

Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa

Walking towards Inclusion through Participatory Action Research in an Educational Community

María del Mar Herrera Fernández *
Carmen Matés Llamas
Diana Farzaneh Peña
Sandra Barrado Fernández

Colegio de Educación Infantil y Primaria La Parra, España

En el presente artículo se expone la experiencia de un grupo de profesorado con la Investigación Acción Participativa (IAP) en un centro educativo de Andalucía (España) con la implicación activa y protagonista de los miembros de su comunidad educativa como estrategia para la mejora de su propia práctica docente. La investigación surge de una preocupación común de un grupo de docentes: ¿Cómo construir una escuela donde todas las niñas y los niños sin excepción se sientan felices y aprendan? En una primera fase nos preguntamos cómo es la escuela que queríamos y cómo era la escuela que teníamos. Posteriormente, recogimos información de toda la Comunidad para poder decidir en común, qué cuestiones abordar en primer lugar, con la finalidad de diseñar estrategias que, llevadas a la acción, nos permitieran construir esa escuela querida y soñada. Las fases que seguimos durante la investigación fueron la observación, el diagnóstico, la planificación (elaboración de un Plan de Acción Integral), la acción y la evaluación del proceso. Las herramientas que utilizamos durante el proceso han sido la observación participante, las entrevistas abiertas o los sociogramas, entre otras. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la experiencia en IAP nos ha permitido mejorar nuestra escuela.

Descriptor: Formación docente; Investigación acción; Innovación educativa; Inclusión educativa; Desarrollo profesional.

This article presents the experience of a group of teachers with Participatory Action Research (PAR) in an educational center in Andalusia (Spain). Their strategy is to improve their own teaching. With this purpose in mind, they propose a more active and leading involvement by the members of their education community. The research arises from a common concern of a group of teachers: How to build a school where all girls and boys without exceptions could be happy and could learn? We started, as a first step, asking ourselves what the school we wanted is like and what the school we had was like. Subsequently, we collected information from the entire Community so that we all can decide which issues to address first, in order to design strategies that, brought into action, would allow us to build that beloved and dreamed school. The steps followed during the investigation were observation, diagnosis, planning (elaboration of a Comprehensive Action Plan), action and evaluation of the process. The tools we used during the process were participant observation, open interviews or sociograms, among others. The results obtained allow us to conclude that the IAP experience has allowed us to improve our school.

Keywords: Teacher education; Research action; Educational innovation; Inclusion educational; Professional development.

*Contacto: meryherrer76@gmail.com

1. Introducción: Camino a la inclusión

*Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino sino estelas en la mar.*
(Machado, 1991, p.93)

Consideramos que todo proceso educativo debe comenzar con el conocimiento de todos sus integrantes, por lo que nos disponemos a hacerlo. Las personas que decidimos emprender este camino somos un grupo de profesorado de un pequeño colegio de la Axarquía malagueña a quienes nos une la ilusión de que el alumnado aprenda entre sí, independientemente de las distintas capacidades que tengan, y que ese aprendizaje se dé conjuntamente dentro del aula. Por otro lado, las personas que decidimos contar esta experiencia en este artículo, tenemos identidades docentes muy distintas: docentes de primaria e infantil con perfil de dirección, docente del Proyecto Roma y pedagogía inclusiva, y Educadora Social con funciones en el colegio como Personal Técnico de Integración Social.

Nuestro colegio ha ido cambiando y transformándose y desde el curso 2015/16 es un centro educativo Comunidad de Aprendizaje que, como lo definen Díez-Palomar y Flecha (2010, p. 25), “es un proyecto global de transformación educativa y social que implica e impacta a muchos agentes, sistemas y procesos sociales”.

Las principales pretensiones del Proyecto Educativo de nuestra escuela son conseguir la inclusión educativa y la transformación social, y esta necesidad y voluntad nos lleva al comienzo de todo: cómo construir una escuela inclusiva, donde todas las niñas y todos los niños aprendan.

Comprometerse con una perspectiva inclusiva implica asumir la tarea de pensar y recoger evidencias que nos permitan responder a cuestiones tales como hasta qué punto la cultura del centro (...), la forma de organizarnos (...) o el currículum escolar (...) se configuran o no, como facilitadores del aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad. (Echeita, 2016, p. 10)

Este camino que hemos emprendido no ha estado falto de dificultades y de resistencias. La mayor resistencia la encontramos en que no todo el profesorado comparte el principio de que todo el alumnado puede aprender y de que ha de hacerlo en compañía de sus iguales. Existe la idea de que hay alumnado que no puede aprender, y menos aún dentro de clase, sino que necesita de “otra educación” para poder hacerlo, de “otros profesionales”, de “otro currículum” y de un espacio individualizado donde pueda progresar. Se piensa que no se puede construir una escuela donde todas las niñas y niños aprendan juntos, “porque siempre las cosas han sido así” (entrevista a profesorado de Primaria) o porque no tienen estrategias, ni formación para dar respuesta a las demandas que cada alumno y alumna requiere en el aula.

Una parte del profesorado empezamos a tomar conciencia de cómo se sentía el alumnado al salir del aula con otra docente y no poder aprender con su grupo, del peso de las etiquetas, y también de que el aprendizaje es mayor y más enriquecedor para todos y todas cuando se hace en sociedad y no en soledad con un adulto. Nos planteamos si era posible construir una escuela donde el alumnado con más peculiaridades no tuviera que salir del grupo para aprender, donde los alumnos y alumnas no se sintieran señalados, una escuela donde todos y todas disfrutasen del proceso de aprendizaje juntos. Y para conseguir esto, teníamos claro que era necesario buscar y saber encontrar cuáles eran esas barreras que impedían la presencia y, por tanto, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, cuestiones que, como explica López Melero (2008) son fundamentales plantear en la escuela pública.

De esta manera el grupo de profesorado que conformamos esta investigación va tomando conciencia de que para hablar de educación inclusiva hay que estar abiertos a cambiar las prácticas pedagógicas, para que estas cada vez sean más humanizadoras y menos segregadoras.

Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, que han de cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, el currículum escolar, la organización escolar y los sistemas de evaluación. (López Melero, 2008, p. 4)

Casi de la mano de lo anteriormente planteado, vemos que para poder luchar por la escuela que queremos necesitamos ampliar y mejorar la formación docente con el objetivo de, ser capaces de acometer el reto de educar a todo el alumnado junto con toda singularidad que le caracteriza, en definitiva, asumir el reto de ser capaces, como docentes, de procurar justicia social (Zeichner, 2010), y no continuar con la práctica habitual y segregadora donde el alumnado mayoritario aprende en su aula con un docente y el alumnado con más peculiaridades sale de ésta para aprender en compañía de la maestra de pedagogía terapéutica (PT). Y es llegado a este punto cuando comienzan a surgirnos una serie de dudas: qué estrategias utilizar en el aula, si sería posible la docencia con dos docentes a la vez, cómo realizar la coordinación docente, cómo abordar el currículum, cómo construir situaciones de aprendizaje para todo el alumnado y sus familias, etc.

La preocupación común del profesorado de construir una escuela sin exclusiones y la necesidad de formación para poder hacerla posible, nos lleva a un grupo de docentes, entre otras muchas, a la demanda de formación docente a un grupo de profesoras y profesores de la Universidad de Málaga (UMA) que tienen un recorrido en la investigación sobre la inclusión educativa. De dicha formación se nos brindó la oportunidad de participar en una Investigación-Acción-Participativa, dentro de “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social” (RTI2018-099218-A-I00) que dirigen los profesores D. Ignacio Calderón Almendros y M^a Teresa Rascón Gómez, pertenecientes al área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.

Teníamos, por tanto, la oportunidad de participar e investigar en la escuela que queremos construir entre todos y todas. Para ello, comenzamos planteándonos cuatro cuestiones: ¿Cómo es la escuela que tenemos?, ¿Cómo se enseña en nuestro colegio?, ¿Cómo es la relación alumnado-profesorado?, ¿Cómo es la escuela de tus sueños? Siendo conscientes que lo que pretendíamos no dependía sólo del profesorado, y teniendo presente que la Investigación Acción se basa en el estudio de la realidad educativa (Elliot, 1993) invitamos a la Comunidad al completo a que respondiera a estas preguntas y trabajásemos conjuntamente en dicha construcción porque “analizar la realidad, implica intervenir sobre ella, para conocerla, estudiarla, y mejorarla, lo que supone planificar determinadas pautas, que se verán reflejadas en forma de estudio o investigación, que tendrán como objetivo la obtención de conocimientos” (López Melero, 2011, p. 340) Éste fue el inicio de la creación del Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) en nuestra comunidad educativa.

Para nosotras, esta investigación ha supuesto un cambio de paradigma, una apertura a la comunidad y una nueva forma de entender la formación y la práctica docente. Nos planteamos la necesidad de cooperar junto a la Comunidad, como explica Ignacio Calderón Almendros (2019a, p. 19), “las escuelas deben abrir sus puertas a la comunidad, creando canales de participación efectiva que puedan revolucionar lo que hoy son prácticas habituales”.

2. Revisión de la literatura: Por qué caminamos

*Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su
propia producción o construcción.*
(Freire, 1997, p. 47)

Sin duda, lo que nos mueve es la necesidad de ser mejores docentes para poder transformar los contextos educativos y sociales de nuestro alumnado, partiendo de la idea de que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 13).

Nuestro objetivo principal con esta investigación es el deseo de transformar nuestro centro, reflexionando y planteándonos nuestra labor educativa, dando respuesta a cada una de las necesidades e inquietudes que presenta el alumnado, donde desaparezcan las prácticas segregadoras, se produzca un cambio de mirada del profesorado y donde todas las personas que conforman la Comunidad educativa participen. “Queremos que los niños y niñas vengan felices al colegio a aprender” (entrevista a una familia)

Esta pretensión nos llevó a tomar conciencia que son muy necesarias las voces de todas las personas que constituyen nuestra comunidad para construir la escuela que queremos dando principalmente la voz a los niños y niñas que han sido la luz en esta andadura, no olvidando que son ellos y ellas los principales protagonistas en esta investigación y los que, en muchas ocasiones, nos muestran el camino la mejora de nuestra labor docente. No hay que olvidar que los fundamentos de la Investigación Acción Participativa “se sostienen desde la manifestación de sus protagonistas, de profundizar en su práctica cotidiana, a partir de sus creencias y planteamientos críticos, lo que les permite generar una transformación en lo personal y en lo social” (López Melero, 2011, p. 353)

Se producen cambios en el papel del profesorado, de forma que deja de concebirse como un mero técnico que reproduce conocimientos, y se convierte en investigador de su propia práctica, reflexionando sobre su labor docente y obteniendo conclusiones que le permitirán construir nuevas situaciones de aprendizaje (Latorre, 2003). Desde esta posición, el profesor también aprende, porque como explicaba Freire (1994), “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 9)

Cuando ocurre esto, también el papel del alumnado varía, pasando de ser un agente pasivo a ser el sujeto protagonista de su propio aprendizaje. En esta situación, el rol de las familias también adquiere mayor protagonismo, pasando a convertirse en sujetos de cambio y transformación.

3. Método: Comenzando a construir el camino

3.1. La Investigación-Acción Participativa (IAP), una forma de entender la formación permanente del profesorado

En este nuevo papel del profesorado como docentes investigadores, la Investigación Acción se convierte en la herramienta clave de formación permanente del profesorado. Como describen Kemmis y McTaggart (1988):

La Investigación Acción es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de sorpresas y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades. Se trata de un proceso de utilización de la

“inteligencia crítica” orientado a dar forma a nuestra acción y a desarrollarla de tal modo que nuestra acción educativa se convierta en una praxis (acción críticamente informada y comprometida) a través de la cual podamos vivir consecuentemente nuestros valores educativos. (p. 31)

La IAP es una alternativa metodológica que enriquece los contextos, pues permite la expansión del conocimiento a la par que “genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación” (Colmenares Escalona, 2012, pp. 103-104). La Investigación Acción se desarrolla en varias fases que son la Planificación, la Acción, la Observación y la Reflexión. Esta última nos permite retomar el proceso de planificación, “en una espiral que no se acaba nunca” (Kemmis y McTaggart, 1998, p. 30).

Como explicamos en el epígrafe anterior, es la necesidad de un cambio en nuestra labor docente la que nos hace iniciar una búsqueda y la que nos lleva a la toma de conciencia de que necesitábamos formación como punto clave para la transformación. Para ello nos ponemos en contacto con la Universidad de Málaga (UMA), a través del CEP de la Axarquía, con el propósito de solicitar formación en inclusión al profesor Ignacio Calderón Almendros, y a las profesoras Teresa Rascón Gómez y Mariana Alonso Briales, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por su trayectoria en inclusión educativa.

Durante esas jornadas de formación desmontamos muchas de las falsas creencias, que como docentes habíamos construido y empezamos a tomar conciencia de cómo era la escuela que teníamos, y a soñar con la escuela que queríamos. Al ser un centro de Comunidades de Aprendizaje, esas jornadas formativas contaban con la asistencia del 100% del claustro de profesoras y profesores. Se ocasionó, por tanto, un encuentro para poder escuchar los distintos puntos de vistas del profesorado que trabajamos juntos, cuáles eran los ideales que perseguíamos y la concepción sobre la escuela que deseábamos y la reflexión de cómo llegar a ella. En ese momento, comenzamos a tomar conciencia de que no todo el equipo de profesionales tenía la misma visión, y que lo que para algunos era evidente, para otros era impensable. A raíz de este proceso de formación, y como posible respuesta a todos los interrogantes y deseos que nos planteábamos, se nos brindó la oportunidad formar parte de un grupo de Investigación Acción con la finalidad de seguir transformando nuestra escuela en una escuela inclusiva. Como explica Calderón Almendros (2019b):

Somos muchos los docentes y las familias que queremos que nuestras escuelas cambien. Necesitamos que se transformen en espacios para todos los niños y las niñas, en los que se cuestione la normalidad. Y eso no va a ocurrir por arte de magia, sino por nuestra acción decidida. (p. 1)

La participación en dicha investigación, se planteó a todo el claustro de profesorado vinculándose aquellos docentes que de manera voluntaria se sentían en la necesidad de provocar ese cambio. Era de suma importancia, que la vinculación a dicho proyecto partiese de la necesidad que cada uno como profesional sentía y no podía entenderse como un proceso implantado de manera obligatoria. Y pasamos a la acción, ¿cómo empezamos? Lo primero que nos planteamos fue escuchar a toda la Comunidad Educativa para conocer cuáles eran las dificultades que encontraban y la escuela que deseaban para sus hijos e hijas. Se construyó así una relación horizontal entre todos los miembros de la Comunidad Educativa dialogando en asamblea, ya que esta herramienta aporta “a los participantes en el proceso, una vía de reflexión y acción que les convierte en sujetos de sus propias vidas” (Pereda y Prada, 2014, p. 60). Para ello, hicimos coincidir dicho encuentro con la fase del sueño, estrategia propia del proyecto de Comunidades

de Aprendizaje donde se invita a todos los agentes de la comunidad educativa a que expresen cuál es la escuela que desean tener. La organización del encuentro se realizó en el seno del grupo de investigación. El objetivo era recoger la información en dos de las tres vertientes posibles: alumnado y comunidad educativa en general, exceptuando al profesorado, que pospusimos para más adelante. Se decidió que los grupos de alumnado debían ser heterogéneos, es decir con representación de todas las edades en todos los grupos y asegurar la participación del 100% del alumnado. Para dinamizar y recabar la información que necesitábamos para nuestra investigación, contamos con la participación de profesorado junto con voluntariado del grado de Pedagogía de la UMA. En dicha jornada se le plantearon a toda la comunidad 4 cuestiones:

- ¿Cómo es la escuela que tenemos? (Panorámica general)
- ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en nuestra escuela? (Detección de las barreras aprendizaje)
- ¿Cómo es la relación con tus compañeros/as y profesores/as? (Detección de las dificultades en la convivencia)

Figura 1

Jornada de fase del sueño



¿Cómo es la escuela de tus sueños? (Proyección de la escuela deseada)

Toda la información recopilada en los distintos grupos, fue analizada por un equipo formado por portavoces de cada subgrupo donde había representación de familias y alumnado, y donde se buscaba el debate y la reflexión sobre aquellos aspectos que se habían estado trabajando. La jornada terminó con una asamblea en la cual participaron todos los sectores de la comunidad, exponiendo, los representantes de cada grupo que habían analizado la información, una síntesis de aquello sobre lo que habían trabajado para así poner en común las dificultades, las fortalezas y los sueños que habían surgido. Es aquí donde emerge un conflicto por una preocupación conjunta relacionada con las relaciones entre el alumnado. Por las exposiciones realizadas y el modo en el que se expresaron, la asamblea desembocó en desavenencias entre todos los sectores participantes. Había miembros del grupo de las familias y del alumnado que se sentían representados en esas intervenciones, pero había otras que no. Cierta profesorado llegó a considerar que el problema radicaba en haber abierto las puertas del centro para que las familias hablaran. Aunque en esos momentos no éramos conscientes de la importancia que tenía este hecho que vivíamos, con el tiempo entendimos que este conflicto generado tras el diálogo era el impulso que necesitábamos para comenzar a producir un cambio.

El alumnado puso de manifiesto que existían una serie de problemas de convivencia, que dificultaban su aprendizaje. Todas estas reflexiones nos llevaron a plantearnos con mayor claridad la necesidad de indagar en nuestro contexto educativo y en su entorno, para transformarlo, vislumbrando como un posible foco, en esos inicios, la convivencia.

3.2. Analizando la realidad de la que partimos: Diagnóstico de las relaciones y la convivencia

La necesidad de analizar más profundamente las relaciones en el centro educativo y su entorno para poder transformar la convivencia fue nuestro motor de investigación. Para poder trabajar de forma comunitaria e integral se configuró un Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) que se encargó de indagar, junto con el resto de la comunidad educativa, sobre cómo se establecían las relaciones en el contexto y qué necesidades se detectaban. Para dicha investigación, se utilizaron instrumentos como: en la fase de planificación, las entrevistas abiertas; en la fase de diagnóstico, los sociogramas o las observaciones participantes, y el flujograma, tal y como se explica a continuación.

También se ha de destacar que la comunidad educativa ha sido partícipe y protagonista en todo momento, de forma que han participado tanto en la recogida de información como en el análisis de ésta, así como en la realización de propuestas para el Plan de Acción Integral.

3.3. Constitución del Grupo de Investigación Acción Participativa y análisis de la información

Una vez realizadas todas las preguntas a todos los miembros de la comunidad educativa y recogidas todas las aportaciones en papel, en cada una de las cuatro cuestiones planteadas, debíamos ahora analizarlas con el fin de obtener cuáles son las líneas de transformación que la comunidad educativa nos sugería, los puntos sobre los que debemos intervenir, trabajar y reflexionar sobre cómo construir una escuela para todos y todas.

Para llevar a cabo dicho análisis, era necesario la constitución de un grupo motor de trabajo, un Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) formado por los docentes del centro que de manera voluntaria ya habían expresado su implicación con dicha investigación; alumnado, familias, personal de administración y servicios, otros agentes de la comunidad; y profesorado, alumnado e investigadores de la Universidad de Málaga. Éramos conscientes que, cuanto mayor representación hubiera en el grupo GIAP, más ricas iban a ser las aportaciones, las reflexiones y el análisis que en su seno se produjeran, la representación de sectores debía estar equilibrada. La constitución de dicho grupo se llevó a cabo fijando cuáles eran las bases del mismo, estableciendo una jerarquía horizontal, donde la opinión y la voz de cada uno de los integrantes tenían el mismo peso o valor. Se distribuyeron distintos roles dentro del grupo para dinamizarlo y se marcó una premisa que consideramos fundamental en todo el camino que teníamos por delante: disfrutar de todo el proceso que estábamos viviendo. Marcamos por tanto un calendario sistemático de reuniones para trabajar. Hay que señalar que, el profesorado integrante del GIAP ya conocía la investigación, pero el resto de participantes de los distintos sectores, sobre todo el alumnado, no lo tuvieron claro hasta que se abordó en la primera sesión de constitución del grupo. Por ello, cabe destacar la actitud, motivación, deseo, constancia, de los integrantes que ha sido un factor fundamental para que el grupo funcionara.

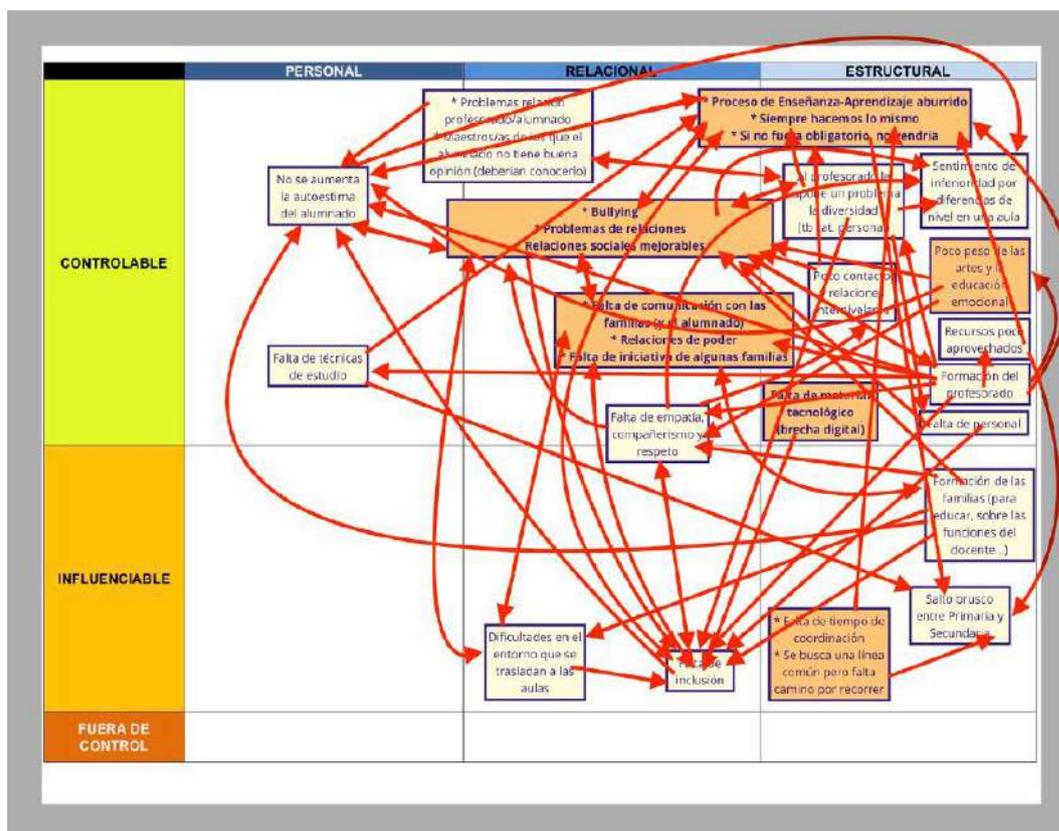
Lo primero que se realizó una vez formado el GIAP fue recopilar en un único documento todas las aportaciones que teníamos en los distintos formatos. Una vez elaborado dicho documento, realizado con la ayuda del equipo de la UMA, abordamos el primer bloque de trabajo, que consistía en la selección de manera individual, de tres aspectos susceptibles de mejora y un deseo

de la escuela que cada uno perseguía. Una vez seleccionados, cada miembro debía argumentar al resto, el porqué de su elección y categorizar cada uno de ellos atendiendo al nivel al que afectaba (personal, relacional, estructural) y al grado de control que nuestra comunidad tenía sobre él, en función de si era controlable, influenciabile o estaba fuera de control.

De todo este análisis se obtuvieron diversas cuestiones (un total de veintiuna) que el GIAP consideraba fundamental analizar. De la selección obtenida observamos que existían temáticas que se relacionaban entre ellas, unas posiblemente causadas por otras y viceversa. Creamos un flujograma en el que se marcaba la relación existente entre cada variable. Gráficamente se observaba cuáles eran aquellos temas que originaban y provocaban más cambio. Por tanto, sintetizando el diagrama de flujos elaborado, se establecieron los principales focos de trabajo sobre los que debíamos intervenir. Así, llegamos a establecer como foco principal de la investigación, el cual ya se había vislumbrado como temática a tratar en la primera asamblea que se hizo, como puesta en común el día de recogida de toda la información: las relaciones personales que se establecen en el centro educativo y en el entorno, por lo que el título de nuestra investigación quedó determinado así: “Mejorar la convivencia en nuestro colegio y en el entorno”.

Figura 2

Flujograma desarrollado por el GIAP a partir de las problemáticas señaladas en los papelógrafos por toda la comunidad del CEIP La Parra



Tras establecer una temática de investigación, el GIAP planteaba la necesidad de volver a preguntar a la comunidad educativa sobre qué entendían por convivencia, cómo valoraban que eran las relaciones en su entorno, cómo pensaban que podían mejorarse y cuáles consideraban factores determinantes que impedían el desarrollo de una buena convivencia en todos los

ambientes. El objetivo era trabajar la convivencia entre todos y todas, convencidos que esas reflexiones eran el punto de partida del trabajo hacia la mejora de la misma.

Para ello decidimos establecer una serie de herramientas que nos sirvieron para recoger dicha información: entrevistas, sociogramas y observaciones participantes. La entrevista resultó ser una estrategia de recogida de información muy útil, ya que nos permitiría conocer el pensamiento y los sentimientos de las personas de la comunidad sobre la convivencia en nuestro colegio y en el entorno, ya que las entrevistas son una herramienta que nos permite ahondar en las creencias y opiniones de las personas, dándoles libertad para poder expresar sus percepciones más subjetivas. Asimismo, la observación participante permitió investigar las prácticas y los comportamientos de otras personas, siendo especialmente eficaz para explorar las relaciones personales que se establecen en el aula entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado (Fàbreges et al., 2016). Por último, el sociograma es una herramienta que nos ha permitido conocer y analizar las interacciones grupales (Urbina Hurtado et al., 2018).

Figura 3
Entrevistas



Las entrevistas se elaboraron entre todos los miembros del GIAP, creándose una batería de preguntas que servirían para provocar un momento de diálogo, encuentro y reflexión sobre la convivencia. En todo momento, se explicó que las preguntas serían abiertas suponiendo un apoyo

y un motor para comenzar a dialogar, y no un documento cerrado que impidiese divagar al entrevistado por las cuestiones y experiencias que les parecieran más interesantes de expresar.

Asimismo, se estableció un documento de recogida de información para la observación participante que facilitase al alumnado y al profesorado sintetizar los datos que vieses relevantes sobre convivencia. Una vez elaborados todos los instrumentos de recogida de información, pensamos en la divulgación de un video explicativo que sirviera para motivar a la comunidad educativa para que participara de nuevo, con aportaciones, a las cuestiones que se le planteaban.

Toda la comunidad educativa estaba comprometida con la recogida de información. Las herramientas que utilizamos fueron instrumentos que nos aportaron muchos datos al grupo GIAP, no sólo por el contenido recogido en los mismos, sino porque todo el proceso era un continuo *feedback* de información. Habíamos conseguido que todos los sectores de nuestra comunidad estuvieran pensando, en un mismo periodo de tiempo, sobre convivencia.

El siguiente paso era el análisis de todos los datos. Para ello, decidimos que al igual que en la recogida, debía de realizarse entre todos los sectores de la comunidad educativa para sacar las conclusiones y extraer los aspectos más relevantes. Ambas fases (recogida y análisis) han sido procesos muy interesantes y gratificantes. El alumnado ha aprendido y disfrutado mucho realizando entrevistas a sus compañeros y así lo manifestaron a algunos de sus maestros y maestras “maestra, realizando las entrevistas a mis compañeros me siento alguien importante”, o bien manifestando que “el colegio es una casa divertida”

De las propias entrevistas realizadas entre sí por el alumnado ya se dilucidaron propuestas muy interesantes tales como, “para mejorar la convivencia se podrían realizar charlas en la clase donde expliquen que no pasa nada al meterse en un problema para ayudar”, “hacer juegos donde pongan a los compañeras y compañeros que no se lleven bien para que se vayan haciendo amigos” e incluso algunos entrevistadores ya dejaron reflejada su opinión sobre esta herramienta utilizada en esta fase de la investigación “la convivencia, con estas entrevistas, va a mejorar”

Las familias y otras personas de la comunidad también han manifestado sentir que las entrevistas les han ayudado a comprender la realidad. Una madre integrante del GIAP, comentaba que su entrevistada, “días después de la entrevista seguía reflexionando sobre la misma”, expresando lo significativo que le había resultado la experiencia de hablar con otra madre sobre la educación de su hijo o hija. Otra compañera del GIAP, tras una entrevista, expresaba “me ha agradado mucho la experiencia y la persona entrevistada, desde el primer momento ha entendido la finalidad de la entrevista y ha sido muy sincera, cosa que se la he agradecido un montón”.

En el análisis de la información recogimos muchos datos significativos que nos arrojaron luz sobre cómo es la convivencia en nuestro colegio y en el entorno social del mismo. Han emergido distintas preocupaciones que tienen que ver con las relaciones personales.

Por un lado, las que se establecen a través de las nuevas tecnologías o las redes sociales ya que como expresaba una madre en la entrevista “ahora las relaciones son distintas, hay más tecnología”. Por otro lado, también preocupan los vínculos que se establecen en el aula entre el alumnado, que no siempre son positivos, como explica un alumno en una entrevista, “no me esfuerzo, prefiero no perder tiempo con gente que no me cae bien”. Y por último, los lazos que se establecen durante el recreo entre el alumnado, y cómo todas estas formas de relación influyen en el aprendizaje de las niñas y de los niños, “algunas veces hay algunos compañeros que cuando quiero jugar con ellos me rechazan” (entrevista realizada de un alumno a otro alumno de Primaria)

Otro aspecto relevante de la investigación tiene que ver con la interacción que se produce entre las personas del entorno “Las relaciones en el colegio son como las de siempre, van al colegio, toman la clase y vuelven a casa... Pasan demasiado tiempo allí encerrados y se pierden la vida del pueblo que transcurre fuera... Hay mucha tecnología pero se olvidan del contacto con otras personas”, expresaba una madre de Primaria durante la entrevista que le hacía otra madre del GIAP, tomando conciencia de que el colegio no puede verse como un entorno aparte para el alumnado y de la importancia que tiene la colaboración entre escuela, familia y entorno social.

Algunas familias demandaban al colegio una función formativa también con las familias, creen que el centro debe “dar herramientas a las familias para una crianza más respetuosa, pues en casos en los que este tipo de crianza está presente, la educación de los hijos es mejor” (entrevista a una madre de Primaria) o “intentar implicar más a los hombres” (entrevista a una madre de Primaria).

Con toda la información se elaboró un único documento donde se plasmaban las aportaciones y conclusiones más relevantes de las entrevistas y observaciones llevadas a cabo, extrayendo de toda la información analizada tres categorías principales sobre las que se debía trabajar. La primera categoría que emergió estaba relacionada con el uso de las redes sociales. Se había detectado que había una preocupación por parte de las familias y el profesorado, debido a las relaciones que se establecían a través de estos medios. Un uso indebido de las mismas, estaba ocasionando continuos conflictos entre los iguales, que derivaban de manera directa, en las relaciones que se dan en el centro. Se evidenciaba que se estaban normalizando ciertas maneras de proceder a través de estas nuevas tecnologías que empeoraban las relaciones entre ellos. Era imprescindible por tanto, concienciar y trabajar sobre este tema implicando a toda la comunidad, sobre la importancia del buen uso de las redes sociales para obtener una mejor convivencia.

La segunda categoría que surgió, tenía relación con las metodologías. Se evidenciaba cómo la aplicación de un tipo de metodología u otra en el entorno escolar, se vinculaba íntimamente con las relaciones que se establecía entre el alumnado; y entre el alumnado y el profesorado, “ayudando se aprende” (entrevista realizada entre alumnado de Secundaria). El alumnado demandaba una metodología más activa, participativa y cooperativa. “Cuando terminamos las tareas, hay tiempo libre para jugar, dibujar... pero a mí me gustaría aprender siempre con juegos, talleres, ordenadores,..me gustaría aprender divirtiéndome, con menos fichas y menos exámenes” (entrevista realizada entre alumnado de Primaria). Ponían el foco en que se puede aprender divirtiéndose siendo dicho aprendizaje más duradero en el tiempo que cuando se hace de manera más tradicional.

El profesorado en esta línea reflexionaba sobre su práctica docente opinando que “hay poca convivencia cuando la clase es magistral y más convivencia cuanto más participa el alumnado y más tienen que cooperar” (reflexión de observación participante de una docente). Las familias, sin embargo, son el sector de la comunidad educativa que más se resiste al cambio metodológico. Se ha percibido que hay una doble concepción con respecto a esta temática, quienes apoyan un cambio metodológico y los que se niegan a dicho cambio y se inclinan por una metodología más tradicional parecida a la que ellos y ellas tuvieron cuando eran escolares, convencidos que así sus hijos e hijas aprenden más. Otros miembros de la comunidad expresaban “Estoy de acuerdo en que influye mucho la metodología del profesorado. Entiendo que si el profesorado da clases aburridas los alumnos solo memorizan para los exámenes, mientras que si las clases son didácticas y divertidas lo que aprenden no lo olvidarán” (entrevista realizada a un miembro de la comunidad)

Y la última categoría venía establecida por la importancia que tiene el horario del recreo para el alumnado, ya que constituye un espacio educativo muy rico para aprender y establecer relaciones sociales entre iguales. Se trata, por tanto, de un momento del día donde se aglutinan muchas experiencias, se evidencian los distintos tipos de relaciones que se dan entre ellos y se ponen en juego todas las habilidades sociales y de relación que el alumno tiene adquirida. Repensar el recreo como espacio educativo se presenta, entonces, como un gran reto que puede mejorar enormemente el bienestar del alumnado en desventaja y una gran mejora en la convivencia del centro. “En el recreo es donde se producen la mayoría de los problemas de convivencia” (Entrevista realizada entre alumnado). “Hay alumnado que está solo” (reflexión de observación participante de una docente). “El alumnado no tiene alternativas de juego o actividades” (Reflexión de observación participante de una docente).

3.4. Jornada de devolución creativa

Establecidas ya las tres categorías sobre las que debíamos trabajar: redes sociales, relaciones y cultura; la metodología como formas de relación; y el recreo como espacio educativo, consideramos que era necesario devolver esta información a toda la comunidad educativa. Primero porque las conclusiones a las que habíamos llegado venían derivadas de las distintas voces y era justo que conocieran los resultados que se habían obtenido; y segundo porque, en nuestro deseo de transformación y cambio para nuestra escuela, era necesario la implicación de todos los sectores para que dicho cambio se produjera. Era imprescindible, por tanto, escuchar de nuevo a todas las partes para que aportaran cómo podíamos provocar ese cambio.

El grupo GIAP comenzó entonces a pensar cómo podíamos organizar un encuentro donde estuviera toda la Comunidad Educativa. En las Jornadas de devolución creativa la comunidad debía verse representada en todo lo que contáramos y debían provocar una reflexión y debate conjunto, dinamizando a las personas, para seguir avanzando en el análisis que diera lugar a la construcción de la escuela que queremos.

Nos planteamos ahora cómo hacer la devolución. Después de tener en cuenta varias posibilidades, fue el alumnado principalmente, quien apostó por la creación de videos que sirvieran de presentación a toda la comunidad de lo que estábamos realizando y de introducción a los tres bloques sobre los que queríamos intervenir. El montaje de dichos vídeos, así como el contenido de los mismos fue creación del alumnado. Establecimos entonces cómo íbamos a realizar dicha jornada de devolución, los medios y las plataformas que utilizaríamos y el modo de invitar a la comunidad para que fuera motivador y asegurara la asistencia de un gran número de personas. La organización de dicha jornada tenía un doble objetivo. Por un lado devolver la información, y por otro lado establecer un encuentro donde se recogieran las aportaciones.

3.5. Diseño del Plan de Acción Integral (PAI): Elaboración de propuestas

La jornada de devolución creativa se organizó de manera que se crearan espacios donde todas las personas participantes pudieran intervenir, dialogando y proponiendo ideas de mejora. De ese encuentro se recogieron muchas propuestas que se unieron a las que ya había. Con todas ellas, en el GIAP se elaboró un Plan de Acción Integral (PAI) para llevar dichas propuestas a la práctica.

