y Henner, 2017). En el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, esta reproducción niega las características de aprendizaje visual de los sordos y subvalora su lengua y cultura al no incorporarlas en el currículum escolar (Cummins, 2002). Esta situación obstaculiza la generación de conocimientos pedagógicos y didácticas específica para la enseñanza del español como L2 a estudiantes sordos (Marschark et al., 2014; Young y Temple, 2014).

El proceso de enseñanza y aprendizaje del español como L2 para estudiantes sordos, es complejo y altamente especializado. Por ello, resulta fundamental contar con estrategias de enseñanza globales (basadas en la cognición y metacognición) y específicas (propias de sordos), implementadas pedagógicamente desde la visualidad. Junto con ello, es necesario desarrollar conocimientos teóricos y prácticos respecto de su aplicación en cada una de las distintas tareas que demanda el proceso y contar con secuencias didácticas para orientarlo.

La enseñanza del español como L2 requiere que los docentes se cuestionen previamente qué enseñar, cuáles son los aprendizajes previos para el logro del objetivo, y en base a esto, anticipen las estrategias que requieren (Chadwick, 1988), puesto que el conocimiento pedagógico de los profesores permite orientar los procesos de enseñanza a través de un saber pedagógico (Shulman, 1987). En este proceso, L1 y L2 están presentes permanentemente, pero es fundamental abordarlas pedagógicamente de forma separada para no confundir a los estudiantes y utilizar las estrategias específicas para el desarrollo de cada una de las lenguas.

Al igual que Lissi, Svartholm y González (2012) hemos observado la importancia de distinguir ambas lenguas y explicitar sus diferencias. Al respecto, hemos notado que leer un párrafo u oración y luego solicitar al estudiante que relate lo leído en LSCH facilita el aprendizaje, permite verificar la comprensión y es una oportunidad para explicitar las diferencias entre lenguas. Por otra parte, el uso frecuente de información visual como mapas conceptuales, gráficos e imágenes, tanto para introducir un tema como para finalizarlo, permite a los estudiantes contextualizar los aprendizajes y memorizar visualmente lo trabajado en clases, a través de una especie de *play mental* (Muñoz, 2017). Enfrentar un texto sin estos apoyos dificulta la comprensión y desmotiva el aprendizaje.

Observamos que la escritura se trabaja poco en las aulas. Sin embargo, su desarrollo es fundamental para los estudiantes y precisa que los profesores conozcan las diferentes etapas de una producción escrita (planificación, revisión y edición), las características del tipo de texto a producir y la gramática que van a enseñar. Abordar la enseñanza de la lectura y la escritura a estudiantes sordos desde un EIB requiere que los profesores cuenten con conocimientos lingüísticos tanto de LSCH como de español. Al escribir, resulta fundamental establecer estrategias de revisión y corrección para mejorar la redacción, abordar los errores para aprender de ellos, fortalecer la autoestima y mantener la motivación. En el caso de los sordos, la sistematización de las estrategias de producción escrita, la enseñanza explícita y la evaluación se comprenden de forma distinta cuando se asumen desde una perspectiva de segunda lengua, permite ampliar las oportunidades de

aprendizaje, promover la reflexión metalingüística en ambas lenguas y mejorar los aprendizajes (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

Si aplicamos los planteamientos teóricos de Cummins (2002) a la educación de sordos, el bilingüismo implica reconocer la LSCH como L1 y considerarla en los programas de enseñanza del español como L2. En Chile, los propios sordos señalan que la LSCH es fundamental en la enseñanza del español en la educación de sordos (Herrera, Jiménez y Alvarado, 2015; Muñoz, 2017). Implementar programas de EIB para estudiantes sordos conlleva revisar las concepciones de discapacidad, de enseñanza y de enseñanza de segunda lengua, explorando cómo el conocimiento de la LSCH se relaciona con el aprendizaje del español. Por otra parte, y como señalan Piñar, Dussias y Morford (2011), comprender las diferencias entre bilingües sordos y bilingües oyentes, podría enriquecer los actuales modelos de bilingüismo y contribuir al conocimiento sobre cómo el bilingüismo afecta la cognición.

Una de las transformaciones sociales que requiere la comunidad sorda para participar en una sociedad más inclusiva y diversa, es innovar las prácticas pedagógicas desde la visualidad, el bilingüismo y la interculturalidad de los estudiantes. Las prácticas de los profesores que asumen la EIB se derivan de estos principios, se centran en los estudiantes y promueven entornos sociales enriquecidos en las aulas a partir de estrategias multilingüísticas y multiculturales (Easterbrook y Beal-Álvarez, 2013). Como señala Walsh (2005) la interculturalidad es mucho más que el contacto entre culturas, es un intercambio equitativo en condiciones de igualdad. Constituye una meta social por alcanzar y debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones, orientada a generar, construir y propiciar el respeto mutuo y el pleno desarrollo de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, reforzando las identidades tradicionalmente excluidas para construir una convivencia de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Finalmente, esperamos que esta investigación contribuya al esfuerzo cotidiano que realizan los profesores, proponiendo prácticas y estrategias que respondan a la singularidad de los procesos de aprendizaje del español como L2 de estos estudiantes. Para avanzar en la interculturalidad y el bilingüismo, la educación requiere que los profesores transformen sus prácticas de enseñanza y respondan pedagógica y estratégicamente a los problemas sociales que generan exclusión y discriminación.

Agradecimientos

Agradecemos a las profesoras que participaron en el estudio y que generosamente compartieron sus experiencias con nosotras. Además, al Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología por Proyecto Fondecyt Regular N°1130182 “Comprensión lectora en estudiantes sordos de 1° a 4° año básico. Estrategias visuales, cognitivas y metacognitivas y prácticas efectivas de enseñanza” (2013-2016).

Referencias

- Bauman, H. L. y Murray, J. (2014). *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Benvenuto, A. (2016). *Entre deficiencias y diferencias. ¿Qué lugar para la igualdad? Reflexiones sobre los sordos para uso de los que hablan y oyen*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Caldera, R. Escalante, D. y Terán, D. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(8), 15-37.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Crespo, N., García G. y Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura y su influencia en el saber de los escolares. *Onomazein*, 8, 161-174.
- Chadwick, C. (1988) Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184.
- Chamberlain, C., Morford, J. P. y Mayberry, R. (Eds.) (2000). *Acquisition of language by eyes*. Londres: Erlbaum.
- de la Paz, M. V. (2012). *Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile. Propuesta intercultural bilingüe para sordos*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Dole, J. A., Nokes, J. D. y Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. En G. G. Duffy y S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). Nueva York, NY: Erlbaum.
- Easterbrook, S. y Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Madrid: Paidós.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gordillo, M. V. (1992). El enfoque científico y la investigación en educación: La búsqueda de una nueva metodología. *Revista Complutense de Educación*, 3(2), 180-192.
- Hauser P., O'Hearn A., McKee M., Steider, A. y Thew, D. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486-492.
<https://doi.org/10.1353/aad.0.0120>
- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 11-24.
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Revista Educación y Educadores*, 17(1), 135-148.
- Herrera, V. Chacón, D. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Herrera, V., Jiménez, A. y Alvarado, J.M. (2015). Literacy experiences and learning strategies reader. Tales of deaf adults. Comunicación presentada en el *22nd International congress on the education of the deaf*. Universidad de Patras.
- Herrera V., Puente, A. y Alvarado, J. M. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10.

- Holcomb, T. (2010). Deaf epistemology: The deaf way of knowing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 471-478. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0116>
- Humphries, T. (2004). The modern deaf self: Indigenous practices and educational imperatives. En B. Brueggemann (Ed.), *Literacy and deaf people. Cultural and contextual perspectives*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Insor. (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Indesor. (2014). *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la escuela intercultural bilingüe para estudiantes sordos*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Lissi, M. A., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Marschark, M. y Hauser, P. (2012). *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Nueva York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199371815.001.0001>
- Moore D. (2010). Epistemologies, deafness, learning, and teaching. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 447-455. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0123>
- Moore, D. y Miller, M. (2009). *Deaf people around the world. Educational, development and social perspectives*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Muñoz, K. (2017). *Concepciones educativas de jóvenes sordos. La experiencia de la sordera como base para la generación de conocimiento pedagógico*. Tesis Doctoral. Universidad de la Frontera.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En C. Costa y L. López (Eds.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Buenos Aires: Clacso.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención de derechos de personas con discapacidad*. Washington, DC: Organización de Naciones Unidas.
- Padden, C. (2006). Learning fingerspelling twice: Young signing children's acquisition of fingerspelling. En M. Marschark, B. Schick y P. Spencer (Eds.), *Advances in sign language development by deaf children* (pp.189-201). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Paul, P. V. y Moore, D. (2010). Perspectives on deaf epistemologies. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 417-420. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0115>
- Paul, P. V. y Moore, D. (2012). *Deaf epistemologies. Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Pérez Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Piñar, P., Dussias, P. y Morford, J. P. (2011). Deaf readers as bilinguals: An examination of deaf readers print comprehension in light of current advances in bilingualism and second language processing. *Language and Linguistics*, 5(10), 691-704.

- Robinson, O. y Henner, J. (2017). The personal is political in the deaf mute howls: Deaf epistemology seek disability justice. *Disability & Society*, 32(9), 1416-1436. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1313723>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Young, A. y Temple, B. (2014). *Approaches to social research. The case of deaf studies*. Nueva York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199929535.001.0001>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: UNICEF.

Breve CV de las autoras

Valeria Herrera Fernández

Profesora Asociada en el Departamento de Educación de la Universidad de Chile. Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora en Educación Diferencial mención audición y lenguaje y Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Sus investigaciones y más de 30 publicaciones abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en estudiantes sordos desde un enfoque intercultural bilingüe. ORCID ID: <https://orcid.org/1000-0001-8176-6195>. Email: valherrera@u.uchile.cl

Verónica de la Paz Calderón

Directora ejecutiva del Instituto de la Sordera. Magister en Educación mención Multiculturalidad por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Educadora Diferencial en Trastornos de Audición y Lenguaje por la Universidad de Chile. Ha dedicado su trabajo al reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los estudiantes sordos en distintas escuelas del país. Sus publicaciones se relacionan con Cultura sorda y educación intercultural bilingüe. ORCID ID: <https://orcid.org/000002-1165-0469>. Email: vdelapaz@institutodelasordera.cl

Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje

Instrument Validation to Measure Teachers' Perceptions of Universal Design for Learning

Sergio Sánchez Fuentes *¹
David Jiménez Hernández ²
Patricia Sancho Requena ³
Irene Moreno-Medina ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

³ Universidad de Valencia, España

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) ha sido estudiando en los últimos años como modelo para responder a la diversidad en el aula. Sin embargo, hay pocas investigaciones que proporcionen datos sobre su eficacia. El objetivo de este artículo es validar una herramienta que permita evaluar las percepciones basadas en DUA de los profesionales, a través del análisis factorial confirmatorio de una muestra de 230 profesionales. Para ello, una escala fue creada con 26 ítems: 9 ítems para el principio 1, 8 ítems para el principio 2 y 9 ítems para el principio 3. Los resultados muestran que la escala tenía una solución confirmatoria válida de tres factores, índices de confiabilidad satisfactorios y adecuada validez relacionada con los criterios. Los autores concluyen que se debe avanzar en la medición efectiva del DUA en la literatura científica, que el concepto está en constante evolución y, que, por tanto, la literatura científica y los trabajos académicos deben acompañar esta corriente basada en la inclusión y el derecho de todos a tener una educación en igualdad de oportunidades.

Descriptor: Diseño universal para el aprendizaje; Educación inclusiva; Profesorado; Evaluación.

The universal design for learning has been studied in recent years as a model for addressing diversity in the classroom. However, there are few scientific studies that provide data on their efficacy. The aim of this paper is to validate a tool which to evaluate the perceptions based on universal design for learning framework by professional, via confirmatory factor analysis, with a sample of 230 professionals. Reliability, factorial and criterial validity estimates are presented. A final scale was composite with 26 items: 9 items for principle 1, 8 items for principle 2 and 9 items for principle 3. Overall, the results shown that the scale had an adequate three-factor confirmatory solution, satisfying reliability indices, and adequate criterion-related validity. The authors conclude that we must advance in the effective measurement of UDL in the scientific literature, that the concept is constantly evolving and that, therefore, scientific literature and academic work should accompany this trend based on inclusion and the right of everyone to have an equal opportunity education.

Keywords: Universal design for learning; Inclusive education; Teacher; Assessment.

*Contacto: sergio.sanchezfuentes@uam.es

1. Revisión de la literatura

En los últimos años, la educación inclusiva ha sido un eje común en los sistemas educativos con nuevos modelos basados en las diferencias (Armstrong, Armstrong y Barton, 2016) para dar respuesta a la diversidad de las aulas del siglo XXI. Entre los modelos y documentos estudiados más a fondo con una filosofía inclusiva, se podrían destacar los modelos que tienen el diseño universal como marco general de actuación (Sala et al., 2014). Incluso, dentro del propio modelo general, diversos espacios han sido creados con variaciones relacionadas con la aplicación de la filosofía del diseño universal a los espacios pedagógicos. De entre todos los marcos propuestos son, sin duda, 4 los modelos que han preponderado en la literatura académica: (a) Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011); (b) el Diseño Universal para la Instrucción (Scott, McGuire y Foley, 2003); (c) el Diseño Instructivo Universal (Silver, Bourke y Strehorn, 1998); (d) el Diseño Universal en Educación (Burgstahler, 2009). Además, teniendo en cuenta los modelos expuestos anteriormente, en la actualidad, se han venido desarrollando diversos trabajos sobre las ventajas y experiencias de su implementación y mejora en el aprendizaje, pero se carece de datos a gran escala que puedan garantizar su funcionamiento en el aula (Sánchez et al., 2016) de manera generalizada. Los trabajos publicados, en la mayoría de los casos, son la descripción de experiencias y no estudios experimentales que permitan extrapolar conclusiones. Además, existe una mayor complejidad debido a que todos los modelos involucrados –Diseño Universal de Aprendizaje, Diseño Instruccional Universal, Diseño para la Instrucción Universal y Diseño Universal en Educación– (Ruiz et al., 2012) tienen un marco de referencia común, sin embargo, cada uno de estos conceptos se aplica de una manera diferente y con una filosofía y en una etapa educativa diferente (cuadro 1).