En cuanto a las redes sociales, relaciones y cultura se plantean las siguientes acciones:

- Creación de un área curricular de diseño propio “Educación en Redes” para el alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, con la finalidad de educar a alumnado y familias en el uso responsable de las Redes Sociales y las Nuevas Tecnologías, así como educar en las competencias digitales.

- Charlas para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar en los Centros Educativos y su Entorno”

Relativo a las metodologías como formas de relación las intervenciones a llevar a cabo serían:

- Fomento del aprendizaje cooperativo en las aulas.
- Uso de distintas herramientas digitales para la evaluación del alumnado.
- Organización de espacios educativos distintos al aula como, por ejemplo, utilizar el patio como lugar de aprendizaje.
- Formación docente en metodologías inclusivas como el Diseño Universal del Aprendizaje.

Figura 4

Cambios metodológicos en el aula



En relación a las propuestas del recreo como espacio educativo:

- Materiales de juegos para el recreo.
- Música en el recreo
- Cambio de espacios en el patio de los grupos burbuja para que no siempre estén en la misma zona.
- Creación de espacios verdes en el patio: jardín vertical y un huerto en macetas.
- Mesas con bancos en el patio para que el alumnado pueda leer o jugar a juegos de mesa en el porche cubierto.

Todas estas propuestas de acción tienen por finalidad que sean posibles nuevas formas de relación entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado, formas de relación que mejoren la convivencia en el colegio y en su entorno.

Figura 5
Juegos en el recreo



3.6. Evaluación del ciclo

Para evaluar el Plan de Acción Integral se llevaron a cabo tres instrumentos concretos de evaluación, en ellos se contaba con la participación del alumnado, del profesorado y de los componentes del GIAP.

El primer instrumento utilizado fue con el objetivo de dar voz a los niños, niñas, y profesorado en un mismo escenario. El alumnado es una parte importante de la evaluación ya que pueden “identificar las barreras, así como las fortalezas en las prácticas docentes con el objetivo de que todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, aprendan y participen” (Sandoval et al., 2020, p. 23). Para ello, se realizaron asambleas en cada aula del centro educativo con el fin de poder debatir sobre las acciones desarrolladas. La finalidad de dichas asambleas consistió en analizar y reflexionar con sus integrantes todos los cambios producidos en el centro y recoger las nuevas propuestas de actuación.

El segundo instrumento realizado fue la creación de un espacio donde el alumnado que voluntariamente quisiera, pudiera dar su opinión o su valoración de las distintas intervenciones realizadas. Para ello se construyó nuestro “fotomatón”, donde el alumnado de forma privada expresaba en una grabación todas las aportaciones, críticas, propuestas que querían compartir sobre la experiencia vivida.

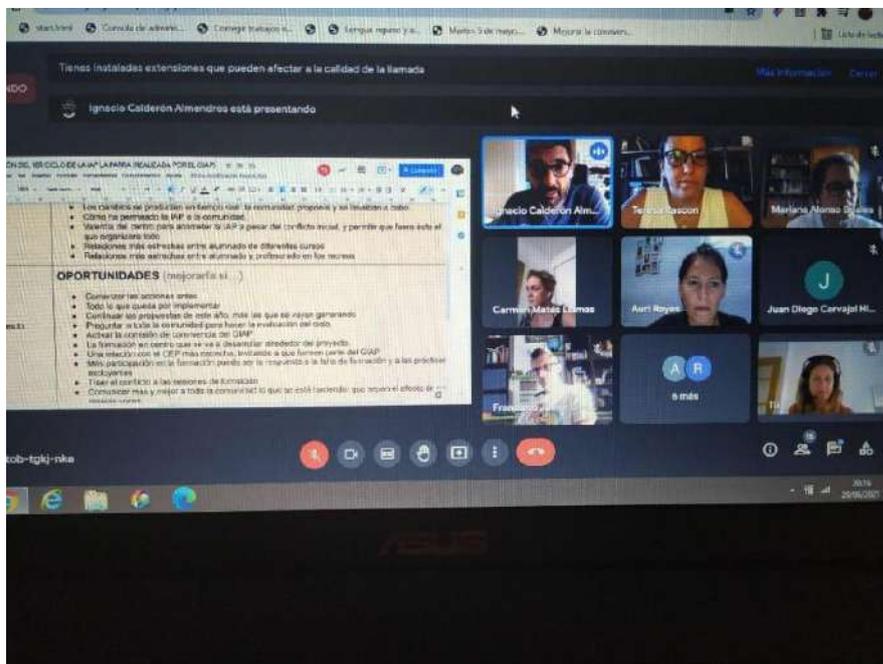
Y el tercer y último instrumento se llevó a cabo por el GIAP realizando varias sesiones dedicadas a la autoevaluación del trabajo realizado por parte de las personas integrantes del grupo, con la finalidad de mejorar el proceso. Para ello, se realizó un análisis DAFO donde se recogían las dificultades, fortalezas, amenazas y oportunidades.

Las herramientas participativas empleadas en esta fase de evaluación fueron: las técnicas de observación, diálogo, reuniones con la comunidad, asambleas y lluvia de ideas.

Entre las dificultades detectamos que mayoritariamente todos los integrantes consideran que ha habido muy poco tiempo para la intervención, además de otras encontradas como la poca diferencia en la distribución de responsabilidades. Algunas de las fortalezas detectadas, son la implicación y participación de toda la comunidad educativa en el proyecto, y la producción de los cambios en tiempo real. Además, las voces de toda la comunidad han tomado su peso en este cambio, ya que las propuestas realizadas han sido llevadas a cabo. Asimismo, se ha producido un

cambio profundo en nuestra cultura, “orientándola hacia una cultura más colaborativa” (Díez-Gutiérrez, 2020, p. 123).

Figura 6
Jornada de evaluación del GIAP



Entre los peligros encontrados se ha evidenciado el desgaste que han sufrido las personas que mayores responsabilidades asumían, así como la falta de formación del profesorado. Como oportunidades de mejora destacar que se ha tomado conciencia, por otro lado, que la investigación mejoraría si se continuara con una formación en el centro en la que participara todo el claustro de profesorado.

4. Resultados

La IAP ha generado vínculos que no existían previamente, y esto ya tiene un sentido en sí mismo, es decir, el mismo proceso de investigación ya ha supuesto un cambio en las relaciones que se establecían antes en el colegio y en la Comunidad. Las evidencias de esta experiencia de intervención recogidas en las asambleas realizadas y en el fotomatón, muestran una mejora del clima escolar, la modificación de algunas prácticas pedagógicas, así como el posicionamiento del alumnado como protagonista del proceso de implementación de esta investigación. Se puede afirmar que la mejora de la convivencia no se da a partir de la implementación de normas, sino que es necesario impulsar y llevar a cabo acciones y metodologías que transformen las prácticas escolares. “Me ha encantado esto que hemos hecho de las entrevistas para hacer nuestro colegio mejor (Voz de un alumno en la asamblea de evaluación).

Los cambios en el recreo van poco a poco transformándolo en un espacio más educativo:

Antes no teníamos la oportunidad de jugar con todos porque a veces eran muy brutos pero ahora como tenemos los materiales, los niños están cambiando un poquito y están empezando a jugar más tranquilos y ahora tenemos la oportunidad de jugar con todos. (Voz de una alumna en la asamblea de evaluación)

Estas variaciones han permitido, a su vez, que el alumnado que estaba solo o aburrido tuviera otras opciones de juego. “Los cambios en el patio ha sido muy buena idea porque usamos materiales y nos divertimos más, lo de cambiar cada semana de patio también me ha parecido muy bien” (Voz de una alumna en la asamblea de evaluación). Aunque no han estado exentos de problemas que han sido oportunidades de aprendizaje. “En nuestra aula tuvimos un problema porque no sabíamos compartir, pero lo solucionamos pensando que lo mejor era jugar todos juntos compartiendo los materiales” (Voz de un alumno en la asamblea de evaluación).

Con respecto a la metodología el alumnado ha expresado que les gusta aprender de una forma más participativa porque “la nota del examen no importa, importa aprender” (Voz de un alumno en la asamblea de evaluación), y que “si una persona no puede, hay que enseñar a la persona de otra manera para que pueda aprenderlo” (Voz de un alumno en la asamblea de evaluación).

Nosotros desde primero de primaria hemos tenido la metodología de estudio de libros, estudiar, examen. Yo me he adaptado a eso perfectamente y a lo que sea me adapto, ¿pero qué pasa?, que hay veces que con eso, tú lo que haces es que estudias dos días antes, luego lo pones en el examen, y ya se te ha olvidado. Yo no me acuerdo de lo que dimos de Geografía e Historia en el primer trimestre y saqué un 9,65. Y los demás exámenes los tengo igual y tampoco me acuerdo. Hay gente que a lo mejor se aburre o no tiene la misma capacidad de adaptación a todo. A lo mejor si se trabaja de otra forma (...), lo sigues recordando más tiempo. (Voz de una alumna en la asamblea de evaluación)

Se ha evidenciado que el aprendizaje cooperativo para el alumnado “es mejor porque así nos ayudamos” (voz de un alumno en la asamblea de evaluación) porque aprenden a relacionarse de otra manera. “Pienso que se aprende más trabajando en equipo porque ganas habilidad para trabajar con alguien” (Voz de un alumno en la asamblea de evaluación).

Una alumna explica que,

Hemos cambiado mucho la forma de estudiar porque antes siempre cogíamos los libros y ahora cogemos los ordenadores y en vez de hacer exámenes repasamos con otras cosas (...) Ahora se hacen más Kahoot y más juegos. Creo que la metodología ha cambiado mucho y me parece que es un cambio a mejor porque se aprende más jugando que con libros y mandándonos ejercicios, porque si la clase es divertida se te queda en la mente. (Voz de una alumna en la asamblea de evaluación)

sobre las redes sociales y las nuevas tecnologías, el alumnado explica que les parece muy importante que el curso que viene el alumnado de 4º, 5º y 6º tengan una asignatura donde puedan aprender sobre los riesgos y los beneficios de las tecnologías, y que también deberían aprender las familias

la escuela debe educar en las redes a las familias y al alumnado (...) los niños y niñas con 6 y 7 añitos ya tienen redes sociales, Facebook, Instagram, cuenta de Youtube, Whats.App propio, (...), sí, es importante que las niñas y niños, como lo usan ya cada vez más pronto, lo aprendan antes de llegar a tener dificultades. (Voz de una maestra en la asamblea de evaluación)

Asimismo, opinan que las charlas que se imparten en el colegio, como la del Plan Director, son importantes porque les informan de los riesgos que tiene usar las Redes Sociales que antes no conocían:

De las charlas que hemos hecho hoy he aprendido mucho y me he dado cuenta que puedo hacer daño a otra persona. (Voz de un alumno en la asamblea de evaluación)

5. Discusión y conclusiones

La Investigación Acción Participativa nos ha dado la posibilidad de ser protagonistas de la construcción de la escuela que queremos, y en el proceso, nos hemos dado cuenta de que generar

conocimiento y reflexiones colectivas enriquece los proyectos. Nos ha permitido conocer con más profundidad nuestro contexto educativo, y el diálogo entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, ha desarrollado el pensamiento crítico y la conciencia de la realidad que vivimos. El crear un espacio donde debatir sobre temas que nos preocupan con un grupo de personas integrantes de nuestra comunidad educativa, nos hace crecer como personas y profesionales en este sector de la educación. Prueba de ello es que la Investigación Acción Participativa está considerada como una de las técnicas más idóneas para alcanzar objetivos relacionados con el diseño e implementación de experiencias de mejora en los centros educativos (Colás et al., 2009). Compartimos con Valderrama-Hernandez y Solís-Espallargás (2015, p. 58) que “la comunidad conoce y reconoce su territorio de forma diferente a como lo hace la institución y que la combinación entre estos tipos de saberes permitirá un mayor acercamiento a la realidad y una mejor toma de decisiones sobre el territorio”.

Mejorar la convivencia en nuestro colegio y en nuestro entorno es hacer nuestra escuela más inclusiva, como explica Echeita y otros (2019, p. 73), “la educación inclusiva sólo avanzará significativamente si, y sólo si, se pone en marcha una transformación profunda de los sistemas educativos excluyentes que ahora tenemos”. Así, “las prácticas docentes que fomentan una pedagogía inclusiva deben sustentarse en una evaluación que implique a todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Sanahuja et al., 2020, p. 1). Hay muchas experiencias, como las que describen Tomé y Manzano-García (2016) que ponen de manifiesto la capacidad transformadora de la investigación-acción en los contextos educativos.

Siguiendo a Ainscow (2017, p. 44), “hacerse más inclusivo es una cuestión de reflexión y diálogo, de revisión y redefinición de la práctica, y de intentar desarrollar una cultura más inclusiva”. A través de la Investigación-Acción Participativa fomentamos la reflexión, el diálogo y la revisión de nuestras prácticas docentes para construir la cultura de la diversidad en nuestra Comunidad.

Como conclusión nos gustaría destacar que este camino que hemos emprendido hacia la transformación y la cualificación de nuestra escuela y de su entorno no acaba aquí, este solo es un paso más de un camino que no acaba nunca, el de la reflexión y la mejora constante. Ilusionadas por seguir construyendo y transformando entre todos y todas.

Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Calderón Almendros, I. (2019a). Entrevista a Ignacio Calderón Almendros, realizada por Jaume Francesch i Subirana. *Revista Educar y Orientar*, 11, 18-21.
- Calderón Almendros, I. (2019b, 3 de diciembre). Seguimos excluyendo. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/12/03/seguimos-excluyendo/>
- Colás, M. P., Buendía, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: Investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>

- Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 19-30.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors, I. Al Mutfi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. Padrón Quero, M. A. Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. Won Suhr y Z. Nanzhao, *La educación encierra un tesoro* (pp. 13-35). Santillana.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., Calero, C., Nuñez Gutiérrez de San Miguel, B., Sotto Esteban, P., Pérez García, M. M., García de la Torre, A. B. (2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: La experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos*, 19, 7-24. <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía para la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Tomé, M. y Manzano-García, B. (2016). *La investigación en la práctica docente*. Ediciones Nobel.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14(1), 3-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100002>
- Machado, A. (1991). *Poesías completas*. Espasa Calpe.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Pereda, C. y Prada, M. Á. de (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de Sociologia*, 31, 57-68.
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar? Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Urbina Hurtado, C., López Leiva, V. y Cárdenas Villalobos, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia. *Perfiles Educativos*, 160(6), 83-100. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58398>
- Valderrama Hernández, R. y Solís Espallargas, C. (2015). Investigación acción participativa como estrategia de transformación social y ambiental. *Investigación en la Escuela*, 86, 49-59.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Breve CV de las autoras

M^a del Mar Herrera Fernández

Maestra de Educación Infantil. Jefa de estudios del CEIP La Parra desde el curso 2011/2012. Coordinadora del proyecto de innovación/investigación en colaboración con la Universidad de

Málaga “Desarrollo de Habilidades Metalingüísticas en Educación Infantil en el CEIP La Parra en Almáchar”. Ha realizado diversas ponencias en relación a las Comunidades de Aprendizaje así como Jornadas de exposición de proyectos y experiencias en Educación Infantil. Integrante del Grupo de Investigación Acción Participativa de la Comunidad Educativa de La Parra (Almáchar) en el marco de la Investigación “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social”, de la Universidad de Málaga. Referencia: RTI2018-099218-A-100. Email: meryherrera76@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-9584>

Carmen Matés Llamas

Maestra de Educación Primaria, Educación Musical y Pedagogía Terapéutica. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga. Funcionaria del Cuerpo de Maestros desde septiembre de 2001. Directora del CEIP La Parra desde el curso 2011/2012. Ha realizado diversas ponencias para el Centro de Educación Permanente de profesores de la Axarquía y Málaga en relación a las Comunidades de Aprendizaje. Integrante del Grupo de Investigación Acción Participativa de la Comunidad Educativa de La Parra (Almáchar) en el marco de la Investigación “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social”, de la universidad de Málaga. Referencia: RTI2018-099218-A-100. Email: matescarmen@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4767-8164>

Diana Farzaneh Peña

Maestra e investigadora de primaria del Proyecto Roma y de la escuela pública. Especialista en Pedagogía Inclusiva. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Universidad de Málaga. Integrante del Grupo de Investigación Cultura de la Diversidad y Escuela HUM-246. Integrante del Grupo de Investigación Acción Cooperativa Formativa de Familias del Proyecto Roma. Integrante del Grupo de Investigación Acción Participativa de la Comunidad Educativa de La Parra (Almáchar). Coordinadora de Orientación, Coordinadora del Proyecto Escuela: Espacio de Paz y Coordinadora del Plan de Igualdad en el CEIP La Parra en Almáchar. Ha realizado varias publicaciones en revistas como UNO, RIFOP e IJNE, y algunas ponencias en diferentes jornadas educativas y en la Universidad de Málaga. Email: dianafarzaneh79@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-0082>

Sandra Barrado Fernández

Graduada en Educación Social por la Universidad de Málaga y Técnica Superior en Integración Social. Título de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Ha sido becaria de colaboración en el departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga. Actualmente es Personal Técnico de Integración Social en CEIP La Parra (Almáchar, Málaga) y cursa el Máster Universitario en Cambio Social y Profesiones Educativas en la Universidad de Málaga. Email: sandra.fdez.92@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5175-3932>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo

Key Dimensions for the Inclusive Educational Development: Emancipatory Knowledge in a Collaborative Counselling Experience

Ignacio Figueroa-Céspedes *
Jorge Soto Cárcamo
Cristopher Yáñez-Urbina

Universidad Diego Portales, Chile

El presente artículo analiza las claves para la puesta en marcha de un proceso de desarrollo escolar inclusivo a partir de un conjunto de experiencias de asesoramiento colaborativo, desarrolladas entre los años 2014 y 2017 en la ciudad de Santiago de Chile, utilizando los materiales de la Guía para la Inclusión Educativa. Se procedió por medio de un estudio cualitativo que sistematiza una serie de indagaciones realizadas desde un diseño de investigación-acción participativa en conjunto con comunidades educativas, las técnicas de producción de información fueron notas de campo, materiales de trabajo producidos por los participantes, entrevistas y registros de reuniones que fueron sometidos a un análisis de contenido y a una triangulación de datos. Los resultados dan cuenta de cinco dimensiones claves, a saber: culturas colaborativas, investigación-acción participativa, liderazgo inclusivo, visión de cambio integral y asesoramiento colaborativo. Se concluye que las dimensiones son co-dependientes y articuladas para orientar el afrontamiento de los procesos de cambio inclusivo. Finalmente, existe un conjunto de situaciones en las cuales el asesoramiento colaborativo puede sortear un complejo escenario marcado por las exigencias de estándares de calidad y la valoración a diversidad, por medio de un abordaje centrado en el proceso.

Descriptor: Justicia social; Cooperación educacional; Democratización de la educación; Investigación aplicada.

This article analyzes the keys for the implementation of an inclusive school development process from a set of collaborative counseling experiences, developed between 2014 and 2017 in the city of Santiago de Chile, using the materials of the Guide for Educational Inclusion. We proceeded by means of a qualitative study that systematizes a series of inquiries carried out from a participatory action research design in conjunction with educational communities, the information production techniques were field notes, work materials produced by the participants, interviews and records of meetings that were subjected to a content analysis and data triangulation. The results reveal five key dimensions, namely: collaborative cultures, participatory action research, inclusive leadership, comprehensive change vision, and collaborative mentoring. It is concluded that the dimensions are co-dependent and articulated to guide the coping of inclusive change processes. Finally, there is a set of situations in which collaborative counseling can overcome a complex scenario marked by the demands of quality standards and the valuation of diversity, through a process-centered approach.

Keywords: Social justice; Educational cooperation; Democratization of education; Applied research.

*Contacto: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Recibido: 29/04/2021

1ª Evaluación: 20/08/2021

Aceptado: 08/10/2021

1. Revisión de la literatura

Actualmente, el desarrollo de políticas educativas se encuentra marcado por la yuxtaposición de dos visiones antagónicas. De un lado, la preocupación por la eficacia escolar, encarnada principalmente en el desarrollo de indicadores estandarizados (Galaz et al., 2019; Herrera et al., 2018). Mientras que, por el otro, un énfasis por el reconocimiento de la diversidad educativa desde el marco de la inclusión educativa y la educación intercultural (Tomé y Manzano, 2016).

En Chile estas cuestiones se han plasmado en múltiples dificultades en el quehacer educativo de las escuelas. Una de ellas es la constante presión que experimentan los equipos por responder a indicadores estandarizados de calidad que fomentan la competitividad entre establecimientos y, al interior de ellos, entre estudiantes derivando en la exclusión de aquellos que no logran cumplir con los estándares (Sisto, 2020). Lo anterior redundaría en la adscripción a una gestión de la diversidad desde el modelo del déficit, priorizando el etiquetamiento individual (Apablaza, 2018).

Por otro lado, se suma la sintomática falta de tiempo que tienen los equipos pedagógicos y de apoyo para planificar, colaborar y repensar sus prácticas de enseñanza (Urbina, et al. 2017), hecho que fomenta el trabajo desde la intuición del profesor más que desde su profesionalidad lo que afecta la revisión crítica de sus prácticas en la escuela.

Frente a este escenario, y siguiendo a Ainscow (2005) se propone la herramienta de la indagación colaborativa como una “palanca de cambio” que permite re-pensar y transformar las instituciones educativas desde un marco de investigación-acción participativa, conectando con un foco en la construcción de propuestas de desarrollo inspiradas en valores y principios, que amplíen el bagaje de experiencias de cada establecimiento educativo (Booth y Ainscow, 2012; Figueroa-Céspedes et al., 2019) siendo una función política de la escuela para la sociedad (Dussel, 2004).

No obstante, la tensión entre los resultados estandarizados y la valoración de la diversidad produce una serie de dinámicas que pueden tanto entorpecer como facilitar los proyectos para el desarrollo escolar inclusivo. Siendo así, pueden variar dinámicamente entre mostrarse como plenamente eficientes u operar desde un plano meramente burocrático, así como también concebir las problemáticas de manera individualizada con un modelo deficitario o por medio de un enfoque de tipo comunitario (Figueroa-Céspedes et al., 2019).

De tal manera, en el presente artículo analizamos las claves para la puesta en marcha de un proceso de desarrollo escolar inclusivo a partir de la sistematización y triangulación de un conjunto de experiencias de asesoramiento colaborativo, desarrolladas entre los años 2014 y 2017, utilizando los materiales de la Guía para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2012). Lo anterior implica dar cuenta del desafío asociado a la construcción de escuelas abiertas a la diversidad, desde procesos de deliberación colaborativa que rescatan el conocimiento local sobre la propia escuela para transformarla en conocimiento-emancipación (Chavarría y García, 2004) visibilizando las voces que se encuentran silenciadas en los espacios educativos (Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020) a través de la construcción de diálogos con los diversos actores (Long, 2007).

1.1. Conocimiento emancipador

Siguiendo a Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020), la noción de conocimiento emancipador guarda relación con una pregunta de orden ético sobre la educación: ¿Quién

puede hablar sobre la escuela? o ¿Quién está autorizado a producir un conocimiento sobre la escuela, sus relaciones, dinámicas, problemas y sus posibilidades de cambio? Desde este enfoque cobra relevancia la cultura, entendida como un campo abierto y dinámico de pugnas, diálogos, luchas y alianzas existentes entre el amplio abanico de significados sobre el mundo (García Canclini, 2007) que conviven en el espacio educativo. Hablamos de una construcción colectiva de sentidos, saberes, creencias y valores que sostienen un sentimiento de inclusión social sobre aquello que llamamos realidad (Calderón, 2015) y que, en la actualidad, se encuentra cooptada en las instituciones escolares por formas de saber que apelan a la monoculturalidad (Booth y Ainscow, 2012; Dietz, 2012) invisibilizando la diversidad de visiones de mundo que la habitan (Ferraó, 2010).

Por lo tanto, al instalarse la cultura como un ámbito relevante en el campo de las prácticas cotidianas y su interrelación la vida de los sujetos (Hall, 2006) emerge el interés por la transformación de las relaciones que en ellas se ejercen (Rosas, 2012), encontrando su pleno sentido político por centrarse en una pugna de poder y en el diálogo entre actores (Long, 2007). En otras palabras, es una noción que pone en la palestra la necesidad de un proceso de re-culturación (Fullan, 2002) que cuestione y transforme la tradicional cultura escolar considerando la construcción y reflexión desde un marco ético-valórico inclusivo (Booth, 2005), superando problemáticas tales como la exclusión de la diferencia y las culturas de procedencia del estudiantado y el resto de la comunidad (Jorquera, 2015), un marcado adultocentrismo (Duarte, 2012), la proliferación de ambientes violentos (Abramovay, 2005), entre muchas otras.

En estas coordenadas, el desafío es tributario de las epistemologías feministas que se preguntan por las vidas que importan (Butler, 2006), su relación con el enfoque poscolonial (Spivak, 2011) y desde el plano de la justicia cognitiva (Santos, 2018). De tal manera, se instaura una noción de crítica en contra de un sujeto cognoscente universalista y que ha adoptado el rol de testigo modesto o legítimo interlocutor de la objetividad (Haraway, 2004) tanto para hablar como para representar a otros, mientras los mantiene silenciados como sujetos interdictos y sin una agencia política directa (Haraway, 1999).

En suma, resulta relevante proponer un abordaje centrado en las culturas en la escuela como una amplia diversidad cultural que no se limita al colectivo de estudiantes inmigrantes o pertenecientes a pueblos indígenas (Ferraó, 2010), sino que se extiende a todos los miembros de la comunidad educativa desde el estudiantado, el personal no docente, familias, hasta el equipo directivo y los profesores (Stoll y Fink, 1999). La escuela entendida como una multiplicidad cultural, tiene el desafío de abrir espacios para la escucha y, por sobre todo, de prepararse para dar cabida a aquellas voces silenciadas (Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020).

Siendo así, el conocimiento emancipador constituye una propuesta ético-política donde priman los procesos de diálogo, la negociación de recursos y significados generados de un movimiento de co-construcción de saberes locales a partir del trabajo con los diversos actores de la comunidad educativa (Long, 2007). Asimismo, implica un rechazo a una acción política basada en la representación (Haraway, 1999), en donde se instala una forma de verdad acabada y basada en la objetividad de algunos sujetos privilegiados, pero cuyo rol evidencia una serie de desigualdades que han sido normalizadas y naturalizadas (Haraway, 2004) en las instituciones escolares.

En su lugar, el conocimiento emancipador apuesta por un trabajo desde el enfoque de los conocimientos situados en tanto construcción de verdades desde la interacción,

intercambio, discusión y problematización que considera la multiplicidad de aristas existentes con miras a la transformación de los contextos (Haraway, 1995). Dicho de otra forma, se basa en un movimiento que busca escuchar la subalternidad (Spivak, 2011) como un ejercicio práctico para restituir los saberes locales como un acto de justicia (Santos, 2018) y proyectar una escuela futura desde los intereses de la comunidad en acción colectiva.

Durante los últimos años, en confluencia con estas directrices y en nuestro contexto se han desarrollado un amplio número de iniciativas emancipadoras, primando las estrategias de investigación-acción como una aproximación que permite una relación constante de práctica y reflexión sobre el quehacer propio de las instituciones escolares (Díaz-Bazo, 2017; Erausquin y Dome, 2016; Pérez, 2017). Destacan los enfoques centrados en la voz del estudiantado (Escobedo et al., 2017; Pacheco-Salazar, 2018; Yáñez-Urbina et al., 2018; Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020); el trabajo con docentes en comunidades profesionales de aprendizaje (Beltrán et al., 2015; Guerra et al., 2017); y la indagación colaborativa como estrategia que involucra a toda la comunidad educativa (Moliner y Ramel, 2020; Moliner et al., 2020; Figueroa-Céspedes et al., 2016; Soto Cárcamo et al., 2017).

1.2. La propuesta de la guía para la inclusión educativa

Las directrices trazadas desde la noción de conocimiento emancipador encuentran un correlato y articulación práctica en la propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2012), correspondiente a un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de la escuela con miras al cambio educativo. El texto parte de la idea de que todos los agentes educativos poseen un conocimiento acerca de las mejoras necesarias que deben realizarse en sus escuelas y son sujetos activos en los procesos de cambio (Booth y Ainscow, 2012).

El material se inspira en una perspectiva de investigación-acción colaborativa y participativa (Figueroa-Céspedes y Muñoz, 2014), ya que orienta el desarrollo de procesos de autoexploración de las comunidades educativas a través de tres dimensiones analíticas: políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow 2012). Siendo la primera vinculada a la gestión de la escuela y sus planes de cambio; mientras que la segunda enfatiza las relaciones, las creencias y los valores profundamente arraigados; y la tercera se basa en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende.

La concepción o idea de inclusión que se devela en los materiales proponen un nivel de agencia relevante de parte de los distintos colectivos, buscando construir conocimientos compartidos acerca de las formas en que la institución reconoce y trabaja las temáticas de la diversidad educativa, reconociendo barreras y recursos para la inclusión educativa. Los cambios que persigue la inclusión en educación, no pueden ser reducidos a una colección de innovaciones didácticas ni a una sumatoria de reformulaciones organizativas (Murillo, 2002), sino que deben orientarse a modificar las formas de pensar y actuar de la comunidad de modo tal de promover una mejora constante de los procesos y los resultados (Murillo y Krichesky, 2012). Lo anterior, implica transitar hacia una cultura escolar orientada al cambio y desarrollo, con la finalidad de garantizar el éxito de los esfuerzos por transformar la escuela.

Por lo tanto, el concepto de desarrollo inclusivo presentado en la Guía está ligado estrechamente a la puesta en acción de valores inclusivos tales como la participación, el respeto a la diversidad y la esperanza (Booth y Ainscow 2012) dando coherencia a las

mejoras y transformaciones que realiza la escuela bajo una variedad de etiquetas (por ejemplo, educación en derechos, convivencia, educación ambiental, entre otros) a fin de fomentar el aprendizaje y la participación de niños/as y sus familias, el personal, el equipo directivo y demás miembros de la comunidad (Booth y Ainscow 2012).

Respecto a experiencias con la Guía, se ha señalado que el material resulta «sensible», dado que propende al debate y, en ocasiones, al conflicto, el que, sin embargo, puede ser superado dependiendo de su abordaje en las escuelas, fomentando un buen nivel de apropiación de la propuesta técnica de los materiales (Durán et al., 2005; Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2012). Por otra parte, Figueroa-Céspedes y Muñoz (2014) analizaron el proceso de evaluación institucional haciendo uso de los materiales de la guía, concluyendo que, para los participantes, fue posible construir una visión reflexiva y transformadora de la inclusión, siendo vital la participación durante el proceso.

Con estos elementos, es menester ahora dar cuenta del método de investigación, caracterizando la experiencia desarrollada, para contextualizar nuestro ulterior análisis.

2. Método

La presente investigación de carácter cualitativo, corresponde a la sistematización de una serie de experiencias de asesoramiento colaborativo implementadas desde un diseño de investigación-acción participativa con las comunidades educativas (Becerra y Moya, 2010). Esta estrategia es coherente con el enfoque transformador presente en la propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2012).

En esta línea, el trabajo se desarrolló en el marco de un convenio colaborativo entre el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales y una comuna del sector norte de la ciudad de Santiago de Chile que administra las siete escuelas con las que llevaron a cabo las experiencias entre los años 2014 y 2017. En términos contextuales, el sistema de educación municipal de la comuna atiende los niveles de educación parvularia, básica y media contando con sistemas de apoyo y focalización que consideran las distintas dimensiones de vulnerabilidad y, en particular, orientando la entrega de recursos para financiar acciones de mejora, las que deben diseñarse tomando en consideración los desafíos de las evaluaciones estandarizadas como principal indicador de cambio.

Las técnicas de producción de información en este contexto involucraron observación participante y el registro de notas de campo (99 notas) de las sesiones registradas por los asesores colaborativos durante todo el periodo estudiado. Además, se incluyeron todos los materiales producidos por las comunidades educativas (actas de reuniones, documentos internos, material de divulgación a la comunidad, informes de evaluación y planes de acción), así como también entrevistas a los equipos de las escuelas participantes (14 entrevistas).

Sobre dicho material, se empleó un análisis de contenido (Cáceres, 2008) y una triangulación de datos (Fusch et al., 2018) con la finalidad de sistematizar categorías en torno a las claves para orientar procesos de desarrollo escolar inclusivo. Operativamente, se procedió a trabajar con el material de manera diferenciada en la construcción de dimensiones de tipo inductivo dando lugar a diversas producciones académicas, las cuales posteriormente fueron integradas a través de procesos de contraste entre las diversas escuelas y el tipo de actor involucrado en el asesoramiento educativo. Luego de lo cual se

obtuvieron cinco dimensiones consideradas clave para los procesos de desarrollo escolar inclusivo (Figueroa-Céspedes et al., 2016), las que en esta investigación se profundizaron desde la mirada del conocimiento emancipador.

En términos procedimentales, la experiencia en los colegios siguió un ciclo de investigación-acción, en donde inicialmente se desarrolla una formación que da inicio al proceso, posteriormente los equipos exploran y analizan la realidad escolar, luego del cual elaboran un plan de desarrollo con orientación inclusiva, implementando y evaluando de forma continua, a partir de la gestión y seguimiento de un equipo coordinador, representativo, participativo y colegiado. En términos concretos, se realizó un trabajo en tres fases que sintetizamos a continuación:

Fase 1. Inicial formativa

Las primeras aproximaciones se desarrollaron por medio de jornadas formativas llevadas a cabo a finales del año 2014 e inicios del 2015. Esta actividad duró 24 horas cronológicas, divididas en ocho sesiones de trabajo que buscaban problematizar el desarrollo educativo en las escuelas, a partir del estudio de los materiales, la realización de reflexiones compartidas y casos coordinados por nuestro equipo. Algunas de las temáticas revisadas fueron:

- Educación en y para la diversidad
- Valores inclusivos en acción
- Culturas, políticas y prácticas inclusivas
- La investigación-acción como herramienta de transformación educativa
- Las barreras para el aprendizaje y la participación
- Los procesos de autoexploración dentro de la escuela

En cada sesión se desarrollaron actividades de facilitación y debate en grupo utilizando las propuestas de la guía, añadiendo algunas variaciones relevantes. Por ejemplo, se realizaron entrevistas y dinámicas de reconocimiento entre los participantes, algunas de ellas vinculadas a ejercicios de role-playing. Además, se utilizaron los cuestionarios y otras modalidades de exploración de la escuela (audiovisuales, fotografías, dibujos y similares).

Fase 2. Auto-exploración

Luego, se organizaron los equipos de coordinación por cada escuela, para durante el año escolar 2015 implementar el programa. Cada uno estuvo conformado por directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y sus familias, existiendo variaciones en la conformación de cada escuela, dependiendo de sus hábitos para trabajar en forma participativa y colegiada.

Asimismo, cada institución contó con el apoyo de un asesor colaborativo o “amigo crítico”, como un profesional familiarizado con el material de la Guía y cuyo rol era orientar y colaborar en los procesos de investigación-acción, aportando preguntas y visiones alternativas que buscaban profundizar en la comprensión de las barreras detectadas.

Los equipos mantenían reuniones periódicas para poder realizar un proceso de autoexploración de la escuela por medio del material entregado. Así se desarrollaron diagnósticos participativos explorando las barreras y recursos a nivel de culturas, políticas y prácticas. Dicho proceso tenía como finalidad el diseño de un plan de acción orientado a

dar respuestas a las problemáticas encontradas y ser ejecutado y evaluado durante el año 2016.

Fase 3. Diseño e implementación

Como resultado de algunas dinámicas internas que obstaculizaron el proceso y a la falta de experiencia en diagnósticos participativos reconocida por los establecimientos educativos, existieron dificultades en la fase 2. En función de ello, resultó necesario desarrollar un acompañamiento durante la primera parte de esta fase. De esta forma, las escuelas elaboraron un Plan de Desarrollo Inclusivo para abordar las barreras identificadas a partir de la definición de objetivos para cada una de las dimensiones.

No obstante, en la segunda parte, no todas las escuelas mantuvieron sus equipos operativos, en algunos casos se fusionaron con otros que la escuela ya tenía en funcionamiento y en otro simplemente fueron desapareciendo con el tiempo, dando lugar a un seguimiento por parte del equipo directivo o de su consejo escolar.

En esta línea, solo una de las escuelas desarrolló un proceso de re-evaluación de su Plan de Desarrollo Inclusivo contando con el apoyo de un amigo crítico durante el segundo semestre del año 2016. Proceso que se llevó a cabo por medio de un trabajo con el estudiantado que permitió indagar sobre las barreras al aprendizaje y la participación, utilizando herramientas audiovisuales (fotografías y dibujos) (Yáñez-Urbina et al., 2018). Gracias a dicha experiencia, la escuela en particular determinó la necesidad de replantear sus objetivos, transitando desde un foco puesto en el desarrollo del pensamiento crítico hacia prácticas críticas basadas en la comunidad.

3. Resultados

Considerando el análisis global de la experiencia, emergen una serie de dimensiones que favorecen la generación de condiciones para el desarrollo escolar inclusivo (Figueroa-Céspedes et al., 2016), y que se examinan en este artículo a partir del conocimiento emancipador (Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020). En cada dimensión se detallan tanto barreras como facilitadores sistematizados por el equipo investigador a partir de los procesos de indagación colaborativa llevados a cabo. A continuación, describimos cada una de ellas.

3.1. Culturas colaborativas

Esta primera dimensión, guarda relación con el proceso de construcción conjunta de los distintos agentes de la comunidad educativa a través de la colaboración. La experiencia desarrollada implicó abrir instancias de diálogo inéditas en la mayor parte de los establecimientos, conformándose equipos relativamente transversales, y operativos en cada escuela, aunque con continuidad y proyección variables.

Estas instancias fueron útiles para procesar y comprender lo que implica la inclusión en educación. Destacamos en esta dimensión la importancia de la co-responsabilidad asumida por los equipos en torno a la mejora de la escuela y la preexistencia de prácticas colaborativas. En esta dimensión resulta clave el fomento (directo o indirecto) de la participación activa y el diálogo abierto en los equipos, situación que genera el clima de confianza necesario para favorecer la negociación de significados y el disenso, en miras a concordar perspectivas en la producción e interpretación de la información sobre la escuela. Por otra parte, como barreras para el desarrollo de culturas colaborativas, en

términos generales, en ciertos casos se pudo observar una tendencia a “tolerar” dicha participación valorando su existencia sólo desde una perspectiva burocrática y puntual. Una óptica que prima en este escenario es la asunción de falsos consensos y silenciamiento del disenso, aspecto sobre el cual resulta necesario ejercer un rol formativo y generador de condiciones en cada escuela.

Resulta clave considerar esta dimensión, en términos auténticos, para posibilitar la emergencia de un conocimiento emancipador en y sobre la escuela, en tanto apertura e intercambio entre la multiplicidad de perspectivas y lugares de enunciación dentro de la misma, por sobre su mera presencia.

3.2. Investigación-acción participativa

La segunda dimensión se refiere al valor de los procesos de indagación colaborativa y de reflexión sistemática en torno a la evidencia recolectada. Los procesos de autoexploración de la escuela, siguieron una lógica de investigación acción participativa, a través de los materiales de la Guía. En este sentido, aquellos equipos que asumieron el desafío consciente de investigar su propia escuela logran implementar metodologías de autoexploración y planificación pertinentes a su contexto.

Los equipos de trabajo valoraron la existencia de espacios y tiempos para la reflexión sistemática, la que se daba por lo general de forma limitada y acotada por las condicionantes institucionales. Una de las principales barreras detectadas durante el proceso es el débil reconocimiento de la necesidad de participación auténtica de toda la comunidad educativa y para el desarrollo de un proceso transformador. De esta manera, resultó un desafío trascender la lógica de la participación consultiva y aditiva a través del “cuestionario de indicadores” de la guía, aspecto que finalmente se abordó gracias a que los “amigos críticos” enfatizaron en la importancia de crear nuevos espacios de reflexión y de indagación colaborativa, más intensivos y con un nivel de participación más profunda.

Por otra parte, las dinámicas iniciales de resistencia de los directivos ante este ejercicio de análisis participativo, se relacionaban con sus dificultades para cuestionar sus propias predefiniciones y priorizaciones, y para resolver las tensiones emergentes al acceder a evidencia discordante arrojada por el diagnóstico participativo. Esto implicó una tendencia inicial a mantener la visión y predeterminación acerca de los temas que debían ser objeto de cambio en la escuela y que en general se condicen con la política (y burocracia) educativa vigente.

Esta situación se asociaba con la ilusión de participación que emerge a partir del uso preponderante de técnicas cerradas de producción de datos. Esto resultó problemático en particular en aquellas escuelas en donde la participación de los actores se caracterizaba por ser más puntual y restringida. También, debemos recalcar la experiencia desarrollada en dos escuelas a partir de la realización de propuestas innovadoras de autoexploración incorporando metodologías audiovisuales y narrativas, lo que permitió perfilar un mayor enriquecimiento del proyecto.

Resulta llamativo observar que, si bien los establecimientos deseaban construir propuestas más inclusivas, no lograban conectar inicialmente ese anhelo con metodologías acordes a ese fin, muchas veces tratando de imponer perspectivas hegemónicas. Entre estas, se puede mencionar uno de los casos en que se realizaron metodologías participativas con los estudiantes para recoger sus voces (lideradas por parte del equipo coordinador) las que posteriormente fueron cuestionadas por uno de los directivos por ser consideradas “poco

representativas” y “sesgadas” en relación a los cuestionarios. Resulta necesario, por tanto, considerar que sobre la base de una indagación y construcción situada de conocimiento escolar - sea en modalidad de investigación acción u otra- es clave la apertura para incorporar y validar estrategias de indagación que demandan alta implicación en el proceso. Asimismo, es central que el equipo tenga disposición para redefinir los marcos interpretativos acerca del problema en deliberación, desde una perspectiva de justicia epistémica, con las implicancias políticas que esto conlleva.

3.3. Liderazgo inclusivo

Esta dimensión remite a las formas en que se expresa el liderazgo directivo y educativo. En aquellos establecimientos que delegaban y distribuían las responsabilidades a través de la conformación de equipos y que potenciaban la toma de decisiones colegiadas al interior de la unidad educativa, se gestaron interesantes procesos de cambio. De esta forma, a nuestro juicio, un liderazgo abierto, participativo y distribuido resulta esencial para orientar procesos de desarrollo inclusivo. Así, pudimos identificar algunos rasgos en los equipos directivos que potenciaron el proceso deliberativo, como la construcción de vínculos de confianza en los equipos, el fomento de un diálogo abierto, el desarrollo de prácticas de democracia interna y de escucha de las voces disidentes. Además, resultó relevante la delegación de tareas y el fomento de liderazgos emergentes en cada equipo.

Las barreras que afectaron el proceso se remiten esencialmente, a estilos de liderazgo tradicionales y de orden burocrático, caracterizados por un fuerte autoritarismo y la necesidad de supervisar y regular el trabajo del equipo coordinador, para disminuir el impacto potencial que la apertura a nuevas miradas pudiera generar a su gestión directiva. En este sentido, algunos establecimientos mostraron una tendencia a limitar la participación y a centralizar las decisiones finales. La construcción de un liderazgo con un posicionamiento ético, acorde a la mirada inclusiva, abierto al disenso, flexible, permite manejar la alta dosis de incertidumbre que emerge del trabajo de análisis de barreras y la toma de decisiones, potenciando la adherencia a un plan de desarrollo inclusivo construido colaborativamente.

Sin duda esta es una dimensión, estrechamente vinculada a las culturas colaborativas, que es condición necesaria y facilitadora de la adhesión y despliegue del proceso colaborativo y distribuido de construcción de conocimiento apropiado y común.

3.4. Visión de cambio integral

Esta dimensión tiene que ver con visualizar a la escuela en su complejidad y no de forma fragmentaria. En nuestra experiencia, algunas escuelas suelen seccionar su quehacer en distintas áreas que poco se conectan entre sí. Esta desconexión muchas veces está orientada por el currículum y la política educativa tradicional, pero también recae en una cultura que segmenta para abarcar la complejidad pedagógica. Un principio que trabajamos en nuestra experiencia es la necesidad de fomentar una visión sistémica de la escuela, apelando al desarrollo de sinergias programáticas entre distintas iniciativas que conviven en la escuela y que comparten principios pedagógicos similares.

Esta orientación nos mostró un camino interesante por el cual transitamos en nuestro proyecto. Una de las ideas fuerza que se trabajaron, fue el hecho de que tradicionalmente ante problemas y desafíos complejos se buscan respuestas simplistas y parciales. Por ejemplo, en algunas escuelas los equipos buscaron la articulación del proyecto con iniciativas afines preexistentes o ejecutadas de forma simultánea (por ejemplo, acciones en

convivencia, proyectos comunitarios), y específicamente con los instrumentos de gestión institucional (Proyecto Educativo Institucional, por ejemplo).

No obstante, la falta de una visión integral de la escuela resulta ser una de las dificultades a las que suelen estar enfrentadas las instituciones. Las diferentes demandas propias de la cotidianidad escolar y de sus variables político-administrativas, generan una fragmentación de acciones muy compleja de reorientar. La necesidad de dar respuesta y la falta de condiciones para la colaboración configuran características que impiden a los equipos superar la visión de la escuela como un conjunto de programas aislados. Al respecto, en algunos casos las propuestas de cambio generadas por los equipos corrieron el riesgo de ser sustituidas por definiciones previas surgidas de instancias externas a la propia escuela y que, por distintas razones, se trataron de imponer bajo el pretexto de generar sinergias con otros programas de la escuela.

Esta tendencia, fue un problema que requirió de parte del “amigo crítico” la realización de una interpelación más directa hacia las autoridades, lo que permitió regular dichas intenciones y revertir, en cierto grado, la intención original. Esta dimensión implicó la necesidad de remirar el concepto de desarrollo o mejora escolar que manejan las escuelas y cuestionar su base ligada al gerencialismo y su agenda de estándares. Fue relevante reconocer que la vida escolar es compleja e incluye múltiples formas de ser desarrollada. En este escenario, la mirada de los "valores en la acción" constituye un buen recurso para interrogar los enfoques de desarrollo y cambio que están a la base de este ejercicio. Considerar la escuela como un todo complejo, frente a la lógica de la fragmentación, implicó desde la propuesta de trabajo, reconocer la coexistencia de ambos enfoques, apuntando a abordar las potenciales pugnas respecto del sentido de la escuela, provocando un cuestionamiento a su tradición monocultural.

3.5. Asesoramiento colaborativo

Esta dimensión alude al enfoque del asesoramiento llevado a cabo. Consideramos relevante en este proceso orientar y potenciar la autonomía reflexiva de los equipos, a través de la colaboración con el otro, aspecto que se constituyó en una dimensión crucial en este proceso. En este sentido, la modalidad de trabajo desde el “amigo crítico” fue bien valorada por los participantes, no obstante existieron desacomodos iniciales, vinculados a lo inédito de un rol de este tipo en los establecimientos. Este asesoramiento, permitió movilizar conocimientos a partir de la práctica de la investigación acción, gestando condiciones e interpelando al liderazgo directivo, con el propósito de crear mayor consciencia respecto a la relevancia de construir culturas colaborativas, desde una visión compleja e integral sobre la escuela.

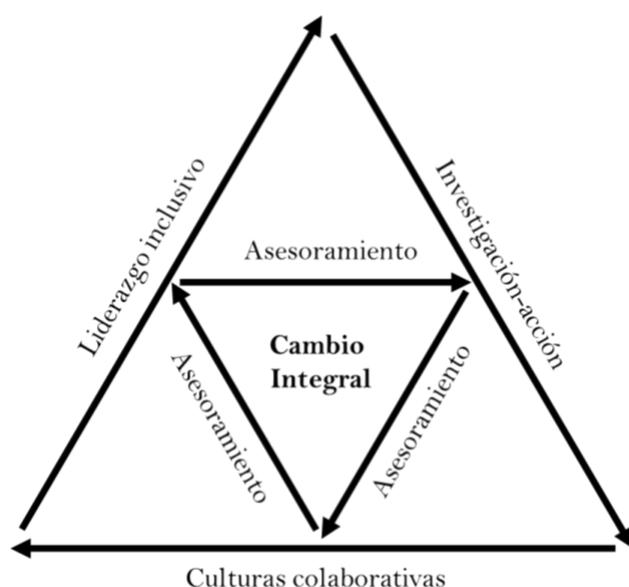
Entre los elementos favorecedores destacamos el rol de un asesoramiento comprometido y facilitador, que contribuye a validar las voces de todos los actores, a la vez que favorece la reflexión y la interrogación de las dinámicas regulares de la escuela, fomentando la conexión constante de las acciones con valores inclusivos. Este proceso en las escuelas resultó ser extremadamente desafiante, ya que implicó la necesidad de renegociar el rol del asesor entre un participante más directivo, que genera condiciones mínimas para que emerja el conocimiento-emancipador, y el de un observador participante, que acompaña y aporta nuevas perspectivas a dicha construcción. Esto necesariamente nos hace preguntarnos acerca del lugar del acompañamiento en los procesos de cambio, ¿cómo diseñar metodologías de asesoramiento que respondan a este justo equilibrio que implica la indagación colaborativa?. En cualquier caso, cabe señalar que el desmarque de una

posición de experto del asesor colaborativo, contribuye a la validación de los actores como a la co-construcción del conocimiento respecto de la escuela.

Finalmente, la experiencia analizada nos muestra que estas dimensiones, al ser potenciadas por las instituciones, generan condiciones para la emergencia de una mirada emancipadora, orientada por el desafío de construir una escuela abierta a la diversidad. De esta forma, tal como hemos podido apreciar, estas dimensiones no constituyen células aisladas, sino que operan articuladamente para propiciar el desarrollo escolar inclusivo (Figura 1).

Figura 1

Dimensiones clave del desarrollo escolar inclusivo



4. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo abordamos cinco dimensiones clave para construir procesos de desarrollo escolar inclusivo en un contexto marcado por la hibridez y coexistencia entre un enfoque centrado en la estandarización de resultados y, por otro, enfocado en la valoración de la diversidad. En tal sentido, cada una de las dimensiones se encuentra permeada por la ambigüedad paradigmática de la política educativa, pudiendo variar entre abordajes eficientes, burocráticos, integrativos o comunitarios de acuerdo con las posibles combinaciones (Figuroa-Céspedes et al., 2019).

Lo anterior, deja en evidencia la constante dificultad que existe para articular estas dimensiones, al ser influidas por una amplia gama de factores. No obstante, la experiencia reportada también deja patente que, a pesar de las contradicciones respecto a las exigencias a las cuales son sometidas las escuelas, resulta importante des-centrar la figura de los “resultados” haciendo que prime un enfoque centrado más en los procesos. En otras palabras, es posible llevar a cabo transformaciones de las instituciones escolares siempre y cuando se ponga bajo examen aquellas condiciones que impidan el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En esta línea, si bien los estándares impuestos a las escuelas delimitan un terreno de acción y una compulsión por ofrecer respuestas que les permita obtener la etiqueta de “calidad”,

las estrategias por medio de las cuales se puede cumplir dicho objetivo pueden ser múltiples de acuerdo a las características y necesidades propias de cada establecimiento. Entonces, una mirada que priorice el producto por sobre el proceso, desplaza factores tales como la diversificación curricular, la participación de la comunidad, la convivencia escolar, la gestión de recursos, entre otros que en mayor o menor medida tienen un impacto en cómo se consolidan los procesos inclusivos.

Frente a este escenario, las experiencias analizadas permiten concluir que es posible cuestionar las formas en que se desarrollan las escuelas (Ainscow, 2005). Para esto, es imperioso fomentar el desarrollo de dispositivos pedagógicos que recursivamente analicen y transformen sus contextos, propiciando así el pensamiento crítico, la reflexión transversal, y los entornos activos para el aprendizaje y la participación de todos los miembros de las comunidades educativas. En este sentido, los resultados de nuestra indagación concuerdan con los estudios de Durán y otros (2005) y la EACEA (2012), en el sentido que la guía para la inclusión es un material “sensible”, puesto que genera un debate abierto sobre la escuela, cuestionando sus finalidades y sentidos. Lo anterior implica que estas autoexploraciones requieren de diálogo honesto, de una negociación de significados, en los que muy posiblemente emerja conflictividad, en términos de intercambio de perspectivas, ante lo cual resulta relevante contar con un enfoque epistemológico situado y con apoyos colaborativos, como los aportados por los “amigos críticos”.

Por otro lado, siguiendo a Moliner y St. Vincent (2014), consideramos que la investigación situada puede transformarse en una forma de revitalizar la democracia y la justicia social en las escuelas, articulando una ética que posicione como protagonistas a la comunidad educativa relevando sus voces y perspectivas para generar conocimiento significativo para la institución. En particular, nos interesa producir una sinergia en términos de los objetivos que tiene la investigación-acción participativa, con un foco puesto en producir cambios en la institución y una investigación de corte académico, con una orientación hacia la divulgación científica.

Siendo así, tal como planteamos en la dimensión de asesoramiento colaborativo y como nos exige un marco del conocimiento emancipador, es necesario volcar los esfuerzos hacia un quehacer en conjunto y dialógico (Long, 2007), que no aspire a encontrar en los equipos externos una verdad (Haraway, 2004) respecto a las dinámicas internas o una representación de mundo (Haraway, 1999), sino que tenga como norte el desarrollo de una comunidad investigativa autónoma y crítica ante sus propios procesos orientada hacia la transformación y mejora educativa (Soto Cárcamo et al., 2017).

En este sentido, en la experiencia llevada a cabo se torna clave la construcción de culturas que consideren la diversidad propia de sus comunidades y rechacen la noción monoculturalista de la escuela (Booth y Ainscow, 2012; Dietz, 2012). Así, el proceso de asesoramiento realizado buscó volver inteligible (Butler, 2006) aquellas voces subalternas silenciadas (Spivak, 2011) y, en un ejercicio de justicia, recobrar las experiencias y los conocimientos locales que ellas aportan (Santos, 2018) para instalar procesos deliberativos basados en una objetividad consensuada comunitariamente (Haraway, 1995).

No obstante, hemos advertido que es necesaria una mirada atenta a aquellos intentos de imposición de una perspectiva hegemónica sobre el propio ejercicio de la escuela, en donde los liderazgos tradicionales y/o autoritarios tienden a cooptar para sí la posibilidad de producir un conocimiento válido sobre la escuela y sus proyecciones futuras. Es posible

considerar estas prácticas como ejercicios que buscan la conservación de un orden imperante (Chavarría y García, 2004), trampas que dificultan el reconocimiento de los actores propiciando jerarquías y señalando que solamente existe una forma válida de producir conocimiento en la escuela.

Esta tensión, nos lleva a mirar la polisemia del concepto inclusión y la diversidad de formas que tienen los distintos actores de representarse el cambio educativo (Figueroa-Céspedes et al., 2019), al tiempo que darle relevancia al hecho de propiciar culturas de cambio en la escuela (Fullan, 2002; Murillo y Krichesky, 2012) con miras a la justicia social. Por lo tanto, resulta necesario construir una noción de cambio comunitario y emancipador (Figueroa-Céspedes et al., 2019), contando con apoyos desde una perspectiva crítica (Soto Cárcamo et al., 2017).

Ahora bien, otro componente que debemos considerar es la micropolítica del cambio, pues en las experiencias de mejora observadas fue necesario gestionar condiciones mínimas de operación: tiempos, recursos y espacios, implicando en algunos casos tensiones para el desarrollo de nuestra propuesta de amistad crítica. Lo anterior, debido a que las negociaciones para lograr los mínimos generaban desacuerdos entre el “amigo crítico” y los equipos directivos. En este sentido, la función de un liderazgo inclusivo representado por la dirección de cada establecimiento y el municipio se constituye en un factor clave para el desarrollo escolar en el marco de las oportunidades y limitaciones que tiene la política educativa a nivel central.

Siendo así, es fundamental continuar con la labor investigativa en torno a los procesos de desarrollo escolar inclusivo como una práctica de resistencia ante las lógicas imperantes en los sistemas educacionales, pues no solamente implica una labor orientada a crear otras formas de construir sociedad desde un rol político de la escuela (Dussel, 2004), sino que instala una crítica a un sistema de mejora escolar centrado en indicadores como únicos referentes de la calidad educativa, dejando de lado los mundos de vida y las perspectivas de los actores de la comunidad educativa.

No obstante, lo anterior también pone de manifiesto la imperiosa necesidad de desarrollar propuestas que no solamente se limiten al trabajo con docentes y el estudiantado. Siendo la escuela un espacio polimorfo y múltiple, resulta relevante considerar su ecología de desarrollo y fomentar la co-construcción de conocimientos con participación activa de los “otros” miembros de la comunidad educativa: las familias, asistentes de la educación, la comunidad “vecina” a la escuela, colectivos “disidentes”, etc.

En suma, es necesario considerar la inclusión educativa no como una meta a lograr, sino como un proceso continuo de transformación asociado al ejercicio de movilizar (y por qué no decirlo, democratizar) el conocimiento (Moliner y Ramel, 2020) para, de esta forma, abordar las barreras que imposibilitan que todos los actores participen, aprendan y se desarrollen en una escuela común.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53-66. <https://doi.org/10.35362/rie380830>.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.

- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas Chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 3-15. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>.
- Becerra, R. y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Revista Integra Educativa*, 3(2), 133-156.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into action. *Forum: For Comprehensive Education*, 47(2), 151-158. <https://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.4>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *La guía para la inclusión educativa*. Fundación Creando Futuro.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropol*, 28(2), 125-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v28n82/v28n82a7.pdf>.
- Chavarría, M. y García, F. (2004) Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos. *Iconos*, 19, 100-111. <https://doi.org/10.17141/iconos.19.2004.42>.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica iberoamericana. Una revisión de literatura. *Magis*, 10(20), 159-182. <https://doi.org/0.11144/javeriana.m10-20.iaeb>.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100005>.
- Durán, D., Echeíta, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2012). *Analysis of the use and value of the index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2I partner countries*. Fontys.
- Erausquin, C. y Dome, C. (2016). La investigación-acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas. *Anuarios de Investigación*, 23, 87-96.
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19045>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200019>.
- Figueroa-Céspedes, I. y Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.

- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Sciolla Hapke, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la región metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
<https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.4>.
- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 380-399. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: Una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1), 1-14.
- Fusch, P., Fusch, G. y Ness, L. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of social change*, 10(1), 19-32.
<https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 177-199.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>.
- García Canclini, N. (2007). De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo. En A. Giglia, C. Garma y A. de Teresa (Comps.), *¿Adónde va la antropología?* (pp. 39-59). UAM.
- Guerra, P., Figueroa-Céspedes, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulo: Análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 175-192.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000300010>.
- Hall, S. (2006). Estudios culturales: Dos paradigmas. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 233-254.
<https://doi.org/10.15446/rcs>.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinvencción de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (1999). La promesa de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_modesto@segundo_milenio. Hombrehembra(c)_conoce_oncoratón(r)*. Editorial UOC.
- Herrera, J., Reyes-Jedlicki, L. y Ruiz, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1110>.
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(8), 35-43. <https://doi.org/10.54255/lim.vol4.num08.269>.
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*. Ciesas
- Moliner, O. y St-Vincent, L. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 49-68.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art2.pdf>.

- Moliner, O. y Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar?. *Estudios sobre Educación*, 38(1), 169-189. <https://doi.org/10.15581/004.38.169-189>.
- Moliner, O., Lozano, M. y Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva. En O. Moliner (Coord.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 19-32). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k44b.6>
- Murillo, F. J. (2002). La mejora de la escuela: Concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 15-51). Octaedro.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: Trascendiendo el adultocentrismo. *Ciencia y Educación*, 2(2), 42-51. <https://doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp43-51>.
- Pérez, M. (2017). Investigación acción participativa (IAP) como elemento de fortalecimiento educativo en la escuela bolivariana “el paramito”, estado de Mérida. *Revista Científica*, 2(3), 223-242. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.13.223-242>.
- Rosas, K. (2012). Genealogía de los estudios culturales. *Razón y Palabra*, 81, 1-22.
- Santos, B. D. S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>.
- Soto Cárcamo, J., Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: Posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000100015>.
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?*. El Cuenco de Plata
- Stoll, L. y D. Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.
- Tomé, M. y Manzano, B. (2016). La educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 1-17.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200019>.
- Yáñez-Urbina, C., Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Sciolla Hapke, B. (2018). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.55.2.2018.4>.

Breve CV de los autores

Ignacio Figueroa-Céspedes

Psicólogo y Licenciado en Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Doctor (c) en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magister en Desarrollo Cognitivo con mención en evaluación dinámica de la propensión al aprendizaje, Universidad Diego Portales. Se desempeña como académico y coordinador de formación continua del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, realizando docencia y guía de tesis en programas de postgrado y formación continua de la misma casa de estudios. Es docente de la cátedra Diseño de un proyecto de investigación acción y Seminario de título en la carrera de Educación Diferencial de la UDP. Sus líneas de investigación se centran en procesos de desarrollo inclusivo en instituciones educativas, aprendizaje profesional docente e interacciones pedagógicas. Email: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Jorge Soto Cárcamo

Sociólogo, Universidad de la Frontera. Máster en Investigación en Sociología Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Es coordinador de titulación del Magister en Desarrollo Cognitivo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, donde conforma el comité académico y dicta clases en los módulos de metodología cualitativa y taller de tesis 1 y 2, además de la conducción de tesis en el mismo programa. Ha desarrollado docencia en educación superior en pre y postgrado en materias de sociología de la educación, educación intercultural y metodología cualitativa de la investigación. Posee experiencia en estudios y consultorías para agencias estatales y organismos internacionales, proyectos de investigación, formación continua y asesoramiento escolar. Sus líneas de investigación se relacionan con educación intercultural, inclusión educativa y educación y territorio. Email: jorge.sotoc@mail.udp.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5107-5668>

Cristopher Yáñez-Urbina

Psicólogo y Licenciado en Psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Magister en Comunicación Política del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Actualmente es doctorando en Psicología y Transformaciones Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Trabaja como coordinador de Investigación y Publicaciones del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales y desempeña labores como profesor-ayudante en el Magister en Desarrollo Cognitivo de la misma casa de estudios. Además, es docente de Seminario de título en Educación Diferencial. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de metodologías participativas en contextos de investigación acción-participativa, estudios críticos sobre infancia, y educación y sexualidad. Email: cristopher.yanez@mail.udp.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7171-9686>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Sistematización de una Experiencia de Inclusión en Educación Secundaria: Estrategia de Formación y Acción Educativa

Systematization of an Experience of Inclusion at the Junior High School: Strategy for Training and Educational Action

Juan Andrés Elías ^{1,*}
Beatriz Anguiano-Escobar ¹
Diana Irasema Cervantes ¹
Rosario Ramírez-Bueno ²

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

² Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México

En este documento se comparte el proceso de sistematización de la incorporación de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a un centro escolar del nivel de educación secundaria. El equipo de investigación se propuso comprender la perspectiva de las personas que conforman la comunidad escolar, en torno al desarrollo de una cultura de inclusión educativa, en el marco de una investigación con enfoque participativo. Para la recuperación de la información se implementaron diversas técnicas cualitativas. Los resultados obtenidos permitieron comprender los aciertos y logros alcanzados, así como las problemáticas que se presentaron y los desafíos que permanecen; además, dicha experiencia hizo posible comprender el potencial de la sistematización de experiencias, como una estrategia formativa para la construcción colectiva de saberes, así como para la formación docente en una perspectiva participativa, y el desarrollo de proyectos integrales de acción educativa. Se concluye que es necesario desarrollar pautas que orienten el trabajo de la USAER para el nivel específico de secundaria, así como proyectos compartidos por toda la comunidad escolar, que promuevan la concientización, participación y toma de decisiones colectivas, con objeto de consolidar una verdadera cultura de inclusión educativa y de atención a la diversidad.

Descriptor: Formación de profesores; Educación especial; Acceso a la educación; Educación básica; Investigación participativa.

This document shares the process of systematizing of the incorporation of a Regular Education Support Services Unit (USAER, for its acronym in Spanish) into a junior high school. The research team set out to understand the perspective of the people who make up the school community, around the development of a culture of educational inclusion, within the framework of a research with a participatory approach. Were implemented various qualitative techniques for the recovery of information. The results obtained made it possible to understand the successes and achievements, as well as the problems that arose and the challenges that remain in view. In addition, this experience made it possible to understand the potential of the systematization of experiences, as a formative strategy for the collective construction of knowledge and the development of integral projects of educational action. Findings indicate that there is a need to develop guidelines for the work of the USAER, for the specific junior high school level, as well as projects shared by the entire school community, which promote awareness, participation and collective decision-making, in order to consolidate a true culture of educational inclusion and attention to diversity.

Keywords: Teacher education; Special education; Access to education; Basic education; Participatory research.

*Contacto: andres.elias@uacj.mx

1. Introducción

La escuela pública mexicana constituye un holograma que refleja la enorme diversidad sociocultural y la acentuada desigualdad económica que prevalece en el país. Frente a esta compleja realidad, el desarrollo de experiencias educativas inclusivas y libres de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), en especial para estudiantes que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa acentuada, es un reto que permanece latente en el Sistema Educativo Mexicano y para el cual no existe, hasta el momento, una respuesta satisfactoria.

En nuestro país, la cultura escolar está aún lejos de incorporar la inclusión educativa como un principio rector de sus procesos cotidianos, inclusive en los centros escolares que cuentan con servicios de apoyo orientados a esta finalidad; esto contribuye a que los porcentajes de asistencia a la escuela de las y los estudiantes con discapacidad, sean limitados y decrezcan con el ascenso a cada nivel educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Desde 1993, fecha en que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la atención al estudiantado con discapacidad se realiza, principalmente, a través de dos tipos de servicio, los Centros de Atención Múltiple (CAM) a los cuales asisten de forma regular y son atendidos por especialistas, y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que atienden al 90% del alumnado matriculado, y en las cuales personal especializado acude a las escuelas regulares con objeto de apoyar y brindar herramientas para que las instituciones se conviertan en espacios inclusivos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

A los CAM asisten estudiantes “con discapacidad intelectual, visual, auditiva, motriz, psicosocial, múltiple o con trastornos generalizados del desarrollo [...] que requieren de apoyos permanentes y especializados” (SEB, 2018, p. 9) y ajustes significativos al currículo. Las USAER por su cuenta, están dirigidas a las escuelas de educación regular que han integrado estudiantes con “discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o con trastornos del espectro autista” (SEB, 2018, p. 17), y con quienes se puede trabajar mediante ajustes razonables.

Generalmente el trabajo de las USAER se desarrolla por parte de equipos interdisciplinarios conformados por especialistas en psicología, trabajo social, comunicación y educación especial; estos equipos atienden alrededor de cinco escuelas regulares, brindando apoyo psicopedagógico y orientación para la realización de adecuaciones curriculares dirigidas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales [NEE] (Romero y García, 2013). Dichos servicios de apoyo se orientan a desarrollar aulas inclusivas con el propósito de eliminar o disminuir las BAP en la escuela.

Respecto a la cobertura nacional de las USAER en el nivel educativo básico, existen considerables deficiencias; durante el ciclo escolar 2016-2017, el 71,3% del alumnado que asistían a estas unidades correspondían al nivel de educación primaria, le seguía la educación preescolar con el 16,4%, y finalmente, la secundaria con un 12,3% (INEE,

2018)¹. Lo que permitía inferir que la interrupción de los estudios de estudiantes con discapacidad, es significativa en el nivel de secundaria, y que quienes llegan, no cuentan con suficientes servicios de apoyo.

En el caso de Ciudad Juárez, espacio que alberga esta investigación, el impulso a la incorporación de las USAER al nivel secundario se realizó durante el ciclo escolar 2015-2016, a partir de la indicación del Departamento de Educación Especial; durante este primer ciclo se trabajó en seis centros escolares federalizados².

Para las personas que integran los equipos de la USAER este hecho significó un reto de enormes dimensiones, pues se enfrentaron a un contexto educativo distinto a los que histórica y normativamente estaban habituadas, los documentos normativos y la experiencia de los equipos se ubicaban y limitaban a los niveles de preescolar y primaria; este contexto les requirió desarrollar nuevos saberes y habilidades, y reestructurar sus procesos organizativos y de acompañamiento, además de poner en juego sus convicciones y principios educativos.

Ante este panorama, en el que incursionaron en un nivel educativo distinto, se les presentaron algunas interrogantes: ¿cómo ha sido la experiencia de incorporación de las USAER al nivel de educación secundaria en Ciudad Juárez?, ¿cuáles han sido los principales retos y dificultades que surgieron durante la incorporación?, ¿qué saberes han construido las comunidades educativas durante esta experiencia?, y a partir de esto, ¿de qué manera las USAER deben adecuar su finalidad, propósitos, estrategias, operación y recursos, con objeto de responder a las condiciones de la educación secundaria? La presente investigación asumió el reto de ofrecer algunas respuestas a tales interrogantes, a través de un proceso de sistematización de experiencias educativas, enfatizando su valor heurístico para la formación de docentes y de equipos de trabajo de USAER, así como para el establecimiento de algunas bases para el desarrollo de proyectos colectivos orientados al fomento de una cultura de inclusión y atención a la diversidad, aspecto fundamental para el desarrollo de una verdadera inclusión educativa (Rivas-Arenas, 2019).

2. Revisión de la literatura

La inclusión educativa es definida por Booth y Ainscow (2015), como un enfoque estrechamente vinculado con la democracia, orientado a la mejora de la experiencia educativa y de la vida social, y fundado en valores estructurales, como “igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad” (p. 25); valores referidos a las relaciones entre las personas: respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad y valor; y relacionados con la formación del espíritu: alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza (expuestos en la página 26 del mismo texto).

¹ En México la educación obligatoria se conforma de los niveles de educación inicial (0 a 3 años), preescolar –3 a 5 años–, primaria –6 a 11 años–, secundaria –12 a 16 años– y bachillerato –de 16 años en adelante, dependiendo del tipo de servicio– (CPEUM, 2021; INEE, 2019).

² El sistema educativo mexicano se estructura bajo una compleja jurisdicción; la escuela pública secundaria, para el estado de Chihuahua, se divide en dos subsistemas, federal y estatal, ambos comparten estructura y propuesta curricular, sin embargo, el primero responde, en términos administrativos, a la federación, y el segundo atiende lineamientos propios del estado (INEE, 2019).

Es necesario resaltar en su propuesta, que, desde su perspectiva, la dimensión instrumental-tecnocrática es, al menos, insuficiente para consolidar escuelas inclusivas; el cambio no provendrá únicamente de un cambio en las estrategias o en el instrumental disponible, sino en la capacidad de las personas para transformar su visión del mundo, y con ello, del acto educativo.

En este sentido, la educación inclusiva es una utopía que permanece en el horizonte. Hacerla una realidad implica abrir líneas de acción en diversas dimensiones y ámbitos, dentro y principalmente fuera del Sistema Educativo Nacional (López y Manghi, 2021; SEP, 2017), que incidan en aspectos culturales y estructurales de importante relevancia. No obstante, sería autocomplaciente (Zúñiga, 2011), no reconocer que “las características y funcionamiento del sistema educativo tienen una notable influencia en la desigualdad educativa y las pautas de exclusión” (SEP, 2017, p. 23).

Dentro de los factores asociados al éxito escolar e internos a la escuela, cobran especial importancia para esta investigación, los procesos formativos, tanto de los equipos de USAER, como de los docentes y colectivos escolares, y más aún, los procesos de desarrollo de comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2006), que reconfiguren el pacto entre escuela y comunidad, y a partir de esto, impulsen proyectos integrales de transformación educativa.

Sin embargo, dicha formación para ser tal, habrá de trastocar nuestras creencias, en este caso educativas, constituidas en cimientos que condicionan y en algunos casos, quizá, determinan nuestras prácticas. En consecuencia, la formación, entre otros aspectos, requiere del análisis y la deconstrucción de nuestras creencias educativas (Creten y Huyghe, 2013; Jiménez et al., 2014).