Por otro lado, se podría asegurar sin riesgo a equivocarse que en la última década es el diseño universal de aprendizaje (de ahora en adelante DUA) el modelo que se está estudiando de manera más extensa (Ok et al., 2017). Diferentes maneras de implementación están siendo analizadas por la comunidad científica (Ehlinger, 2017), pero en la mayoría de los casos, el DUA está siendo evaluado desde el punto de vista de la aplicabilidad de los procesos educativos en las etapas obligatorias de la educación (Ok et al., 2017). Numerosos estudios se han llevado a cabo sobre este campo (Dean, Lee-Post y Hapke, 2016; Hansen et al., 2016; Katz, 2015; Thomas et al., 2015; Smith y Harvey, 2014; Zamora-Musa et al., 2017). Todos ellos analizan la implementación del DUA en espacios no universitarios y describen los beneficios de este método, pero ninguno ofrece una muestra lo suficientemente amplia como para evidenciar conclusiones globales sobre el cambio en la metodología a aplicar en las aulas a nivel global.

Por otro lado, existen diversos estudios que describen experiencias sobre la aplicabilidad del diseño universal para el aprendizaje en el marco de la educación especial y en el campo de las personas con discapacidad. Smith y Lowrey (2017) planifican un modelo basado en el DUA para trabajar con personas con discapacidad intelectual.

Otros autores (Coyne et al., 2012) también trabajan para mejorar el diseño de los contenidos educativos con el paradigma DUA en niños con discapacidad intelectual. Y, aunque las personas con discapacidad intelectual son obviamente un grupo que se beneficia directamente al aplicar los principios de la DUA, otros grupos de personas con discapacidad también mejoran sus condiciones de aprendizaje si se aplica este modelo.

Cuadro 1. Resumen de los principios que constituyen cada uno de los distintos enfoques sobre el paradigma del Diseño Universal aplicado a la educación

TÉRMINOS	DUA	DIU	DUI	DUE	
Centros	Center for Applied Special Technology (CAST)	Georgian College; Brock University; University of Queens; University of Guelph; University of Minnesota	University of Connecticut; University of Wisconsin-Milwaukee	University of Washington	
Principales autores	Rose y Meyer (2000, 2002, 2006)	Silver, Bouke y Strehorn (1998); Bryson (2003); Palmer (2003); Higbee (2003)	Scott, Shaw y McGuire (2003)	Burgstahler (2002)	
Principios	<p>Proporcionar múltiples formas de representación</p> <p>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión</p> <p>Proporcionar múltiples formas de participación</p>	<p>Accesible e imparcial en todas las partes</p> <p>Consistente y sencillo</p> <p>Flexible en la presentación, participación y uso</p> <p>Explícitamente presentado y fácilmente percibido</p> <p>Proporciona un entorno de aprendizaje de soporte</p> <p>Minimiza el esfuerzo y los requerimientos</p> <p>Asegura espacios que se acomodan</p>	<p>Crear un clima de bienvenida en clase</p> <p>Determinar los contenidos esenciales del curso</p> <p>Proporcionar expectativas claras y de feed-back</p> <p>Explorar caminos para incorporar el soporte natural para el aprendizaje</p> <p>Utilizar distintos métodos de instrucción</p> <p>Proporcionar distintas maneras de demostrar los conocimientos</p> <p>Utilizar la tecnología para mejorar las oportunidades de aprendizaje</p> <p>Alentar los contactos facultad-estudiante</p>	<p>Uso equitativo</p> <p>Uso flexible</p> <p>Uso intuitivo y simple</p> <p>Información perceptible</p> <p>Tolerancia al error</p> <p>Bajo esfuerzo físico</p> <p>Medidas y espacios adecuados</p> <p>Comunidades de aprendizaje</p> <p>Clima de enseñanza acogedor e inclusivo</p>	<p>Uso equitativo</p> <p>Uso flexible</p> <p>Uso intuitivo y simple</p> <p>Información perceptible</p> <p>Tolerancia al error</p> <p>Bajo esfuerzo</p> <p>Medidas y espacios adecuados</p>

Nota: DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje/Universal Design for Learning. DIU: Diseño Instruccional Universal/Universal Instructional Design. DUI: Diseño Universal para la Instrucción/Universal Design for Instruction. DUE. Diseño Universal en Educación/Universal Design in Education.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sala y otros (2014).

Por ejemplo, Cumming y Strnadová (2016) describen que los profesionales y los padres de personas con discapacidad del desarrollo mejoran sus percepciones sobre el uso del iPad si los contenidos han sido diseñados siguiendo los principios del DUA. Un aspecto estudiado y relacionado con la discapacidad es el uso de la tecnología de acuerdo con los tres principios del DUA (Alnahdi, 2014; Bryant, Rao y Ok, 2014; Mangiatordi, 2014). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los autores se limitan a discutir los beneficios en el diseño y uso del DUA, pero no hay datos sobre su aplicación directa en los sistemas

educativos. En menor medida, existen estudios que analizan la aplicación del DUA en campos tan diversos como la educación no formal (Ficarra y Chapin, 2016), en la educación de adultos (Chong, 2015) o en los modelos de bibliotecas (Webb y Hoover, 2015).

Finalmente, un campo explorado dentro de la aplicabilidad del marco del DUA es la educación superior. Más específicamente, en esta área se abordaron temas como el diseño de cursos on-line (Dell, Dell y Blackwell, 2015; Parker, 2012), revisiones teóricas (Díez y Sánchez, 2015) o estudios como la terapia ocupacional (Collins, 2014). Además, se han publicado artículos que analizan los diferentes enfoques basados en el diseño universal que describen el estado de la cuestión sobre la aplicabilidad del método en los espacios pedagógicos (Ruiz et al., 2012; Sala et al., 2014).

Sin embargo, existe escasa literatura que analice la estructura interna de los principios del DUA. El Center for Applied Special Technology (CAST) ha basado su marco teórico en la forma en que funciona el cerebro, pero no existen estudios rigurosos sobre la aplicabilidad concreta de la neurociencia basada en DUA que pueda transferirse al campo educativo. De hecho, las pautas 2.0 sobre el diseño universal para el aprendizaje tienen este modelo como marco de referencia (CAST, 2011).

Debido a la falta de estudios rigurosos sobre la aplicabilidad del DUA según la neurociencia y sus tres principios, sería necesario comenzar a trabajar en la dirección de obtener datos empíricos. Una forma de lograr este objetivo sería conocer las percepciones que involucran a los colectivos de estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista de los estudiantes de educación básica o educación primaria es complejo obtener datos válidos respondidos por los estudiantes, considerando que en la mayoría de los casos no son conscientes de las medidas basadas en DUA. Por lo tanto, una forma de obtener información adecuada es preguntar a los profesionales educativos cómo perciben las medidas basadas en el DUA y si están directamente relacionadas con los principios y directrices que CAST describe en las Pautas 2.0 del diseño universal para el aprendizaje.

De este modo, este trabajo tiene como objetivo principal conocer si las percepciones de los profesionales en el ámbito educativo sobre medidas basadas en las pautas 2.0 del diseño universal para el aprendizaje, realmente se correlacionan con los principios propuestos por CAST como modelo de inclusión educativa.

2. Método

Participantes y procedimiento

Los participantes del estudio fueron 230 futuros profesionales de la educación. Más concretamente, estudiantes de la modalidad presencial del Grado de Educación Infantil (60%) y Primaria (40%) de la Universidad San Antonio de Murcia. El 51,8% provenían de la última etapa de estudios superiores (tercer y cuarto curso), y contaban con experiencia profesional. Las mujeres constituyeron la mayoría de la muestra (75,2%). La edad media fue de 22,38 ($DT = 4,06$) con edades comprendidas entre 18 y 43 años.

La muestra forma parte de un estudio más amplio perteneciente a un proyecto universitario, cuyo objetivo fue investigar el conocimiento de los profesionales para desarrollar propuestas de capacitación adaptadas a las necesidades e intereses de la sociedad actual. Para llevar a cabo la investigación se optó por un diseño transversal y de

encuesta, aplicando un muestreo no probabilístico de conveniencia. Siguiendo un procedimiento de autoinforme en lápiz y papel, se contó con la supervisión y el apoyo de algún miembro del equipo que resolvió las dudas que los participantes presentaron al respecto. La participación en el estudio fue voluntaria.

Instrumentos

Como se ha mencionado en el apartado anterior, este estudio forma parte de una investigación más amplia para detectar necesidades e intereses en el docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es por esto que, el instrumento de medida constó de dos partes. En primer lugar, además de recoger información relativa a variables sociodemográficas, se incluyó un cuestionario diseñado ad-hoc para recabar información relativa al conocimiento de los futuros docentes en atención a la diversidad, TIC y métodos activos de enseñanza, así como las actuaciones que un maestro puede, y debe, llevar a cabo a este respecto. En segundo lugar, se recogió información relativa a la investigación de constructos psicológicos como son la Inteligencia Emocional, mediante el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y la Autoestima, utilizando el cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1965).

Para desarrollar el objetivo de este trabajo, se utilizaron escalas e indicadores psicosociales relacionados con la validación de las percepciones basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje:

- Approaches to Teaching Inventory (Trigwell y Prosser, 2004). La ATI (Approaches to Teaching Inventory) se compone de 16 ítems que evalúan los enfoques de enseñanza empleados por el docente universitario, utilizando un formato de respuesta de tipo Likert. Elementos puntuados del 1 al 7 (1 = totalmente en desacuerdo, 4 = totalmente de acuerdo), que representan dos estructuras factoriales. El alfa de Cronbach fue 0,702 en Cambio conceptual / centrado en el estudiante (CCCE/CCSF) y 0,729 en transmisión de información / centrado en el profesor (TICP/ITTF)
- Escala Trait Meta-Mood (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El alfa de Cronbach de 0,858 en percepción de inteligencia emocional, 0,849 de comprensión de inteligencia emocional y 0,741 en la regulación de la inteligencia emocional.

Análisis de datos

Los análisis incluyeron estimaciones de consistencia interna para los ítems y la escala (es decir, alfa de Cronbach y homogeneidad de ítems). La validez relacionada con el criterio se evaluó relacionando la atención a la diversidad con la inteligencia emocional y los enfoques para el inventario de enseñanza. La validez constructiva (factorial) del ítem de cuestionario sobre percepciones basada en el DUA se evaluó con ESEM (modelos exploratorios de ecuaciones estructurales), a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con método de estimación de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV: *Weighted Least Squares Mean and Variance*), el procedimiento de estimación recomendado no normal y ordinal (tipo Likert) (Finney y DiStefano, 2006).

La verosimilitud de cualquier AFC se ha evaluado usando varios criterios de ajuste (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993): (a) estadística de Chi-cuadrado (Kline, 2015; Ullman, 1996); (b) el índice de ajuste comparativo (CFI: *Comparative Fit Index*) de más de 0,90 (e,

idealmente, más de 0,95, Hu y Bentler, 1999); (c) error cuadrático medio de aproximación –RMSEA: *Root Mean Square Error of Approximation*– (Steiger y Lind, 1980) de 0,05 o menos (el RMSEA utiliza errores de predicción y medición para evaluar el grado de coincidencia entre los modelos hipotéticos y los verdaderos); (d) el índice de bondad de ajuste (GFI: *Goodness of Fit Index*) y el TLI (índice Tucker-Lewis) como medidas de la proporción de varianza-covarianza explicadas para el modelo, con valores de más de 0,90 como indicativos de un ajuste adecuado (Hoyle y Panter, 1995); y (e) WRMR (raíz cuadrada media residual ponderada) con valores inferiores a 1 como indicativo de un ajuste adecuado (Yu y Muthén, 2002). Todos los análisis estadísticos se realizaron con SPSS 17 y MPLUS 6 (para el AFC).

3. Resultados

3.1. Análisis factorial confirmatorio

Uno de los objetivos del estudio fue establecer la validez factorial de las percepciones basadas en el diseño universal para el aprendizaje. Una estructura teórica, de tres factores (cuadro 2) coincide con el marco DUA.

Cuadro 2. Cuestionario inicial sobre percepciones basadas en DUA

Factor 1. Proporcionar múltiples opciones de representación

- Ítem 1. Conoces métodos para presentar la información en clase de tal manera que pueda ser adaptada en función de las necesidades (tamaño de letra, documentos electrónicos, etc.)
- Ítem 2. Conoces la labor de un asistente de Lengua de Signos en clase.
- Ítem 3. Conoces medios para ofrecer alternativas a la información visual.
- Ítem 4. Es importante explicar detalladamente los conceptos que son relevantes.
- Ítem 5. Es importante presentar una estructura clara en los contenidos en clase.
- Ítem 6. Es importante explicar las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos.
- Ítem 7. Es importante conectar los contenidos con los conocimientos previos.
- Ítem 8. Es importante resaltar las ideas principales.
- Ítem 9. Conoces pautas para guiar el aprendizaje.

Factor 2. Proporcionar múltiples opciones para la acción y la expresión

- Ítem 10. Conoces medios para que los estudiantes puedan expresarse en clase de diversas maneras.
- Ítem 11. Conoces software de apoyo para los materiales electrónicos.
- Ítem 12. Es necesaria la comunicación por diferentes medios (tutorías, correo electrónico, foros, etc.).
- Ítem 13. Acepto que los estudiantes utilicen diferentes medios para las tareas que les propongo
- Ítem 14. Los aprendizajes deben ser graduados y secuenciados.
- Ítem 15. El apoyo es fundamental para conseguir las metas de los estudiantes.
- Ítem 16. Es necesario el apoyo en la construcción de las estrategias.
- Ítem 17. Es necesaria la ayuda para gestionar los recursos y las tareas necesarias para las clases.

Factor 3. Proporcionar múltiples medios para la implicación.