Desde la perspectiva del equipo de investigación, esta formación demanda una participación activa del propio personal educativo y de las y los involucrados en la educación del estudiantado (Fassetta et al., 2017; Ferrada, 2017; López y Manghi, 2021); sin esta participación será difícil consolidar colectivos capaces de dialogar, consensuar y trabajar en conjunto a partir de la configuración de propósitos compartidos (Baute e Iglesias, 2011).

En este sentido, una alternativa para el desarrollo de procesos colectivos de comprensión y acción, es la sistematización de experiencias educativas (Cifuentes, 2016), estrategia metodológica-formativa que impulsa la participación activa de las comunidades, la recuperación de sus saberes y la construcción colectiva de nuevas y complejas formas de comprensión de las realidades educativas (Rivas-Arenas, 2019). Diversas experiencias anteriores muestran resultados positivos con el uso de este tipo de aproximaciones metodológicas, sobre todo en cuanto a su potencial para contrastar las distintas visiones de las personas involucradas (Baute e Iglesias, 2011; Martín, 2014), aspecto fundamental para la ampliación de nuestro entendimiento y el inicio de un diálogo en el que estemos dispuestos a despojarnos de las certezas que nos habitan (Vásquez, 2011).

Por otro lado, resulta fundamental contribuir a la comprensión de las condiciones en las que se desarrolla la inclusión educativa y las dificultades que se presentan en el trayecto, pues, como afirma el estudio realizado por Rosas y otros (2021), la inclusión educativa se ha sostenido más por criterios valorales que científicos, y vista desde el tamiz investigativo, su puesta en marcha “no asegura mejores efectos educativos que la escuela especial [segregadora]” (p. 69). No existen respuestas totales a situaciones complejas y diversas, como las que subsisten en cada sujeto con NEE, y continuar impulsando

iniciativas educativas por decreto puede distraernos del desarrollo de estrategias efectivas que coadyuven al desarrollo pleno de las comunidades.

Contextualización de la investigación

La investigación se realizó a partir del ciclo escolar 2018-2019, por la iniciativa y participación de un colectivo de agentes educativos agrupados en torno a una USAER que atiende a centros escolares en el suroriente de Ciudad Juárez, una de las zonas más excluidas y vulneradas; participó también, personal directivo, docente y de apoyo de una escuela secundaria del subsistema federal y un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Previo a la conformación de este colectivo, la USAER trabajó durante dos ciclos escolares, que constituyen el antecedente para este esfuerzo, y de forma sucinta se describen a continuación.

En octubre de 2016, después de un proceso de comunicación y establecimiento de expectativas, se decidió brindar los servicios de la USAER en una secundaria federal que atiende alrededor de 1,900 estudiantes en cada ciclo escolar; esta escuela se conforma de una plantilla de 75 trabajadoras y trabajadores de la educación, entre los que se encuentran 52 docentes, personal directivo, administrativo y de apoyo, distribuidos en los turnos matutino y vespertino.

El ciclo escolar 2016-2017 constituyó el momento de entrada de la USAER. Durante este periodo era reducido el número de estudiantes con NEE diagnosticadas, las problemáticas identificadas eran moderadas o leves. El proceso de acompañamiento de la maestra de apoyo asignada se centró en los campos disciplinares de español y matemáticas, colaborando en: sensibilizar a la comunidad educativa sobre el propósito y las funciones de la USAER, brindar herramientas al profesorado frente a grupo para la realización de adecuaciones curriculares, asesorar a las familias sobre cómo llevar a cabo el acompañamiento de las y los estudiantes a su cargo, y trabajar directamente con el estudiantado; esta última no es una función prioritaria de la USAER, no obstante, representó un respiro para el profesorado con respecto a su carga de trabajo, lo cual facilitó que la comunidad evaluara como exitosa la incorporación de la USAER.

El ciclo 2017-2018 fue complicado para la experiencia de colaboración; por un lado, la escuela fue reconocida por la comunidad como un espacio que prestaba el servicio de la USAER, la única del sector, lo que derivó en el incremento de estudiantes con NEE, que además presentaban condiciones de mayor dificultad; por otra parte, los continuos cambios en el personal de apoyo adscrito a la unidad, ocasionaron un retroceso en la evolución del servicio. El cierre de este ciclo fue un momento coyuntural, los resultados no habían sido los esperados y los problemas se habían incrementado.

Tras estos resultados la comunidad escolar delineó varias estrategias, entre ellas se asignó a una nueva maestra de apoyo para atender a la secundaria durante el ciclo 2018-2019, bajo el compromiso de permanecer en el plantel por un periodo de tres años. Además, se diseñó un plan de intervención que incluía distintas adecuaciones en la operación y en el acompañamiento de la unidad.

El periodo 2018-2019 significó un momento importante en esta experiencia. Además del acuerdo de continuidad establecido con la dirección escolar y del plan de intervención, se tuvo un acercamiento con un grupo de investigación de la UACJ, con objeto de sistematizar la experiencia, con el propósito de comprenderla y trazar, en conjunto, rutas de acción para el cumplimiento de los propósitos compartidos.

3. Método

Perspectiva paradigmática

El presente documento se centra en la etapa de sistematización de la experiencia, sin embargo, es sólo una parte de un proceso de mayor envergadura que asume la propuesta de investigación-acción participativa de Heron y Reason (2008), definida como una experiencia en la que las y los participantes colaboran de forma activa en todo el trayecto investigativo.

La sistematización de experiencias educativas se concibe como un proceso de recuperación, organización, análisis y reflexión de la información relacionada con una experiencia educativa previa, con objeto de comprenderla y de construir a partir de ésta, saberes situados y socialmente compartidos (Cifuentes, 2016). Como se puede prever, este proceso no agota su agenda en la comprensión del fenómeno, sino que considera esta etapa como un medio para construir saberes que permitan diseñar estrategias que logren la transformación de la práctica.

Técnicas de recolección y análisis de datos

Las técnicas para la recolección de la información fueron: para las y los estudiantes asignados a la USAER, entrevistas individuales y grupos focales; con las y los estudiantes no adscritos a USAER, grupos focales; en el caso de los responsables de familia de las y los estudiantes atendidos por la USAER, se realizó un grupo focal; para el cuerpo docente, se utilizaron dos técnicas: las narrativas autobiográficas y el grupo focal; y referente al personal de apoyo y directivo, se trabajó por medio de entrevistas. Todas estas técnicas se realizaron durante el primer semestre de 2019.

En el caso del equipo de USAER, se utilizaron las narrativas autobiográficas, grupo focal y talleres investigativos a través de la metodología de Marco Lógico adaptada al fenómeno educativo (Elías, 2017); en esta última técnica se incorporó a personal directivo de la secundaria. Estos talleres se realizaron durante el ciclo escolar 2018-2019 y parte de 2019-2020. A través de las diversas técnicas se indagó sobre las problemáticas relacionadas con la inclusión educativa, las expectativas y el proceso de incorporación de la USAER a la secundaria, los procesos comunicativos y colaborativos, las estrategias desarrolladas y los resultados obtenidos, así como el planteamiento de recomendaciones para redirigir las estrategias del colectivo.

En relación con el análisis de datos, se utilizó, por parte del equipo de investigación de la UACJ, el análisis de contenido propuesto por Bardin (1996), que incorpora la organización y explotación del material, codificación y categorización, y el tratamiento e interpretación de los resultados; no obstante, las conclusiones derivadas de este proceso constituyeron sólo el punto de partida para un análisis crítico (Rivas-Arenas, 2019), que involucró a toda la comunidad, con objeto de que conocieran las diversas perspectivas de las y los involucrados, reflexionaran, dialogaran y construyeran, en conjunto, una comprensión colectiva del objeto de estudio.

El establecimiento de criterios de validez universales para la investigación cualitativa es una aspiración inasequible, en virtud de la diversidad paradigmática que subyace a este campo; sin embargo, y de acuerdo con Mendizábal (2007), la presente investigación asume como criterios orientadores la credibilidad/autenticidad, la transferibilidad, la auditabilidad, la confirmabilidad y el empoderamiento. A partir de esto se buscó construir,

en colectividad, saberes fundados “en las construcciones de sentido de los sujetos” (p. 92), principalmente mediante la valoración por parte de la comunidad de los puntos de llegada, validación comunicativa; así mismo, que los conocimientos construidos, puedan ser transferidos que no generalizados estadística y universalmente, a contextos con características similares y permitan la comprensión de situaciones particulares; que a lo largo de todo el trayecto investigativo se pueda auditar la sistematicidad y el rigor metodológico, y confirmar los hallazgos obtenidos; y finalmente, que haga posible a las y los miembros de la comunidad reconocer su voz, e incorporarla a la conversación colectiva en un acto de justicia cognitiva.

Participantes

Los participantes del estudio se clasifican en dos categorías, participantes activos que atendieron la invitación de sumarse al equipo de investigación, y participantes informantes que se incorporaron a través de las técnicas expuestas. Respecto al equipo de participantes activos, co-investigadores, se reconoce, además del equipo de investigación de la UACJ, la colaboración de la supervisora de zona de educación secundaria, la directiva del centro escolar, y la supervisora de la zona de educación especial, así como el equipo de la USAER y su director.

En relación con quienes fungieron como informantes, participaron un total de 25 estudiantes atendidos por la USAER, por presentar algún tipo de discapacidad, NEE, o rezago educativo severo; y 19 estudiantes no atendidos por la USAER (18 mujeres y un hombre), todos con edades entre los 12 y 15 años. También colaboraron siete madres y dos padres de familia, con hijos e hijas adscritos a la USAER, entre los 31 y los 45 años. Tres no contaban con estudios (dos hombres y una mujer), una de ellas sólo tenía educación primaria, una contaba con educación secundaria, tres tenían preparatoria, y finalmente, una contaba con estudios de licenciatura.

Respecto al personal del centro escolar, se sumaron 13 docentes (10 mujeres y tres hombres), con edades entre los 31 y 60 años, dos en sus primeros seis años de vida profesional docente, y 11 con siete años o más; respecto a la formación, cinco cuentan con licenciatura y ocho con maestría; tres poseen formación universitaria y 10 egresaron de escuelas normales. Además, una trabajadora social con 12 años de antigüedad en el cargo y formación académica de maestría; una orientadora educativa con nueve años de servicio y formación inicial y de maestría en psicología; dos subdirectores, uno de cada turno, con 19 y 28 años de antigüedad y estudios de maestría; la directora del centro escolar, con 18 años de experiencia y estudios de maestría; y finalmente, la inspectora de la zona escolar, también con estudios de maestría y una amplia experiencia en el sector educativo.

Por último, del personal de la USAER colaboraron ocho maestras, cuatro menores de 30 años, y otras cuatro entre los 31 y 50 años. De ellas, una es egresada de escuela normal con formación en educación especial, otra es trabajadora social y seis son universitarias de distintas instituciones, tres en el campo de la psicología y otras tres en intervención educativa; dos de ellas cuentan además con un posgrado en educación especial. Respecto a la antigüedad, cinco de ellas están en sus primeros tres años de servicio, las otras tres poseen mayor experiencia. Además, se recuperó la perspectiva del director de la USAER y de la supervisora de la zona de educación especial; ambos poseen amplia experiencia en el campo de la educación especial y cuentan con estudios de maestría.

Consideraciones éticas de la investigación

La participación de cada una de las personas fue voluntaria y posterior a la lectura y firma de la declaración de consentimiento informado, en la cual conocieron los fines del estudio y la propuesta de investigación; uno de los acuerdos fue la preservación del anonimato y la confidencialidad de su participación. Como parte de los compromisos, los resultados fueron socializados y se buscó conocer su perspectiva al respecto, para efectos de realizar las adecuaciones y precisiones necesarias.

4. Resultados

Los resultados permitieron ver las distintas perspectivas de las y los participantes, mostraron su punto de vista en torno a la experiencia de incorporación de la USAER en el plantel educativo, y lo que significó, en el caso de los sujetos de obligación, hacer patente su responsabilidad de coadyuvar en la construcción de una escuela inclusiva.

Dichas perspectivas se presentan en dos tiempos, primeramente, se muestra una argumentación que recupera las perspectivas de cada grupo de participantes; luego, en un segundo momento se encuentra un análisis que cruza las distintas visiones a través de categorías comunes. Este análisis fue realizado a través del taller investigativo, constituido por el personal directivo de la secundaria, parte del equipo de la USAER, y el equipo de investigación de la universidad. Para quienes participaron significó una experiencia de diálogo, reflexión y negociación de los puntos de llegada, actividades todas que, en conjunto, constituyen una experiencia de formación y desarrollo de propuestas de acción colectiva.

4.1. *Perspectiva de las y los estudiantes de la USAER*

Las y los estudiantes adscritos a la USAER aprecian la atención personalizada que reciben por parte de la unidad; dicha atención, constituye un espacio de laboriosidad que disfrutan y en el cual construyen aprendizajes; al mismo tiempo, participar en grupos de tutorías personalizadas les hace sentir aislamiento y estigmatización, situación que se refuerza por parte de docentes que no consideran pertinente su asistencia a las sesiones de trabajo con la USAER.

En este contexto dos aspectos llaman la atención, el primero es que las y los estudiantes no conciben que las dificultades que presentan en su desempeño académico sean debido a “barreras para el aprendizaje y participación”; lejos de esta concepción, asumen su situación como el resultado de una condición personal deficiente, han incorporado que ellas y ellos son el problema, y no la escuela que es incapaz de responder ante el reto de la diversidad.

Vengo al USAER porque no sé trabajar muy bien, porque me faltan más ganas y porque no sé tanto de matemáticas. (Estudiante adscrito a USAER 1, entrevista, 2019)

Por otro lado, es necesario mencionar que en este grupo de estudiantes se ha incorporado alumnado con rezago educativo derivado de una escolarización fallida y no de características personales; esta condición es el resultado de su paso por una escuela incapaz de hacer posible una “educación de calidad”, una escuela “discapacitante” que viene a incrementar el trabajo de las USAER y traslada la responsabilidad de la escuela al individuo.

4.2. *Perspectiva de estudiantes no adscritos a la USAER*

El estudiantado no adscrito a la USAER reconoce que hay compañeras y compañeros que tienen dificultades para aprender y que no reciben la atención necesaria; en contraparte, manifiesta que una parte de quienes sí están recibiendo atención, no aprovechan el apoyo y muestran una actitud apática, escudándose en su condición para obtener concesiones en cuanto al trabajo académico.

Asimismo, exponen que hay una aceptación e inclusión de compañeras y compañeros con NEE, por parte de la mayoría de las personas que conforman la comunidad escolar, y que han observado las adecuaciones y ajustes por parte de docentes, así como el compromiso de estudiantes que apoyan a quienes lo requieren. Expresan que sí han visto mejoras en el aprendizaje de sus compañeras y compañeros a partir del trabajo de la USAER y que tratan de colaborar en lo que les es posible.

Cuando nos ponen trabajos, después de que terminan de explicarnos, le hablan a él [estudiante con NEE] y le explican en el escritorio, les toma más tiempo para que entienda bien. Nosotros nos llevamos muy bien con él, de hecho, lo apoyamos mucho y cuando hacemos actividades en equipo lo ayudamos y le explicamos paso a paso lo que se tiene que hacer. (Estudiante no adscrito a la USAER 1, grupo focal, 2019)

Finalmente, resulta esperanzador que tales estudiantes sugieren se les dé a conocer la forma de trabajo de la USAER para que así puedan apoyar más; esto abre posibilidades para la incorporación de estrategias en que toda la comunidad no sólo sea sensible a la diversidad, sino que coadyuve de forma activa:

Yo quisiera saber cuál es el modo de trabajo hacia los niños de USAER, porque me gustaría poder apoyarlos; [...] saber qué es lo que hacen para cambiar su disciplina, porque van muy enojados o a veces llorando, y regresan con una sonrisa. (Estudiante no adscrito a la USAER 2, grupo focal, 2019)

4.3. Perspectiva de tutoras y tutores legales del estudiantado vinculado a la USAER

La participación de las familias en el proceso educativo de las y los estudiantes a su cargo ha estado permanentemente en el foco de la discusión, situación que en los últimos años se ha recrudecido y que requiere un abordaje multirreferencial que se escapa a las posibilidades de este documento. No obstante, se puede afirmar que los cambios en las dinámicas de trabajo y socialización hacen cada vez más necesario repensar el rol de las y los tutores legales y mejorar el acompañamiento que realizan; este interés incluso se ha objetivado en acuerdos secretariales y recientemente en la modificación al artículo tercero constitucional.

Las familias, como resultado de la mediación e intervención del equipo de USAER, expresan conocimiento sobre las funciones de la unidad, y enfatizan la asesoría que reciben para realizar un mejor acompañamiento de las y los estudiantes a su cargo. En general la valoración sobre la USAER es favorable, perciben un avance considerable en el desempeño académico del alumnado adscrito, lo que se refleja en un mejor ánimo e implicación escolar.

Mi experiencia en lo general es de agradecimiento por que existan docentes que ayuden a jóvenes con necesidades diferentes. A mí me han ayudado a que mi hijo tenga una oportunidad de seguir sus estudios, [...] a manejar situaciones que pasan, me apoyan con ciertas conductas de mi hijo, me orientan. (Responsable de familia 2, narrativa autobiográfica, 2019)

Respecto al clima escolar, aun cuando se mencionan casos de discriminación o acoso, se cree que estos son aislados, y se percibe un ambiente de respeto hacia el estudiantado con NEE, tanto por parte del cuerpo docente, como por parte de la comunidad estudiantil;

reconocen un cambio en la actitud del profesorado, al cual se le observa más informado y sensibilizado.

Las deficiencias que exponen tienen que ver con el número limitado de personal de la USAER, dada la cantidad de estudiantes que requieren su ayuda; además, se menciona que una parte del profesorado no apoya el proceso de inclusión, ni el desempeño académico favorable de las y los estudiantes que atiende la USAER, ya sea desde su propia práctica, o en vinculación con la unidad.

Creo que las dificultades que hay, es por falta de maestras. Dos maestras no son suficientes para toda la escuela, a los estudiantes no se les da la atención que se necesita, no hay comunicación con todos los maestros y en ocasiones con el mismo padre de familia. (Responsable de familia 5, narrativa autobiográfica, 2019)

Es importante tomar en cuenta que, en la elección de la escuela, las familias sí consideran como un criterio fundamental la presencia de una USAER, por esta razón se concibe importante planificar la entrada de las unidades a los planteles, de forma que la transición a la inclusión educativa no sea más problemática de lo que ya es, pues al aumentar el número de estudiantes que requieren el servicio, es necesario que haya recursos suficientes para brindarlo de forma pertinente.

Por último, se resaltan tres aspectos: la USAER, con todas las dificultades que pueda enfrentar para realizar su trabajo y las deficiencias que se identificaron, representa un apoyo invaluable para las familias; éstas, consideran que las capacidades de las y los estudiantes a su cargo son limitadas, por lo cual pugnan por una educación diferenciada; y la participación de las familias se da bajo una lógica subordinada en la que siguen las instrucciones del equipo de la USAER, sin colaborar de manera colectiva u horizontal en la toma de decisiones.

4.4. Perspectiva de docentes

Las y los docentes son actores centrales en el proceso educativo, en ellas y ellos descansa la posibilidad de catalizar los recursos que la sociedad invierte en la educación, y transformarlos en oportunidades para construir aprendizajes. Pueden también ser el principal obstáculo si sus actitudes, conocimientos y capacidades no están a la altura del reto que se nos presenta.

El sentimiento generalizado del profesorado del plantel de secundaria, es de desencanto, a partir de que la USAER no respondió a sus expectativas iniciales. Dichas expectativas no se fundan en el modelo de inclusión educativa mexicano, ni en la capacidad organizativa y la normatividad sobre las que trabaja la USAER, pero esto no es percibido por todo el profesorado.

Cuando llega la USAER a la escuela sentí una tranquilidad porque mi idea era que ellas trabajarían con los alumnos NEE (que las maestras se los llevarían a un salón y sería un trabajo personalizado), pero no fue así. (Maestra de grupo 9, narrativa autobiográfica, 2019)

La incorporación de la unidad a la escuela se percibe adicionalmente como un problema por la tendencia a atraer a estudiantes con NEE. En este sentido se perciben posicionamientos sociológicos funcionalistas (Martínez, 2014) que no abonan al desarrollo de una escuela incluyente y justa. No obstante, sus planteamientos tienen una base empírica que deberá ser atendida, en virtud de las limitantes que el modelo inclusivo, y la USAER en lo particular, tienen de forma inherente. Lo anterior se puede ilustrar a través de las palabras de una de las docentes participantes:

Realmente el programa de USAER no me ha dado las armas que necesito para llevar a cabo con éxito mi trabajo como docente, pues los alumnos no están respondiendo favorablemente, [...] trabajar con 42 alumnos más los niños con NEE es bastante desgastante. Pienso que todo esto no ha dado resultado, porque USAER solo trabajaba en las escuelas primarias, un solo maestro con un grupo reducido. En la escuela secundaria somos varios maestros con grupos numerosos, 50 minutos de hora-clase. Esto es algo parecido a ensayo-error, de esta forma estamos trabajando. (Maestra de grupo 1, narrativa autobiográfica, 2019)

Adicional a esta perspectiva, el profesorado valora el esfuerzo realizado por la USAER, además de los apoyos que han recibido para la mejora de su práctica educativa; manifiestan deseos de continuar trabajando de manera colaborativa y seguir explorando formas diversas de educar.

El personal de apoyo de USAER siempre ha estado con la mejor disposición de atender las propuestas e iniciativas que se les han planteado, con el tiempo que han estado se ha ido re-direccionando el camino a seguir, y paso a paso se ha ido mejorando, en la medida de las posibilidades, tanto de ellos como equipo especialista en el tema, así como de nosotros. (Maestro de grupo 11, narrativa autobiográfica, 2019)

4.5. Perspectiva del personal asignado a trabajo social y orientación educativa

Este personal manifiesta su deseo de colaborar de manera activa en el proyecto inclusivo, que considera estrechamente ligado a sus funciones sustantivas. Sin embargo, mencionan que las diferentes labores que desempeñan dificultan el trabajo que tienen que llevar a cabo para los casos de la USAER. Pese a esta carga de trabajo, manifiestan que siempre buscan colaborar de manera cercana y activa.

Estas figuras educativas declaran que el trabajo directo con cada joven por parte de la USAER reflejaría mayor avance en el aprendizaje, aspecto que se contrapone con las orientaciones normativas de la unidad. Destacan también, como dificultades, que las familias no se involucran lo suficiente y que el profesorado sigue sin saber exactamente cómo trabajar con las y los diferentes estudiantes con NEE:

No hay tiempo de calidad de los padres con los alumnos, todo el día trabajan para poderlos mantener [...]. Hay muchas familias divorciadas, [...] falta de valores y atención. [...] De los alumnos de educación especial que tengo son pocos los que tienen padres que realmente se preocupen, que les busquen un diagnóstico, que les den un medicamento. (Orientadora, entrevista, 2019)

4.6. Perspectiva de personal adscrito a la subdirección

Las y los subdirectores de gestión tienen la responsabilidad de apoyar en la organización escolar, su perfil profesional les demanda conocer el funcionamiento de la escuela y las características del trabajo en el aula. Se plantea que, a partir de su liderazgo, se oriente al personal y a la comunidad educativa en general, para que se desarrolle un entorno que apoye el aprendizaje, lo cual incluye conocer y atender las BAP y fomentar las acciones para superarlas.

Los subdirectores, ambos son hombres, coinciden en señalar como dificultades que la escuela cuenta con alumnado que requiere una atención especializada, además de una gran cantidad de estudiantes que tienen rezago académico. Asimismo, señalan que algunas de estas y de estos alumnos no están atendidos convenientemente en su hogar y que en el contexto escolar los grupos numerosos dificultan al profesorado brindar una atención suficiente a estudiantes con NEE, ya que tienen la presión de cumplir con las demandas de logro para las y los demás estudiantes. También ven como dificultad las expectativas

que tenían acerca de la forma de trabajar de la USAER, pues asumieron que atenderían de forma personalizada a las y los estudiantes, pero en lugar de ello, se asesora a docentes para que brinden el apoyo, lo que, si bien comprenden, consideran es insuficiente.

Manifiestan que la gran mayoría del personal está comprometido con la mejora educativa y que han realizado un esfuerzo para atender a las y los alumnos, aun antes de que llegara la USAER; destacan que han intentado ajustarse a la forma de trabajo de la unidad. Igualmente, señalan que el profesorado y el equipo de USAER trabajan arduamente, que se realizan evaluaciones y seguimiento al estudiantado, que se brinda capacitación a las y los maestros y se les orienta sobre cómo realizar su práctica educativa.

En cuanto a errores y deficiencias, destacan que el personal de USAER es poco, y no está de forma permanente en la escuela, lo que impide un seguimiento personalizado y un trabajo más constante con el alumnado que les requiere. Desde su perspectiva, la forma de trabajo de la USAER genera más trabajo y presión para el personal docente, ya que deben responder a exigencias de múltiples figuras, sin que reciban un apoyo eficiente, ya que todo el trabajo fuerte deben hacerlo ellas y ellos.

4.7. Perspectiva de directiva y supervisora

La gestión escolar es una parte determinante en el funcionamiento de una escuela. Bajo las formas y dinámicas del sistema educativo mexicano esta labor descansa en las y los directivos, quienes tienen la autoridad para movilizar a sus respectivos colectivos. En el caso de esta escuela secundaria, el impulso hacia la cultura de la inclusión educativa tiene en las directivas parte de su explicación. Ambas, supervisora y directiva, se muestran comprometidas y convencidas, de que aún con las deficiencias presentadas, la escuela debe seguir su camino hacia la inclusión educativa.

Su posición de bisagra busca mediar entre las condiciones de la práctica docente y su legítimo reclamo por un modelo de inclusión más eficiente, y la estructura normativa y capacidad organizativa de la USAER, con las deficiencias inherentes. Su labor de impulso hacia el trabajo docente hizo viable el trabajo realizado hasta ahora en cuanto a inclusión, por otro lado, la comunicación con el equipo de educación especial ha impulsado a la unidad a mejorar sus procesos y a realizar adaptaciones con objeto de atender las necesidades del colectivo escolar.

4.8. Perspectiva de equipo USAER

El equipo enuncia, como dificultades, los tiempos con lo que se cuenta para realizar ciertos procesos de la USAER, pues son limitados y diferentes al contexto de la escuela primaria, en el que habían venido trabajando; además de que los grupos son numerosos, el trabajo con las familias de estudiantes es difícil, no se realiza un proceso de evaluación con el profesorado para comprender cómo están evolucionando o si les sirve lo que se les ofrece, aunado a una actitud de resistencia por parte de algunas y algunos docentes. Argumentan que,

no siempre se obtiene respuesta positiva y actitud, así como entendimiento de los casos individuales de los alumnos por parte de los docentes, sin embargo, es en ese enfrentamiento en el que el trabajo debe de ser realizado a través de los tiempos establecidos en las cargas administrativas, falta de disposición para realizar ajustes necesarios de manera conjunta, tiempo limitado y poca atención en los informes mensuales expuestos en los consejos técnicos escolares. (Maestra USAER 4, narrativa autobiográfica, 2019)

Como fortalezas mencionan que, en lo general, la escuela está comprometida con la diversidad y la inclusión, hay disposición de las familias y de parte del personal docente para involucrarse y trabajar, además, es una escuela que continuamente está desarrollando múltiples proyectos, lo que enriquece la vida escolar. Entre los aciertos o logros, se encuentra la importancia que le otorgan a mantener la comunicación entre las personas involucradas en el proceso, la búsqueda por mejorar la forma de comunicarse y apoyar al profesorado de la escuela, así como la relevancia que tienen los talleres para estudiantes con NEE y cómo es que estos les brindan un espacio seguro o de pertenencia.

Respecto a las deficiencias, enuncian que el personal docente reclama un acompañamiento prescriptivo que facilite su tarea:

La primera barrera a la que me enfrenté fue de tipo actitudinal por parte de los docentes regulares, pues mostraron inconformidad con la forma en la que venía trabajando la USAER, expresaban su descontento y la opinión de que no se les estaba brindando el apoyo en la forma en que ellos esperaban. (Maestra USAER 1, narrativa autobiográfica, 2019)

Aunado a esto, detectan como necesidades o tareas pendientes, replantear el quehacer de la USAER, sensibilizar a las y los docentes sobre el aprendizaje y ritmo distinto de cada estudiante, evaluar los procesos de aprendizaje del magisterio, así como involucrarles en todo el proceso.

4.9. Cruce de perspectivas

Con base en el análisis previo se realizó un cruce de perspectivas con las categorías obtenidas en el análisis de la información, a través del cual se percibieron similitudes en distintos cruces, y se pudo construir, a partir de las diferencias, realidades complejas nutridas por las distintas subjetividades consustanciales a la posición de las y los actores educativos involucrados.

En algunas de las participaciones que he leído hay un mundo diferencia, entre cómo nosotros pensamos que estamos bien, que estamos ayudando y que estamos encaminando, y al leer las perspectivas de otros, expresan que no es así, que en realidad el trabajo no ha sido suficiente, que es muy poco lo que hemos ayudado. (Maestra USAER 2, taller investigativo, 2019)

Este abordaje hizo posible observar que las dificultades, una vez asumidas, pueden ser generadoras de alternativas de acción, y que el compromiso de cada actor, así como el apoyo y trabajo colectivo, abren vías esperanzadoras.

En cuanto al reconocimiento de errores y deficiencias, se destaca la necesidad de realizar planes de trabajo sistemáticos, pero, sobre todo, participativos y sensibles a las distintas perspectivas y necesidades de cada persona involucrada. En este tenor, una comunicación efectiva, afectiva y permanente, resulta fundamental para construir comunidades que trabajen en conjunto. Es importante destacar a su vez, que la incorporación de la USAER a la escuela secundaria es un fenómeno relativamente reciente en nuestro contexto, y que en este sentido habrá de concebirse como una etapa experimental de la cual devendrán ajustes y adecuaciones.

De lo relacionado a los aciertos o logros, se puede exponer que las familias, salvo algunas excepciones, han respondido de forma favorable, ayudando en casa y realizando el seguimiento correspondiente; el equipo de la USAER ha realizado procesos que permiten un avance en los diferentes casos, así como el que las y los estudiantes beneficiarios se muestren satisfechos y entusiasmados; el personal directivo y el colectivo docente se han

ido sensibilizando e incorporando a los procesos establecidos en el modelo de inclusión mexicano, y a la par, han hecho evidentes sus vacíos e inconsistencias, lo que habrá de servir para construir una verdadera transformación educativa que haga realidad la educación inclusiva.

Sobre los aprendizajes, se destaca que tanto el alumnado no atendido por la USAER, como los que se han incorporado a la unidad, se han adaptado bien, estos últimos tienen avances visibles. En general, se percibe una comunidad que avanza hacia la inclusión y que construye mayores recursos para la atención a la diversidad.

Creo que el trabajo que la USAER realiza, aunque está lejos de ser perfecto, ha proporcionado a los maestros algunas herramientas valiosas que facilitan el trabajo y la atención de los jóvenes con NEE, [...] hemos visto con agrado que las sugerencias de los maestros se han tomado en cuenta; falta trabajo por hacer, pero considero que vamos por buen camino, con todo y que es difícil la atención y la integración de los alumnos con NEE en el contexto de educación secundaria. (Maestro de grupo 6, narrativa autobiográfica, 2019)

Por último, en cuanto a las tareas por realizar, queda pendiente un mayor y mejor acompañamiento al profesorado, lo que incluye desarrollar procesos formativos más pertinentes y efectivos; el desarrollo de material didáctico; la elaboración conjunta de documentos normativos que constituya un marco de trabajo contextualizado; y el logro de una mayor concientización e involucramiento de todas y todos los agentes insertos en la comunidad escolar.

5. Discusión y conclusiones

Este proceso de recuperación, organización, análisis y reflexión en torno a la información obtenida de la experiencia educativa permitió construir una comprensión compleja, y a partir de ésta, saberes situados y socialmente compartidos. Un primer punto de llegada consiste en enfatizar el valor del trabajo colaborativo (López y Manghi, 2021) y de los ejercicios de investigación de corte participativo —que para este ejercicio fue la sistematización de experiencias educativa (Cifuentes, 2016; Rivas-Arenas, 2019)—, en los cuales se conformen comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2006), que construyan alianzas con otros sectores e instituciones, en este caso particular, la universidad; comunidades ampliadas que abandonen las lógicas subordinantes e indaguen, aprendan y eduquen en y para la colectividad, medio y fin de una educación emancipadora y de una experiencia formativa en los términos que el colectivo lo concibe.

En relación con el propósito de la investigación, y como un balance general de la incorporación de la USAER a la escuela secundaria, se puede afirmar que la tarea colectiva ha sido complicada, sobre todo por la ausencia de marcos normativos contextualizados y experiencias que sirvieran como referentes en el nivel de educación secundaria. Aunado a esto, el llevar a cabo el trabajo para informar, sensibilizar y dinamizar a la comunidad escolar sobre la inclusión educativa, fue una tarea demandante, en razón de que las representaciones sociales en torno a este nivel difieren sustancialmente de los niveles anteriores; sin embargo, se coincide en que la construcción de una cultura inclusiva implica, necesariamente, la constante sensibilización de cada persona involucrada y el desarrollo de estrategias y acciones en el marco de un proyecto compartido, y desarrollado de manera sistemática y fundamentada (Rosas et al., 2021).

La comunidad comprendió, a través de la sistematización de la experiencia, que el modelo organizativo y normativo bajo el cual trabaja la USAER en educación preescolar y primaria, es inoperante en el nivel educativo de secundaria; en este tenor es fundamental el desarrollo de un marco de trabajo contextualizado para estas comunidades, que además de ser más numerosas, poseen características que las distinguen y les implican un abordaje que cuestiona las certezas construidas a lo largo de la breve historia de la inclusión educativa mexicana.

Permanece en el ambiente la pregunta sobre el modelo general de inclusión educativa en nuestro país, pese a la actitud dispuesta de las comunidades escolares, a la formación continua de sus distintos actores, y a los esfuerzos individuales y colectivos, los resultados siguen siendo insuficientes y el impacto en las y los educadores es tan abrumador, que puede llevarles a escenarios de frustración; cabe entonces la pregunta: ¿debemos continuar buscando la eficiencia de esta maquinaria que hemos construido, o quizá es momento de imaginar otras formas de enfrentar el reto de una educación integral para la diversidad?

Otro aspecto que se yergue frente al equipo de trabajo es el carácter “discapacitante” de la educación bajo el estado actual. Más allá de los pésimos resultados en pruebas estandarizadas (Backhoff et al., 2018), es necesario observar en nuestros contextos cómo la escuela va construyendo déficits que a la vuelta de varios ciclos escolares incrementan las desventajas en la población en situación de desigualdad; la escuela, en su peor faceta, no sólo reproduce la desigualdad, sino que coloca a grupos poblacionales en una situación equivalente a una discapacidad. Urge pensar y construir una escuela más justa (Zúñiga, 2011).

Al mismo tiempo resulta necesario interpelar los conceptos que acuñamos para comprender y nombrar las realidades educativas. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, nos invita a descentrar nuestra mirada en una persona “distinta y de facto deficiente”, y mirar a los contextos escolares como espacios incapaces de albergar a la diversidad y de responder con solvencia al reto educativo. Pero, ¿hasta qué punto utilizamos conceptos sin comprenderles, ni asumir el desplazamiento epistemológico que nos demandan?, estos conceptos corren el riesgo de constituirse en eufemismos vacuos que acoten la transformación educativa.

Este ejercicio de investigación presentó algunas limitaciones como la escasa participación del colectivo de docentes de secundaria, en cuanto a número y en relación con el tipo de colaboración, que en su mayoría se limitó a proporcionar información y a ofrecer sus opiniones sobre los distintos puntos de llegada que la comunidad activa construía en las distintas etapas; por otro lado, se hizo evidente la dificultad para el desarrollo de la participación crítica de algunas de las y los distintos actores educativos, en un sistema educativo caracterizado por su excesiva jerarquización y las significativas limitaciones administrativas que inhiben la libre comunicación de las ideas (Rivas-Arenas, 2019).

El panorama se muestra a claroscuros, con importantes avances, pero considerables vacíos. La comunidad escolar se encuentra dividida en sus percepciones, pero con la disposición suficiente para el desarrollo de estrategias conjuntas. Las y los estudiantes, principales beneficiarios de este proyecto, cuentan con colectivos aliados que día a día construyen mejores recursos para apoyarles, no obstante, concebir a la escuela como un espacio inclusivo y libre de barreras para el aprendizaje, es una meta que aún permanece en el horizonte.

Referencias

- Backhoff, E., Guevara, G., Hernández, J. y Sánchez, A. (2018). El aprendizaje al término de la educación media superior en México. *El Cotidiano*, 208, 7-20.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. AKAL.
- Baute, L. y Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 36-49.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en los centros escolares*. OEI.
- Cifuentes, R. (16-18 de noviembre de 2016). IAP y sistematización de experiencias: Apuestas, propuestas, desafíos para construir educaciones e intervenciones pertinentes y potenciadoras. *Memoria académica del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 1-29). UNLP-FAHCE.
- Creten, S. y Huyghe, S. (2013). Teaching at the university of Leuven: A case of teacher training in higher education in flanders. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5521>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Elías, J. A. (2017). *Diseño y planificación de proyectos educativos. Una adaptación de la metodología de marco lógico al ámbito educativo*. UACJ.
- Fassetta, G., Grazia, M., Frimberger, K., Attia, M. y Al-Masri, N. (2017). Online teacher training in a context of forced immobility: The case of Gaza, Palestine. *European Education*, 49(3), 133-150. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1315538>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. *RMIE*, 22(74), 783-811.
- Heron, J. y Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. En P. Reason y H. Bradbury, *The SAGE handbook of action research. participative inquiry and practice* (pp. 366-380). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607934.n32>
- INEE. (2018). *Panorama educativo en México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*. INEE.
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior*. INEE.
- Jiménez, Y., Hernández, J. y Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 1-27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.964>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100173>
- Martín, D. (2014). Estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. *Revista Infociencia*, 18(4), 1-10.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Doble Hélice.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Rivas-Arenas, M. (2019). La sistematización de experiencias en educación inclusiva en Colombia una alternativa de investigación. *Perspectivas Educativas*, 8(1), 137-147.

- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. y Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- SEB. (2018). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial 2018*. SEB.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. SEP.
- Vásquez, C. (2011). Conversemos. *Revista Universidad de Antioquia*, 304, 69-82.
- Zúñiga, V. (2011). *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México*. Fondo Editorial de Nuevo León-Universidad de Monterrey.

Breve CV de los/as autores/as

Juan Andrés Elías

Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa Aplicada por la UACJ; egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación para el Centro de Investigación y Docencia (CID). Alterna la docencia y la investigación en el Departamento de Humanidades de la UACJ y en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP). Se ha especializado en formación, acompañamiento y evaluación de docentes de diferentes niveles educativos y en distintos aspectos del fenómeno educativo: investigación e intervención educativa, análisis multirreferencial de la práctica docente, procesos de enseñanza-aprendizaje y diseño curricular. Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento incorporan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sujetos de la educación y metodología de la investigación e intervención educativa. Email: andres.elias@uacj.mx
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0876-3542>

Beatriz Anguiano-Escobar

Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP). Doctora en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica, Maestra en Educación Campo: Práctica docente e integración cultural, por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Tiene experiencia en actividades de docencia, administración, intervención e investigación educativas tanto en instituciones públicas como de la sociedad civil; colabora en procesos de formación y actualización de docentes y educadores de contextos diversos, en modalidad tanto presencial como a distancia. Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son: políticas educativas, procesos de enseñanza-aprendizaje, sujetos de la educación. Email: beatriz.anguiano@uacj.mx
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3533-5607>

Diana Irasema Cervantes

Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Derechos Humanos por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Licenciada en Psicología por la UACJ. En la actualidad es profesora investigadora de tiempo completo en el programa de

la Licenciatura en Educación y en la Maestría en Investigación Educativa Aplicada en la UACJ. Es formadora del Modelo educativo UACJ, así como del área de Vinculación, con la impartición de cursos a externos. Es perfil PRODEP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I), así como miembro del comité académico de la Maestría anteriormente mencionada. Sus líneas de investigación son: aptitudes sobresalientes y talento en jóvenes, talento docente, procesos de enseñanza-aprendizaje. Email: diana.cervantes@uacj.mx

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2353-1309>

Rosario Ramírez-Bueno

Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Urbana, Profesor Carlos A. Carrillo, y Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Se ha desempeñado como docente frente a grupo en nivel primaria, como maestra de apoyo, así como directora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); actualmente tiene la función de supervisora de Zona de Educación Especial. Aunado a estas tareas, ha fungido como instructora del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); docente de la Licenciatura en Educación, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), así como evaluadora por parte de Servicio Profesional Docente, además de participar en diversas experiencias de formación continua para docentes. Email: mtrarosario7@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3990-1087>

Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes

A Learning Experience through Cooperative Projects. Teachers and Students Visions

Blas González Alba *
Pablo Cortés González
Analia Leite Méndez

Universidad de Málaga, España

La investigación que se presenta tiene como objetivo analizar y evaluar los resultados de un proyecto educativo, cooperativo e inclusivo desarrollado en un centro de Educación Primaria de la provincia de Málaga tras una formación en centro. Se ha hecho uso de estrategias de investigación como la observación participante, el análisis documental, los grupos de discusión y las entrevistas individuales al profesorado. De un modo general, en la investigación ha participado todo el profesorado del centro, asimismo, de un modo particular, hemos centrado la investigación en los grupos de 3^ºA y 4^ºA de Educación Primaria. Del proceso investigador han emergido dos categorías que giran en torno a las divergencias en enfoques y en la puesta en práctica del proyecto educativo, y las percepciones, valoraciones y experiencias del alumnado. Entre las conclusiones obtenidas resulta relevante señalar, por un lado, la aparición de tres perfiles docentes, caracterizados respectivamente por actitudes de indiferencia, de confusión e incompetencia ante la tarea, y de proactividad y motivación; y, por otro lado, encontrarnos con comentarios y valoraciones realizadas tanto por el profesorado como por el alumnado señalando los beneficios que les ha reportado la experiencia.

Descriptor: Educación primaria; Estrategia de aprendizaje; Innovación pedagógica; Aprendizaje cooperativo; Investigación cualitativa.

The aim of the research is to analyze and evaluate the results of an educational, cooperative and inclusive project developed in a primary school in the province of Malaga after training in the center. Research strategies such as participant observation, documentary analysis, discussion groups and individual interviews with teachers have been used. In a general way, all the teaching staff of the center have participated in the research, also, in a particular way, we have focused the research on the 3rd and 4th year groups of primary educations in the area of Spanish Language and Literature. From the research process, two categories have emerged that revolve around the divergences in approaches and in the implementation of the educational project, and the perceptions, evaluations and experiences of the students. Among the conclusions obtained, it is relevant to point out, on the one hand, the appearance of three teacher profiles, characterized respectively by attitudes of indifference, confusion and incompetence towards the task, and proactivity and motivation; and, on the other hand, to find comments and evaluations made by both the teachers and the students, pointing out the benefits that the experience has brought them.

Keywords: Primary education; Learning strategy; Educational innovation; Cooperative learning; Qualitative research.

1. Introducción

A lo largo de los últimos años el aprendizaje cooperativo se ha posicionado como una de las principales estrategias innovadoras (Surian y Damini, 2014) que en el ámbito educativo ofrece una respuesta educativa e inclusiva al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Lata y Castro, 2015). Al respecto, son muchos y variados los estudios (Azorín, 2018; Gillies, 2014; Iglesias et al., 2017; Polo et al., 2017; Ribosa y Durán, 2018; Santos et al., 2020) que señalan los beneficios curriculares, sociales y emocionales que el uso de estructuras de aprendizaje cooperativo reporta a los estudiantes de un modo general, y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de un modo particular.

No obstante, la implementación en el aula de estrategias de aprendizaje cooperativo es un proceso complejo que requiere de formación específica tanto inicial (Sharan, 2010) como continua del profesorado (Angelides et al., 2007), así como de una actitud proactiva (Hijzen et al., 2007; Webb, 2009). Esta realidad ha supuesto que a lo largo de los últimos años se hayan invertido muchos esfuerzos para incorporar el aprendizaje cooperativo a la realidad del aula (Montanero y Tabares, 2020) y que, por lo tanto, se haya incrementado la oferta formativa de los Centros de Profesorado.

La presente investigación, que se contextualiza en el marco de una formación en centro en la que ha participado todo el profesorado y que ha tenido como objetivo que cada docente desarrolle un proyecto trimestral haciendo uso de una metodología cooperativa, es un ejemplo más de la predisposición en materia de formación que se viene desarrollando por parte de las administraciones educativas para incorporar el trabajo por proyectos cooperativos en las aulas. En este contexto y con el propósito de analizar la experiencia del profesorado en su proceso formativo y de implementación de un proyecto cooperativo se ha desarrollado la presente investigación.

2. Aprendizaje por proyectos cooperativos

Desde una mirada didáctica, hemos de considerar que la educación inclusiva encuentra en el aprendizaje cooperativo un aliado metodológico de primer orden. Como plantea Pujolás (2012), “la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva– es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa” (p. 91), pues la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo, tanto en la teoría como en la praxis, son conceptos indisociables (Riera, 2011). En este sentido, son muchos los docentes que perciben la incorporación al aula de estrategias cooperativas como una respuesta viable hacia la inclusión efectiva (Lata y Castro, 2015; Riera, 2011), y la inclusión de lo cooperativo como elemento intrínseco al aula inclusiva (Azorín, 2018; Pujolás, 2012), pues permite al profesorado centrar los apoyos en los grupos o estudiantes que más lo necesitan mientras los demás se ayudan entre ellos (Montanero, 2019).

La incorporación de estrategias metodológicas y organizativas innovadoras, entre las que se encuentra el aprendizaje cooperativo, está estrechamente vinculada con la capacidad, necesidad y motivación del profesorado para mejorar la calidad de la enseñanza y ofrecer una respuesta educativa ajustada a la diversidad escolar. Entre las múltiples estrategias innovadoras, el trabajo por proyectos cooperativos se ha posicionado en los últimos años como uno de los procedimientos metodológicos de enseñanza más permeables a la

atención a la diversidad y la inclusión (Pujolás 2012; Riera, 2011), ya que contribuye a generar prácticas educativas realmente transformadoras desde lo organizativo y didáctico y posicionan al alumnado en un rol activo (Llor et al., 2018) en sus procesos de aprendizaje desde la participación, la colaboración y el diálogo inter pares.

El aprendizaje cooperativo hace referencia a múltiples métodos y técnicas (Johnson et al., 2013) bajo la lógica de la cooperación y el trabajo colectivo. No obstante, hay que considerar que el desarrollo de cualquier estrategia cooperativa requiere de la configuración de espacios, agrupamientos y tiempos más flexibles y heterogéneos (Cortés et al., 2018; Johnson et al., 2013; Riera, 2011). El trabajo cooperativo requiere que cada uno de los miembros del grupo tenga asignado un rol y unas funciones específicas (Domingo, 2008), y que el docente, en su papel multifacético, promueva el desarrollo de estrategias que potencien la interdependencia positiva, la interacción personal, la responsabilidad individual, la integración social y la evaluación grupal (Anderson, 2019; Johnson et al., 2013), facilitando la creación de espacios y tiempos que permitan al alumnado preguntar, discutir y rectificar (Pons et al., 2008).

Desde una dimensión organizativa y temporal, en el marco de la conformación de grupos de aprendizaje cooperativo, podemos encontrar grupos formales cuya composición dura entre una hora y semanas, informales con una duración que puede ser de minutos hasta una sesión de clase, o de base cooperativos que pueden durar casi un año (Johnson et al., 2013). Asimismo, las estrategias cooperativas se clasifican en: estructuras de aprendizaje simples, por ejemplo, Lápices al centro, el folio giratorio, la lectura compartida, y complejas, como por ejemplo, Técnica TAI (Team Assisted Individualization), el rompecabezas, la técnica TGT (Teamns-Games Tournament) (Pujolás, 2008).

En definitiva, como hemos evidenciado en otros trabajos (Cortés et al., 2018; González-Alba, 2020), el aprendizaje cooperativo va a transformar la estructura organizativa y social del aula, potenciando el aprendizaje vicario, el trabajo conjunto, colaborativo y coordinado. Esta metodología, fundamentada en el constructivismo, permite que los estudiantes descubran y construyan nuevos aprendizajes (Riera, 2011), mejoren la capacidad de resolución de problemas y sus habilidades comunicativas y lingüísticas (Trujillo, 2002), la capacidad de liderazgo, de razonamiento crítico y la habilidad para escribir, dialogar y juzgar (Domingo, 2008) en un entorno potenciador de relaciones sociales (Mendo-Lázaro et al., 2018) que generan igualdad de oportunidades (Lata y Castro, 2015), fomentando el trabajo en equipo (Pujolás, 2012) y potenciando la creatividad (Catarino et al., 2019) desde la lógica de la diversidad como cualidad inherente a los procesos educativos.

Por último, cabe mencionar que el trabajo con estructuras cooperativas ha demostrado que contribuye a mejorar los resultados de aprendizajes, la motivación del alumnado (Gillies, 2016), la autoimagen (Santos et al., 2020), la empatía, la comprensión, la solidaridad (Martínez Lirola, 2016a; 2016b) y las habilidades sociales (Dyson et al., 2016; Gillies, 2014; Montanero y Tabares, 2020). Asimismo, y como exponen diferentes experiencias e investigaciones desarrolladas en educación primaria, a nivel curricular se evidencian mejoras en áreas como Matemáticas (Iglesias Muñiz et al., 2017; Ribosa y Durán, 2018), Lengua Castellana (Iglesias Rodríguez et al., 2017; Valdebenito y Durán, 2015), Lengua Inglesa (Cerdá y Querol, 2014; Polo et al., 2017), Ciencias Naturales (Moriña, 2011), Ciencias Sociales (Iglesias Rodríguez et al., 2017) o Educación Física (Prieto Saborit y Nistal Hernández, 2009).

3. Método

La investigación se ha desarrollado en un colegio de Educación Infantil y Primaria de una línea que cuenta con una plantilla de 13 docentes y 176 estudiantes distribuidos en nueve unidades (3 de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria). El centro educativo está ubicado en un pueblo de la provincia de Málaga con una población aproximada de 4000 habitantes.

La investigación se enmarca en el desarrollo de una formación con base en el centro realizada durante el curso 2018/19 y orientada a la implementación de estrategias cooperativas en el aula. Tras la finalización del proceso formativo (febrero de 2019), cada uno de los docentes ha desarrollado en su aula un proyecto en el que ha utilizado estructuras de aprendizaje cooperativo como tarea formativa final y ha recogido la experiencia mediante fotografías y reflexiones escritas como evidencias para justificar y valorar su implementación.

El objetivo principal ha sido conocer la actitud del profesorado ante la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el marco del diseño y desarrollo de un trabajo por proyectos. De un modo más concreto, los objetivos específicos han sido:

- Conocer la valoración que realizan los docentes sobre la puesta en práctica de estrategias cooperativas.
- Identificar las potencialidades, limitaciones y dificultades que ha encontrado el profesorado durante la implementación de estructuras de trabajo cooperativo.
- Analizar las valoraciones y comentarios del alumnado a lo largo de todo el proceso.

Para ello hemos planteado una investigación colaborativa y participativa (Hernández Rivero et al., 2020) que ha involucrado a todo el profesorado del centro, y de un modo particular, al alumnado de las aulas de 3ºA y 4ºA y a sus maestras tutoras, por ser las responsables de la implementación de las estrategias cooperativas en esos cursos. A partir de una muestra no aleatoria e intencional (Mayer, 2016) en la selección de los participantes se ha considerado (1) las clases con mayor número de alumnado diagnosticado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE); (2) la voluntariedad de las maestras para participar en la investigación; y que (3) el horario del maestro de Educación Especial (observador participante) le permitiese participar activamente en la implementación y desarrollo de estrategias cooperativas junto a las dos maestras dentro de las aulas.

Con la intención de recoger la información en su contexto natural y de ser lo más respetuosos posible con las dinámicas cooperativas, la investigación se ha desarrollado en el aula ordinaria, como principal espacio de interacción escolar y aprendizaje. Se han empleado distintas técnicas de naturaleza cualitativa como la observación participante, el análisis documental (portafolio de grupo), los grupos de discusión de docentes y las entrevistas en profundidad al profesorado. A continuación, explicamos cada una de ellas con mayor detenimiento.

Cuadro 1
Información de los dos grupos seleccionados

	Curso	Alumnado	Alumnado con NEAE	Tutor/a
Grupo A	3° E.P.	26, 4 con NEAE	Síndrome de Asperger; Dificultad de aprendizaje por discapacidad intelectual límite; TDAH; dislexia.	Natividad
Grupo B	4° E.P.	23, 5 con NEAE	TDAH; Discapacidad intelectual leve; Síndrome de Asperger; dos alumnos con dificultades de aprendizaje	Esther

Nota. Elaboración propia.

Primero, la observación participante (Cohen et al., 2011) y el uso de un diario del investigador han facilitado la recogida de información. El doble rol de docente e investigador del primero de los autores le ha permitido observar y registrar –diario de campo– lo ocurrido en las aulas. Su uso ha tenido una doble finalidad, por un lado, ha servido como un documento de mejora y discusión de las prácticas desarrolladas, y, por otro lado, ha aportado información relevante para la investigación.

Segundo, el análisis documental (Gewerc y Vázquez-Calvo, 2020), en este estudio hemos analizado los 16 portafolios de grupo que han elaborado los estudiantes de los grupos de 3°A y 4°A. Al respecto, hemos de considerar que el portafolio, como documento de reflexión y escritura permite analizar y reconstruir el trabajo realizado por el estudiantado (Jarauta y Bozu, 2013). Su análisis ha aportado información sobre las inquietudes, aprendizajes y dificultades que el alumnado ha plasmado al finalizar cada una de las sesiones. El portafolio se ha convertido en un instrumento de trabajo en el que los grupos han realizado sus tareas, escrito sus dificultades, registrado el trabajo diario, la autoevaluación de los aprendizajes adquiridos y su participación y sensaciones respecto del proyecto.

Tercero, de un modo general se han realizado tres entrevistas individuales semiestructuradas a los 13 maestros y maestras, estas han tenido una duración de unos 35 minutos y se han desarrollado durante los meses de septiembre (previa al inicio de la formación en centro), febrero y junio (tras finalizar la formación y la implementación de estrategias cooperativas, respectivamente). De un modo particular, las entrevistas individuales y en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 1999) a las dos maestras-tutoras han tenido una duración media de 50 minutos. De las entrevistas a todo el profesorado han emergido una serie de cuestiones que giran en torno a (1) las limitaciones temporales de la propia formación en centro (tres sesiones de tres horas); (2) las dificultades experimentadas para diseñar y desarrollar el proyecto; (3) su percepción sobre las limitaciones y potencialidades que la implementación de estas estrategias tiene para el alumnado; (4) situaciones y percepciones personales y profesionales acerca de desarrollar o no estas estrategias.

Cuarto, a lo largo del curso se han mantenido dos reuniones mensuales de equipo de ciclo, estas son actividades de obligada asistencia para todo el profesorado (por ser actividades de coordinación docente amparadas en el plan de centro). En el caso que nos ocupa, tanto las dos maestras participantes como el maestro de Educación Especial, han formado parte del equipo de segundo ciclo de Educación primaria, y en el marco de estos encuentros se

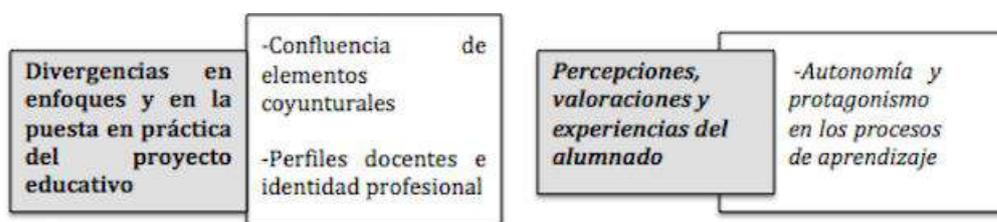
han desarrollado los grupos de discusión (Del Rincón et al., 1995). Estos encuentros se han desarrollado en nueve sesiones de 60 minutos –tres reuniones de ciclo por trimestre– en dos momentos diferenciados y en los que han participado los tres miembros del equipo de ciclo. Durante la primera parte de la reunión se han organizado las tareas y actividades transversales y complementarias que competen de un modo oficial y profesional a este órgano de coordinación docente (ajenas a este proyecto, obligatorias, convocadas por la dirección del centro y que no han sido grabadas); en una segunda parte, y con el consentimiento oportuno de las dos maestras, se han grabado las aportaciones realizadas por los grupos de discusión. En estas sesiones han emergido temáticas similares a las que han emergido en las entrevistas al profesorado, de un modo particular estas han hecho referencia a (1) la complejidad de crear actividades cooperativas vinculadas con el proyecto que estaban desarrollando; (2) las potencialidades de esta metodología para contribuir al desarrollo de habilidades personales del alumnado; (3) la dificultad de diseñar, organizar y desarrollar estructuras cooperativas sin el apoyo de un segundo docente; y (4) la falta de tiempo para diseñar los proyectos.

A lo largo de todo el proceso se han considerado una serie de cuestiones éticas entre las que destacan que los docentes han participado de manera voluntaria, desinteresada y mostrando su consentimiento, que todo el procedimiento investigador (entrevistas y grupos de discusión) se ha desarrollado durante el periodo no lectivo y con el consentimiento del equipo directivo del centro, que se han empleado pseudónimos con el propósito de respetar y preservar el anonimato del profesorado y que tras la finalización y transcripción de las entrevistas y de los grupos de discusión se les ha devuelto las mismas al profesorado de un modo individual y/o grupal respectivamente. En este sentido, tras la finalización de todo el trabajo de campo se han transcrito las entrevistas y durante el mes de junio se han realizado las devoluciones individuales, se ha organizado un último grupo de discusión con el objetivo de leer la memoria final del proyecto (documento de centro) y de realizar una valoración general de la experiencia como parte del protocolo a seguir en la formación en centro.

En relación con el análisis de la información, cabe decir que posteriormente se ha procedido a la digitalización de la información contenida en el diario de campo y los portafolios. El proceso analítico se ha desarrollado en dos fases, una de “Codificación Abierta” y otra de “Codificación Axial” (Strauss y Corbin, 2002). Durante la primera etapa analítica el equipo investigador ha realizado un análisis del contenido, codificación de la información y un listado preliminar de categorías emergentes –descriptivas e interpretativas– de todos los documentos analizados.

En una segunda fase analítica se ha realizado lo que Strauss y Corbin (2002) denominan “codificación axial”, es decir, se han relacionado las categorías con subcategorías, de este proceso ha emergido el e esquema.

Figura 1
Categorías analíticas



En los próximos epígrafes se describen las diferentes evidencias que se han obtenido a partir del proceso metodológico descrito. Como se desprende del árbol de categorías analíticas, éstas se relacionan, por un lado, con las actuaciones y percepciones del profesorado respecto a la promoción de la inclusión; y, por otro lado, con las valoraciones que el profesorado y el alumnado ha realizado de las diferentes experiencias cooperativas implementadas.

4. Resultados

4.1. Divergencias en enfoques y en la puesta en práctica del proyecto educativo

De las entrevistas al profesorado destacan discursos anclados en un paradigma escolar segregador en el que se evidencia una escasa formación docente en relación con la atención a la diversidad, insuficiente compromiso con una perspectiva educativa más inclusiva y tradiciones y discursos escolares vinculados con la exclusión escolar.

Creo que la atención especializada que puede tener un niño con necesidades fuera del aula es mejor y más individualizada, además que no molesta al resto. (entrevista a maestro de 5° E.P.)

Estoy muy a favor de la inclusión, pero cuando el P.T. (maestro de educación especial) se lleva a David y a Lucas, la clase funciona mejor y pienso que a ellos también le viene mejor salir de clase. (entrevista a maestra de 2° E.P)

Resulta interesante considerar lo que expresan ambos docentes (tutores) en relación con la atención educativa que recibe el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al que atienden. La percepción de estos docentes acerca de cómo se debe desarrollar el trabajo de los especialistas en atención a la diversidad se ha revelado como un factor limitante en la implementación de estrategias cooperativas. En este sentido, nos encontramos con profesorado con destino definitivo en el centro desde hace más de una década, y que de un modo explícito también expresa su negativa a hacer uso de este tipo de estrategias.

Yo estoy haciendo algunas actividades puntualmente por el curso, en mi clase yo no puedo trabajar así, prefiero usar videos, explicar y que hagan las actividades. (entrevista a maestra de inglés)

Mis niños dentro de dos cursos van al instituto, no me veo haciendo esto el próximo curso porque tienen que ir preparados al instituto. (entrevista a maestro de 5° E.P.)

Ahora mismo me cuesta mucho plantear algún proyecto, además no creo que sea la panacea para mejorar los resultados escolares. (entrevista a maestra de 2° E.P)

Asistimos a discursos educativos arraigados y vinculados con una determinada cultura de centro de carácter histórico y en algunos casos segregador asociados con metodologías de enseñanza-aprendizajes tradicionales y transmisoras y compartidos por el profesorado más veterano del centro (4 maestros/as).

Por otro lado, encontramos un segundo grupo de docentes que aluden a una percepción de “incapacidad” para aplicar estas estrategias en sus respectivas aulas. Este hecho coincide con el profesorado cuya experiencia docente es menor de 5 años o mayor de 20 años y que no rechazan aplicar estas estrategias, pero que argumenta no disponer de formación y/o competencias profesionales –recursos, estrategias y/o habilidades específicas– para implementarlas en sus respectivas aulas.

Me está gustando la formación, pero a mi falta de experiencia se suma que nos están dando muchas actividades a la vez y yo me pierdo. No sé como aplicar lo que nos han enseñado con mis niños. (entrevista a maestra de Educación Infantil)

Veo muy bien todos los recursos que nos han dado, pero no sé como hacerlo en mi clase. Cuando he puesto a los niños a trabajar en grupo ha sido para hacer un trabajo y yo he ayudado a los que lo necesitan. (entrevista a maestra interina de 6° E.P.)

Finalmente, encontramos a otro grupo de docentes que ha mostrado una actitud proactiva a lo largo del proceso formativo y de implantación de las estrategias cooperativas, y cuyos discursos hacen una valoración positiva de los beneficios que cualquiera de las estrategias utilizadas (trabajo por proyectos cooperativos y *breakout*) ha reportado de un modo general a sus respectivos grupos y, de un modo particular al alumnado diagnosticados con necesidades específicas de apoyo educativo, pues la formación del profesorado y la actitud docente respecto a la educación inclusiva son factores claves en su promoción (Collado-Sanchis et al., 2020).

Cuando se les ha preguntado a las dos maestras de un modo explícito: ¿En qué ha modificado tu clase la incorporación de estrategias cooperativas en relación con la atención a la diversidad?, estas han destacado una mejora por parte de algunos estudiantes con necesidades educativas en el desarrollo de habilidades relacionadas con la competencia social.

He visto mejora en los exámenes, pero también en lo social, por ejemplo, con Samuel (Alumno con Síndrome de Asperger) ha mejorado su capacidad de trabajar en grupo, esto era impensable a principio de curso, también Juan (alumno con TDAH) que en clase no para y ha trabajado sentado bastante tiempo. (entrevista a tutora de 3° de Primaria)

Me sorprende lo desenvuelta que está María (alumna con dificultades de aprendizaje), con lo que le cuesta leer en voz se está lanzando y también Salvador (alumno con síndrome de Asperger) se está empoderando, que es algo que le hacía falta. (entrevista a tutora de 4° de Primaria)

Ambas docentes aluden constantemente a términos como “motivación” o “mejora curricular” cuando hacen referencia a los cambios percibidos en la clase. No obstante, y quizás el hecho más relevante está relacionado con el proceso de transformación experimentado por ambas maestras tras la formación y el cual les ha permitido concebir la inclusión como una acción colaborativa que les ha permitido modificar sus planteamientos metodológicos y organizativos y desarrollar estrategias cooperativas.

Me sorprende como están funcionando los grupos, también ayuda que tú (refiriéndose al maestro de PT) estés en clase conmigo, es más fácil de organizar. Veo a la clase muy motivada, aunque cuesta mucho trabajo organizar el breakout o las sesiones de trabajo cooperativo merece la pena. (Grupo de discusión, tutora de 4° Primaria)

Como valoración general estoy satisfecha de cómo ha trabajado mi clase, me llevo muchos recursos para poner en práctica el año que viene, aun así, me cuesta plantear algo diferente a lo de este año. (Grupo de discusión, tutora de 3° Primaria)

Los argumentos utilizados por el profesorado con respecto a la formación e implementación en sus respectivas aulas de estrategias cooperativas y/o favorecedoras de la inclusión, nos trasladan a tres grupos docentes y a tres escenarios educativos muy diferentes, cada uno de ellos vinculado con un modo de entender la atención a la diversidad, la inclusión y la incorporación de metodologías educativas innovadoras.

4.2. Percepciones, valoraciones y experiencias del alumnado

Una de las claves del trabajo por proyectos cooperativos es su carácter abierto, flexible y dinámico. Como se ha podido observar, este hecho ha permitido: (1) al alumnado, trabajar desde sus propios centros de interés, potenciando la motivación del alumnado al hacerlo responsable de su propio proceso de aprendizaje; (2) al profesorado, seleccionar aquellas estrategias cooperativas que mejor se adaptan a la edad, necesidades y capacidades del alumnado.

Nuestro trabajo es de los planetas, lo hemos decidido con el 1,2,4, hemos investigado, después se las hemos explicado a nuestros compañeros y con la actividad lápices al centro hemos resuelto unas preguntas. (Diario de clase grupo 1 de 4º de Educación Primaria)

Hemos hecho un cuento, entre todos hemos elegido un protagonista con la técnica 1,2,4, después con el folio giratorio cada uno ha escrito una cosa del protagonista, yo he dicho que era bajito, otro que tenía el pelo largo, otro los ojos azules, otro que iba vestido con la equipación del Madrid y otro que tenía una gorra, ha salido una cosa muy rara. (Diario de clase grupo 4 de 4º E.P.)

Una cuestión central y que ha sido percibida en el aula ha sido la motivación que el alumnado muestra por el aprendizaje. La incorporación de estrategias manipulativas y creativas han permitido romper con las rutinas del aula y con la clase magistral, y han resultado ser un factor importante para el alumnado, de este modo lo ha recogido el maestro de Educación Especial en su diario: “cuando les he preguntado en diferentes sesiones al alumnado si prefieren trabajar así o en una “clase normal” la mayoría me contestan que prefieren los proyectos, aun así, me sorprende una minoría que prefieren trabajar en lo que ellos consideran una clase normal”.

El aprendizaje por proyectos cooperativos ha sido combinado con otras estrategias, lo que ha facilitado que el alumnado desarrolle diferentes competencias. Del mismo modo, y como reflejan los diarios de clase, el alumnado ha asumido responsabilidades, ha desempeñado funciones asociadas a un rol y ha realizado tareas y actividades manipulativas y experienciales en grupo; es decir, ha desplegado destrezas, competencias y habilidades que de otro modo habrían resultado imposible.

Nos gusta mucho trabajar así porque cada uno tiene unas tareas y si uno no sabe ayuda al otro, también usamos el ordenador, buscamos las cosas, imprimimos, recortamos, pegamos y le decimos a la clase lo que hemos hecho. (Valoración grupal del proyecto, diario de clase del grupo 2 de 3º Educación Primaria)

Lo mejor de los proyectos es que nos podemos ayudar y que cambiamos de grupo en cada proyecto. (Valoración grupal del proyecto, diario de clase del grupo 3 de 4º Educación Primaria)

El alumnado ha manifestado en sus respectivos diarios de campo muchos de los beneficios del trabajo por proyectos cooperativos. De un modo implícito, sus diarios aluden al compromiso, a la inclusión, a la responsabilidad para con el grupo, al aprendizaje por descubrimiento, a experiencias educativas compartidas, a la creatividad o a la imaginación. Sus reflexiones y valoraciones nos presentan espacios y oportunidades de aprendizaje que traspasan el currículum y que transitan hacia una escuela transformadora e inclusiva.

5. Discusión y conclusiones

A pesar de que la incorporación en el aula de estrategias de aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar los procesos de inclusión (Pujolás 2012; Pujolás et al., 2013; Riera, 2011) la participación y protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje (Orozco

y Moraña, 2019), la implementación de estrategias cooperativas ha tropezado con estructuras microeducativas -actitud del profesorado- que están muy vinculadas con una cultura de centro y un discurso escolar segregador (González-Alba et al., 2020). Este hecho, que es más habitual de lo que pensamos, ha sido advertido por Domingo (2008), y se manifiesta cuando los centros y/o el profesorado pretenden incorporar y desarrollar estructuras cooperativas en las aulas y se encuentran con obstáculos políticos (del centro, del grupo...), culturales (costumbres, hábitos docentes, cultura de centro...) y/o técnicos (falta de espacios, escasa formación del profesorado, número de estudiantes...) que impiden o limitan su implantación.

De un modo particular, nos hemos encontrado con tres grupos docentes, (1) maestros y maestras que han mostrado actitudes de indiferencia hacia la incorporación de metodologías cooperativas; (2) docentes que se sienten confusos e incompetentes para desarrollar estas estrategias en sus clases; y (3) profesorado que ha mostrado una actitud proactiva y a los que tanto la formación experimentada como la implementación de estrategias cooperativas, les ha permitido ampliar su repertorio metodológico y promocionar prácticas inclusivas. Para comprender esta situación traemos a colación el trabajo realizado por De Boer y otros (2011), que han revisado 26 estudios internacionales que analizan las actitudes mostradas por el profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión escolar. De esta investigación se desprende, entre otros resultados, que el profesorado con menor experiencia docente muestra actitudes más positivas hacia la inclusión y que la percepción de inexperiencia o falta de competencia para trabajar con alumnado con NEAE es otro factor limitante hacia la inclusión. En este sentido, nuestro trabajo arroja resultados similares, tal y como hemos manifestado anteriormente.

Al respecto, la literatura especializada (Catarino et al., 2019; Domingo, 2008; Johnson et al., 1999; Lata y Castro, 2015; Pujolás, 2012; Riera, 2011) hace referencia a los muchos beneficios que el aprendizaje cooperativo reporta al alumnado en su desarrollo competencial, personal, social y curricular. No obstante, la presente investigación también coincide con los resultados obtenidos por el estudio desarrollado por Jenkins y otros (2003) tras investigar las prácticas cooperativas desarrolladas por 21 docentes. En este sentido, los autores destacan que la incorporación de estructuras de aprendizaje cooperativo de un modo regular a la rutina del aula ha mejorado el autoconcepto, el sentimiento de pertenencia al grupo y una mejora curricular, es decir, dimensiones intrínsecas a la escuela inclusiva y que se repiten en el discurso del profesorado que ha participado en esta investigación e implantado estrategias cooperativas.

A modo de conclusión, y considerando las cuestiones que venimos señalando y los resultados arrojados por esta investigación, la implementación de estrategias cooperativas requiere de:

- Un proceso formativo complejo y dilatado (formación inicial y continua) de todo el profesorado que pretenda incorporar estas estructuras de aprendizaje en su aula y transformar la cultura de centro (Escudero y Martínez, 2011) pues, como señalan Gillies (2014), Buchs y otros (2017) y Veldman y otros (2020), la actitud y creencia del profesorado hacia el aprendizaje cooperativo son los factores que van a contribuir a su implementación efectiva y los que van a favorecer la creación de una cultura inclusiva, de una política inclusiva y de prácticas inclusivas (Crisol, 2019).

- El apoyo y disposición de al menos un/a docente y el maestro/a especialista, cuya función en este contexto es fomentar la participación y aprendizaje del alumnado más vulnerable (Pujolás et al., 2013) y atender en un contexto inclusivo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que tiene asignado.
- Una transformación de las lógicas que subyacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, el profesorado ha de estar dispuesto a ceder el protagonismo al alumnado (Pons y otros 2008) a transformar la organización y los espacios del aula (Cortés González et al., 2018) y a promover la diversidad de formas de aprender, ser y estar en el aula (Duk y Murillo, 2016) diseñando proyectos que faciliten la participación activa de todos los estudiantes.