- Ítem 18. Es importante la autonomía de los estudiantes.
- Ítem 19. Es importante proporcionar ejemplos reales y relevantes para la vida.
- Ítem 20. Es importante minimizar las distracciones.
- Ítem 21. Es importante destacar la importancia de las metas a alcanzar.
- Ítem 22. Acepto distintos niveles en la consecución de los objetivos en función de la capacidad de cada estudiante.
- Ítem 23. Los apoyos deben ser individualizados en función de las necesidades de cada estudiante.
- Ítem 24. La motivación debe ser adecuada a los estudiantes.
- Ítem 25. Hay que favorecer el desarrollo de habilidades de auto-regulación y de *feedback*.
- Ítem 26. Hay que favorecer la colaboración entre estudiante

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, se especificó, estimó y evaluó un análisis factorial confirmatorio con esta estructura a priori de tres factores. Este modelo teórico no mostró una buena coincidencia con los datos $\chi^2_{296} = 415,859$, $p < 0,001$, CFI = 0,909, TLI = 0,900, RMSEA = 0,059 [0,045-0,072], WRMR = 1,006. Dado este resultado, se realizó una depuración de elementos no significativos (ítems 1, 2, 7, 9, 25 y 26). Los índices de ajuste general apoyaron principalmente el nuevo modelo, con estructura de tres factores de la escala: el chi-cuadrado fue de 205,840, con 167 grados de libertad ($p < 0,05$), el CFI fue de 0,969, TLI fue de 0,965, RMSEA fue de 0,045 [-0,018-0,064], y WRMR fue 0,797. En conjunto, los índices evaluaron el modelo como una representación adecuada de los datos observados. El cuestionario final está compuesto por 20 ítems.

Por otro lado, un examen detallado de las cargas de los factores arrojó una idea del ajuste analítico del modelo, complementando la información de ajuste general. Todos los indicadores puntuaron significativamente alto en el correspondiente factor de hipótesis, lo que apoya la idoneidad del modelo de tres factores.

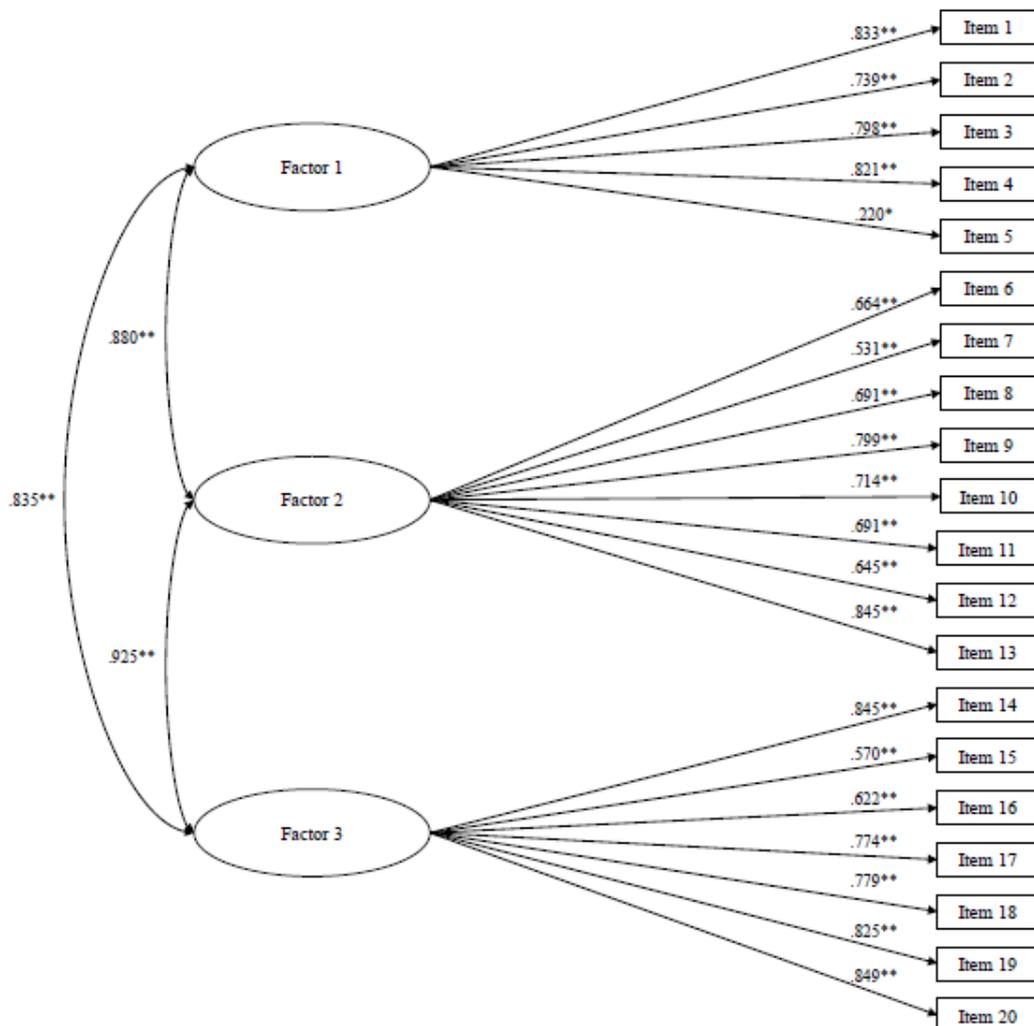


Figura 1. Saturación factorial estandarizado para el factor de satisfacción de vida
Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 1, las puntuaciones factoriales estandarizadas para las percepciones basadas en DUA estuvieron dentro de un mínimo de 0,220 (ítem 8, "Es importante resaltar las ideas principales") y un máximo de 0,849 (ítem 24, "La motivación debe ser apropiada para los estudiantes"). Todas las saturaciones factoriales estuvieron muy por encima de los valores considerados indicativos de una adecuada consistencia con el factor a priori.

3.2. Consistencia interna

El cuadro 3 presenta los promedios, las desviaciones estándar y la correlación corregida de cada ítem con la puntuación total de la dimensión correspondiente sin el ítem mismo, como una medida de confiabilidad. Como se puede ver, las medias están cerca del punto medio de la escala de respuesta (2,5). En general, la homogeneidad de los ítems es adecuada, con un mínimo de 0,129 para el ítem 1 y un máximo de 0,605 para el ítem 12. La media de las correlaciones ítem-dimensión es 0,417, con una desviación estándar de 0,124. Además, se han calculado las alfas de cada una de las dimensiones de atención a la diversidad, con valores de .634 en los múltiples medios de representación (Factor 1 de DUA), 0,730 en los múltiples medios de acción y expresión (Factor 2 de DUA) y 0,760 en múltiples medios de participación o interés (Factor 3 de DUA).

Cuadro 3. Significado, Desviación estándar, homogeneidad de ítem y Alpha si el ítem es borrado para los cinco ítems de la Percepción de acciones basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje

ÍTEM PABUDL	SIGNIFICADO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	HOMOGENEIDAD DE ÍTEM	ALPHA SI EL ÍTEM ES BORRADO
<i>Factor 1: Proporcionar múltiples opciones de representación</i>				
Conoces medios para ofrecer alternativas a la información visual	2,518	0,921	0,129	0,637
Es importante explicar detalladamente los conceptos que son relevantes	2,876	0,819	0,306	0,515
Es importante presentar una estructura clara en los contenidos en clase	3,665	0,578	0,448	0,451
Es importante explicar las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos	3,775	0,498	0,392	0,484
Es importante resaltar las ideas principales	3,821	0,429	0,399	0,492
<i>Factor 2: Proporcionar múltiples opciones para la acción y la expresión</i>				
Conoces medios para que los estudiantes puedan expresarse en clase de diversas maneras	2,966	0,667	0,282	0,731
Conoces software de apoyo para los materiales electrónicos	2,698	0,790	0,173	0,764
Es necesaria la comunicación por diferentes medios -tutorías, correo electrónico, foros, etc.-	3,574	0,608	0,397	0,707
Acepto que los estudiantes utilicen diferentes medios para las tareas que les propongo	3,502	0,605	0,448	0,697
Los aprendizajes deben ser graduados y secuenciados	3,559	0,625	0,510	0,684

El apoyo es fundamental para conseguir las metas de los estudiantes	3,684	0,559	0,560	0,678
Es necesario el apoyo en la construcción de las estrategias	3,540	0,604	0,605	0,666
Es necesaria la ayuda para gestionar los recursos y las tareas necesarias para las clases	3,483	0,605	0,528	0,682
<i>Factor 3: Proporcionar múltiples medios para la implicación</i>				
Es importante la autonomía de los estudiantes	3,603	0,6082	0,425	0,710
Es importante proporcionar ejemplos reales y relevantes para la vida	3,732	0,5114	0,599	0,674
Es importante minimizar las distracciones	3,562	0,6063	0,399	0,716
Es importante destacar la importancia de las metas a alcanzar	3,543	0,5925	0,376	0,721
Acepto distintos niveles en la consecución de los objetivos en función de la capacidad de cada estudiante	3,506	0,6018	0,431	0,708
Los apoyos deben ser individualizados en función de las necesidades de cada estudiante	3,589	0,6180	0,446	0,705
La motivación debe ser adecuada a los estudiantes	3,741	0,5161	0,495	0,695

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Validación

La validez relacionada con el criterio se estableció al correlacionar la atención a la diversidad con constructos teóricamente vinculados a este factor en la literatura. Específicamente, las percepciones basadas en el DUA se relacionaron con la inteligencia emocional, los enfoques de enseñanza y la autoestima. Excepto ADF1 con comprensión de inteligencia emocional y ADF2 con regulación de inteligencia emocional, donde se encontró un patrón consistente de relaciones positivas entre cada una de estas dimensiones y los tres factores del DUA, que es consistente con los resultados esperados (cuadro 4).

Cuadro 4. Correlaciones del PABUDL con una medida de inteligencia emocional, enfoques de enseñanza y autoestima

	UDLF1	UDLF2	UDLF3	EIP	EIC	EIR	CCSF	ITTF
UDLF1	1							
UDLF2	0,598**	1						
UDLF3	0,592**	0,639**	1					
EIP	0,136*	0,214**	0,216**	1				
EIC	0,113	0,147*	0,194**	0,054	1			
EIR	0,135*	0,120	0,201**	-0,003	0,576**	1		
CCSF	0,387**	0,555**	0,561**	0,198**	0,210**	0,240**	1	
ITTF	0,190**	0,281**	0,351**	0,159*	0,078	0,088	0,561**	1
Autoestima	0,168*	0,222**	0,162*	-0,113	0,365**	0,401**	0,170*	0,003

Nota: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

A través de la validación de este cuestionario, se ha intentado presentar una herramienta para evaluar las percepciones del diseño universal para el aprendizaje por profesionales del ámbito educativo. Como se puede ver en los resultados, la herramienta sí se ajusta al modelo teórico basado en el diseño universal para el aprendizaje. Sin embargo, hay ciertos aspectos que deben destacarse.

Primero, se debe resaltar que la relación entre las pautas 2.0 y las percepciones no es exactamente equitativa. Teniendo en cuenta que cada ítem tenía una correspondencia y relación directa con el punto de control de las pautas, se esperaba por parte de los autores que los ítems encajaran directamente con el modelo presentado por CAST. Sin embargo, los datos muestran que solo unos pocos elementos constituyen y se relacionan con el factor 1 o el principio 1 del DUA. Acciones como ofrecer flexibilidad, tener un intérprete de lenguaje de signos en clase o conectar el aprendizaje y resaltar las ideas principales no están presentes en dicho factor, siendo estos aspectos fundamentales en la manera en que los profesores proporcionamos la información a nuestros estudiantes por diferentes vías. Por lo tanto, desde el punto de vista de los docentes, como primer agente educativo y como proveedores de información a los estudiantes no parece que las percepciones sobre cómo realizamos nuestro trabajo estén relacionadas directamente con lo expuesto por el paradigma del DUA en su principio 1.

Sin embargo, los resultados han arrojado mejores puntuaciones para el factor 2 o el principio 2 del DUA. Un factor inicial con 8 ítems ha resultado ser fiel al modelo propuesto por CAST en el DUA. Este hecho es significativo porque el cuestionario validado explora las percepciones de los docentes y no de los estudiantes. Sin embargo, el factor relacionado con el alumno se ajusta más adecuadamente al cuestionario inicial que el factor relacionado con el docente. Es decir, los maestros perciben mejor las opciones que deberían darles a los estudiantes a la hora de permitir expresar lo que ellos saben en las tareas exigidas por los profesores. Es, por ello, que si los profesionales somos conscientes de que debemos otorgar flexibilidad en las tareas que demandamos a nuestros estudiantes conseguiremos estudiantes más motivados y dispuestos a aprender. Trabajos como el presentado por Rose y otros (2006) donde los estudiantes tuvieron mayores oportunidades para poder responder a lo que se les demandaba, fueron, posteriormente, puntuados como mejores formaciones por parte de los estudiantes, Es decir, una mayor flexibilidad a la hora de entregar o presentar los materiales, hace que las actividades metacognitivas de los estudiantes mejoren sobre su propio aprendizaje.

Por otro lado, el factor 3, relacionado con la participación y el compromiso de los estudiantes por su propio aprendizaje, se ajusta a un modelo que considera todo lo descrito en las directrices 2.0 sobre el DUA, menos aquellos ítems relacionados con la autorregulación y la colaboración. En términos generales, los profesionales describen que conocen las opciones que deberían permitir a los estudiantes mejorar su propio aprendizaje. En parte, podría destacarse como lógico este resultado, ya que los propios docentes no pueden tener acceso a las opciones de autorregulación y control de las emociones de cada uno de sus estudiantes (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018)

Por lo tanto, a tenor de los resultados hallados, los autores consideran la herramienta como válida como un primer instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre medidas basadas en el diseño universal para el aprendizaje. Esto es debido en parte

a un ajuste en gran medida a lo que CAST estableció en las pautas 2.0 del DUA. Una de las fortalezas del presente documento es que la herramienta es una medida para evaluar las percepciones del modelo de diseño universal de aprendizaje por parte de profesionales que tienen propiedades psicométricas, validez y confiabilidad sólidas. La escala podría tener una utilidad potencial tanto en la práctica educativa como en la investigación en diversos contextos educativos en lengua castellana o española. La segunda fortaleza de este trabajo es que el instrumento supone la primera validación con análisis confirmatorio del modelo DUA aplicado directamente en el aula. Son pocos los trabajos que tienen como objetivo principal explorar el modelo teórico del diseño universal de aprendizaje (Ruiz et al., 2012; Sánchez et al., 2016): y aún más, aquellos que han logrado describir una herramienta para la evaluación de DUA por parte de profesionales. La importancia de contar con herramientas que nos permitan evaluar el grado de mejora del aprendizaje de los estudiantes debería ser un área de estudio prioritaria en educación (Shepard, 2000).