En definitiva, somos conocedores de las limitaciones de este trabajo, principalmente las relacionadas con la cantidad de profesorado que ha participado en la investigación, con la dificultad y limitación temporal de ampliar la presencia de los investigadores como observadores participantes en más aulas y con la necesidad de hacer partícipe al alumnado en la investigación más allá de considerar las valoraciones que han realizado en sus respectivos portafolios. No obstante, y considerando los resultados obtenidos, como investigadores hemos de seguir avanzando en la investigación de experiencias escolares que implementen prácticas cooperativas. En este sentido, sabemos que estamos ante un reto que requiere de formación inicial y continua, de mayor disponibilidad de recursos humanos, de procesos de planificación y de una organización escolar que permitan rediseñar los espacios y tiempos tradicionales del aula. En definitiva, precisamos de una amplia transformación que nos permita construir una escuela comprensiva e inclusiva en la que la participación y cooperación de todos su agentes educativos y escolares sea un principio que vehicule la enseñanza y el aprendizaje con expectativas, posibilidades y realidades de la comunidad educativa. Para ello es necesario dirigir la formación docente, inicial y continua, hacia una cultura escolar inclusiva y metodologías colaborativas y cooperativas.

Referencias

- Anderson, J. (2019). Cooperative learning: Principles and practice. *English Teaching Professional*, 121, 4-6.
- Angelides, P., Stylianou, T. y Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02619760701273953>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58622>
- Baines, E., Blatchford, P. y Kutnick, P. (2008). Pupil grouping for learning: Developing a social pedagogy of the classroom. En R. M. Gillies, A. Ashman y J. Terwe (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 56-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_3
- 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), 1-15.

- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. y Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Catarino, P., Vasco, P., Lopes, J., Silva, H. y Morais, E. (2019). Cooperative learning on promoting creative thinking and mathematical creativity in higher education. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.001>
- Cerdá, C. V. y Querol, M. J. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 23, 16-29.
- Cohen, M. L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Minguez, R., Lacruz-Perez, I. y Sanz-Carvera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Cortés González, P., González Alba, B. y Sánchez Mesa, F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- De Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Dyson, B., Colby, R. y Barratt, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 370-380. <http://doi/10.1123/jtpe.2016-0119>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K. y Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292. <https://doi.org/10.1177/001440290306900302>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gewerc, A. y Vázquez-Calvo, B. (2020). Etnografía en la era (pos)digital. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 181-194). Octaedro.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Gillies, R. M. (2016). Aprendizaje cooperativo: Revisión de la investigación y la práctica. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

- González-Alba, B. (2020). Breakout Educativo. Otra forma de aprender. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchis, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A. H. Martín-Padilla (Eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 346-352). Octaedro Editorial.
- González-Alba, B., Cortés González, P. y Mañas Olmo, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- Hernández Rivero, V. M., Casillas, S., Cabezas, M. y Basilota, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139- 152). Octaedro.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. y Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17(6), 673-687.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.020>
- Iglesias Muñiz, J. C., López Miranda, T. y Fernández-Río, J. (2017). La enseñanza de las matemáticas a través del aprendizaje cooperativo en 2º curso de educación primaria. *Contextos Educativos*, 2, 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.2926>.
- Iglesias Rodríguez, A., García Riaza, B. y Sánchez Gómez, M. C. (2017). Collaborative learning and mobile devices: An educational experience in primary education. *Computers in Human Behavior*, 72, 664-677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.019>
- Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Un estudio cualitativo en la universidad de Barcelona. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 343-361. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10345>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Lata, S. y Castro, M. M. (2015). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n3.47441
- Loor, L.R; Palma, M. M., Saltos, L. J y Bolívar, O. E. (2018). El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza del idioma de inglés en las escuelas públicas del Ecuador. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 4(3) 431-448. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.817>
- Martínez Lirola, M. (2016a). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima*, 24, 103-114.
<https://doi.org/10.14482/zp.24.8724>
- Martínez Lirola, M. (2016b). How to use cooperative learning for assessing students' emotional competences: a practical example at the tertiary level. *Profile*, 18(2), 153-165.
<https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.52593>
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M. I. e Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9, art 1536.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Montanero, M. (2019). *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Montanero, M. y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la educación primaria: Un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura.

- Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 357-379.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: Desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Polo, M. I., Mendo, S., Fajardo, F. y León, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp>
- Pons, R. M., González-Herrero, M. E. y Serrano, J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un estudio intracontenido. *Anales de Psicología*, 24(2), 253-261.
- Prieto Saborit, J. A. y Nistal Hernández, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112.
- Pujolás, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Ribosa, J. y Durán, D. (2017). Cooperación, juego y matemáticas: Análisis de la aplicación del Tridío cooperativo con alumnado de primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 11(3), 205-231.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 113-149.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos, M., Lorenzo, M. M., Godás, A. O. y Sotelino, A. L. (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Codificación axial. En A. Strauss y J. Corbin (Eds.), *Bases de la investigación cualitativa* (pp. 134-156). Universidad de Antioquia.
- Surian, A. y Damini, M. (2014). "Becoming" a cooperative learner-teacher. *Anales de Psicología*, 30(3), 808-817. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201521>
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.07.001>
- Veldman, M. A., Van Kuijk, M. F., Doolaard, S. y Bosker, R. J. (2020). The proof of the pudding is in the eating? Implementation of cooperative learning: differences in teachers' attitudes and

beliefs. *Teachers and Teaching*, 26(1), 103-117.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740197>

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>

Breve CV de los/as autores/as

Blas González Alba

Diplomado en Educación Musical y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga, Licenciado en Antropología Social y Cultural por la UNED, Máster y Experto en Atención Temprana y Máster en Psicopedagogía Clínica. Máster en Cultura de Paz, derechos humanos y Educación, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y maestro de Pedagogía Terapéutica para la Junta de Andalucía. Desde el año 2014 es miembro activo del grupo de investigación consolidado ProCIE de la Universidad de Málaga en el que colabora en tareas de investigación en el marco de los diferentes proyectos en los que participa el grupo, durante los últimos años gran parte de su producción científica está relacionada con el ámbito de la atención a la diversidad, la inclusión, resiliencia y la investigación narrativa biográfica. Email: blas@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4769-6522>

Pablo Cortés González

Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación consolidado ProCIE -HUM619- de la Junta de Andalucía y de la British Sociological Association y coordinador del Máster en profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas. También participa activamente en redes académicas a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación versan en torno a las narrativas, la identidad profesional de los agentes educativos, la resiliencia, las prácticas disruptivas y las ecologías del aprendizaje, teniendo un centenar de artículos y capítulos de libro sobre dichas temáticas y forma parte de las Redes de investigación: RETINDE, REUNID, RIDIPD. Email: pcortes@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>

Analia Leite Méndez

Docente e investigadora con más de 25 años de experiencia. Hasta el año 2004 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco) Argentina y desde el 2004 hasta la fecha en la Universidad de Málaga. Doctora en Educación. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Integra el Grupo de Investigación ProCIE (Grupo consolidado de la Junta de Andalucía). Es autora de numerosas publicaciones especializadas y ponente en actos académicos y educativos tanto nacionales como internacionales. Investigadora del Grupo Procie (HUM619) Autora y coautora de artículos y textos en el ámbito de la formación del profesorado, identidades docentes, voluntariado y formación docente desde una perspectiva narrativa-biográfica. Email: aleite@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Colaboración entre Docentes y Directivos: Estudio de Caso del Desarrollo Profesional e Inclusión en Pandemia

Collaboration between Teachers and Management Team: A Case Study on Professional Development and Inclusion in Pandemic

Juan Pablo Queupil Quilamán *
Catalina Cuenca Vivanco
César Maldonado Díaz

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

La colaboración en educación ha sido considerada relevante para el desarrollo profesional de los actores escolares. No obstante, poco se sabe de esto en contextos de pandemia por Covid-19, que han exacerbado las inequidades socioeducativas y reconfigurado los patrones de colaboración, así como el fomento o inhibición de nuevos aspectos y habilidades en docentes y directivos escolares. A través de un estudio de caso de una escuela rural en Chile, con un enfoque secuencial mixto, este estudio muestra que la colaboración ha aumentado durante la emergencia sanitaria, junto con la preponderancia de los integrantes que abordan la inclusión educativa. Las dimensiones contextuales y en diversos niveles condicionan esta colaboración y desarrollo profesional, tales como la reciente nueva administración la educación pública que sobredemanda a los actores de las escuelas, las destrezas asociadas con la educación remota, así como la necesidad de reforzar las habilidades socioemocionales del cuerpo docente y directivo en pandemia. Esto conlleva el potencial de una mejor articulación entre los distintos niveles del sistema educativo y en la propia escuela que considere el desarrollo profesional contextualizado de manera pertinente y atinente, en particular en un escenario post-pandemia y otras potenciales emergencias coyunturales en educación.

Descriptor: Cooperación; Personal docente; Personal directivo; Desarrollo profesional; Estudio de caso.

Educational collaboration has been considered a relevant aspect for the professional development of school staff. However, little is known about this in the context of the Covid-19 pandemic, which has intensified socio-educational inequalities and reconfigured collaboration patterns, as well as the promotion or inhibition of new facets and skills among teachers and school administrators. Through a case study of a rural school in Chile, based on a mixed sequential approach, this study shows that collaboration has increased due to the Covid emergency, along with the preponderance of school members who address educational inclusion. Contextual dimensions at different levels affect this collaboration and professional development, such as the recent new administration of public education that has overpressured school actors, the skills associated with on-line education, as well as the need to reinforce socio-emotional abilities of teaching and management staff within a pandemic scenario. This entails the potential for a better articulation between the different levels of the educational system and in the school, that considers contextualized professional development in a pertinent and appropriate way, particularly in a post-pandemic scenario and other potential conjunctural emergencies for educational settings.

Keywords: Cooperation; Teaching personnel; Managerial staff; Career development; Case study.

*Contacto: jqueupil@ucsh.cl

1. Introducción

Los procesos de mejora escolar en Chile relacionados con la inclusión escolar han promovido la colaboración como uno de los elementos relevantes del desarrollo profesional de quienes integran las comunidades escolares (Ávalos-Bevan y Bascopé, 2017). Esto ha llevado a que el desarrollo profesional se estudie en diversas investigaciones y se fomente como una actividad fundamental (Ávalos, 2013; UNESCO-OREALC, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015), donde miembros de establecimientos escolares comparten experiencias, analizan y examinan colectivamente sus prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2019; Vaillant, 2016). Esto explica lo relevante de las relaciones colaborativas entre docentes y directivos en las escuelas como campo de estudio.

Además, en el contexto chileno destaca la creación de los Programas de Integración Escolar (PIE) como un marco para la integración escolar que modifica la normativa pública que regula la inclusión escolar. Una de las propuestas para el funcionamiento del PIE es la práctica del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios al interior de las escuelas adscritas al programa. Los equipos de aula pueden estar compuestos por docentes, educadores(as) diferenciales-especiales, fonoaudiólogos(as) y psicólogos(as), con el fin de enseñar a todos los estudiantes en aulas escolares. Junto con esto, se establece la modalidad de trabajo compartido entre docentes, conocida como co-enseñanza (MINEDUC, 2009, 2017).

En este escenario, la pandemia por Covid-19 ha tensionado a las comunidades escolares en diversas dimensiones (Gajardo-Asbún et al., 2021; Lizana et al., 2021; Ramos-Huenteo et al., 2020; Salas et al., 2020). Es por esto que el presente estudio investigó cómo las prácticas de colaboración fueron afectadas en este contexto y cómo los actores antes mencionados se relacionan entre sí en miras de su desarrollo profesional.

En ese sentido, este artículo de investigación tiene por objetivo examinar las prácticas colaborativas en los procesos de enseñanza de diversos actores escolares de una comunidad escolar, junto con detectar el rol que estos actores juegan en estas interacciones tanto antes como durante la pandemia, para responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas, roles, patrones, desafíos y oportunidades en la colaboración que se establecen entre docentes, directivos y miembros del Programa de Integración Escolar y su relación con el desarrollo profesional durante la pandemia Covid-19? A través de esta pregunta, el artículo espera ser un aporte al conocimiento sobre prácticas colaborativas entre docentes, directivos escolares y miembros del PIE que impactan en el desarrollo profesional en el marco de la inclusión escolar en contextos complejos como la pandemia.

2. Colaboración para el desarrollo profesional docente

Las discusiones teóricas sobre colaboración y el cómo este tipo de relaciones inciden en el desarrollo profesional docente se han centrado principalmente en aspectos como la cantidad de docentes necesaria para sostener este tipo de trabajo, la diferencia con la autonomía docente, o la ausencia de definiciones epistemológicas sobre este constructo teórico (Vangrieken et al., 2015, 2017). En este contexto, la colaboración se entiende como

las mediaciones o procesos estructurados o semiestructurados (como asociaciones, redes de colaboración) o contextos informales (como las interacciones en el lugar de trabajo) que faciliten el aprendizaje y estimulan a

los profesores a alterar o reforzar las prácticas docentes y educativas. (Ávalos, 2011, p.12)

Respecto a las condiciones y factores para el desarrollo profesional en el marco de la colaboración, se han planteado dos tipos de condiciones distintas. En primer lugar, las de nivel macro, que incluyen el funcionamiento de los sistemas educativos, las reformas políticas y las condiciones de trabajo de los profesores, además de los factores históricos que determinan lo que se acepta o no como formas adecuadas para el desarrollo profesional (Coskie y Place, 2008; Skerrett, 2010). En segundo lugar, aquellas que remiten a las comunidades escolares y sus territorios, abarcando el funcionamiento de las estructuras administrativas y orgánicas, cómo éstas interactúan para facilitar o restringir el aprendizaje de los profesionales en el lugar de trabajo, los elementos que componen las escuelas en diferentes ubicaciones geográficas, y las oportunidades para el aprendizaje de los profesionales. Este nivel ilustra cómo las creencias, tradiciones y tipos de decisiones institucionales afectan el grado de participación informal y formal de los docentes en los intercambios pedagógicos (Jurasaitė-Harbison y Rex, 2010; Sato y Kleinsasser, 2004). El siguiente estudio se enmarca en esto último, ya que examina la relación entre factores que facilitan o complejizan la concreción de relaciones colaborativas, principalmente en el intercambio de prácticas, nivel de participación y la preparación de profesionales (García-Martínez et al., 2021), pues en Chile se ha hecho evidente la necesidad de abordar la colaboración con miras al desarrollo profesional docente desde una perspectiva integral, que considere las características contextuales o territoriales dentro de la formación continua de los docentes y la evaluación de su labor. Esto permitiría abordar las características situadas de las comunidades y las interacciones colaborativas que se desarrollan en ellas (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2019).

3. Prácticas colaborativas

En Chile existen diferentes percepciones entre docentes y directivos escolares sobre cómo implementar las prácticas colaborativas, principalmente por la comprensión diversa sobre esta, ya que no cuenta con una mirada ni estimación única. Estas visiones consideran una serie de factores, entre los que destacan las características de la organización escolar y su gestión, la cultura escolar de los establecimientos, la formación inicial y el perfeccionamiento docente recibido, principalmente en torno a la diversidad y concepciones del aprendizaje, que se traducen en una determinada práctica pedagógica (Tenorio, 2005). Los estudios sobre el tema en comunidades escolares donde se instalan los PIE han discutido las barreras para las prácticas conjuntas de enseñanza (co-enseñanza) y las concepciones docentes sobre la integración/inclusión escolar. Sin embargo, en la actualidad, esto se constituye como responsabilidad de las comunidades escolares en su totalidad y no sólo de los PIE. Además, progresivamente se han instalado las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como espacios que promueven la colaboración entre colegios en territorios escolares, así como también dentro de comunidades escolares particulares.

3.1. La co-enseñanza como práctica colaborativa

La investigación chilena sobre co-enseñanza, a diferencia de la internacional, es de corto alcance y reciente desarrollo, centrándose en las experiencias conjuntas entre docentes al interior de escuelas municipalizadas y sus dificultades en la implementación de la política pública.

Existen dos grupos de estudios sobre co-enseñanza. En primer lugar, aquellas que indagan sobre las concepciones de los profesores que co-enseñan, y que muestran las diferencias que persisten en las concepciones entre profesores generalistas y diferenciales y los diversos perfiles de relación que se establecen desde ellas, las cuales son conflictivas entre sí (López et al., 2014; Muñoz et al., 2015). Además, los estudios sobre la forma de desarrollo de la co-enseñanza muestran el bajo grado de colaboración entre los docentes, apreciándose la influencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre las modalidades de educación regular y educación común, donde la práctica predominante en la co-enseñanza es el apoyo docente (Rodríguez, 2012a), mostrando también una serie de facilitadores y barreras en esta práctica que requiere un fuerte apoyo institucional para su desarrollo (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Urbina et al., 2017).

3.2. Barreras en la co-enseñanza

Rodríguez Rojas (2012) y Rodríguez Rojas y Ossa (2014) desarrollaron estudios exploratorios cualitativos con el propósito de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que tienen los profesores de educación regular y especial, en el contexto del PIE, señalando el bajo grado de colaboración entre los docentes, además de la influencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre la educación regular y especial. En la misma línea de experiencias en aulas escolares, Urbina y otros (2017) encuentran dos elementos relevantes. En primer lugar, que la práctica predominante en la co-enseñanza de parejas de docentes se relaciona con el modelo de apoyo en que uno de los dos tiene mayor protagonismo en clases. En segundo lugar, señalan elementos facilitadores (jornadas laborales similares, desarrollo de la confianza profesional) y barreras para las prácticas de co-enseñanza (ausencia de tiempo de trabajo, descoordinación, falta de apoyo directivo). Por su parte, Navarro-Aburto y otros (2016) encuentran que el profesorado y personal encargado del PIE cumplen con normativas y requerimientos del Decreto N° 170, en relación con las adaptaciones curriculares, pero está sujeto a la informalidad en la articulación y planificación debido a la falta de tiempo y recursos disponibles. De este modo, plantean que existe una necesidad constante de adaptaciones curriculares, pues son un mecanismo que permite lograr la individualización de la enseñanza, mejorando la práctica colaborativa entre docentes.

3.3. Las CPA como práctica colaborativa

Las CPA son un modelo de prácticas colaborativas que progresivamente se han instalado en Chile (Venegas et al., 2010), que permite abordar la tensión sobre el trabajo docente, la mejora de las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje del estudiantado (Bolívar y Bolívar, 2013), basándose en la mirada compleja de las instituciones escolares, ya que estas cambian y en cierta manera evolucionan frente a las situaciones asociadas a la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo docente colaborativo (Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán, 2015). Por lo tanto, las CPA serían una respuesta concreta a los cambios desarrollados en los establecimientos escolares.

Lo anterior permite la configuración de una serie de elementos que promueven la colaboración: desarrollo de espacios de participación, interacción sobre los resultados del estudiantado, posibilidad de cambio en la cultura escolar a largo plazo, sistematicidad en la participación y el impacto en el cambio epistemológico sobre la colaboración (Guerra et al., 2020; Philpott y Oates, 2017). Para promover la instalación de las CPA, se necesita la existencia de una relación directa y significativa con la disposición del tiempo y la regularidad en los espacios de trabajo, lo que permitiría facilitar el trabajo colaborativo y

el encuentro en pos de la reflexión pedagógica (Cochran-Smith et al., 2015; Hairon y Tan, 2017).

4. Método

El siguiente artículo se enmarca en un estudio de caso (Yin, 2003) bajo un enfoque de métodos mixtos secuencial exploratorio (Creswell y Plano Clark, 2017), primeramente utilizando teorías y herramientas cuantitativas del Análisis de Redes Sociales (ARS) (Wasserman y Faust, 1994) para examinar las relaciones colaborativas que emergen en contexto de pandemia en una escuela rural de Chile, al alero administrativo del Estado a través de uno de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública¹ (Ley N° 21.040, 2017).

Para ello, se aplica un cuestionario sociométrico (Scott, 2000) a profesionales de la educación de la comunidad escolar, todos ellos involucrados en los procesos de mejora colaborativa, sobrepasando el 80% de respuestas deseable para realizar el análisis de redes (Moolenaar, 2012). Específicamente, este cuestionario identifica a qué profesionales de la educación recurrieron previo y durante la pandemia (es decir, con quienes interactuaron), utilizando una escala Likert de frecuencia, que va desde 0 = Nunca hasta 4 = Casi a diario.

Luego, se recurre al mapa de red o sociograma de la escuela (Scott, 2000) para graficar las relaciones colaborativas, distinguiendo con diferentes formas geométricas a directivos, docentes y equipo PIE, y donde las flechas entre actores representan la colaboración presente.

En segundo lugar, se profundiza en lo anterior utilizando un enfoque cualitativo basado en grupos focales (Stewart y Shamdasani, 2014) con integrantes de la escuela. En estos grupos focales indagamos tres dimensiones sobre la colaboración de la escuela en pandemia: (a) prácticas, (b) roles y (c) desafíos, beneficios y proyecciones. El análisis descriptivo temático (Peel, 2020) de las transcripciones de los grupos focales fue realizado por los autores del estudio, triangulando la codificación e identificación los aspectos encontrados (Jonsen y Jehn, 2009), y así distinguir las similitudes y contrastes entre los actores de la escuela en cada dimensión analizada. Todos los participantes del estudio firmaron consentimientos informados aprobados por el comité de ética de la universidad para garantizar la anonimidad y confidencialidad de los datos.

El cuestionario sociométrico fue respondido por 26 de los 30 profesionales de la educación de la comunidad escolar donde se realizó el estudio, entre ellos directivos, docentes e integrantes del PIE (educadores diferenciales y apoyos pedagógicos). De estos, 12 actores fueron invitados a participar de los 3 grupos focales, separándolos de acuerdo con los fines del estudio, vale decir: 4 directivos (Dirección, Jefatura de Unidad Técnica Pedagógica, Inspectoría General y Coordinadora de Convivencia), 4 docentes (de diversas especialidades), 4 integrantes del equipo PIE (Coordinación y 3 miembros más), salvaguardando la diversidad en cada grupo al considerar los indicadores de ARS de la primera etapa.

¹ Ley N° 21.040 (2017). *Crea el Sistema de Educación Pública*. Diario Oficial de Chile, 24 de noviembre de 2017.

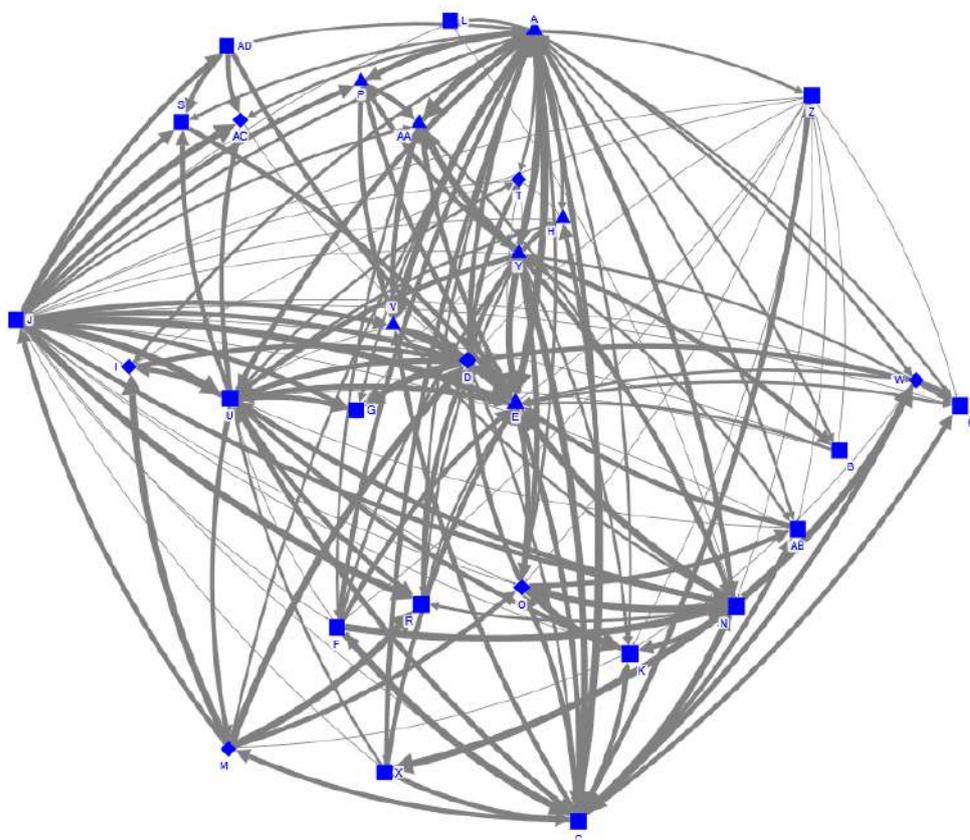
5. Resultados

5.1. Red colaborativa en pandemia

La primera parte del estudio consiste en un análisis de las interacciones que ocurrieron en la escuela durante los años 2019 y 2020. La figura 1 incluye la frecuencia de interacción con la cual directivos (triángulos), docentes (cuadrados) e integrantes del PIE (diamantes) recurrieron a sus colegas, desarrollando colaboración durante el primer semestre escolar del año 2020 (durante la pandemia). El tamaño de las figuras es más grande a mayor cantidad de menciones, así como el grosor de las flechas aumenta con la frecuencia de interacción declarada.

Figura 1

Sociograma colaborativo durante la pandemia



El análisis de los indicadores y de los sociogramas establecen que durante la pandemia se ha incrementado la frecuencia de interacciones entre los miembros del establecimiento y los integrantes del equipo del PIE, lo cual podría estar relacionado a la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza en el establecimiento que permitan responder a los desafíos por la emergencia sociosanitaria, posicionando los procesos colaborativos como una forma de promover el desarrollo profesional como parte de la práctica docente cotidiana, lo cual se profundiza en la siguiente sección mediante los grupos focales realizados.

5.2. Prácticas colaborativas para la enseñanza-aprendizaje de estudiantes

Una de las subdimensiones detectadas sobre prácticas colaborativas se relaciona con las prácticas para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes: cómo docentes e integrantes

PIE trabajan conjuntamente en intervenciones dentro y fuera del aula. Una forma de colaboración considera la planificación conjunta de trabajo personalizado con estudiantes con necesidades educativas especiales y con estudiantes que requerían nivelar conocimientos desfasados:

Se hace una intervención a nivel de un aula de recurso que es virtual igual, y que es para reforzar cosas que no han podido lograr. Por ejemplo ... que están retrasados en él, aprender a leer. (Integrante PIE 2)

Así, el trabajo de co-docencia se entiende como trabajo colaborativo para la planificación y realización de clases, pero también como el trabajo personalizado que realizan los integrantes del PIE con los estudiantes. Varios entrevistados señalan que el rol principal del programa es el apoyo al profesorado de asignatura. Durante la pandemia, esto incluyó el monitoreo de aprendizaje de los estudiantes:

Mira, teníamos reuniones para organizar las clases. Entonces, los temas que íbamos a utilizar, las partes que cada uno nos correspondía. Si teníamos alguna dificultad también la que tenía mayor habilidad nos apoyaba y teníamos reuniones, yo creo que eran semanales. (Docente 3)

5.3. Prácticas colaborativas para la reflexión docente

Otra práctica incluye los espacios de reflexión, donde los participantes discuten y comparten experiencias de su trabajo. Además, algunos docentes mencionan comunidades de aprendizaje para fomentar la reflexión y miembros del equipo PIE expresan que existe una falta de tiempo que dificulta su participación en estos espacios:

Entonces para eso yo creo que ahora, con esta implementación de las comunidades de aprendizaje, no sólo por ciclos, sino que por afinidad ... en el fondo que en algunas veces se nos entorpece o de conectividad, que también más de alguno ha tenido problemas de conexión, y eso quizás lo desespera. (Docente 4)

El año pasado también llevamos a cabo un estudio de clase con el equipo y este año comenzamos con comunidades de aprendizaje, donde los coordinadores son como los facilitadores de este proceso de la reunión. (Integrante PIE 4)

En este período remoto, yo he sentido que ahí falta mucha comunicación. Falta, tenemos reuniones de ciclos, sí, pero son muy cortas ... Ahora es súper difícil porque no están los espacios ... no es la misma fluidez en el tema de comunicación y de ayuda. (Docente 1)

En este escenario, el colegio ha optado por ocupar el e-mail como mecanismo oficial de comunicación, que afecta y complejiza el trabajo colaborativo, pues a veces crea conflictos en la interpretación del mensaje.

6.4. Prácticas colaborativas para la gestión dentro del establecimiento

La gestión escolar es otra práctica colaborativa que se desarrolla durante la pandemia. Destaca la disposición a solucionar diversas problemáticas de directivos, asistentes de la educación e integrantes del equipo PIE. Este último contribuyó en la sistematización y análisis de información para retroalimentar el proceso de toma de decisiones de los equipos directivos, funcionando como puente en la comunidad:

[Los integrantes del PIE] Hacemos reuniones mensuales, veo el tema de los horarios, dificultades que vayan saliendo con estudiantes. Traspasamos a Unidad Técnica Pedagógica ... vamos haciendo como toda la bajada de información al equipo [técnico pedagógico] y a la misma vez la subida de las necesidades que van teniendo cada uno de los profesores. (Integrante PIE 3)

5.5. Roles de los miembros del establecimiento

En esta dimensión, los participantes reconocen que todos los profesionales del establecimiento tienen un nivel de competencia muy alto, aunque distintos roles. Por ejemplo, el equipo directivo cumple un rol de supervisión y orientación. Esto implica un rol consultivo por parte de docentes y miembros del PIE sobre el estado de implementación de acciones exigidas:

Claro, porque en el fondo uno, uno nunca va a tener la autonomía total de la disciplina que enseña, o sea, siempre uno tiene que estar respondiendo a los superiores ... Entonces, para ello, para eso en el fondo uno recurre a los directivos. (Docente 4)

Los profesionales del establecimiento consideran que docentes e integrantes del equipo PIE con los que interactúan poseen un alto nivel de preparación y bastante dominio curricular, aunque con matices. Algunos entrevistados observan que algunas relaciones de colaboración se ven limitadas por formas de trabajo que dificultan la colaboración conjunta:

También son competitivos. Creo que a veces fallamos un poco, algunos más que otros, en la obsesión por el perfeccionar... antes de la pandemia éramos muy poco flexibles ... hemos aprendido con, como con harta dificultad, aprender a hacer un poco más moldeable. (Directivo 3)

Sin embargo, esto se balancea con el compromiso de enseñar en un ámbito social y contextual complejo, que implica adaptar procesos a las realidades de los estudiantes y recursos disponibles. Los roles, entonces, responden a la cultura institucional de la escuela, que permite una relación más estrecha y cercana entre los miembros de la comunidad escolar, incluyendo a profesionales, estudiantes y apoderados:

Las profesoras están pendientes de que, porque está [el estudiante], que no vino, todo, la emoción, porque está triste ... es más, más que un colegio tiene ese rol también como de una familia. Todos somos conocidos, todos se conocen ... Entonces yo creo que ... todos están pendientes del objetivo general, que es que todos aprendan. (Integrante PIE 1)

Los miembros del establecimiento destacan al equipo PIE, recalcando que el desarrollo profesional ciertamente influye en cómo se configuran los aspectos colaborativos de la escuela. Así, integrantes del PIE tomaron distintos roles durante la realización del trabajo a distancia en pandemia. Estos incluyeron el desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes para garantizar el aprendizaje y evitar su deserción, adaptándose a sus características para garantizar que todos puedan acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje:

Yo me acuerdo hace bastantes años atrás, cuando ingresamos era un trabajo bastante aislado ... ahora ya no los pueden, no los pueden retirar de la sala, a no ser que sea por cosas muy específicas, como alguna evaluación muy, muy especial. Por lo tanto, la participación es directa. (Docente 1)

El monitoreo constante del equipo PIE hacia las disciplinas facilitó lo anterior, junto con la cantidad de docentes y tiempo de trabajo directo con estudiantes y con apoderados, como parte del esfuerzo por asegurar el aprendizaje de estudiantes, el cual se vio expuesto debido al trabajo a distancia y los problemas de conexión, junto con la dificultad en la motivación de los estudiantes para participar activamente del proceso de educativo:

Yo me acuerdo de varias veces estar haciendo video, videollamada con la apoderada, para mostrarle como era, para que ella pudiera explicarle después a su estudiante. Entonces hubo cambio de roles, sí, hubo cambio de funciones también, nosotros no tan solo ya estábamos destinada al lenguaje y la matemática, no solo estábamos ya

trabajando colaborativamente con el profesor de inglés ... música ... educación física ... teníamos contacto más directo con nuestro estudiante y pasamos a tener más cercanía y confianza. (Integrante PIE 3)

Además de lo anterior, el equipo PIE, en conjunto con los docentes del establecimiento, generó diversas estrategias de acompañamiento y contención emocional de los estudiantes, junto con la creación de planes de trabajo formativos acordes a la realidad emocional del estudiantado y sus familias, para evitar su deserción:

Yo creo que toda esta necesidad, que nació, fue también un objetivo que nosotros nos colocamos ... no porque nos hayan pedido los directivos [o] los docentes ... porque leímos que el Ministerio también daba tres indicadores que había que priorizar y nosotros nos enfocamos por priorizar lo emocional en nuestro estudiante, evitando la deserción ... eso hizo que nosotros podamos cambiar estos roles y funciones. (Integrante PIE 1)

Sin embargo, esto no es compartido por todos los miembros del establecimiento. Si bien destacan y valoran su rol, algunos mencionan que el equipo PIE no siempre logra abarcar la totalidad de los espacios curriculares:

Entonces, en ese sentido la función del PIE se cumple, se cumple en el establecimiento. Pero lo que no se cumple o lo que faltaría como para poder mejorar, es que fuese quizás más completo en el sentido de poder abarcar todas las asignaturas y no solamente las que tengan su foco, digamos descendidos, cierto, donde, donde se pueden mejorar. (Docente 2)

5.6. Desafíos, beneficios y oportunidades del trabajo colaborativo en pandemia

Para los directivos y equipo PIE, uno de los beneficios de la colaboración en pandemia fue la valorización del trabajo de los últimos, debido a su visibilización como pares profesionales, así como la promoción de estrategias de aprendizaje desde la co-docencia y el desarrollo profesional permanente. A futuro, esto generaría una oportunidad para pasar de un rol asistencial a uno más activo en los procesos de enseñanza de los estudiantes:

[Ahora] yo voy y como que yo intervengo y me siento como empoderada, y yo digo esto y le apporto, entonces me siento como que no tengo que tener un guión curricular ... en ese sentido que se nos abrió esa posibilidad, como esa puerta. Con el trabajo colaborativo. (Integrante PIE 1)

[Los integrantes del PIE] se transformaron en indispensables. Ahora es impensado que no haya una educadora [del PIE] colaborando ... en la clase. Los profesores, inclusive las piden ... porque se hicieron indispensables de verdad, que todos las valoraran. (Directivo 2)

La necesidad de afrontar nuevos desafíos consolidó nuevas estrategias de colaboración que permitieron motivar y llegar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, varios participantes muestran que aún es necesario expandir la co-docencia y ampliar el trabajo de los integrantes del programa PIE a todos los estudiantes del establecimiento y no solo los que están al alero del programa:

Entre el docente de aula y el docente de PIE ... la co-enseñanza existe, de hecho ... lo ideal es que esta co-enseñanza que hay en el establecimiento, este trabajo colaborativo entre el docente de aula y el equipo PIE, debe como expandir fronteras ... Entonces ahí yo creo que habría que darle como una vueltecita al objetivo del PIE, que en el fondo es apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes, más que esos ... que tienen que atender. (Docente 4)

Si bien se menciona el manejo de plataformas digitales y el conocimiento sobre estrategias de enseñanza no-presenciales como una oportunidad de desarrollo profesional, la falta de conocimiento sobre estas obligó a los participantes a destinar tiempo extra para

autoformarse sobre tecnologías educativas y poder ejercer su trabajo. Junto con esto, fue necesario generar nuevas estrategias de enseñanza que mantengan la motivación y atención de los estudiantes durante el trabajo a distancia para garantizar el derecho a la educación:

Por ejemplo, para mí, por lo menos, uno de los desafíos fue ocupar las nuevas plataformas. Yo creo que eso fue un desafío para todos. Todas las plataformas digitales que nosotros no estábamos acostumbrados a ocuparlas. Eso para mí, puntualmente, fue como un nuevo desafío, todo lo que se relaciona a la tecnología y a la virtualidad. (Integrante PIE 3)

[El] desafío fue tratar de mantener a los niños activos, vigente, en el plan remoto durante todo el año. Yo creo que eso fue un gran desafío. Tratar de que siempre estuvieran presente en él, en su aprendizaje. (Docente 2)

A pesar de estas dificultades, los participantes destacan la creación de espacios para la priorización del trabajo emocional. En primer lugar, esto se expresó a través del trabajo colaborativo con apoderados, quienes se hacen partícipes en la enseñanza de sus hijos y debieron ser apoyados por profesionales del establecimiento en la adquisición de conocimientos disciplinares. En segundo lugar, la generación de estos vínculos también recae en las características contextuales del trabajo a distancia. En otras palabras, la escuela entra a la casa:

Fue una oportunidad de poder acercarnos más a nuestros estudiantes, a conocer su realidad que capaz antes no las conocíamos, porque abrimos las puertas de nuestros hogares. Tanto ellos conocernos a nosotros, conocimos a las mascotas casi de todos ... no había quien no conociera a mi hija y su mascota, que ella misma la presentaba en clase. Entonces, fue una oportunidad de crear lazos con los estudiantes y crear lazos con los apoderados. (Integrante PIE 1)

Finalmente, la falta de conocimientos, recursos materiales, de conectividad, tiempo y tareas nuevas a realizar complejizó y precarizó altamente la labor de docentes e integrantes del PIE, afectando su vida privada. Esto se debe a que las nuevas exigencias, la sobrecarga laboral y las dinámicas de apoderados y estudiantes alteraron los horarios de trabajo y borraron la distinción clara entre dónde termina la vida laboral y dónde empieza la personal:

A lo mejor son malas prácticas, porque igual a veces nos salimos de horario, porque lamentablemente nosotros ahora con la pandemia, nuestro horario es prácticamente 24/7. Porque a mí en sábado, domingo, los alumnos a veces o los papás, porque no tuvieron tiempo en la semana, no pude comunicarme con ellos. Entonces igual uno dice, me hubiese pasado a mí a lo mejor también trabajando y uno le contesta ... los horarios traspasan. (Integrante del PIE 2)

Como parte de su diagnóstico, varios participantes mencionan que la normativa actual y los requerimientos ministeriales no garantizan el tiempo de trabajo que corresponde. Esto afecta a docentes, directivos e integrantes del PIE a nivel personal y a nivel laboral, incluyendo la organización del trabajo y participación en instancias necesarias para el desarrollo de prácticas colaborativas, entre otras. En el caso del equipo del PIE, su trabajo muchas veces sobrepasa lo establecido por la normativa. Para los docentes, la discordancia de los requerimientos del Servicio Local de Educación Pública (SLEP; institución sostenedora) hacia ellos y los directivos del establecimiento dificulta aspectos de la colaboración:

Y a veces tenemos profesionales que tienen 3-4 cursos ... faltan horas para que se logre mayor efectividad y si se logra es porque aquí todos son comprometidos, y están casi hasta afuera de horario ... yo siento que eso es importante que alguna vez alguien

estudió y se discuta, capaz, en los creadores y formadores de leyes ... la labor del profesor diferencial. (Integrante PIE 3)

[L]a organización pública de la educación, que ha sido muy variable, muy inconstante y también poco respetuosa de lo que ellos mismos establecen ... ha habido que estar estudiando sobre la marcha, algo que debió haberse preparado mejor para dar un funcionamiento más óptimo ... eso influye también en la colaboración directa del equipo directivo ... cuatro funcionarios distintos del Servicio Local le piden la misma información a la directora. (Docente 1)

Internamente, el desarrollo de la pandemia y su impacto en la labor de los docentes e integrantes del PIE permitió a los directivos identificar una serie de proyecciones para apoyar el trabajo y prácticas de colaboración. Así, mencionan una posible reconfiguración de los tiempos del trabajo profesional para evitar conflictos producto del cansancio:

Tiene que ver con un tema de evitar más conflictos, porque yo entiendo que la gente está súper reventada con esta cuestión de la pandemia, el encierro ... Es agotador para nosotros como líderes. Yo encuentro que es súper agotador, que es desgastante. (Directivo 3)

Finalmente, y a pesar de todas las dificultades mencionadas, los entrevistados reconocen que la pandemia los llevó a concretar prácticas colaborativas que no se habían podido desarrollar. Sin embargo, esto nace de la necesidad por hacer frente a una situación que afectó a los miembros del establecimiento a nivel laboral y personal:

Bueno, yo vivo la colaboración día a día porque tengo colegas que llegan y los busco de alguna u otra forma para que me ayuden cuando estoy muy ahogado, pero como escuela, como institución, no la habíamos vivido realmente. Era solamente una teoría y el estar en esta, en esta realidad, en este río que te estoy mencionando, tuvimos que hacer la balsa, tuvimos que buscar el... el que sabía amarrar, el que cortaba los palos y el que sabía navegar. Tuvimos que ponernos para poder navegar en él, en esta, no digo irrealidad, sino en esta realidad obligada que estábamos. (Directivo 4)

6. Discusión y conclusiones

El presente estudio entrega diversos hallazgos relacionados con el desarrollo profesional docente asociado al contexto colaborativo de una escuela bajo un escenario de emergencia sanitaria inédito en Chile y el mundo, los cuales se pueden desglosar desde un nivel macro, pasando con niveles intermedio y hasta el nivel micro propio de la escuela analizada.

En cuanto al nivel macro, se detecta una crítica al accionar de una reciente política pública educativa en Chile, específicamente al accionar de los SLEP (Raczynski et al., 2019), quienes abruman con labores extras en un contexto de pandemia que de por sí ya es demandante. Estos aspectos de los SLEP fueron advertidos previamente (Bellei, 2018), y lo que pareciera contradictorio, son los propios SLEP los que tienen que fomentar la colaboración efectiva y asesoría entre pares en y entre las escuelas bajo su administración (Solar et al., 2017). La evidencia de este estudio indica que falta una mayor conexión de las demandas del SLEP con el contexto y potencial desarrollo profesional en sus escuelas.

Por otro lado, respecto al nivel intermedio, entendiendo este como el contexto de la escuela, se vislumbra que un escenario adverso condiciona los patrones de colaboración, y con ello, el desarrollo profesional de los actores de la escuela. Así, en esta escuela ha emergido con fuerza el rol del equipo PIE y la inclusión educativa, pues con la pandemia se han exacerbado las inequidades socioeducativas, que es uno de los focos del PIE (Rodríguez Rojas, 2012). También las familias tienen un papel clave, en particular con las condiciones de conectividad que los estudiantes requieren en una educación remota de

emergencia (Bond, 2020; UNICEF, 2020), y lo que ocurre en casos como el estudiado, donde miembros de la escuela socorren esta y otras situaciones para que el proceso educativo siga su curso. Esto ha conllevado un aprendizaje de docentes y directivos, pues han emergido aspectos colaborativos en un formato y foco diferente, y que va más allá de lo que ocurre “dentro” de la escuela, pues estos límites anteriormente físicos se han vuelto difusos en una educación preponderantemente online. No obstante, surge a su vez la disyuntiva de que no es claro lo que ocurrirá post-pandemia, en particular qué aprendizajes y parte del desarrollo realizado se mantendrán o cambiarán. En este sentido, es de esperar que exista un acompañamiento efectivo en esta transición, que involucra la articulación de las autoridades y actores involucrados en la política educativa con las comunidades educativas en su conjunto, en particular en potenciar las habilidades socioemocionales que visualizan docentes y directivos escolares para estos escenarios (Egan et al., 2021).

Por último, en el nivel micro, considerando a la escuela en sí misma, la preponderancia del equipo PIE ha conllevado la aparición concreta de la co-docencia. No obstante, pareciera que este aspecto ha tenido diversas aristas en la escuela analizada, pues se contraponen las visiones de directivos, docentes y miembros del propio equipo PIE, lo cual ha sido destacado en investigaciones previas (Rodríguez Rojas, 2012), aunque en este caso es más bien asociado a la pandemia. A esto se agrega el potencial que tienen las comunidades de aprendizaje (CAP) en la escuela, que conlleva la transformación positiva de los centros educativos y su desarrollo profesional (Rodríguez de Guzmán, 2012). Sin embargo, se requiere superar diferentes escollos para su avance concreto y efectivo, lo cual es una oportunidad que se complejiza en pandemia (Cisternas et al., 2020; Silva, 2020).

A nivel individual se visualiza un importante papel de las habilidades socioemocionales o personales de cada actor escolar, en particular aquellas relacionadas con lo social y comunicacional, pues en contextos complejos como la pandemia -y actuando en modalidad on-line permanentemente-, se tiende a desdibujar las caras y afectos que existían presencialmente. Esto puede producir conflictos innecesarios, sobre todo si decrece la asertividad o no se logra transmitir ni interpretar los tonos de los mensajes en modalidad remota, sumado a la coyuntura por Covid-19 (Villafuerte et al., 2020), lo cual tiene implicancias para el desarrollo profesional de docentes, directivos y equipos de apoyo. En la misma línea están las actitudes y rasgos personales, pues no es esperable que todos cuenten con las condiciones necesarias (personales o contextuales) para responder a las demandas de la pandemia, por lo que aspectos como la resiliencia y empatía, entre otros, se han convertido en claves a la hora de trabajar colaborativamente en contextos de emergencia (Gajardo et al., 2021; Román et al., 2020).

Esto involucra una expectativa y estado de desarrollo más profundo que lo presente hasta ahora, por lo que las proyecciones post-pandemia son diversas y alentadoras, aunque sin mayores certezas ni claridad, lo cual merma un pertinente desarrollo profesional acorde a los aspectos colaborativos sondeados, que involucra diferentes dimensiones contextuales (Khanal et al., 2021).

De acuerdo con lo anterior, es necesario profundizar en aquellas condiciones y dimensiones que promueven la colaboración en las escuelas, así como su articulación con el desarrollo profesional contextualizado de docentes, directivos y equipos de apoyo, con un énfasis en las enseñanzas, aprendizajes y desafíos que ha involucrado la pandemia y el escenario posterior a esta (Sahlberg, 2020), así como mayor investigación situada que enfatice las experiencias y lecciones de manera pertinente para los actores en los diferentes

niveles del sistema educativo, cuya evidencia es esencial para las futuras acciones post-pandemia.

Referencias

- Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: Nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(2), 119-133. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching & Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ávalos, B. (2013). La formación inicial docente. En UNESCO-OREALC (Coord.), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). CEPPE y UNESCO.
- Ávalos-Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bellei, C. (2018). *Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile
- Bolívar, A. y Bolívar, M (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rnos*, 10, 11-34.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the Covid-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Cisternas, D., Franco, G., Rodríguez, D., Verdugo, R., Guerra, N., Delgado, V. y Aguilar, R. (2020). Diálogos en pandemia: Algo de lo que hemos aprendido en la formación de comunidades de aprendizaje. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 23-40.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Coskie, T. L. y Place, N. A. (2008). The national board certification process as professional development: The potential for changed literacy practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1893-1906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.005>
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C. y Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the Covid-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925-934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E. y Salas, G. (2021). Conceptions of teacher trainers from Covid-19. A comparative study in three regions of Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 69-89. <https://doi.org/10.5944/REEC.38.2021.28867>

- Gajardo, J., Salazar, M. y Maya, A. (2021). Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 90-111. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28996>
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E. y Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness & School Improvement*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Hairon, S. y Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408>
- Jonsen, K. y Jehn, K. A. (2009). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 4(2), 123-150. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Jurasaitė-Harbison, E. y Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Khanal, P., Bente, F. y Tagliabue, M. (2021). A scoping review of organizational responses to the covid-19 pandemic in schools: A complex systems perspective. *Education Sciences*, 11(115), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci11030115>
- Lizana, P., Vega-Fernandez, G., Gomez-Bruton, A., Leyton, B. y Lera, L. (2021). Impact of the Covid-19 pandemic on teacher quality of life: a longitudinal study from before and during the health crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3764. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073764>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- MINEDUC. (2009). *Decreto 170*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf
- MINEDUC (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 199(1), 7-29. <https://doi.org/10.1086/667715>
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Navarro-Aburto, B., Arriagada-Puschel, I., Osse-Bustingorry, S. y Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.1>

- Peel, K. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(1), 1-15.
<https://doi.org/10.7275/ryr5-k983>
- Philpott, C. y Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209-234.
<https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Raczynski, D., Rivero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, (51), 382-420.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín-Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Rodríguez Rojas, F. F. (2012a). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé* [Tesis de Magíster]. Universidad del Bio-bio.
- Rodríguez Rojas, F. F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., ... y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de Covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
<https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 359-365. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0026>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). Covid-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sato, K. y Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 797-816.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.004>
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. Sage.
- Silva, H. (2020). Trayectoria de comunidades profesionales de aprendizaje: Desafíos y oportunidades en pandemia. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 143-160.
<https://doi.org/10.5027/reinnec.V4.I1.88>
- Skerrett, A. (2010). "There's going to be community. There's going to be knowledge": Designs for learning in a standardised age. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 648-655.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.017>
- Solar, H., Treviño, E., San Martín, E. y Ayala, P. (2017). Modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para estructuras de gobierno municipal y Servicios Locales de

- Educación (SLE). En I. Irarrázaval, E. Piña, M. Letelier, M. e I. Jeldes (Eds.), *Propuestas para Chile Concurso Políticas Públicas 2017* (pp. 75-104). Centro de Políticas Públicas UC.
- Stewart, D. y Shamdasani, P. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831.
- UNESCO-OREALC. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. CEPPE y UNESCO.
- UNICEF. (2020). *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the Covid-19 pandemic*. UNICEF.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 7-13.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. y Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Venegas, P., Campos, J., Cortés, C. y Novoa, X. (2010). Comunidades de aprendizaje: una estrategia de participación y desarrollo profesional docente en Chile. *Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*.
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. y Vidal, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge University Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage.

Breve CV de los/as autores/as

Juan Pablo Queupil Quilamán

Doctor en Educación por la Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Magíster en Gestión y Dirección de Empresas, Ingeniero Civil Industrial y Licenciado en Ciencias de la Ingeniería por la Universidad de Chile. Director del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), y académico e investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile. Es profesor del Magíster en Educación de la UCSH e integrante del grupo de investigación de “liderazgo y colaboración para la mejora educativa” en la misma. Miembro de la Red de Investigadores en Educación Chilena (RIECH). Desarrolla su actividad investigadora centrada en la gestión y liderazgo educacional, colaboración en educación, inclusión y justicia educacional, y política educativa. Email: jqueupil@ucsh.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7324-9275>

Catalina Cuenca Vivanco

Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile y Máster en Ciencias de la Educación con mención en Lectura, Escritura y Literacidad de la Universidad de Pensilvania, Estados Unidos. Actualmente trabaja como asistente de investigación y formación en la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Entre sus intereses de investigación se encuentran la formación inicial docente para la justicia social, indagación docente, literalidad crítica, literacidad académica y análisis de políticas educativas. Ha trabajado en proyectos de investigación sobre análisis de política educativa para la formación inicial docente y su implementación, ideologías curriculares de profesores en formación, desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras de profesores en formación y de aula, y desarrollo de prácticas colaborativas entre equipos docentes y directivos en establecimientos educativos públicos y privados. Email: catalinapcv@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3914-0548>

César Maldonado Díaz

Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales. Magíster en Educación (Universidad de Chile) y Profesor de Historia, Geografía y Cs. Sociales (PUCV). Académico e investigador en el Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez. Se ha especializado en las siguientes líneas de investigación: el estudio de las prácticas de co-enseñanza entre docentes con especialidades diversas en aulas escolares chilenas. Además, le convoca el estudio de la colaboración docente, el rol de los saberes pedagógicos en el desarrollo de la formación inicial y como otros actores intervienen en la formación de docentes. Lo anterior, lo hace desde un enfoque sociológico bernsteniano propio del estudio del discurso pedagógico puesto en acto. Email: cmaldonadod@ucsh.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Efectos de la Tutoría entre Iguales como Estrategia de Educación Inclusiva en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil y Primaria

The Effects of Peer Tutoring as an Inclusive Educational Strategy in Students with Autism Spectrum Disorder of Pre-School and Elementary School

Elena Martínez *
David Duran

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Este artículo presenta una revisión de estudios que ponen en práctica la tutoría entre iguales, una estrategia educativa que consiste en la creación de parejas en las que un alumno desarrolla el rol de tutor y el otro el de tutorado, y donde ambos comparten un objetivo común de aprendizaje. Aunque esta práctica educativa es recomendada como una metodología para la inclusión, sus efectos en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) están todavía poco estudiados. Por este motivo, el objetivo de la presente revisión bibliográfica es estudiar cuáles son los efectos y beneficios concretos de esta metodología en alumnado con TEA de Educación Infantil y Primaria. En la primera búsqueda, se localizaron 132 artículos, de los cuales 10 cumplían con los criterios de inclusión. Los resultados muestran como la tutoría entre iguales puede ser una práctica efectiva para la mejora de las habilidades sociales y académicas del ámbito de las matemáticas, educación física y lengua de los estudiantes con TEA. También se refleja como los compañeros del alumnado con TEA viven la experiencia de tutoría de forma positiva.

Descriptores: Tutoría entre iguales; Trastorno del espectro autista; Habilidades sociales; Habilidades académicas; Educación inclusiva.

This article presents a review of studies that put in practice peer tutoring. Peer tutoring is a learning methodology based on the creation of pairs where one student adopts the role of tutor and the other the role of tutee, and where both students share a common learning objective. Although this educational practice is an inclusive methodology, its effects with students who have Autism Spectrum Disorder (ASD) are scarcely investigated. Due to this, the purpose of this systematic review is to study which are the effects and benefits of using this educational practice with students with ASD. At the beginning, 132 articles were located and 10 of them were included in the revision as matched with the inclusion criteria. The main results of the research show that peer tutoring can be an effective and inclusive strategy to increase social skills and academic skills, related to Physical Education, Mathematics and Language, of students with ASD. Moreover, it is also noted that the peers of students with ASD live the peer tutoring experience in a very positive way.

Keywords: Peer tutoring; Autism spectrum disorder; Social skills; Academic skills; Inclusive education.

1. Introducción

La educación inclusiva hace referencia al proceso de mejora de la enseñanza con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, independientemente de sus características (Giné, 2009). A pesar de que existen diversas metodologías que promueven la inclusión, en este artículo nos centraremos específicamente en una de ellas: la tutoría entre iguales, una práctica ampliamente recomendada por expertos en educación, como la European Agency for Development in Special Needs Education (2001). Según dicha organización, diversos estudios demuestran como la tutoría entre iguales es efectiva en las áreas cognitivas y socioemocionales del proceso de aprendizaje de los alumnos.

El objetivo de este artículo es realizar una revisión bibliográfica de estudios que pongan en práctica la tutoría entre iguales con alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Con esta revisión se pretende analizar cuáles son los efectos de esta estrategia en el alumnado con TEA.

1.1. La tutoría entre iguales como respuesta educativa inclusiva en las aulas

Los inicios de la tutoría entre iguales se sitúan en la Revolución Francesa, donde la falta de maestros y el incremento del alumnado propició el hecho de que los alumnos más ventajosos asumieran el rol de profesores de los otros alumnos, sobre los cuales se tenía expectativa de aprendizaje, y no sobre el alumno tutor. El concepto de tutoría entre iguales concebido hoy en día se aleja de esta unidireccionalidad del aprendizaje, dado que se ha demostrado que el proceso de ayuda que un alumno ofrece a otro puede generar oportunidades de aprendizaje para él y que enseñar puede ser una buena manera de aprender (Duran, 2017).

Desde un enfoque centrado en la educación formal, la tutoría entre iguales se define como un método de aprendizaje entre iguales basado en la creación de parejas con una relación asimétrica (procedente de los roles respectivos de tutor y tutorado), que comparten un objetivo común que se alcanza a partir de un marco de relación planificado por el profesor (Topping et al., 2015). La relación uno a uno de la tutoría entre iguales posibilita una alta participación y una comunicación más directa que permite altos niveles de modelaje y demostración personalizada. El tutorado aprende en tanto que recibe ayuda personalizada y ajustada de su tutor, mientras que éste lo hace gracias a las posibilidades de aprender enseñando (Duran, 2015).

Las prácticas de tutoría entre iguales son muy ricas y se pueden clasificar en función de diversos criterios. Dado que el objetivo de esta revisión se centra en el ámbito escolar, cabe destacar dos criterios que parecen especialmente importantes en este contexto (Duran, 2015):

- Edad o curso: parejas de distinta edad o curso (*cross-age tutoring*) o de edades y cursos similares (*same-age tutoring*). Los trabajos de investigación sobre ambas tipologías indican que la calidad del aprendizaje no depende tanto de la diferencia de edad entre el alumnado, sino de garantizar “distancia” entre las habilidades del tutor y el tutorado.
- Continuidad de rol: rol permanente (no hay intercambio de roles entre tutor y tutorado) o rol recíproco (intercambio periódico de los roles de tutor y tutorado).

Las prácticas *cross-age tutoring* promueven el rol permanente, mientras que las *same-age tutoring*, pueden adoptar tanto roles permanentes como recíprocos.

Una vez analizado el concepto de tutoría entre iguales, es necesario conocer las evidencias que la apoyan como una metodología para la inclusión. Disponemos de revisiones de investigaciones y metaanálisis que apuntan en ese sentido. La revisión de estudios de Greenwood y otros (1990), centrada tanto en contextos de escuelas ordinarias como de centros de educación especial, concluye que la tutoría entre iguales es tanto o más efectiva que las prácticas tradicionales mediadas por el profesor. El metaanálisis de Bowman-Perrot y otros (2013) concluye que los beneficios de la tutoría son perceptibles también para los alumnos con discapacidad, así como para aquellos con desórdenes emocionales y conductuales. Además, señala que las mejoras académicas de estos estudiantes se deben al apoyo adicional que reciben de sus compañeros. Finalmente, el metaanálisis de Leung (2015) concluye que la tutoría se muestra académicamente más efectiva en estudios en los cuales la mitad o menos de los alumnos pertenecen a grupos con vulnerabilidad, frente a otros en los que la mayoría de los estudiantes son catalogados de esta forma. Por lo tanto, se trata de una metodología que saca provecho pedagógico de la diversidad.

1.2. El alumnado con trastorno del espectro autista

Según la American Psychiatric Association (2013), el TEA se caracteriza por la presencia de dos síntomas nucleares: déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social, en varios contextos, que no se explica por un retraso general del desarrollo; y existencia de patrones restrictivos y repetitivo de conducta o intereses muy fijados.

Como es sabido, el concepto de espectro hace referencia a la heterogeneidad del trastorno, en tanto que la forma y el grado de los déficits señalados se pueden desarrollar de formas muy diversas. Las características interindividuales de las personas con TEA varían en función de la intensidad, el nivel de inteligencia y la presencia de síntomas secundarios o asociados. Entre estos últimos destacan el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno obsesivo compulsivo, trastornos alimentarios, así como elevados niveles de ansiedad (Romero et al., 2016). En el caso de los síntomas propios del trastorno, los déficits en la interacción social pueden ser muy variables. En algunos casos se puede presentar poco o nulo interés en establecer relaciones sociales, mientras que en otros se puede manifestar deseo en la interacción social que se ve dificultado por el déficit en la comprensión de normas sociales. También se puede observar ausencia de juego simbólico e imitativo social, propio del nivel de desarrollo infantil. En cuanto a las alteraciones en la comunicación, puede producirse desde una ausencia total del habla verbal, hasta un buen desarrollo del lenguaje oral, pero con alteraciones en la interacción recíproca (López et al., 2009).

En las últimas décadas, la detección del trastorno ha crecido notablemente, afectando este a un 1% de la población aproximadamente (Wong et al., 2014). Al trasladar este dato a los centros educativos, se observa que el número de alumnos con este trastorno también ha incrementado y, por lo tanto, es necesario buscar prácticas en la escuela ordinaria que promuevan su participación y aprendizaje. Las *Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII)* son un ejemplo de intervención inclusiva para el alumnado con TEA y se encuentran entre la lista de *Evidence-Based Practices* de la *National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders* (Wong et al., 2014). Las PMII se definen como un conjunto de estrategias educativas basadas en la interacción entre compañeros, con el

objetivo de promover las habilidades sociales, adquirir nuevos comportamientos y aprender nuevas habilidades académicas. Existen diversas tipologías de *PMII*:

- *Social Skills Training Groups*: creación de pequeños grupos de alumnos con el objetivo de practicar una determinada habilidad social.
- *Peer Modeling Interventions*: creación de pequeños grupos en los cuales uno o más alumnos actúan como modelos de comportamiento apropiado. Los compañeros con TEA los observan de forma directa (*Vivo Peer Modeling*), o bien a través de un vídeo (*Vídeo Peer Modeling*), con el objetivo de imitarlos.
- *Peer Tutoring Interventions*: creación de parejas en las cuales un miembro asume el rol de tutor de un compañero. Este rol de tutor puede ser asumido tanto por el alumno sin necesidades educativas especiales, como por el alumno con TEA.
- *Classwide Peer Tutoring Interventions*: práctica en la cual todo un grupo clase participa en la tutoría entre iguales.

La efectividad de las *PMII* en alumnado con TEA ha sido corroborada a través de diferentes revisiones de estudios. En la revisión de Wong y otros (2014) identifican las *PMII* como una de las *Evidence-Based Practices* seleccionadas por docentes a la hora de diseñar programas de intervención destinados a alumnos con TEA de 3 a 18 años. Los autores afirman que las *PMII* pueden ser utilizadas para desarrollar habilidades sociales, comunicativas, de juego y de lectura, así como habilidades académicas. El metaanálisis Bene y otros (2014) concluye que las *PMII* son efectivas a la hora de mejorar las habilidades comunicativas, académicas y sociales del alumnado con TEA de entre 5 y 12 años.

Watkins y otros (2015) realizan una revisión de estudios y sostienen que las *PMII* son prácticas prometedoras a la hora de aumentar las interacciones sociales del alumnado con TEA. En la misma línea, la revisión de Chang y Locke (2016) concluye que las *PMII* pueden mejorar las habilidades sociales de niños y adolescentes en el contexto escolar. Según los autores, los compañeros de aula son un recurso humano muy potente y accesible que puede ofrecer al alumnado con TEA un buen modelo de comportamiento social, así como posibilidades de poner en práctica las habilidades sociales que estos vayan adquiriendo. Una revisión más reciente (Aldabas, 2020) señala que las *PMII* pueden mejorar el comportamiento social y las habilidades comunicativas del alumnado con TEA.

1.3. Propósito de la investigación

Así pues, la efectividad de las *PMII* en alumnado con TEA está ampliamente estudiada de forma general. No obstante, ya se ha comentado que las *PMII* no describen un solo tipo de intervención, sino que engloban diferentes metodologías, siendo una de ellas la tutoría entre iguales. El motivo de esta revisión recae en la existencia de pocos estudios que se centren específicamente en estudiar la tutoría entre iguales y sus efectos con el alumnado con TEA. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es realizar una revisión bibliográfica de estudios que pongan en práctica específicamente la tutoría entre iguales, con el fin de conocer cuáles son los efectos y beneficios que esta provoca en el alumnado con TEA de Educación Infantil y Primaria. A través de esta revisión se intentará dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipologías de tutoría entre iguales y roles (tutor/tutorado) se dan entre el alumnado, con y sin TEA, participante en los diferentes estudios?

- ¿Cómo incide la tutoría entre iguales en las habilidades sociales del alumnado con TEA?
- ¿En qué grado la tutoría entre iguales mejora las habilidades académicas del alumnado con TEA?
- ¿Qué visión sobre la experiencia de tutoría entre iguales tienen los compañeros del alumnado con TEA que participan en este tipo de prácticas?

2. Método

Diseño

Se ha realizado una revisión bibliográfica sistematizada de artículos publicados en *Peer-reviewed journals* que proporcionen datos sobre los efectos de la tutoría entre iguales en el alumnado con TEA de Educación Infantil y Primaria. Las bases de datos utilizadas han sido PsycINFO (base de datos de la American Psychological Association), ERIC (Education Resources Information Center) y Web of Science (Thomson Reuters). En todas ellas, la búsqueda se ha limitado a estudios publicados entre los años 1985 y 2020.

Estrategia de búsqueda

En las bases de datos PsycINFO y ERIC, la búsqueda se ha limitado al tipo de publicación "*Peer Reviewed Journal*" y tipo de documento "*Journal Article*". Además, la búsqueda también se ha acotado al período escolar "*Preschool: 3-5 years*" y "*School: 6-12 years*". En ambas bases de datos se han utilizado los dos siguientes bloques de palabras clave, en lengua inglesa:

- Palabras clave sobre tutoría entre iguales: "*peer tutoring*" OR "*peer teaching*" OR "*peer-mediated instruction*" OR "*peer-mediated intervention*".
- Palabras clave sobre TEA: "*autism*" OR "*asd*" OR "*autism spectrum disorder*".

En la búsqueda, las palabras clave se han combinado de la siguiente forma: (Bloque A) AND (Bloque B). En la base de datos Web of Science, las palabras utilizadas para localizar los artículos han sido "*peer tutoring*" AND "*autism*".

Criterios de inclusión y exclusión

El proceso de selección de artículos se ha realizado de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión que se presentan a continuación. En la búsqueda se han incluido:

- Artículos que presentan una intervención en un contexto escolar de Educación Infantil o Primaria, con alumnado participante de entre 3 y 12 años.
- Artículos que presentan una intervención educativa basada en la tutoría entre iguales, entendiendo esta como un método de aprendizaje basado en la creación de parejas, donde un alumno es el tutor y el otro es el tutorado y ambos comparten un objetivo de aprendizaje común.
- Artículos que presentan una muestra en la cual al menos un alumno está diagnosticado con TEA.
- Artículos de investigación empírica que proporcionan datos sobre el efecto de la tutoría entre iguales en los alumnos, y especialmente en el alumnado con TEA.

Por otro lado, los criterios de exclusión establecidos son los siguientes:

- Artículos que, a pesar de llevar a cabo prácticas de tutoría en el aula, su objetivo se focaliza en estudiar otras variables no relacionadas con los efectos de esta práctica.
- Artículos que en su muestra incluyen alumnos participantes con otras necesidades educativas especiales que no son el TEA.
- Artículos que son revisiones bibliográficas

Selección de artículos

Una vez realizada la búsqueda, se localizaron 132 artículos (62 PsycINFO, 39 ERIC y 31 Web of Science), después de eliminar aquellos que estaban duplicados en las diferentes bases de datos. En la primera fase de selección de artículos, después de revisar títulos y *abstracts*, han sido excluidos 114 estudios que no cumplían criterios de inclusión. Seguidamente, se ha realizado un segundo cribaje del primer grupo de 18 artículos, a partir de la lectura completa de todos ellos, con el fin de realizar una selección más rigurosa. Finalmente, 10 artículos que cumplían con criterios de inclusión han pasado a formar parte del banco de documentos de la revisión bibliográfica (6 PsycINFO, 2 ERIC y 2 Web of Science).

3. Resultados

A continuación, de forma previa al análisis de los resultados, se presentan sintéticamente cada uno de los 10 artículos seleccionados. Con el fin de observar una síntesis más detallada de las características de los estudios vea el Anexo I.

El primer artículo de la revisión (Ayvazo y Ward, 2006) analiza los efectos de la tutoría entre iguales en el área de Educación Física, como una estrategia inclusiva para alumnado con TEA. Los participantes son cuatro alumnos de 8 años, dos de los cuales están diagnosticados de TEA. El diseño de intervención se basa en una línea base inicial, seguida de dos intervenciones de tutoría entre iguales.

Gillies (2013) analiza cuáles son los efectos de la *cross-age tutoring* en el desarrollo del comportamiento del alumnado con TEA. La muestra se compone de seis alumnos, tres de ellos con edades de entre 4 y 5 años y diagnosticados con autismo; y los tres restantes de 9 años. El diseño experimental es similar al anterior e incluye además una prueba de mantenimiento final.

El tercer artículo incluido en la revisión (Jones, 2007) valora el impacto de la tutoría entre iguales en aquellos alumnos que hacen de tutores de sus compañeros con TEA. Para ello, participan 12 alumnos diagnosticados con TEA de edades entre 4 y 10 años y 27 alumnos de edades entre 10 y 11 años, los cuales adoptan el rol de tutores. Para la recopilación de datos, se utiliza un cuestionario que recoge las experiencias de los tutores.

Kamps y otros (1994) se centran en valorar los efectos de la tutoría entre iguales en las habilidades lectoras y sociales de tres estudiantes con autismo y sus compañeros. Los participantes son, por un lado, tres alumnos con TEA de 8 y 9 años y 14 compañeros de aula de estos. La metodología consiste en una línea base inicial, seguida de la intervención de tutoría basada en actividades de lengua. Después se llevan a cabo actividades de tiempo libre, en las cuales se valoran las habilidades sociales.

Kamps y otros (1999) investigan el uso de la tutoría entre iguales como método para promover la interacción entre estudiantes con TEA y sus compañeros sin necesidades educativas especiales. Entre los participantes encontramos dos alumnos diagnosticados con TEA, de 9 años, y 11 alumnos sin necesidades educativas especiales, de 6 y 9 años. El proceso metodológico es similar al anterior estudio, pero con dos líneas base y dos intervenciones de tutoría intercaladas.

El estudio de Kamps y otros (1989) analiza la efectividad de la tutoría entre iguales en la adquisición de habilidades académicas y sociales de alumnado con TEA. La muestra se compone de dos alumnos con TEA de 9 y 11 años, y dos alumnos sin necesidades educativas especiales, de 10 años. La metodología cuenta con una línea base, el entrenamiento de los tutores y una posterior intervención de tutoría.

Laushey y Helfin (2000) tienen como propósito determinar si la tutoría entre iguales incrementa la generalización de habilidades sociales entre el alumnado. Participaron dos alumnos con TEA de 5 años y otros compañeros sin necesidades educativas especiales de entre 5 y 6 años. En la práctica, se realizan dos líneas base y dos intervenciones de tutoría, de forma intercalada.

McGee y otros (1992) analizan la eficacia de la tutoría entre iguales a la hora de promover interacciones recíprocas entre alumnado con TEA. Los participantes son tres alumnos diagnosticados con TEA de 3, 4 y 5 años, y 5 alumnos sin necesidades educativas especiales de entre 3 y 4 años. En el proceso metodológico, además la línea base y la intervención de tutoría, se llevan a cabo dos fases de extinción finales en las cuales el profesor deja de guiar a los alumnos progresivamente.

Petursdottir y otros (2007) implementan la tutoría entre iguales en actividades de lectura con el fin de analizar los efectos en las interacciones sociales de alumnos con TEA y sus compañeros. En estas actividades participan un alumno con TEA de 5 años y tres compañeros de 5 años. A diferencia de los estudios anteriores, los autores introducen el *Programmed common stimuli* (piezas de juego de construcción) en las sesiones de tutoría para analizar su impacto.

El último estudio de la revisión (Whitaker, 2004) tiene como objetivo incrementar, a través de la tutoría, la frecuencia en la que el alumnado con TEA inicia la comunicación y la atención conjunta. Los participantes son 10 alumnos diagnosticados con TEA, de entre 6 y 7 años, y 10 alumnos sin necesidades educativas especiales de 11 años. Este estudio no lleva a cabo línea base, sino que directamente se centra en el entrenamiento de los tutores y en la posterior intervención basada en la tutoría.

A continuación, se trata de responder con los resultados a las cuatro preguntas de investigación.

3.1. ¿Qué tipologías de tutoría entre iguales y roles (tutor/tutorado) se dan entre el alumnado, con y sin TEA, participante en los diferentes estudios?

Para responder a esta pregunta se han tenido en cuenta las tipologías de tutoría entre iguales que hacen referencia a la edad de los participantes y a la continuidad de roles.