Además, hay que añadir que debido a la evolución que los conceptos van sufriendo con el paso del tiempo gracias al estudio por parte de la comunidad científica, el propio diseño universal para el aprendizaje está en constante desarrollo. Esto, que supone un avance al considerar los aspectos educativos como una ciencia basada en la evidencia, puede también suponer un impedimento si no se atiende de manera urgente las demandas que las investigaciones van desarrollando (CAST, 2018). Un ejemplo de la importancia de lo anteriormente expuesto es la próxima publicación de las pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje. Y, es que a pesar que el modelo presentado en las pautas 2.0 lleva vigente desde 2011, nulos o escasos han sido los trabajos que se han focalizado en trasladar el modelo planteado en dicho documento a una herramienta que pueda ser utilizada por los investigadores para medir las percepciones de los profesionales educativos respecto de la materia aquí tratada. Un ejemplo de una apuesta fuerte por este modelo es Chile, que no solo ha desarrollado normativa al respecto, sino que los proyectos basados en el paradigma del diseño universal para el aprendizaje están siendo desarrollados por numerosos investigadores en los últimos años.

Sin embargo, el estudio tiene algunas limitaciones. No se pudieron proporcionar estimaciones de la fiabilidad test-retest en el estudio actual, ya que la muestra solo se evaluó una vez. Dicha información podría brindar información adicional sobre la confiabilidad de la escala.

Como líneas futuras de investigación, los estudios con datos interculturales serían de interés, validando el modelo de percepciones basadas en el DUA en muestras de diferentes países y de una amplia gama de poblaciones relacionadas con el área educativa.

Referencias

- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23.
- Armstrong, F., Armstrong, D. y Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. O. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48.
- Bryant, B. R., Rao, K. y Ok, M. W. (2016). Universal design for learning and assistive technology: Promising developments. En P. Zaphiris y C. Siang (Eds.), *Human-computer interaction:*

Concepts, methodologies, tools, and applications (pp. 567-582). Londres: IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8789-9.ch025>

- Burgstahler, S. (2009). *Universal design in education: Principles and applications*. Recuperado de <https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf>
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST.
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- Chong, S. (2015). Unpacking the digital backpack for the adult learner. A universal design for learning approach. En J. Lam, K. Keung, S. Cheung, T. Wong, K. Li y F. Wang (Comps.), *Proceedings of the international conference on technology in education* (pp. 10-22). Berlin: Springer.
- Collins, B. (2014). Universal design for learning: What occupational therapy can contribute. *Occupational Therapy Now*, 16(5), 22-23.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A. y Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172. <https://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Cumming, T. M. y Strnadová, I. (2016). Parents' and teachers' perspectives on using iPads with students with developmental disabilities. En K. Miesenberger y G. Kouroupetroglou (Eds.), *Proceedings of the international conference on computers helping people with special needs* (pp. 217-222). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41267-2_29
- Dean, T., Lee-Post, A. y Hapke, H. (2016). Universal design for learning in teaching large lecture classes. *Journal of Marketing Education*, 39(1), 5-16.
<https://doi.org/10.1177/0273475316662104>
- Dell, C. A., Dell, T. F. y Blackwell, T. L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online*, 13(2), 166-192.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Universal design for learning as a teaching method in order to meet the need for diversity in universities. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.
<https://doi.org/10.17811/rifie.43.2015.87-93>
- Ehlinger, E. (2017). Expanding notions of access: Opportunities and future directions for universal design. En H., Alphin, J. Lavine y R. Chan (Eds.), *Disability and equity in higher education accessibility* (pp. 204-221). Londres: IGI Global.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ficarra, L. R. y Chapin, D. A. (2016). Reconceptualizing universal design for learning (UDL) as learning technology in non-formal education. En J. Keengwe y P. Bull (Coords.), *Handbook of research on transformative digital content and learning technologies* (pp. 81-102). Londres: IGI Global.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. Hancock y R. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Hansen, A. K., Hansen, E. R., Dwyer, H. A., Harlow, D. B. y Franklin, D. (2016). Differentiating for diversity: Using universal design for learning in computer science education. En C.

- Alphonse (Comp.), *Proceedings of the 47th ACM technical symposium on computing science education* (pp. 376-381). Memphis, TN: ACM.
- Hoyle, R. H. y Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 159-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Katz, J. (2015). Implementing the three blocks model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York, NY: Guilford.
- Mangiatoridi, A. (2014). Using universal design for learning guidelines to evaluate a computer assisted note taking software solution. En M. Gennari (Coord.), *Methodologies and intelligent systems for technology enhanced learning* (pp. 157-164). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07698-0_20
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R. y McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Parker, H. (2012). Learning starts with design: Using universal design for learning (UDL) in higher education course redesign. En F. S. Miller (Ed.), *Transforming learning environments: Strategies to shape the next generation* (pp. 109-136). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3660\(2012\)0000016009](https://doi.org/10.1108/S1479-3660(2012)0000016009)
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del "universal design": concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. A. y Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 135-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200009>
- Scott, S. S., McGuire, J. M. y Foley, T. E. (2003). Universal design for instruction: A framework for anticipating and responding to disability and other diverse learning needs in the college classroom. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 40-49. <https://doi.org/10.1080/10665680303502>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Silver, P., Bourke, A. y Strehorn, K. C. (1998). Universal instructional design in higher education: An approach for inclusion. *Equity & Excellence*, 31(2), 47-51. <https://doi.org/10.1080/1066568980310206>

- Smith, S. J. y Harvey, E. E. (2014). K-12 online lesson alignment to the principles of universal design for learning: The khan academy. *Open Learning*, 29(3), 222-242. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.992402>
- Smith, S. J. y Lowrey, K. A. (2017). Applying the universal design for learning framework for individuals with intellectual disability: The future must be now. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 48-51. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.48>
- Steiger, J. H. y Lind, C. (1980). Statistically based tests for the number of common factors. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Psychometric Society*. The University of Iowa.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Thomas, C. N., Van Garderen, D., Scheuermann, A. y Lee, E. J. (2015). Applying a universal design for learning framework to mediate the language demands of mathematics. *Reading and Writing Quarterly*, 31(3), 207-234. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1030988>
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Ullman, J. B. (1996). Structural equation modeling. En B. Tabachnick y L. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 709-812). Nueva York, NY: Harper Collins.
- Webb, K. K. y Hoover, J. (2015). Universal design for learning (UDL) in the academic library: A methodology for mapping multiple means of representation in library tutorials. *College and Research Libraries*, 76(4), 537-553. <https://doi.org/10.5860/crl.76.4.537>
- Yu, C. Y. y Muthen, B. (abril, 2002). Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes. Comunicación presentada en el *Annual meeting of the American Educational Research Association*. University of New Orleans.
- Zamora-Musa, R., Vélez, J., Paez-Logreira, H., Coba, J., Cano-Cano, C. y Palmera, O. M. (2017). Implementation of an open educational resource through the model of universal design for learning taking into account competency-based assessment and the individual needs of students. *Espacios*, 38(5), 3-12.

Breve CV de los autores

Sergio Sánchez Fuentes

Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Es profesor ayudante doctor y subdirector del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja en proyectos nacionales, europeos e internacionales sobre el análisis de la situación de las personas con discapacidad en la educación, con especial hincapié en el análisis del paradigma del diseño universal de aprendizaje. Actualmente pertenece a diferentes grupos de investigación en España. Colabora con diversas universidades en países de Europa, Asia y América. Ha formado a profesionales del ámbito educativo en numerosos países de Latinoamérica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-9911>. Email: sergio.sanchezfuentes@uam.es

David Jiménez Hernández

Doctor en Ciencias Sociales y de la Comunicación por la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), y Máster en Investigación e Innovación en Infantil y Primaria por la Universidad de Murcia. Actualmente trabaja como ayudante doctor en la UCAM, impartiendo docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de formación del profesorado. Sus líneas principales de investigación son los métodos didácticos de enseñanza activa, formación del profesorado universitario, Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-6609>. Email: djimenez361@ucam.edu

Patricia Sancho Requena

Doctora en Psicología, con Máster en Psicología Clínica y Atención Sociosanitaria a la Dependencia, ha trabajado como docente en distintas universidades y departamentos y, actualmente, es profesora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València. Como experta en Psicología Evolutiva y Metodología, centra su investigación en la aplicación de Modelo de Ecuaciones Estructurales al estudio del ciclo vital y la calidad de vida, y cuenta con numerosos artículos publicados en revistas *peer review*, algunos de ellos en primer cuartil. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8624-8757>. Email: patricia.sancho@uv.es

Irene Moreno-Medina

Personal Docente Investigador en Formación del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Miembro de Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>. Email: irene.morenomedina@predoc.uam.es



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior

Difficulties to Gender Mainstreaming at a Higher Education Institution

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Investigaciones previas muestran que existen resistencias para la transversalización de la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). Este estudio de carácter cualitativo tuvo por objetivo conocer las representaciones que tienen siete mujeres y siete hombres directivos/as¹ académicos de una universidad pública² de México sobre la perspectiva de género, así como sus disposiciones para transversalizar, o en su caso, incorporar el enfoque de género en su institución. Bajo un diseño de estudio de caso, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se encontró que la mayoría de los/as directivos/as conoce poco sobre la perspectiva de género y ninguno/a tiene una visión histórica de qué grupos han venido impulsando políticas públicas sobre equidad de género. Si bien la política pública indica que debe incorporarse la perspectiva de género, algunos/as participantes informaron que en la práctica dentro de la institución existen resistencias por parte de autoridades, investigadores/as y docentes. Se observó escaso interés por transversalizar la perspectiva de género en el curriculum. Los hallazgos sugieren que los programas de transversalización de la perspectiva de género proporcionen una visión histórica de los avances logrados en políticas públicas de equidad y cuáles son exactamente los planteamientos de las diversas posturas académicas sobre el tema.

Descriptor: Género; Educación superior; México; Transversalización; Políticas educativas.

Previous research shows that there are resistances to gender-mainstreaming in Higher Education Institutions. This qualitative study examines representations of the gender perspective of seven women and seven men authorities at a public university in Mexico, as well as their dispositions to mainstream, or incorporate the gender perspective in their institution. This is a case study in which, through semi-structured interviews, it was found that most of them have poor knowledge of the gender perspective and none has a historical understanding of which groups have been promoting public policies on gender equity. Although public policy indicates that the gender perspective must be present, some participants reported that in practice there are resistances on the part of authorities, researchers and teachers within the institution. There was little interest in gender mainstreaming in the curriculum. As a result, it is recommended that gender-mainstreaming programs provide a historical overview of the progress made in equity policies as well as the different academic approaches on the subject.

Keywords: Gender; Higher education; Mexico; Mainstreaming; Education policies.

¹ En congruencia con el enfoque de género de este trabajo, hago uso de un lenguaje incluyente mediante el uso de la diagonal pues parto del supuesto de que las transformaciones en el lenguaje dan lugar a transformaciones en las prácticas. Cuando hago referencia a autores/as que utilizan el masculino como genérico, lo hago como está escrito en sus propios textos.

² La universidad en donde se realizó esta investigación se encuentra localizada en la zona de México conocida como "El Bajío", en el centro del País. Por razones de confidencialidad, se han omitido datos que pudieran llevar a la identificación de las personas entrevistadas.

Introducción

La colaboración durante décadas entre académicas/os del género, activistas e integrantes del aparato gubernamental ha logrado avances en el tema de equidad de género tanto en la sociedad como en la educación superior. Sin embargo, la realidad es que aún falta mucho por avanzar. Las/os activistas han logrado colocar en el debate público el tema de la violencia de género en sus variantes diversas: feminicidios³, violencia hacia las mujeres por parte de sus parejas, violencia hacia las mujeres en las calles (violación, manoseo, abuso verbal), prostitución forzosa, así como el hostigamiento y el abuso sexual, entre otros.

Además de la violencia de género, existen todavía paradigmas sociales androcéntricos con los que se sigue reproduciendo lo que Bourdieu (2000) llamó “la dominación masculina”. En la esfera pública, por ejemplo, la falta de una auténtica democracia en donde la población esté representada de manera proporcional conlleva una baja representación de las mujeres en espacios públicos y de toma de decisión. Por consiguiente, las políticas públicas y la distribución de recursos tienen un sesgo de género⁴. La doble jornada que tienen las mujeres que trabajan fuera del hogar, la diferencia salarial entre los sexos, la feminización de la pobreza, etc. son otros de los muchos asuntos pendientes en el tema de la equidad.

El ámbito de la educación superior no escapa de esta realidad social. Las instituciones educativas transmiten códigos de género que reproducen la jerarquía varones-mujeres (Acker, 1994). Algunas investigaciones demuestran que el mero acceso de las mujeres a la educación formal no garantiza que las inequidades de género se reduzcan de manera inmediata (Bustos, 2008; García, 2004, 2005; Morley, 1994; Vázquez y Zapata, 2005). Problemas como acoso sexual (Castro y Vázquez, 2008; Sánchez, 2008), la poca o nula representación de las académicas en órganos de toma de decisión (Buquet et al., 2006; PUEG, 2010), el limitado acceso de las académicas a redes informales de conocimiento la falta de políticas de equidad de género en la distribución de recursos, los obstáculos informales para el ingreso y permanencia de las mujeres, la ocupación de espacios según el sexo, los sistemas de evaluación de docentes y de investigadores/as basados en criterios androcéntricos que no consideran tiempo de maternidad, la inequidad de género en el uso de tecnologías (Yurén et al., 2013) por ejemplo, entre otros, son algunos de los retos que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en materia de equidad de género.

Si se examina la realidad desde la óptica de género, se observan inequidades substanciales en las universidades. Por ejemplo, en México existe el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que es un mecanismo de un organismo gubernamental, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para, entre otras aplicaciones, evaluar el desempeño de los/as investigadores/as. En 2016, 15,992 hombres y 9,080 mujeres pertenecían a este Sistema (Rodríguez, 2016). Es decir, en ese año las mujeres conformaban el 36.21% del padrón del SNI. Mientras que el 63.78% lo constituían los hombres. La diferencia es casi de 28 puntos porcentuales. Asimismo, los niveles más altos en el SNI (Nivel II, III y Eméritos) son ocupados en su mayoría por hombres (CONACYT, 2019). Una explicación

³ Como resultado de la reflexión de las académicas del género, se ha diferenciado entre los términos “femicidio” (que se refiere al asesinato de una mujer) y “feminicidio” (que significa “asesinato de una mujer a manos de un hombre por machismo o misoginia” según la Real Academia Española).

⁴ Esto no implica que la simple inclusión de las mujeres provoque cambios a favor de la equidad de género, pues muchas mujeres no tienen conciencia de las inequidades.

desde el enfoque de género es que existe un techo de cristal (*glass ceiling*). El techo de cristal es una metáfora que surge desde la perspectiva de género para denominar a aquellas barreras que no se ven, pero que existen y que impiden que las mujeres ocupen los escalafones más altos dentro de las jerarquías institucionales. Ejemplos como estos son útiles para pensarlos en tanto problemas que afectan mayormente a las mujeres como un colectivo y no como temas que cada mujer debe aprender a resolver de manera individual. El reconocimiento social paulatino de ese tipo de fenómenos va “pavimentando el camino” para la formulación de políticas públicas que los atiendan.

Así como las inequidades de género afectan la vida de mujeres y hombres, también influyen en la producción del conocimiento que se genera en las IES. Es que el género, al ser transversal, también atraviesa estructuras como las IES, y a su vez, tanto el contenido como la dirección del conocimiento. La vasta literatura sobre epistemología con perspectiva de género muestra cómo el género influye en la forma y rumbo de la ciencia (Anderson, 2017; Harding y Norberg, 2005; Longino, 1993; Rose, 1983). Se ha mostrado cómo en la investigación científica existe una división del trabajo teórico basada en el género, así como un simbolismo de género en la jerarquía del conocimiento y en el contenido de las teorías (Anderson, 1995; Rosser, 1992). Así, la perspectiva de género constituye una de las contribuciones más importantes de las humanidades y las ciencias sociales al resto de los campos del conocimiento.

Sin embargo, muchas veces la perspectiva de género es conocida únicamente por algunos/as académicos/as de las ciencias sociales, las humanidades o las ciencias del comportamiento. Por ello, para la solución a la problemática de la inequidad de género en las IES se requiere de una transversalización de la perspectiva de género y que ésta permee ampliamente en todos los ámbitos de la educación superior. Entre otros aspectos, ello implica que los/as agentes educativos/as y los/as tomadores/as de decisiones incidan desde la perspectiva de género tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto. Por ello, se considera necesario que las/os tomadores/as de decisiones académicas que tienen que ver con el currículum y la formación de universitarios/as conozcan algunos fundamentos básicos de la Teoría de Género, como el que mujeres y hombres no tienen esencias derivadas de la biología, sino que son construcciones simbólicas concernientes al orden del lenguaje y de las representaciones (Lamas, 2000) y que tanto en las sociedades como en el ámbito académico persiste una ideología androcéntrica. En este sentido, resulta útil la definición de Scott (1986, p. 1076) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”.

En este escenario, el estudio tuvo por objetivo conocer las representaciones que tienen las/os directivas/os académicos/as en una institución de educación superior mexicana sobre la perspectiva de género, así como sus disposiciones para transversalizar, o en su caso, incorporar el enfoque de género en dicha institución.

1. Transversalización de la perspectiva de género

Los grupos de mujeres organizadas han impulsado reformas en ámbitos diversos que han transformado las vidas de millones de mujeres en el planeta. Las organizaciones de mujeres y los movimientos transnacionales de mujeres han logrado incidir para que organismos como la Organización de las Naciones Unidas promuevan la equidad de

género en todo el orbe (Otto, 2010; West, 1999). Ejemplo de ello es la integración de la perspectiva de género en las conferencias de mujeres de México (1975), Bruselas (1976), Bangkok y Nueva York (1980), Nairobi (1985), Beijing (1995), entre otras. Durante la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer que tuvo lugar en Beijing en 1995, los gobiernos participantes y las agencias de la ONU asumieron el compromiso de promover la transversalidad del enfoque de género como la estrategia más adecuada para promover los derechos de las mujeres (ONU, 1995; PNUD Colombia, 2005).

Los lineamientos globales han ido permeando lentamente en las políticas públicas de México. En los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) (2001-2006) y (2007-2012) se señala la necesidad de transversalizar la perspectiva de género. En el primero se menciona una sola vez cuando se apunta a la: “transversalidad en las políticas públicas con perspectiva de género” (Gobierno de la República, 2001, p. 47) como un criterio a seguir por el Instituto Nacional de las Mujeres (InMujeres). En el segundo se asegura que “se incorpora la perspectiva de género de manera transversal en cada uno de los ejes que conforman el presente Plan” (Gobierno de la República, 2007, p. 211). Asimismo, se declara que “Construir políticas públicas con perspectiva de género de manera transversal en toda la Administración Pública Federal” (Gobierno de la República, 2007, p. 211) constituye una de sus tres estrategias transversales. En el PND (2013-2018) se sigue esta misma línea, y más aún, “incorporar la perspectiva de género” (Gobierno de la República, 2013, p. 10) se convierte en una de las tres estrategias transversales del gobierno federal de ese periodo.

En el ámbito educativo a nivel global, también la UNESCO ha tenido un rol fundamental al impulsar políticas públicas de educación con perspectiva de género en los distintos países (UNESCO, 2014a, 2014b). En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de las Mujeres (InMujeres) firmaron en 2008 un convenio para promover la transversalidad de la equidad de género, así como la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia hacia las mujeres en el Sistema Educativo Nacional (OEI, 2008). Asimismo, se observa cierto interés de la SEP por dejar plasmada una perspectiva a favor de la equidad de género a lo largo del Programa Sectorial de Educación (PSE) del periodo 2013-2018. Inclusive en dicho periodo dentro de ese programa la estrategia transversal #3 era la “Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres” (SEP, 2013, p. 47).⁵

En el ámbito educativo, el concepto de transversalidad tiene su origen en las/os teóricas/os de la educación, principalmente académicos/as franceses/as (Barbier, 1997). Según Cardaci (2005) el concepto “temas transversales” ha sido adoptado para referirse a aquellos que deberían impregnar toda la práctica educativa y, por supuesto, estar presentes en las diferentes áreas curriculares. En inglés se utiliza el término *cross-curricular*, pero su significado no es tan amplio ni tan profundo como el de transversalidad en castellano, pues *cross-curricular* se refiere al currículum solamente.

El concepto de transversalización de la perspectiva de género en la IES adoptado en este estudio, se refiere a los procesos que tienen como fin que la perspectiva de género atraviese todos los dispositivos educativos, pero también los sistemas, estructuras y procedimientos de la propia IES. Comprende la legislación y normatividad universitaria, decisiones de las

⁵ La implementación práctica de las políticas a favor de la equidad de género por parte de la SEP es un tema fuera de los alcances de este artículo.

autoridades sobre presupuestos, paridad de género en cargos de toma de decisiones y cuerpos colegiados, equidad en el uso de espacios y canchas deportivas, combate al acoso sexual y a la violencia de género (considerando también aquella que ejercen mujeres contra mujeres), así como el uso de un lenguaje incluyente y no sexista. Esta perspectiva debe atravesar también programas y dispositivos educativos, el currículum explícito (incluyendo la incorporación de autoras a la bibliografía), pero también los mensajes que se emiten en el currículum oculto, las ilustraciones y contenidos de materiales educativos, el acceso y uso de tecnologías, etc. Implica paridad en los liderazgos de equipos de investigación, así como una vigilancia constante ante los sesgos de género tanto en planteamientos epistemológicos como en el trabajo investigativo. En los procesos de transversalización de la perspectiva de género se requiere que tanto las/os diversas/os agentes educativas/os, autoridades y el resto del personal de la IES desarrollen una conciencia de género crítica (Montes-de-Oca-O'Reilly y Yurén, 2010), misma que es resultado de experiencias formativas. Éstas por lo general incluyen la exposición a discursos académicos sobre género que propicien la reflexión e incluso, desestabilizaciones subjetivas.

La transversalización de la perspectiva de género en las IES es el fin último de las/os estudiosas/os del género en este nivel educativo. Implica que quienes hacen trabajo de género no permanezcan en los márgenes de la Institución, sino que el resto del personal docente y no docente conozca y comparta esta perspectiva. De acuerdo con Munévar y Villaseñor (2005) para esta transversalidad deben hacerse visibles las jerarquías culturales con base en el sexo, intentar desarticular los sobreentendidos de género, así como evitar responsabilizar a todos los hombres por el sometimiento de las mujeres.

Además de producir conocimiento sobre el género, las IES deben promover la equidad de género en su interior (Buquet, 2011). La autora asegura que las dificultades ampliamente documentadas a las que se enfrentan las mujeres en ese ámbito deben atenderse en forma directa por las mismas IES. Con base en la premisa de que las inequidades provocadas por el ordenamiento de género no son reconocibles como tales al contar con mecanismos que las naturalizan, Buquet (2011) considera necesario llevar a cabo lo que ella llama una "sensibilización" para que se genere una reflexión a nivel personal sobre las relaciones inequitativas entre los diferentes colectivos. Señala que estas actividades deben estar orientadas a autoridades, funcionarios, personal administrativo y población estudiantil; pero es particularmente relevante la sensibilización del personal académico para que por medio de su práctica docente puedan transmitir valores, actitudes y comportamientos favorables a la equidad de género.

1.1. Incorporación de la perspectiva de género en la educación superior

Si bien la transversalización de la perspectiva de género es el objetivo último de las/os académicas/os del género como colectivo, en la práctica se ha requerido de mucho esfuerzo por parte de las/os mismas/os para lograr avances y lo que ha venido ocurriendo es una incorporación paulatina. Estudios en diversos países concuerdan en que durante los procesos de incorporación de la perspectiva de género en instituciones de educación superior se han experimentado resistencias⁶ al interior de dichas organizaciones (Alonso

⁶ Según Alonso y Lombardo (2016), había programas de Maestría interdisciplinarios sobre género, pero no fue sino hasta que se implementaron políticas del Espacio Europeo de Educación Superior, y de un gobierno considerado como socialista (2004-2011) que se introdujeron por primera vez estudios de género y política en los programas de formación universitaria (equivalente a licenciatura en México). Las autoras concluyen que para impulsar la perspectiva de género se requiere un

y Lombardo, 2016; Asián et al., 2015; Messer-Davidow, 2002; Moghadam, 2001; Morley, 2007; Romero, 2008; Verge, Ferrer-Fons y González, 2017).

En Estados Unidos, Messer-Davidow (2002) señala como parte de una revisión histórica de los esfuerzos por impulsar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior, que en los primeros años los principales problemas que se enfrentaron en ese país fueron, por una parte, las ortodoxias intelectuales de las disciplinas académicas y por otra, el deseo de mantener la departamentalización que estructuraba la toma de decisiones y la distribución de los recursos de las universidades. Así, los cursos sobre género fueron más fácilmente aceptados por la comunidad académica y el personal administrativo que los programas, pues estos atravesarían el ámbito curricular, lo cual “pondría en riesgo” la autoridad de los departamentos en sus propias áreas de conocimiento. Por otra parte, eran más sencillos los trámites burocráticos para la impartición de cursos dentro de las mismas unidades académicas que en las unidades especializadas de estudios de las mujeres (Messer-Davidow, 2002).

De esa forma, la inclusión del enfoque de género en el curriculum universitario de ese país se ha ido alcanzando mediante programas de estudio interdisciplinarios y la posterior creación de unidades académicas (Makovski y Paludi, 1993, Messer-Davidow, 2002). La proliferación de los estudios de género en años recientes se debió a la gran demanda que han tenido por parte de las estudiantes principalmente (Bystydzienski, 2001; Messer-Davidow, 2002). Según la National Women's Studies Association (NWSA) en Estados Unidos en 2007 existían 652 programas sobre estudios de las mujeres y género a nivel licenciatura, maestría, y doctorado (NWSA, 2007).

En México, como en otros países, los estudios de género son resultado de décadas de esfuerzo de una gran mayoría de académicas y también de algunos académicos. Según Cardaci, Goldsmith y Parada (2002), a partir del activismo de las mujeres en los sesentas y setentas, se inició la impartición de cursos y se fueron creando centros y programas de investigación. Estas investigadoras apuntan que las iniciativas del movimiento amplio de mujeres generaron los primeros cursos sobre estudios de la mujer en México fueron impartidos a mediados de los setenta en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y fueron proliferando en los ochentas y noventas. Autoras/es como Tarrés (1996), Cardaci, Goldsmith y Parada (2002) y Cervantes (2009) argumentan que algunos frutos del trabajo de las/os académicas/os del género fueron líneas, programas y centros de investigación.⁷ Cardaci, Goldsmith y

contexto político favorable, además de legislación, estructuras e instrumentos. Por su parte, Asián, Cabeza y Sosa (2015) afirman que la Universidad de Valencia en 2008 “logró que se aprobase su propuesta de integración de estudios de género en los títulos de grado y que se comenzase a impartir una asignatura sobre Relaciones de Género en el curso académico 2011-2012, siendo pionera entre las universidades españolas” (p. 40).

⁷ Entre estos se encuentran el Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Colima, Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara, Centro de Investigación y Estudios de la Mujer de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Centro de Estudios de Género de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Nuevo León, Centro de Estudios de la Mujer de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, Proyecto Universitario de Género de la Universidad Iberoamericana Golfo—Centro, Mujer Rural de El Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Chiapas, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de México, Programa de Estudios de Género de la Universidad de Sinaloa, Programa de Estudios de la Condición de la Mujer y Relaciones de Género de la Universidad Autónoma de Yucatán, Programa de Estudios de Género de la Universidad de Sinaloa, Línea de Género y Salud del Programa Salud y Sociedad de El Colegio de Sonora, Línea de Investigación Mujer, Desarrollo y Salud Reproductiva de El Colegio de la Frontera Sur (Cardaci, Goldsmith y Parada, 2002). La Maestría en Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco está reconocida por el CONACYT como programa de alto nivel en su Padrón

Parada (2002) señalan que aunque ha habido un crecimiento de la docencia en estudios de género, existía una relativa ausencia formal en los currículum de licenciatura. González (2009) afirma que los investigadores adscritos a los estudios de género en educación en México todavía están lejos de constituir una comunidad epistémica, pues se carece de un conjunto de definiciones, problemas y dispositivos para la investigación.