Los resultados muestran que cuatro estudios utilizan la tipología de tutoría entre iguales *same-age* y fija (Ayvazo y Ward, 2006; Kamps et al., 1989; Laushey y Helfin, 2000; McGee et al., 1992). El rol fijo que adopta el alumnado en estos estudios es también coincidente; los participantes tutorados siempre son el alumnado con TEA, mientras que el rol de tutor

es adoptado por otros compañeros del grupo clase que no presentan ninguna necesidad educativa especial. Dos estudios más (Kamps et al., 1994; Petursdottir et al., 2007) también hacen uso de la tutoría entre iguales *same-age*, pero recíproca. En estos casos, el rol de todo el alumnado participante, con y sin TEA, se va intercambiando periódicamente. Por lo tanto, el alumnado con TEA adopta tanto el rol de tutor como de tutorado. Los estudios restantes (Gillies, 2013; Jones, 2007; Kamps et al., 1999; Whitaker, 2004) hacen uso de la tutoría entre iguales *cross-age* y fija.

Como coincidencia entre las investigaciones de Gillies (2013), Jones (2007) y Whitaker (2004), el rol de tutor es siempre llevado a cabo por el alumno de mayor edad que no presenta TEA y el rol de tutorado lo adoptan los participantes con TEA de menor edad. Como excepción de este patrón, en el estudio de Kamps y otros (1999), el alumnado con TEA de mayor edad es quien adopta el rol de tutor, mientras que los tutorados son los estudiantes de menor edad que no presentan ninguna necesidad educativa especial. Según los autores, que el alumnado con TEA haya adoptado el rol de tutor ha generado beneficios muy positivos. El hecho de ser tutores les ha permitido a ayudar a otros compañeros, en lugar de recibir ellos la ayuda y, por lo tanto, les ha hecho sentirse capaces de colaborar en la mejora del aprendizaje de sus tutorados. Asimismo, Kamps y otros (1999) destacan la capacidad del alumnado con TEA a la hora de tutorizar a otro compañero de menor edad, ya que en todos los casos la tutoría se ha mostrado efectiva con dichos roles.

A partir de este análisis de tipología de tutoría entre iguales, se observa un bajo porcentaje de estudios (30%) en los cuales el alumno con TEA adopta el rol de tutor (Kamps et al., 1994, 1999; Petursdottir et al., 2007). Por otro lado, el patrón de roles que predomina en el resto de las investigaciones (70%) es que el alumno con TEA sea el tutorado y el alumno sin TEA el tutor.

3.2. ¿Cómo incide la tutoría entre iguales en las habilidades sociales del alumnado con TEA?

Se han identificado siete estudios (Gillies, 2013; Kamps, 1994, 1999; Laushey y Helfin, 2000; McGee et al., 1992; Petursdottir et al., 2007; Whitaker, 2004) que proporcionan datos sobre la incidencia de la tutoría entre iguales en las habilidades sociales del alumnado con TEA. Como coincidencia entre los diferentes estudios, los resultados apuntan a que la calidad y la cantidad de interacciones sociales del alumnado con TEA mejoran, en mayor o menor grado, cuando se produce la intervención de tutoría entre iguales, en comparación con una línea base. Veámoslo con algo de detalle.

Gillies (2013) señala que la tutoría entre iguales provoca un notable cambio en el comportamiento social de los participantes con TEA, específicamente cambios en su autonomía y en la relación con sus iguales. Durante la línea base, en el contexto de la biblioteca, los participantes con TEA manifiestan actitudes poco ajustadas y realizan escasos comentarios verbales. Durante la intervención de tutoría, los alumnos establecen mayor comunicación verbal y contacto ocular con los tutores, y permanecen más tiempo al lado de estos de forma voluntaria, escuchándolos y siguiendo sus indicaciones con interés. También se observa como los alumnos con TEA manifiestan predisposición para compartir los libros de la biblioteca con sus tutores y, según el autor, se sienten calmados, seguros e interesados durante la experiencia de tutoría.

En la misma línea, Kamps y otros (1994) concluyen que establecer sesiones de tutoría entre iguales provoca que en las sesiones posteriores a la tutoría, basadas en juego libre no estructurado, se provoquen interacciones sociales más duraderas entre los alumnos. En

la primera línea base de sesiones de tiempo libre no precedidas de tutoría, la duración de las interacciones sociales para los tres alumnos con TEA es de 50", 40" y 25" respectivamente, durante 5 minutos de observación. En la primera intervención de tutoría, basada en una sesión de juego posterior a una sesión de tutoría, la duración de las interacciones aumenta para los tres participantes, con 144", 120" y 145", respectivamente. En la segunda línea base, la media de tiempo de interacción social disminuye, mientras que vuelve a aumentar de nuevo en la segunda intervención de tutoría. Según los autores, el aumento de las interacciones sociales en los alumnos con TEA que hemos observado, se debe a la oportunidad de interacción que se les proporciona a través de la tutoría entre iguales. Así pues, el uso de esta metodología es un punto de partida realmente importante para el alumnado con TEA, teniendo en cuenta que este presenta dificultades en las habilidades sociales.

Los resultados de Kamps y otros (1994) difieren con la investigación de Petursdottir y otros (2007). Este equipo concluye que las sesiones de tutoría entre iguales, basadas en *K-Pals Reading Activities* (actividades basadas en la identificación de fonemas, lectura de palabras clave y lectura de frases) no provocan que en las sesiones de juego libre posteriores a la tutoría haya un incremento de las interacciones sociales. Dichas diferencias entre ambos estudios, según Petursdottir y otros (2007), pueden deberse a dos motivos. En primer lugar, las actividades de tutoría de Kamps y otros (1994) eran menos guiadas que las sesiones de tutorías basadas en *K-Pals* y, por lo tanto, propiciaban posiblemente más oportunidades de interacción social. Por otro lado, Kamps y otros (1994) tenían en consideración las interacciones no verbales a la hora de cualificar un comportamiento como interacción social, mientras que Petursdottir y otros (2007) solo recogían las declaraciones verbales.

Aun así, los resultados de Petursdottir y otros (2007) señalan que introducir estímulos relacionados con el juego en las sesiones de tutoría sí que puede aumentar las interacciones sociales entre el alumnado con TEA y sus compañeros. En las sesiones de juego libre, seguidas de tutoría entre iguales con estímulos de juego, se observa como el tiempo de interacción social aumenta para los participantes. En cambio, cuando se retiran los estímulos de juego durante la tutoría, en las sesiones de juego posteriores disminuyen la cantidad de interacciones sociales. No obstante, los autores remarcan que introducir estímulos de juego durante la actividad lectora de tutoría provoca que el alumno permanezca más tiempo jugando que leyendo.

Kamps y otros (1999) realizan una investigación siguiendo un patrón metodológico parecido a Kamps y otros (1994). En la línea base se mide el nivel de interacción social en sesiones de juego libre anteriores a la *cross-age tutoring*, mientras que en la intervención se mide la interacción social en sesiones de juego libre posteriores a la *cross-age tutoring*. En la primera línea base, la media de tiempo de interacción para las dos participantes con TEA es de 31" y 95", durante 5 minutos de observación. En la primera intervención, el tiempo de interacción aumenta a 164" y 154", datos que vuelven a disminuir en la segunda línea base y vuelven a aumentar en la segunda intervención: 139" y 148". Los resultados nos indican como la tutoría aumenta la media de tiempo de interacción en sesiones de tiempo libre que preceden a la tutoría. Esto se debe a la potencialidad que tiene combinar actividades académicas y sociales, ya que los compañeros del aula son buenos modelos de cooperación y de adquisición de habilidades sociales para el alumnado con TEA.

Laushey y Helfin (2000) muestran que, con la intervención de tutoría, el alumnado participante con TEA lleva a cabo un mayor porcentaje de comportamientos sociales. Dichos comportamientos hacen referencia a cuatro habilidades sociales pertenecientes al nivel de Educación Infantil: pedir un objeto y responder correctamente a la demanda; obtener la atención de un igual; esperar el turno de conversación y mirar en la dirección de la persona que habla. Para los dos alumnos con TEA, el porcentaje de comportamientos sociales en la línea base (29% y 28%) se dobla en la intervención de tutoría entre iguales (75% y 66%). Mientras que durante la línea base los alumnos participan en menos turnos de palabra, establecen poco contacto ocular y tienen baja tolerancia a la espera, en la intervención de tutoría se observan mayores indicios de las habilidades sociales definidas anteriormente. En palabras de los autores, estos positivos resultados pueden deberse a las oportunidades que nos da la tutoría entre iguales de entrenar al alumnado, con y sin TEA, y de estructurar las situaciones de interacción. Además, el hecho de que la tutoría se realice con todo el grupo clase favorece que el alumnado con TEA observe un modelo más representativo de la variabilidad de comportamientos sociales que se dan en esta, ayudándolo, por tanto, a desarrollar interacciones sociales más naturales.

McGee y otros (2012) muestra como las interacciones recíprocas de los alumnos con TEA con sus compañeros de clase incrementan durante las sesiones de tutoría. Dichas interacciones consisten en la demanda verbal por parte del alumno con TEA o dirigida al alumno con TEA, y la respuesta positiva a la demanda. El porcentaje de interacciones recíprocas positivas de los tres estudiantes con TEA aumentan durante la intervención de tutoría (25%, 35% y 13%), en comparación con la línea base (1%, 7% y 0%). Además, en la *Fading phase 1 y 2*, donde la actividad del docente disminuye, las interacciones durante la tutoría continúan en niveles elevados, por encima de la línea base (*Fading phase 1*: 31%, 25% y 21%; *Fading phase 2*: 25%, 41% y 9%). Por lo tanto, el hecho de generar situaciones, como la tutoría, en las cuales se enseñe al tutor como debe actuar y comunicarse con su tutorado favorece el incremento de las iniciaciones y respuestas verbales por parte del alumnado.

Por último, Whitaker (2004) expone que la tutoría entre iguales incide en las habilidades sociales del alumnado con TEA, concretamente relacionadas con el juego compartido, la comunicación y la atención conjunta. En datos recogidos sobre juego compartido, se muestra como durante las sesiones de tutoría hay signos de participación, motivación y compromiso por parte del alumnado con TEA. Por otro lado, el contacto ocular y la sonrisa social son poco frecuentes durante todo el proyecto. En cuanto a la comunicación, la frecuencia con la que los alumnos con TEA hacen demandas a sus tutores se triplican en las sesiones de tutoría. También se produce un aumento de comentarios espontáneos. En relación con la atención, durante la tutoría no se produce ningún cambio respecto a los niveles de atención conjunta del alumnado con TEA. Así pues, los autores exponen que gracias a la preparación de los alumnos y el modelo de imitación que nos proporciona la tutoría, los alumnos sin necesidades educativas especiales son capaces de promover ciertos comportamientos sociales en extensos períodos de juego compartido.

3.3. ¿En qué grado la tutoría entre iguales mejora las habilidades académicas del alumnado con TEA?

Las investigaciones de Ayvazo y Ward (2006), Kamps y otros (1994) y Kamps y otros (1989) muestran como la práctica de tutoría ha provocado mejora en ciertas habilidades académicas del alumnado con TEA participante en los estudios. En palabras de algunos

de los autores, el hecho de llevar a cabo una actividad académica que incluya una interacción entre los alumnos altamente estructurada, como es el caso de la tutoría, da lugar a que se produzcan los beneficios académicos que expondremos a continuación. Veamos los resultados de los estudios uno a uno.

Ayvazo y Ward (2006) exponen que la tutoría entre iguales puede beneficiar a un mayor desarrollo de las habilidades académicas del alumnado con TEA en el ámbito de Educación Física. Durante la primera intervención de tutoría, el número total de capturas de pelota aumenta para los dos participantes con TEA, un 25% y 50% respectivamente, en comparación con la línea base. En la segunda intervención, mientras que en el primer alumno no hay un incremento el número total de capturas, ni de capturas correctas, el otro sí que vuelve a aumentar los dos parámetros. Según los autores, si el nivel de participación es un indicador de inclusión, se puede concluir que las sesiones de gran grupo son una estrategia inclusiva para los participantes. En cambio, aunque los resultados son variables, se ha observado cómo hacer uso de la tutoría entre iguales puede comportar mejoras en las habilidades deportivas.

Kamps y otros (1994) concluye que la tutoría entre iguales es una estrategia que puede mejorar las habilidades académicas relacionadas con el ámbito lingüístico, del alumnado con TEA. Con el fin de valorar los efectos de la tutoría, los autores se centran en tres variables: número de palabras leídas correctamente por minuto, número de errores por minuto y número de respuestas correctas en la comprensión lectora. Durante las intervenciones de tutoría, el número de palabras leídas aumenta para los tres estudiantes con TEA. Los errores por minuto disminuyen solo en algunos participantes durante la tutoría. En cuanto a la comprensión lectora, la tutoría provoca un aumento del porcentaje de respuestas correctas. Por lo tanto, se concluye que la práctica de tutoría puede comportar mejoras en la precisión y fluidez lectora, así como en la comprensión lectora. No obstante, los resultados que relacionan la tutoría y el número de errores son variables.

En la línea del estudio anterior, Kamps y otros (1989) indican que estudiantes con TEA pueden aprender habilidades académicas lingüísticas y matemáticas con la ayuda de sus compañeros tutores sin necesidades educativas especiales. Los estudiantes participantes realizan las siguientes actividades: *Money skills*, *Language questions o Language opposites* y *Oral reading/comprehension*. En la primera actividad, *Money skills*, la tutoría mejora notablemente las habilidades matemáticas de los alumnos, ya que durante esta las respuestas correctas aumentan un 50%, en comparación con la línea base. En la segunda actividad, los resultados mejoran de nuevo con la intervención de tutoría. En la actividad *Oral reading/comprehension*, la tutoría provoca un aumento del número de palabras leídas correctamente, una disminución de los errores por minuto y un incremento de las respuestas correctas en la comprensión lectora. En conclusión, los autores exponen que la tutoría entre iguales es una práctica que promueve la creación de espacios de aprendizaje inclusivos en una escuela ordinaria.

3.4. ¿Qué visión sobre la experiencia de tutoría entre iguales tienen los compañeros del alumnado con TEA que participan en este tipo de prácticas?

Tres artículos de la revisión bibliográfica (Gillies, 2013; Jones, 2007; Whitaker, 2004) reflejan como los compañeros del alumnado con TEA, participantes en los estudios, viven la experiencia de tutoría entre iguales de forma muy positiva.

Gillies (2013) expone que la *cross-age tutoring* genera notables efectos positivos, tanto en los tutores sin necesidades educativas especiales, como en los tutorados con TEA. En las experiencias recogidas en un diario de los estudiantes, los tutores exponen que se sienten importantes y confiados realizando su rol; también se sienten conectados y comprometidos con sus tutorados. Por otro lado, se reporta también la buena percepción que manifiestan los tutores en relación con los tutorados; estos se centran en describir los puntos fuertes de los compañeros con TEA y en aquello que les gusta, sin mencionar en ninguna ocasión los puntos débiles.

Jones (2007) muestra otro ejemplo de cómo los tutores de alumnos con TEA tienen una visión positiva de la tutoría. En las encuestas realizadas a los tutores, estos exponen que han disfrutado de la experiencia de ser tutores y les ha gustado el hecho de poder jugar con los compañeros con TEA, ayudarlos y animarlos a hacer actividades. El 89% de los tutores expone que adoptar el rol de tutor les ha ayudado en diferentes aspectos, como por ejemplo a entender que todas las personas somos diferentes; a entender mejor el TEA; a ser más pacientes; a sentirse bien con ellos mismos y a ser más responsables. Según los autores, una limitación de la investigación ha sido el uso de cuestionarios en vez de entrevistas personales, ya que estas últimas podrían haber proporcionado información más detallada.

Whitaker (2004) expone que, durante las prácticas de tutoría entre iguales, todos los alumnos tutores sin TEA demostraron un alto nivel de compromiso y participación con sus tareas. Además, todos los tutores, a excepción de uno, reportaron que la tutoría fue una experiencia desafiante pero altamente satisfactoria.

4. Conclusiones

Los resultados de la revisión bibliográfica apoyan la idea de que la tutoría entre iguales puede ser una práctica educativa capaz de mejorar ciertas habilidades sociales y académicas del alumnado con TEA de Educación Infantil y Primaria. Ciertamente, se ha constatado como la calidad y la cantidad de interacciones sociales del alumnado con TEA mejoran cuando se produce la intervención de tutoría entre iguales, a causa de las oportunidades de interacción que esta metodología proporciona. Este hecho se refleja tanto en un mayor número de comportamientos sociales, así como en un incremento en el tiempo de interacción social. En el caso de las habilidades académicas, se han observado mejoras en las áreas de Educación Física, Matemáticas y Lengua. Estos resultados, teniendo en cuenta que la tutoría entre iguales es una tipología de *PMII*, concuerdan con estudios anteriores que afirman que las *PMII* son intervenciones eficaces a la hora de mejorar las habilidades académicas y sociales del alumnado con TEA (Bene et al., 2014; Chang y Locke, 2016; Watkins et al., 2015).

En relación con el rol del alumnado, las pocas investigaciones en las cuales el alumno con TEA hace de tutor demuestran beneficios muy potentes, tanto para él mismo, como para sus compañeros. Al realizar el rol de tutor, el alumno con TEA siente que es capaz de proporcionar ayuda, mientras que el alumno sin necesidades educativas especiales aprende a valorar la diversidad de forma positiva. Esta idea concuerda con Roscoe y Chi (2007), los cuales exponen que cuando un alumno con necesidades educativas especiales adopta el rol de tutor, los resultados de la práctica pueden ser positivos. El hecho de ejercer el rol de tutor permite al alumno explicar y cuestionar a su tutorado, lo cual implica que

previamente ha tenido que construir e integrar conocimientos. Además, durante el proceso de tutorizar se activa el pensamiento metacognitivo del alumno.

Como limitaciones de la revisión, dado que esta se ha realizado únicamente con diez estudios, hay que ser prudentes a la hora de generalizar los resultados obtenidos. Es cierto que las investigaciones nos han aportado evidencias de mejoras académicas y sociales, pero hay que tener en cuenta que estas se han realizado con muestras reducidas de alumnos, y con metodologías y técnicas de recogida de datos muy diversas, que pueden influir en los resultados. A pesar de los prometedores resultados, aún quedan muchas puertas para investigar los efectos de la tutoría en el alumnado con TEA, teniendo en cuenta otras habilidades académicas y sociales y con diseños de investigación más rigurosos, que permitan a la vez, combinados con metodologías cuantitativas, explicar el porqué de dichas mejoras.

Otra de las limitaciones de la revisión es la falta de resultados relacionados con las habilidades académicas del alumnado sin necesidades educativas especiales, compañeros del alumnado con TEA. Si bien en algunas investigaciones se proporcionaban datos sobre este aspecto, esta información no se ha tenido en cuenta en la revisión, dado que no era objetivo del trabajo. Por este motivo, sería recomendable que futuras investigaciones se centrasen en estudiar también los efectos académicos y sociales de este alumnado. Constatar que los alumnos tutores pueden aprender enseñando a sus compañeros tutorados, incluso cuando estos tienen necesidades especiales, puede ser un elemento potente a favor de la presencia y participación de alumnado con más necesidad de ayuda, y por lo tanto una línea de avance hacia la inclusión (Duran, 2014).

Aun así, los resultados disponibles para el alumnado con TEA indican que la tutoría puede ser una buena práctica educativa para avanzar en la inclusión del alumnado, coincidiendo con las revisiones generales de Greenwood y otros (1990), Bowman-Perrot y otros (2013) y Leung (2015). Si llevar a cabo prácticas de tutoría entre iguales en el aula ordinaria permite generar mayores oportunidades de interacción entre los estudiantes y, consecuentemente, promover mejoras en el ámbito académico y social de alumnado con TEA, su implementación puede significar un paso más en el avance hacia su inclusión.

Referencias

- Aldabas, R. (2020). Effectiveness of peer-mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1586-1603. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1580275>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ayvazo, S. y Ward, P. (2006). Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 233-244. <https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.233>
- Bene, K., Banda, D. R. y Brown, D. (2014). A meta-analysis of peer-mediated instructional arrangements and autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 135-142. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0014-9>
- Bowman-Perrot, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>

- Chang, Y. C. y Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.
- Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: Compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 191-228). Editorial UOC.
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching: Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. C.J.W. Meijer.
- Gillies, A. (2013). The cross-age tutoring experience for students with and without disabilities. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 105-126.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (13-24). Horsori.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J. y Kamps, D. (1990). Teacher-mediated vs. peer-mediated instruction: A review of educational advantages and disadvantages. En H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 177-205). John Wiley & Sons.
- Jones, V. (2007). I felt like I did something good. The impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00447.x>
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R. y Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-49>
- Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J. y Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9(2), 97-115. <https://doi.org/10.1023/A:1022836900290>
- Kamps, D., Locke, P., Delquadri, J. y Hall, R. V. (1989). Increasing academic skills of students with autism using fifth grade peers as tutors. *Education and Treatment of Children*, 12(1), 38-51.
- Laushey, K. M. y Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193. <https://doi.org/10.1023/A:1005558101038>
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107, 558-579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Longwill, A.W. y Kleinert, H. (1998). The unexpected benefits of high school peer tutoring. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 60-65. <https://doi.org/10.1177/004005999803000413>
- López, S., Rivas, R., y Taboada, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B. y Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-117>

- Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K. y Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.160-05>
- Romero, M., Aguilar, J. M., Del-Rey-Mejías, A., Mayoral, F., Rapado, M., Peciña, M. y Lara, J. P. (2016). Psychiatric comorbidities in autism spectrum disorder: A comparative study between DSM-IV-TR and DSM-5 diagnosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 266-275. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.03.001>
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Topping, K., Duran, D. y Van Keer, H. (2015). *Using peer tutoring to improve reading skills*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315731032>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J. y Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(4), 1070-1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00357.x>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S. y Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. The Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

Breve CV de los/as autores/as

Elena Martínez Arroyo

Maestra de Educación Primaria, Especialidad pedagogía terapéutica. Grado en Educación Primaria en la Universitat Autònoma de Barcelona, Menció en Necesidades Educativas Específicas. Participó junto a David Duran en el Congreso Internacional sobre participación social y educación inclusiva: Encuentros sobre equidad, diversidad y educación inclusiva: Aprendiendo de las experiencias de alumnado con TEA y de sus familias, en la mesa de comunicaciones "Efectos de la tutoría entre iguales como estrategia de educación inclusiva en alumnado con trastorno del espectro autista de educación infantil y primaria". Email: elena.maars@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4541-1247>

David Duran Gisbert

Doctor en Psicología. Profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha trabajado como profesor de enseñanza secundaria y ha realizado formación de profesorado en el ámbito de la enseñanza inclusiva y del aprendizaje cooperativo. Es coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales UAB. Investigador principal del Proyecto "Observación entre iguales como desarrollo profesional docente: hacia una cultura colaborativa" (PID2020-113719RB-I00). Docente del Máster Interuniversitario de

Psicología de la Educación y coordinador de la asignatura Aprendizaje Cooperativo y Tutoría entre Iguales. Cuenta con muchas publicaciones sobre aprendizaje entre iguales y educación inclusiva, temáticas en las que ha desarrollado actividades de formación del profesorado. Email: david.duran@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0640-3834>

Anexo I

Cuadro 1

Principales características de los estudios de la revisión bibliográfica

Reference	Purpose of the research	Participants	Intervention design / procedures
1. Ayvazo and Ward (2006)	To assess the effects of Classwide Peer Tutoring as an inclusion strategy for children with autism in physical education.	<p>2 children diagnosed with ASD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ben, 8-year-old. - Peter, 8-year-old. <p>2 typically developing children:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sarah, 8-year-old. - Holly, 8-year-old. 	<p>Experimental Design: A-B-A-C</p> <p>A. Baseline: Whole Group Direct Instruction (WGDI).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Training of tutors: tutors received 30-min training prior to the beginning of CWPT. <p>B. Intervention 1: Classwide Peer Tutoring 1 (CWPT 1): The peer tutor asked his or her partner to perform the task and waited a short time for a response (4 seconds). If no response occurred, the tutor assisted the partner to perform the task.</p> <p>C. Intervention 2: Classwide Peer Tutoring 2 (CWPT 2): The tutors focused on their own performance with the goal of modelling both the behaviour and the on-task engagement.</p>
2. Gillies (2013)	To assess which effect a cross-age tutoring intervention have on the progress of students' with autism Individualized Education Plan goals related to behaviour.	<p>3 children with ASD:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Michael, 5-year-old. - Mollie, 4-year-old. -Jason, 5-year-old. <p>3 typically developing children:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Julie, Shawn and Janie, 9-year-old. 	<p>Multiple baseline design: A-B-C</p> <p>A. Baseline: The target behaviour for the three tutees was to follow the direction to get a book from the bookshelf, without the tutors.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretraining: Before cross-age tutoring, the researcher trained the tutors in the strategy they had to use when working with their tutees. <p>B. Cross-age tutoring intervention: The cross-age tutors use the least-to-most prompting strategy with their tutees in the library.</p> <p>C. Maintenance probe: it was collected at one month post the final intervention session.</p>
3. Jones (2007)	To consider the impact of peer tutoring children with autism on the peer tutors.	<p>12 children diagnosed with ASD, aged 4 to 10 years old.</p> <p>27 typically developing children,</p>	<p>There were implemented a wide variety of sessions and activities where children from Year 6 class were peer tutors. These peer tutors had a basic understanding of autism but were not specifically trained in how to play with children with autism.</p> <p>There was and adult who supported the interactions of the children with ASD through the peer tutors.</p>

Reference	Purpose of the research	Participants	Intervention design / procedures
		aged 10 or 11 years old.	The children were offered different choices of activities within sessions, such as building activities, car races, ball games, dressing up... Finally, the Year 6 peer tutors were asked to complete a questionnaire that explored their experiences and feelings about being a peer tutor.
4. Kamps et al. (1994)	To measure the effects of a Class Wide Peer Tutoring program on the reading skills and social interactions of 3 students with autism and their classroom peers.	3 children diagnosed with ASD: - Mike, 8-year-old. - Adam, 8-year-old. - Pete, a 9-year-old. 14 typically developing students.	Multiple baseline design: A-B A. Baseline: Reading instruction consisted of teacher-directed lessons using a basal reading series with individual variation in activities among the three classrooms. - Pretraining: students were trained for three 45-min sessions on CWPT procedures. B. Classwide Peer Tutoring: CWPT consisted of 30 min peer-mediated instruction 3 to 4 days a week. Activities done were reading of passages by students, feedback from peers in oral reading, correction of errors and comprehension questions from the peer tutor. - Unstructured free-time groups: Students engaged in 15 to 20 min of social time through activities selected by the teacher to promote social interactions.
5. Kamps et al. (1999)	To investigate the use of a peer network System including a cross-age tutoring component to promote interaction time for students with autism and their nondisabled peers.	2 students diagnosed with ASD: - Ann, 9-year-old. - Kyle, 9-year-old. 5 typically developing students, 9-year-old. 6 typically developing students, 6-year-old.	Multiple baseline design: A-B-A-B A. Baseline 1: 20-min unstructured free time sessions with the first target student (Ann) and five fourth grade peers. They were given no other instructions than to play with a variety of materials. B. Cross-age tutoring 1: tutors were involved in one week of training in tutoring skills. After the week of training, 6 weeks of the tutoring program with first graders as tutees was implemented. 20-min tutoring sessions: 10 minutes of structured tutoring in a selected group of sight words and 10 mins of unstructured free time. A. Baseline 2: Same procedures of the Baseline 1 and the second target student (Kyle). B. Cross-age tutoring 2: Brief retraining in tutoring skills for the participants. Two new tutors were trained to implement tutoring. Two new first grade students were added as tutees.
6. Kamps et al. (1989)	To validate the effectiveness of a peer tutoring program in facilitating the acquisition of academic and social skills for students with autism.	2 students diagnosed with ASD: - Student 1, 9-year-old.	Multiple baseline design: A-B A. Baseline: No changes were made in the classroom routines, to evaluate entry level abilities for specific tasks.

Reference	Purpose of the research	Participants	Intervention design / procedures
		- Student 2, 11-year-old. 2 typically developing students, 10-years-old.	- Tutor training: 12 30-minutes sessions preparing the fifth-grade students to become effective tutors. B. Peer tutoring sessions: Tutors came to the special education classroom during 30-minute three times per week. Tutors provided one-to-one instruction for 20 minutes, three times per week, on tasks based in 3 content areas: money skills, expressive language, and oral reading/comprehension skills. The last 10 minutes of each session was spent in free-play activities.
7. Laushey and Helfin (2000)	To determine if the peer tutoring training of an entire class, including those with ASD, would increase the generalization of social skills across students.	Two students diagnosed with ASD: - John, 5-year-old. - Pat: 5-year-old. Other typically developing students, 5/6-year-old classmates.	Multiple baseline design: A-B-A-B A. Baseline 1: Target students were in their classes with nondisabled peers. B. Active peer tutoring program: implemented during the free play center time for all students. A. Baseline 2: The peer tutoring system was taken away and the children returned to the passive proximity peer tutoring condition. B. Active peer tutoring program was reinstated. Pre-Training procedures: all students, including those with ASD, were trained to stay with, play with and talk to a peer.
8. McGee et al. (1992)	To analyze the efficacy of incidental teaching as an intervention designed to promote reciprocal peer interactions among children with autism.	3 children diagnosed with ASD: - Ian, 3-year-old. - Max: 4-year-old. - Sam: 5-year-old. 5 typically developing students, aged 3/4 years old.	Multiple baseline design: A-B-C-C A. Baseline. B. Peer training for incidental teaching: 1). Peer tutor training: The teacher provided instruction to tutor about how to conduct the teaching process. 2). Peer tutoring intervention: The teacher presented the peer tutor with the bucket of toys. Tutoring sessions between the peer tutor and the target child took place. C. Fading 1: The experimental teacher reduced her active involvement when the tutor demonstrated the ability to conduct the incidental teaching process. C. Fading 2: The teacher was no longer present in the room.
9. Petursdottir et al. (2007)	To explore the effects of scripted peer tutoring in reading activities on social interactions between a student with ASD and his typically developing peer tutors.	1 student diagnosed with ASD: - Max, 5-year-old. 3 typically developing peers:	Multiple baseline design: A-B-A, used to examine the effects of peer tutoring on social interactions. Multiple baseline design: A-C-B-C, used to examine the effects of programming common stimuli in the peer tutoring reading activity and free-play time. Programmed common stimuli: Toys with at least 20 pieces that could be put together (marble run).

Reference	Purpose of the research	Participants	Intervention design / procedures
		- Rick, Joe and Bob, 5-year-old.	A. Baseline: 20-min free play periods following reading sessions. B. Scripted peer tutoring: 20-min free play periods following peer tutoring reading activities. C. Scripted peer tutoring with common stimuli: Reading sessions in which play related stimuli were programmed into the reading activities: the tutor praised the reader after each line of text and asked him to take one toy item and place it in an appropriate spot.
10. Whitaker (2004)	To increase the frequency with which the children with ASD initiated communication and joint attention in the context of interactive play sessions.	10 students diagnosed with ASD, 6/7-year-old. 10 typically developing peers, 11-year-old.	A. Training, coaching and support for tutors: The first four weeks, peer tutors were asked if they can get their tutee to play with them. The adult's role was to provide encouragement and specific intervention if necessary. - Session of training: explanation, modelling and role play were provided for peer tutors. B. Regular play sessions: 1. Opened with a simple constructional play; 2. Pairs had access to a range of toys and materials, selected on basis of children with ASD preferences; C. Closing activity: parallel play in where all individuals were performing the same action at the same time.

Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad

Sexual and Gender Diversity in Educational Communities of Arica, Chile: Heteronorm Fissure from Multiculture

Verónica Rubio-Aguilar *
Patricia Miranda Mamani
Genoveva Tiayna Pacha
Elizabeth Hidalgo Figueroa
Carol Tuna Varas

Universidad Santo Tomás, Chile

La educación es un derecho inherente a todas las personas, que no puede ser coartado por la expresión de una identidad de género diversa al modelo heteronormativo imperante en los currículos escolares, siendo éste un desafío al que se enfrentan las instituciones educativas, requiriendo mayor desarrollo investigativo. Este estudio cualitativo se orientó a comprender los significados que respecto de la diversidad sexual y de género, construyen comunidades educativas de educación básica y media de Arica, Chile. Se utilizó el grupo focal como técnica de recogida de datos, para conocer opiniones de estudiantes; padres, madres y apoderados/as; profesores/as y asistentes de la educación, las que fueron analizadas a través del método comparativo constante de la teoría fundamentada. Los resultados dan cuenta de tensiones en los significados, representadas por la reiteración de una matriz heterosexual heredera de la hegemonía patriarcal en generaciones más adultas que toleran discursivamente las diversidades, pero sancionan su expresión en el ámbito escolar, versus generaciones más jóvenes que las aceptan y reconocen, enfatizando en la urgencia de formación para la transformación social, desde la inclusión y no discriminación de identidades de género que fisuran el binomio femenino/masculino, actuando el multiculturalismo étnico y territorial del contexto investigado como propiciador de estas resignificaciones.

Descriptor: Diversidad; Discriminación sexual; Escuela; Multiculturalismo; Educación inclusiva.

Education is an inherent right of all people, which cannot be restricted by the expression of a gender identity different from the heteronormative model prevailing in school curricula, this is a challenge faced by educational institutions, requiring further research development. This qualitative study was aimed at understanding the meanings of sexual and gender diversity in the educational communities of basic and secondary education in Arica, Chile. The focal group was used as a technique of data collection, to know students' opinions; parents and guardians; teachers and education assistants, which were analyzed through the constant comparative method of the grounded theory. The results show tensions in meanings, represented by the reiteration of a heterosexual matrix inherited from the patriarchal hegemony in more adult generations that discursively tolerate diversity, but sanction its expression in the school environment, versus younger generations that accept and recognize it, emphasizing the urgency of training for social transformation, from the inclusion and non-discrimination of gender identities that fissure the feminine/masculine binomial, acting the ethnic and territorial multiculturalism as a propitiator of these resignifications.

Keywords: Diversity; Sex discrimination; School; Multiculturalism; Inclusive education.

*Contacto: vrubioa@santotomas.cl

1. Introducción

Chile al igual que otros países de Latinoamérica y el mundo se ha adscrito a pactos internacionales que resguardan la integridad de las personas LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer), tales como los Principios de Yogyakarta que buscan garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (ICJ, 2007).

Es por ello que desde el Ministerio de Educación, MINEDUC (2017) se reconoce que todas las personas tienen derecho a “ejercer plenamente su sexualidad como fuente de desarrollo personal y decidir autónomamente sobre su vivencia, sin discriminación, violencia o coerción” (p.13), existiendo diversas leyes que intentan asegurar aquello en los contextos educativos, destacando, entre otras: Ley 20.370 general de educación (LGE) (2009); Ley 20.536 de violencia escolar (2011); Ley 20.609 establece medidas contra la discriminación incorporando entre los motivos, la identidad de género y la orientación sexual (2012); Ley 20.845 de inclusión escolar (2015) y Ley 20.911 que establece plan de formación ciudadana para colegios reconocidos por el estado (2016). A las que se suman las Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno (2017) y la Circular N°0768 de 2017 que establece derechos de niñas, niños y estudiantes trans, para asegurar su derecho a la educación y respetar su identidad, a través del uso de lenguaje inclusivo, promoción de espacios de reflexión y capacitación a los integrantes de la comunidad educativa y uso del nombre social, entre otros.

Sin embargo, en la educación formal aún impera un modelo tradicional bajo cuyo alero se construyen planes educativos, que encasillan a las personas desde el binomio femenino-masculino, limitando otras formas de expresión diversas al mandato heteronormativo que como describe el MINEDUC (2017) “es el régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad “normal”, natural y aceptada y también su correlato: la persecución y marginación de las personas no heterosexuales” (p. 43). Es así como la UNESCO señaló en 2012 que en Chile existiría bullying homofóbico representado en un 68%, correspondiendo a un tipo específico de violencia escolar que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real.

En 2016, la Primera Encuesta Nacional de Clima Escolar, efectuada por la Fundación