En otro estudio de Cardaci (2005), se aplicó una encuesta a integrantes de centros y programas de estudios de género y de mujeres, así como a coordinadores/as de licenciatura, investigadoras/es y docentes en IES mexicanas. La autora encontró que ninguna de las licenciaturas consideradas incorporaba transversalmente, ni consideraba los temas de género como ejes de alguna fase de la formación. Señala que la situación que se halló con más frecuencia fue que la incorporación de esos temas a los cursos no formaba parte de un grupo de acciones convergentes con las de docentes de la misma disciplina ni de otros semestres o licenciaturas. Otro de sus hallazgos fue que las asignaturas relacionadas con el tema de género reflejaban, una historia de negociaciones entre diversas instancias para abrir una determinada “parcela” en el currículum (Cardaci, 2005), lo que coincide con lo encontrado en Estados Unidos por Messer-Davidow (2000).

En cuanto a la experiencia para incorporación de la perspectiva de género en las universidades públicas dentro de los estados de la República Mexicana (como es el caso de la IES objeto de este estudio), Bermúdez (2012) describe algunos factores en el proceso para la creación del Programa de Equidad de Género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y señala que con el Programa se genera un nuevo campo de relaciones de poder con los grupos dominantes de la institución. La autora manifiesta que se trata de una iniciativa de política pública “aceptable”, en el sentido de lo políticamente correcto, pero que impacta lentamente en los espacios y procesos universitarios, pues exhibe y busca transformar las relaciones desiguales de género que los mismos actores institucionales reproducen.

En otro estudio sobre la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del Estado de México, Vélez (s/f) menciona varios obstáculos. Manifiesta que uno de ellos es la cultura, debido a que tanto los mandatos sociales como los prejuicios y creencias fomentan la discriminación de las mujeres en la ciencia y la política, por lo que quienes buscan integrar la perspectiva de género en los procesos académicos y administrativos tienen a la estructura organizacional y a muchos/as dirigentes en su contra.

Según se observa en los párrafos anteriores, varias investigadoras coinciden, tanto en el ámbito internacional como nacional, en que existen resistencias al interior de las instituciones para la transversalización de la perspectiva de género. También en diversos estudios se observa que ha sido más difícil incidir a nivel de licenciatura (pregrado) que en los posgrados.

Nacional de Posgrados de Calidad. La UAM-Xochimilco también ofrece un área de especialización en el Doctorado en Ciencias Sociales. La Especialización en Género y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional se ha retomado en otras unidades de la UPN en varios estados de la República (González, 2009).

2. Método

Ante la imposibilidad de cubrir el enorme vacío sobre el tema, se optó por realizar una primera exploración examinando el caso específico de las/os directivos/as de una IES de México para conocer sus representaciones sobre la perspectiva de género, así como sus disposiciones para transversalizar, o en su caso, incorporar dicha perspectiva en su institución.

Para el procedimiento de selección de los/as colaboradores/as se observó que las unidades académicas (facultades y escuelas) de la IES están divididas en siete amplios campos del conocimiento. En cada campo se agrupan licenciaturas, posgrados, así como centros de investigación. Con el fin de que todos los campos de estudio de la institución estuvieran representados, se entrevistó a un hombre y a una mujer de cada uno de ellos. En total, se entrevistó a 14 directivos/as: siete mujeres y siete hombres, quienes son responsables de la reestructuración de planes y programas de estudio, así como eventos académicos, entre otras decisiones. Así pues, se seleccionó a quienes fueran o bien directores/as de facultad o centro de investigación, o bien secretarios/as académicos/as que tuvieran amplio conocimiento de la dinámica de la institución. Dos personas entrevistadas ocupan el cargo de la Secretaría Académica. La Secretaría Académica es la segunda posición con respecto a la Dirección de una Facultad dentro de esta IES. A excepción de una persona, toda/os son mexicanas/os.

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada con grabación de audio para su posterior transcripción. Una persona entrevistada no aceptó que se le grabara, por lo que a medida que hablaba, se iban escribiendo sus respuestas en papel. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en las oficinas de los/as informantes, con excepción de una persona, que prefirió que la entrevista tuviera lugar fuera de su unidad académica. En el cuadro 1 se indica el número de hombres y mujeres entrevistadas/os que cuenta con algún título en los diversos niveles académicos.

Cuadro 1. Nivel educativo de las/os informantes

	DOCTORADO	MAESTRÍA	LICENCIATURA
Hombres	2	2	3
Mujeres	5	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Del cuadro anterior se observan desde una perspectiva de género las diferencias en los niveles educativos de los/as colaboradores/as. Los hombres tienen en lo general, un nivel educativo menor que las mujeres. Cinco de las siete mujeres cuentan con doctorado y tres de los siete hombres tienen licenciatura.

Para los fines de este artículo, los/as colaboradores/as han sido identificados/as según su sexo, en donde M (Mujer) y H (Hombre). A cada uno/a se les ha asignado un número del 1 al 7 para diferenciarlos/as del resto de entrevistados/as de su mismo sexo. También se indica el grado de nivel de estudios alcanzado: D (Doctorado), M (Maestría) y L (Licenciatura)⁸. Así, H1M representa al hombre 1, mismo que cuenta con estudios de maestría y M6D indica la mujer 6, misma que cuenta con estudios de doctorado.

⁸ En México, la licenciatura corresponde al nivel universitario e incluye a las ingenierías.

El guion de entrevista incluyó preguntas como: ¿Qué es la perspectiva de género? ¿Existe equidad de género en la institución? ¿Considera que la perspectiva de género se encuentra incorporada en la institución? ¿De qué forma? ¿Existen obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género? ¿Qué sugerencias tendría usted para transversalizar, o bien, incorporar la perspectiva de género en su unidad académica?

Para la interpretación de los resultados se utilizó el método de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss; 1967) en combinación con la analítica de las representaciones (Jodelet, 1999). De la teoría fundamentada, se usó la variante del método comparativo constante. Esto es, se codifican y analizan datos simultáneamente para de esta forma desarrollar conceptos. Por medio de la constante comparación de determinados incidentes de los datos, se refinan dichos conceptos, se identifican sus propiedades, se exploran sus interrelaciones con el fin de integrar una teoría coherente (Taylor y Bogdan, 1987). Se iban comparando las declaraciones del/a colaborador/a con el discurso general que se maneja en los textos académicos sobre género. Las categorías fueron construidas a partir de lo que iban revelando los datos en términos de similitudes mayoritarias de respuesta.

3. Resultados

Las categorías que surgieron a partir de los datos analizados son las siguientes: representaciones sobre perspectiva de género, inequidades de género en el contexto social, representaciones sobre equidad de género en la institución, representaciones sobre inequidad de género en esa IES, contradicciones sobre si está incorporada o no la perspectiva de género en esa IES, resistencias para incorporar la perspectiva de género y sugerencias para la transversalización.

3.1. Representaciones sobre perspectiva de género

En términos generales, se observa un nivel bajo de conocimiento en los/as colaboradores/as sobre lo que es la perspectiva de género. Las mujeres muestran un mayor interés en este tema que los hombres, con excepción de uno de ellos. En varios casos, más que respuestas a las preguntas, lo que revelan las entrevistas son sus reflexiones sobre el tópico.

Las personas entrevistadas no tienen una visión histórica de cómo se han ido generando las políticas públicas sobre equidad de género y cuáles son los grupos que las han promovido. Se observa un abierto rechazo al feminismo en todos/as los/as participantes, excepto en una de ellas, que, aunque en sus clases da un espacio para la teoría crítica literaria feminista, considera que se trata de una filosofía “radical”.

En este sentido, existe una tendencia a ofrecer un discurso políticamente correcto, de parecer “neutral”, “en el medio, y apartado de los extremos” que es la representación que ellas/os tienen del feminismo. Aquí se presenta un fragmento de la respuesta de una de las mujeres participantes:

Yo creo que tenemos que tener mucho cuidado en esta perspectiva [de género], porque desde mi punto de vista hablar de género es hablar de hombre y mujer, generalmente se tiene la tendencia a hablar más de la mujer. En un programa de radio se hacía alusión a todas estas instituciones que se han creado alrededor de la mujer y que ponen a la mujer como... Siguen reforzando esta parte de sexo débil como si no fuera ella suficiente para seguir adelante, o para enfrentarse a ciertas situaciones. Con esto no quiero decir que efectivamente no ocurran ciertas situaciones en contra de la mujer. Sin embargo, también está la otra parte. El hombre pareciera que es el malo, pareciera

que es siempre el agresor. Y desde mi punto de vista ahora el desprotegido es el hombre. Para mí, hablar de género es hablar de una relación humana natural, reconociendo las diferencias de hombre y mujer, pero creo que ahorita se está inclinando la balanza hacia el otro extremo, del lado de la mujer. Entonces para mí es la integración, la integración de los dos sexos, ¿no? de los dos géneros. (M5D)

Algunos hombres tienen un discurso políticamente correcto a favor de la perspectiva de género. Sin embargo, durante la entrevista se observa que no conocen en qué consiste la perspectiva de género en realidad. Aquí un ejemplo:

Bueno, yo entiendo por perspectiva de género como la igualdad o la definición de las diferentes actividades tanto de los hombres como de las mujeres, y aquí, retomando lo que hemos podido ver... ¿no? De repente es una situación que se tiene que dar, es necesaria pero siempre como que guardando los roles, ¿no? Porque hay un rol fundamental. El ser madre, ¿eh? Digo, no lo podemos hacer los hombres, ¿no? Aquí tenemos que atarlo con las situaciones sociales. La mujer tiene roles muy particulares pero muy importantes, ¿no? Si nos vamos a la base de la familia pues es la formadora propiamente tanto de los hijos como del mismo marido. Yo sí creo que atrás de un gran hombre hay una gran mujer, ¿no? (H5L)

Este participante piensa que deben guardarse los roles de género, que debe haber una diferenciación de las actividades de mujeres y hombres, que las mujeres deben *formar* a los hijos y a su marido y que deben estar detrás de los hombres apoyándolos. Todo ello es contrario al discurso de equidad de género que manejan la/os teórica/os.

La mayoría de la/os colaboradora/es hace declaraciones contradictorias. En vario/as, su discurso es políticamente correcto, es decir, se manifiestan a favor de la equidad de género. Sin embargo, el análisis saca a relucir discursos y prácticas totalmente opuestos a ésta. Se advierte que la experiencia de género es un factor que incide directamente en la conciencia de género en estas/os académicos/as de educación superior. En este sentido, se observa que las mujeres tienen una mayor sensibilidad con respecto a las problemáticas de género que los varones. El único hombre que muestra conocimiento sobre género trabaja una disciplina que está relacionada con el tema. En general, la mayoría de quienes pertenecen a una disciplina en ciencias llamadas “duras” están menos sensibilizados/as hacia la perspectiva de género, que aquellas/os cuyas disciplinas tienen una mayor relación con este tópico.

Sólo dos colaboradores/as (un hombre y una mujer) –pertenecientes a disciplinas académicas que propician la reflexión sobre temas personales y sociales– tienen un discurso similar al de las/os teóricas/os del género. Ambos/as pudieron brindar un diagnóstico más preciso del estado de esta institución de educación superior en el tema de género.

3.2. Representaciones sobre inequidad de género en el contexto social

La mayoría de los/as entrevistados/as relaciona el concepto de género con los conceptos de igualdad y de equidad y enfatiza que el género no es sólo un asunto de mujeres, sino una cuestión de hombres y mujeres. Varios/as hacen referencia a inequidades del contexto social en que laboran, si bien eso no formaba parte de las preguntas del cuestionario. Dos hombres cuyas disciplinas académicas tienen relación con el campo señalan que, en comparación con la vida urbana, es en las zonas rurales donde tienen lugar las mayores inequidades. En sus palabras:

Nuestra formación tiene que ver con el sector rural y las peores injusticias de la equidad de género se dan ahí en ese sector y te lo digo con conocimiento de causa, con mucha tristeza porque ves coartadas muchas veces el desempeño y desarrollo de las

mujeres, ¿no? Desde porqué no las dejan estudiar, porqué se casan muy jóvenes, porqué tienen que mantener ellas tanto la formación de la familia como el proveer los mismos alimentos. O sea, el trabajo en comunidad es muy duro para la mujer. (H5L)

En cuanto al estudiantado, vario/as participantes mencionaron haber visto violencia de género hacia las estudiantes. Un ejemplo a continuación de un participante que está familiarizado con temas de género: “Somos conscientes de que podemos estar engañados nosotros mismos, de que puede haber problemas subyacentes y no los detectamos. Los chicos sí hablan, los estudiantes. Hay problemas de agresividad del novio con la novia”. (H2D)

Otra entrevistada coincide:

Aquí en [menciona el estado de la República Mexicana] el machismo está muy, muy elevado. Es algo muy notorio. Lo vemos en las alumnas, como la violencia. Se casan muy chiquitas o tienen pareja muy chiquita y es lo que diga la pareja. (M4L)

3.3. Representaciones de equidad de género en la institución

La mayoría de los hombres entrevistados tiene una representación de equidad en esa IES. Un razonamiento común es que no hay ninguna regla que impida el desarrollo de las mujeres. Al no haber ningún lineamiento explícito en contra, su reflexión es que entonces existen las mismas oportunidades para todos/as. Aquí la declaración de un hombre:

Aquí en la [institución] yo no he visto inequidad. Aquí lo que te cuenta es tu preparación. Seas maestro o maestra tienes las mismas oportunidades. Si tú ganas en cuanto a tu puntaje, a tu capacidad, se te da la materia. (H5L)

Sin embargo, la mayor parte de las personas entrevistadas interpretó la pregunta de si había equidad en la institución con la equidad en el acceso a cargos de toma de decisiones. A continuación, las palabras de dos de los hombres participantes:

En cuanto a puestos administrativos, pues sí, también hay un buen número. No sé cuál será el número, pero sí hemos visto que hay mujeres, ¿no? Entonces ahí es libre. Es un trabajo colegiado. Pero las voces se escuchan por igual. No hay nada, nada, ¿eh? Ni una pizca de discriminación. (H4M)

Dentro de la [institución] la cantidad de directivos mujeres y hombres... No tengo las estadísticas, pero uno percibe que hay muchas mujeres directivas, que se tienen en cuenta sus capacidades a la hora de nombrarlas para un cargo, o en otro. Eso yo creo que es muy importante, porque no en todas las instituciones se tiene esta proporción de mujeres dirigentes como hay en la [institución]. (H2D)

3.4. Representaciones de inequidad de género en la institución

Al contrario de lo observado en párrafos anteriores en palabras de los hombres, las expresiones más frecuentes de inequidad de género en esa IES fueron proporcionadas por las mujeres. El único varón familiarizado con el tema y cinco directivas mencionan que las posiciones más importantes en la institución son ocupadas por hombres. Una mujer manifiesta: “En la universidad yo encuentro una estructura muy vertical, entonces la mujer sí tiene espacios, pero es más los puestos de toma de decisiones, más por hombres” (M5D). A continuación, se presenta un fragmento de lo que piensa otra mujer:

Bueno, yo creo que es sintomático que no haya ni una sola mujer allá arriba, ¿no? en las esferas más altas. Ninguna secretaria la ocupa una mujer. Todos son hombres. De lo que recuerdo siempre han sido hombres. [Menciona tres secretarías]. La Secretaría General ni se diga, ésa siempre ha sido masculina. Todos. Y la Rectoría desde luego. Nunca ha habido Rectora. Del Rector y los tres secretarios que son los cargos más importantes aquí en la [institución]. (M1D)

La opinión del hombre mencionado anteriormente concuerda con la de la mayoría de las mujeres:

Ya no podemos relacionarnos desde una postura autoritaria que tenemos los hombres y hay ejemplos dramáticos. Si usted me dice: "¿cuántas directoras ha habido de la facultad?" Ninguna. "¿Cuántas profesoras hay?" La mayoría. "¿Cuántas estudiantes?" La gran mayoría son mujeres. Pero aun así siguen siendo los hombres los que dirigen. Debemos dejar los hombres esta postura machista. (H1M)

La única mujer que se manifestó absolutamente en contra de la perspectiva de género reconoce ella misma que las posiciones más altas las ocupan los hombres aún en el campo de las ciencias "duras". Sin embargo, le da a ello una explicación biológica, lo cual es contrario a las explicaciones que brindan las/os teóricas/os del género como construcción sociocultural:

Yo no siento diferencia. A lo mejor es el área en que nos movemos. Y sí, es verdad que no llegamos a los altos puestos. Sí, es verdad que, a nivel de cúpulas, por ejemplo, cuándo ves... aún en la Ciencia. O sea, en la Ciencia sí se da. O sea, ¿quiénes son los jefes de laboratorio? Hay más jefes de laboratorio que jefas de laboratorio. Pero eso yo no creo que es por discriminación de los hombres hacia las mujeres. Ésa es una auto-discriminación. O sea, en las mujeres también tenemos diferencias. Tampoco tenemos que olvidar las diferencias. Nuestra mayor prioridad en la vida biológica, o sea a nivel biológico es tener hijos. Eso lo tenemos bien metido en el fondo de nuestros genes. Entonces eso sí nos cambia las prioridades. Y yo creo que al 80 % de las mujeres les vale madre si llegas a ser directora o si llegas a ser lo que sea o grande funcionaria, o presidenta, porque lo que quieres en el fondo es tener hijos. Yo fui directora, pero no fue nunca mi prioridad en mi vida. Llegué por azares del destino, pero yo no luché por ser directora. Yo me sentí realizada cuando tuve a mis hijos y ahí la diferencia de los hombres. Los hombres no se sienten realizados teniendo un hijo. Pero el 80 % de los hombres... ellos quieren destacar. Está dentro de sus genes. Los hombres evolutivamente han estado seleccionados para sobresalir. Lo ves en la naturaleza. Los machos alfa son los que sobresalen. ¿Cómo sobresalen? Luchando entre ellos, siendo el jefe de la manada. O sea, están evolutivamente programados para sobresalir, ¿por qué? Porque sobresalir es la forma de asegurarse de que se van a poder aparear y dejar descendencia. Así se ha seleccionado pa' que los hombres así se comporten. Entonces ¿qué quieren los hombres? Llegar a ser directores, presidentes, manejar, manejar a todos. Eso quieren los hombres. Intelectualmente los dos somos iguales, los dos somos capaces de llegar a altos puestos, de ser doctores o lo que sea. Pero una mujer a la hora de pelearse por un puesto, una mujer va a decir: "¡No! ¿Yo? ¡Qué hueva! Yo prefiero irme temprano, ir por mis hijos que pasarme todo el día peleándome en reuniones inútiles" (que además te puedo decir que son inútiles), peleándose por idioteces. "Prefiero ganar menos, pero estar tranquila, no tener tantas presiones y tener tiempo para mi familia". (M6D)

En el caso de otra participante, percibe equidad en su facultad, pero inequidad en los altos cargos de la institución.

Me parece que hay igualdad. Posiblemente no en los cargos administrativos, a nivel de la administración central ahí prácticamente la mayoría son hombres, pero ya en la comunidad académica, me parece que no he percibido diferencias. El trato es similar. (M2D)

Todas las mujeres proporcionaron ejemplos de inequidad en la institución. Sin embargo, sus representaciones de esa inequidad y las razones de ésta varían considerablemente de mujer a mujer. Algunas mencionaron varias situaciones de inequidad que han vivido en el ámbito profesional o en el privado. En seguida, una mujer expresa que ha vivido rechazo como mujer directiva por parte de integrantes de su propia unidad académica:

Yo lo vivo en mi facultad. Esta facultad había sido siempre dirigida por hombres. Muchos maestros aceptan el cambio, me reconocen. Pero noto mucha resistencia en algunos otros [dicen]: "nombre, ahora todos estamos bajo el orden del matriarcado". Trato de ser equitativa. La discriminación que muchas veces se siente. (M3L)

De esta manera, el fenómeno que las teóricas llaman “el techo de cristal” es advertido por las colaboradoras y por un colaborador que por su trabajo tiene relación con el tema de género, si bien ninguna/o menciona ese concepto. Cabe destacar que la mayoría de los hombres percibe que existe equidad de género en la institución, mientras que la mayor parte de las mujeres piensa lo contrario, que no existe equidad en la misma.

3.5. Representaciones contradictorias sobre la incorporación de la perspectiva de género en la institución

A la pregunta sobre si está incorporada la perspectiva de género en la institución, la mayoría de mujeres (seis) y un varón respondieron que no está incorporada, o bien que se encuentra incorporada en forma muy incipiente. Tres varones dijeron que sí está incorporada. Otros tres hombres hicieron declaraciones contradictorias. Uno de ellos dijo que sí estaba incorporada la perspectiva de género en la institución y después comentó que no era así. El otro participante al principio expresó que no y posteriormente declaró que sí. La mujer restante no supo contestar porque manifestó no entender qué significa perspectiva de género.

En general, existe la representación de que ciertas políticas públicas para incorporar la perspectiva de género provienen del gobierno federal. Algunos/as participantes consideran esto más bien como una “imposición” sin que la comunidad universitaria entienda bien cómo y por qué hacerlo. Un participante lo expresa de esta manera:

Es cierto que en el Plan Institucional⁹ está por ahí señalado que la [institución] deberá atender a la diversidad, pero todavía no hay nada concreto. Es cierto también que desde lo institucional se está impulsando. Este año tuvimos la oportunidad de desarrollar foros de equidad de género en todas las áreas, pero más bien son como cuestiones de orden institucional que hay que hacerlo, ¿no? Es cierto también que hoy estamos integrando al [nombra un programa de financiamiento gubernamental a las universidades] por una cuestión de género, pero también es más como seguir los lineamientos. (H3L)

Varios/as entrevistados/as señalaron que, por requerimientos de la planeación financiera de la institución, tuvieron que incorporar la perspectiva de género en el presupuesto para actividades académicas de ese año. Cabe señalar que una directiva que labora en el campo de las ciencias “duras” no supo cómo hacerlo:

No entiendo eso. O sea, cuando hablan de que hay que integrar la perspectiva de género a los programas educativos no entiendo qué quieren decir. No me queda claro. Ahora que tuvimos que hacer el [nombra un programa de financiamiento gubernamental a las universidades]. El chiste es que es una bolsa donde las universidades participan para tener fondos para apoyar los programas educativos. Se juntan las diferentes facultades (o como se llamen), hacen su programa de desarrollo y entonces piden dinero. Te ponen puntitos. Si se está incorporando la perspectiva de género, si se ve el género en no sé qué. Y yo tuve que hacer el [nombra un programa de financiamiento gubernamental]. La verdad no me queda claro a qué se refiere incorporar perspectiva de género en programas educativos. O sea, no entiendo. No entiendo qué quiere decir. (M6D)

Los párrafos anteriores revelan una aplicación inadecuada de una política pública correcta. Se emite la orden de incorporar la perspectiva de género en el presupuesto de la IES desde el Gobierno Federal, pero no se proporciona la capacitación ni sensibilización pertinentes.

⁹ Por razones de confidencialidad se ha cambiado el nombre del Plan.

El resultado es que los/as directivos/as cumplen con el requisito, pero el recurso económico no se utiliza en forma eficiente y los resultados son pobres.

3.6. Resistencia a la incorporación de la perspectiva de género

Cuatro hombres y dos mujeres entrevistadas mencionaron resistencia hacia dentro de la institución para incorporar la perspectiva de género por parte de autoridades, órganos colegiados, profesores/as, personal administrativo, etc. Aquí un hombre manifiesta que no existe interés real dentro de la institución para impulsar el enfoque de género:

En pláticas que hemos tenido con directores, o con cuerpos académicos, o con investigadores realmente no hay una creencia en la perspectiva de género. Creo que la habilidad del macho es como reflexionar mucho para no hacer nada. Es como programar una sesión, luego uno la boicotea, entonces la pasamos para la siguiente semana. Y después para la siguiente semana ya están otros proyectos más importantes. Y se va posponiendo, y se va posponiendo. Administrativamente es fácil utilizar las cosas para posponerlas, para boicotearlas, para reventarlas. (H1D)

A continuación, se muestra lo que opina otro entrevistado, que manifiesta que se sigue un discurso políticamente correcto en torno al género, pero que cuando debe pasarse a las acciones, estas son boicoteadas:

Los profesores también somos eminentemente machistas. Habrá que dialogarlo mucho con los profesores. A veces discursivamente lo decimos y esto es muy común. En toda la [institución] yo escucho los discursos sobre el género, pero cuando se trata de hacer algo en concreto es cuando decimos, "no pues pérame [sic], no tengo tiempo, no puedo. Digo, políticamente tiene que hacerse, ¿no? y nos pasa a todos. Nos pasa en muchas ocasiones. (H3L)

Lo que las declaraciones de estos tres hombres revelan es que, aunque la política pública indique que debe incorporarse la perspectiva de género, hacia adentro de la institución existen resistencias por parte de los/as propios directivos/as, investigadores/as y profesores/as. Lo mismo sucede con la creación de cursos o seminarios sobre género. El participante que está más familiarizado con el tema expone lo siguiente:

Si yo la quiero meter como una materia, es rechazada por la gran mayoría de los catedráticos [ello preguntaría:] "¿por qué género y por qué no violencia sexual? ¿o por qué no comunidad y país? ¿o por qué no...?" Cada capillita¹⁰... Tendríamos entonces una lista de materias que un estudiante no terminaría nunca porque en toda institución hay cotos de poder. En todas las instituciones hay las famosas tribus. Si uno mete una propuesta, las otras tribus dicen "¿y por qué yo no?, entonces [tendríamos] el chorizo¹¹ de materias y la tendencia ahora es que sea más corta, ¿no? (H1M)

Así, para este participante, un obstáculo para la creación de nuevos cursos sobre género son los cotos de poder dentro de la propia comunidad académica. En este sentido, cuando se refiere a cada "capillita", su visión coincide con lo encontrado por autoras como Cardaci (2005) que denomina "parcelas" a dichos cotos.

Otro ejemplo que revela las resistencias que existen hacia dentro de la institución es el proceso para la creación de un Protocolo de Atención a la Violencia de Género. El mismo participante comenta que si bien el protocolo está disponible, las víctimas de violencia no se atreven a denunciar debido a que el protocolo fue elaborado por los abogados de la

¹⁰ Se refiere a cada coto de poder.

¹¹ Hace referencia a un embutido de carne de cerdo de considerable longitud, que se consume en España, México y otras regiones de América.

institución, quienes no consultaron a las investigadoras especialistas en género, por lo que el protocolo tiene ciertas fallas graves, como la revictimización de quienes vivieron violencia. Desde su punto de vista, las víctimas no denuncian, o bien, denuncian muy poco debido a que el protocolo indica que deben volver a estar en presencia de la supuesta parte agresora durante el proceso.

3.7. Sugerencias para transversalizar la perspectiva de género

Para la transversalización de la perspectiva de género en la institución, algunas/os colaboradoras/es opinan que debe partirse “de arriba hacia abajo”. Es decir, que se debe empezar por el convencimiento de las autoridades para que éste permee al resto de la estructura institucional. Por el contrario, otros/as opinan que se debe partir “de abajo hacia arriba”. Es decir, afirman que es desde el estudiantado, profesorado y personal administrativo de donde debe partir para llegar a convencer a los estratos superiores de la institución. Aquí un ejemplo: “Entonces yo creo que hay que construir la entrada de la perspectiva de género. Que no surja por generación espontánea... Empezar con un programa de género en cada unidad académica” (H1M), Otro entrevistado comenta:

Como que a mí me parece que este asunto tendría que despegar desde la base, ¿no? Desde la gente que está ahí. Tendría que empezar a trabajar eso, porque desde lo institucional pues funciona, pero funciona en el momento y desaparece. (H3L)

Al preguntar qué sugerencias tenían para la transversalidad de la perspectiva de género, la mayoría de las/os entrevistadas/os sugirieron talleres. Las/os dos colaboradores/as que tienen más experiencia en el trabajo en este tema coincidieron en que los talleres son el medio más adecuado para incorporar la perspectiva de género a esta IES debido a que los talleres –más que las conferencias o ponencias– propician una reflexión de las propias experiencias de vida. Ella señala la importancia de los talleres, que están mucho más cerca de lo vivencial:

No basta con hacer aquí grandes congresos, encuentros porque no están dadas las condiciones para que eso logre permear. Creo que hay que ir más abajo, más a la base, en las clases, aquí con los estudiantes, en una optativa, hacerlo transversal. No basta un encuentro esporádico allá una vez cada semestre. Es un tema fundamental. (M1D)

El varón que ha trabajado durante varios años esta problemática coincide en la pertinencia de los talleres, pero añade que es importante que éstos tengan valor curricular:

Yo confío mucho en los talleres. No creo en las conferencias. Después de la conferencia que dura dos horas, la gente se va y no... La perspectiva de género... yo creo que tiene que ser por talleres dentro de las unidades académicas, donde se reflexione de manera seria, pero hacia el interior, no tanto de si hemos recibido violencia, sino cómo ejercemos nosotros la violencia. Creo que sería uno de los primeros puntos. A ver: ¿cómo ejerzo la violencia desde este cubículo? Está la secretaria académica, no respeto su tiempo. Utilizo a la otra compañera... ¿Cómo yo en lo concretito, desde que llego? Sí. Me doy cuenta. ¿Cómo controlo? ¿Cómo manipulo? ¿Cómo seduzco para que las cosas giren desde mi punto de vista? En el fondo de todo está el ejercicio del poder. En todo, en lo que me mencione. Siempre hay un ejercicio del poder. Y como las condiciones están dadas para que el hombre las pueda ejecutar, pues se aprovecha. El ejercicio del poder cuando se abre, agarra otras dimensiones. Hay ejercicio del poder simulado –que es lo que se utiliza mucho: la simulación– y hay ejercicio del poder radical, que también se da, ¿no? (M1M)

Otras sugerencias por parte de ambas/os es la creación de órganos de difusión dedicados a este tema y el uso de material audiovisual “pequeños videos de YouTube, cosas vivenciales. Si no, la gente no se apropia” (M1D). Sobre la incorporación de esta perspectiva al currículum, estas dos personas, así como otra mujer, se pronunciaron por introducirla

como curso optativo. El resto de la/sos participantes no mencionó propuestas concretas. Ninguna/o habló de transversalización.

4. Conclusiones

En términos generales se advierte poco conocimiento en los/as entrevistados/as sobre lo que es la perspectiva de género. Un razonamiento común, particularmente en los hombres, es que no hay ninguna regla que impida el desarrollo de las mujeres. Al no haber ningún lineamiento explícito en contra, la lógica de varios/as colaboradores/as es que entonces existen las mismas oportunidades para todos/as.

En varios/as, su discurso es políticamente correcto, es decir, se manifiestan a favor de la equidad de género. Sin embargo, el análisis revela discursos y prácticas opuestos a ésta. Existe una tendencia a ofrecer un discurso políticamente correcto en la neutralidad, en el justo medio, apartado de lo radical y de los extremos. Se observa un abierto rechazo al feminismo en todos/as los/as participantes, con excepción de una, quien, no obstante, percibe a éste como radical.

Se advierte que el sexo de las personas entrevistadas es un factor que incide directamente en la conciencia de género de estas/os directivas/os. En general, las mujeres tienen mayor interés y una mayor sensibilidad con respecto a las problemáticas de género que los varones. La mayoría de ellas percibe inequidad de género en esta institución, al contrario que la mayoría de los hombres. Todas ellas proporcionan ejemplos de inequidad en la institución y algunas mencionan experiencias propias. En ese tenor, el fenómeno que las teóricas llaman el techo de cristal, aunque no con ese nombre, es advertido por las colaboradoras y por un colaborador que por su trabajo tiene relación con el tema de género.

Sólo dos personas entrevistadas (un hombre y una mujer) –pertenecientes a disciplinas académicas que propician la reflexión sobre temas personales y sociales– tienen un discurso similar al de las/os teóricas/os del género. Ambo/as pudieron brindar un diagnóstico más preciso de la situación de esta institución de educación superior en el tema de género, así como sugerencias para la implementación de un programa de esta naturaleza, como es la impartición de talleres vivenciales que resulten en una reflexión de las/os participantes.

Si bien la política pública indica que debe incorporarse la perspectiva de género, en la práctica hacia adentro de la institución existen resistencias por parte de autoridades, investigadores/as, profesores/as y personal administrativo. Lo mismo sucede con la creación de cursos o seminarios sobre género. Un obstáculo para la creación de nuevos cursos sobre género son los cotos de poder dentro de la propia comunidad académica.

Los/as dos colaboradores/as que tienen más experiencia en el trabajo en este tema coincidieron en que los talleres son el medio más adecuado para incorporar la perspectiva de género a esta institución de educación superior debido a que los talleres –más que las conferencias o ponencias– propician una reflexión de las propias experiencias de vida.

Amba/os son la creación de órganos de difusión dedicados a este tema y el uso de material audiovisual. Sobre la incorporación de esta perspectiva al curriculum, estas dos personas, así como otra mujer, se pronunciaron por introducirla como curso optativo. El resto de

las/os colaboradoras/es no mencionó propuestas concretas y en lo general se observó escaso interés para ello.

Además de las sugerencias para la transversalización de la perspectiva de género que se han discutido en la literatura (y que también aparecen en el apartado sobre transversalización de este artículo) y dado que muchos planteamientos a favor de la equidad de género provienen de los diversos feminismos académicos, sugiero que en los planes de transversalización de la perspectiva de género se considere de manera prioritaria una comunicación efectiva que aclare qué sí son y qué no son los feminismos. Ello conllevaría también diferenciar los feminismos académicos de los feminismos surgidos de la esfera activista. Pudiera ser que algunas manifestaciones que surgen de esta esfera sean luego difundidas en forma negativa, lo que resulta en representaciones de los feminismos ajenas a lo que éstos postulan. Asimismo, resultaría pertinente que se explicara desde una visión histórica que las políticas públicas a favor de la equidad de género, no ocurren por iniciativa de los gobiernos en sí, sino después de muchos esfuerzos de grupos organizados, mayoritariamente compuestos por mujeres.

Referencias

- Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Alonso, A. y Lombardo, E. (2016). Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education. *European Political Science*, 15(3), 292-302.
<https://doi.org/10.1057/eps.2015.77>
- Anderson, E. (1995). Feminist epistemology: An interpretation and a defense. *Hypatia*, 10(3), 50-84. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1995.tb00737.x>
- Anderson, E. (2017). *Feminist epistemology and philosophy of science*. *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu>
- Asián, R., Cabeza, F. y Sosa, V. (2015). Formación en género en la universidad. ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54. <https://doi.org/10.19053/01227238.3310>
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale: L'écoute sensible en sciences humaines*. París: Édition Anthropos.
- Bermúdez, F. (2012). Transversalidad de género en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). *Géneros. Revista de investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 19(11), 37-55.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H. y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: Una radiografía*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.
- Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 18(3), 795-815.

- Bystydzienski, J. (2001). Programas de estudios de la mujer en los Estados Unidos: Historias y temas actuales. En E. Zapata, V. Vázquez y P. Alberti (Coords.), *Género, feminismo y educación superior: una visión internacional* (pp. 67-99). Ciudad de México: MIAC.
- Cardaci, D., Goldsmith, M. y Parada, L. (2002). Los programas y centros de estudios de la mujer y de género en México. En G. Gutiérrez (Ed.), *Feminismo en México: Revisión histórico-crítica del siglo que termina* (pp. 98-109). Ciudad de México: PUEG-UNAM.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv47w9dv.20>
- Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciatura de universidades mexicanas. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(1), 107-142. <https://doi.org/10.22201/crim.unam000001c.2017.c32>
- Castro, R. y Vázquez, V. (2008). La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78), 587-616. <https://doi.org/10.20983/noesis.2013.3.1>
- Cervantes, C. (2009). Los estudios de género y las redes académicas de coordinación interinstitucional en México. En E. Molina Bayón y N. San Miguel (Coords.), *Estudios de género y desarrollo: Balance y propuestas* (pp. 35-67). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w9dv.20>
- CONACyT. (2019). *Padrón de beneficiarios del SNI*. Recuperado de www.conacyt.gob.mx/images/SNI/Vigentes_Enero_2019.xlsx.
- García, P. (2004). *Mujeres académicas: El caso de una universidad estatal mexicana*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- García, P. (2005). Género, educación y política pública. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 21(2), 70-89.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gobierno de la República. (2001). Plan nacional de desarrollo (2001-2006). Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/Lists/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>
- Gobierno de la República. (2007). *Plan nacional de desarrollo (2007-2012)*. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Gobierno de la República (2013). *Plan nacional de desarrollo (2013-2018)*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- González, R. (2009). Estudios de género en educación: Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699.
- Harding, S. y Norberg, K. (2005). New feminist approaches to social science methodologies: An introduction. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2009-2015.
<https://doi.org/10.1086/428420>
- Jodelet, D. (1999). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco. Nueva Época*, 7(18), 1-24.
- Longino, H. (1993). Subjects, power and knowledge: Description and prescription in feminist philosophies of science. En L. Alcoff (Ed.), *Feminist epistemologies* (pp. 101-120). Nueva York, NY: Routledge.

- Makovski, V. y Paludi, M. (1993). Feminism and women's studies in the academy. En M. Paludi y G. Steuernagel (Eds.), *Foundations for a feminist restructuring of the academic disciplines* (pp. 1-37). Londres: The Haworth Press. <https://doi.org/10.4324/9780203825105>
- Messer-Davidow, E. (2002). *Disciplining feminism: From social activism to academic discourse*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822383581>
- Moghadam, V. (2001). Institutionalizing and globalizing women's studies at Illinois State University. *Gender Issues*, 19(2), 5-15. <https://doi.org/10.1007/s12147-001-0014-9>
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. y Yurén, T. (2010). Trayectoria y formación de liderazgo en académicas mexicanas: El caso Morelos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(12), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n12.2010>
- Morley, L. (1994). Glass ceiling or iron cage: Women in UK academia. *Gender, Work and Organization*, 1(4), 194-204. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.1994.tb00018.x>
- Morley, L. (2007). Sister-matic: Gender mainstreaming in higher education. *Teaching in Higher Education*, 12(5), 607-620. <https://doi.org/10.1080/13562510701595267>
- Munévar, D. y Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 3(21), 44-68. <https://doi.org/10.24201/eg.v2i4.50>
- NWSA. (2007). *Mapping women's and gender studies data collection executive summary*. Recuperado de http://www.nwsa.org/files/CensusExec_Summary-2.pdf
- OEI. (2008). *Acuerdo SEP e Inmujeres para promover la perspectiva de género en educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1929>.
- ONU. (1995). *Report of the fourth world conference on women*. Recuperado de: <http://beijing20.unwomen.org/~media/Field%20Office%20Beijing%20Plus/Attachments/BeijingDeclarationAndPlatformForAction-en.pdf>
- Otto, D. (2010). Power and danger: Feminist engagement with international law through the UN security council. *Australian Feminist Law Journal*, 32(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/13200968.2010.10854439>
- PNUD Colombia. (2005). *Estrategia equidad de género*. Recuperado de http://www.pnud.org.co/img_upload/196a010e5069f0db02ea92181c5b8aec/Estrategia%20de%20genero%20PNUD%20Colombia.pdf
- PUEG. (2010). *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia*. Ciudad de México: Instituto de Matemáticas de la UNAM. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2204qk3.5>
- Rodríguez, C. (2016). *El sistema nacional de investigadores en números*. Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf
- Romero, L. (2008). La transversalización de género en la educación: ¿Qué pasa en las escuelas de Galvarino, la capital indígena de la región de La Araucanía? *Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer*, 12, 21-32. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w4n0.15>
- Rose, H. (1983). Hand, brain, and heart: A feminist epistemology for the natural sciences. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 9(1), 73-90. <https://doi.org/10.1086/494025>
- Rosser, S. (1992). Are there feminist methodologies appropriate for the natural sciences and do they make a difference? *Women's Studies International Forum*, 15(5), 535-550. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(92\)90057-3](https://doi.org/10.1016/0277-5395(92)90057-3)
- Sánchez M. (octubre, 2008). ¿Qué tanto es tantito? El hostigamiento sexual. El caso de las trabajadoras administrativas de la UNAM. Ponencia presentada en el *Coloquio de Estudios de Género: A 25 años de la fundación del PIEM*. Ciudad de México: UNAM.

- Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- SEP. (2013). *Programa sectorial de educación (2013-2018)*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>
- Tarrés, M. (octubre, 1996). Notas sobre los programas de estudios de género y de la mujer en el México de los noventa. Ponencia presentada en el *Coloquio Anual de Estudios de Género en la UNAM*. Ciudad de México: UNAM. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w9dv.20>
- Taylor, S. y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2014a). *Priority gender equality action plan (2014-2021)*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *UNESCO's promise: Gender equality, a global priority*. París: UNESCO.
- Vázquez, V. y Zapata, E. (2005). Mujeres en universidades agronómicas y programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos: Un estudio comparativo. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 21, 252-280. <https://doi.org/10.18192/rceh.v42i1.1902>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. (2017). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vélez, G. (s/f). *La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del Estado de México. Logros, retos y obstaculización*. Recuperado de <https://doi.org/10.18226/21789061.v10i3p441>
- West, L. (1999). The united nations women's conferences and feminist politics. En M. Meyer, y E. Prügl, (Eds.), *Gender politics in global governance* (pp. 177-195). Baltimore, MD: Rowman & Little Field Publishers.
- Yurén, T., Álvarez, A., Santamaría, D., Saenger, C. y Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2013). El espejismo de la equidad y las teorías implícitas en la relación TIC y género: El caso de estudiantes de una universidad pública estatal. En J. Espinosa (Coord.), *El uso de las TIC en las universidades. Espejismos y disimulos* (pp. 11-40). Ciudad de México: Ed. Miguel Ángel Porrúa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11wjdp.7>

Breve CV de la autora

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly

Es Doctora en Humanidades por la Universidad de Texas. Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Harvard. Llevó a cabo una estancia posdoctoral en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) durante casi dos años. Tiene reconocimiento como integrante del Sistema Nacional de Investigadores por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en México. En 2015, recibió el Premio "Mujer Tec" en la Categoría "Investigación" por parte de *Equality* (red de 22 instituciones de educación superior de 21 países de América Latina y Europa a favor de la equidad de género) y del Sistema Tecnológico de Monterrey. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6808-8182>. Email: alemoreilly@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva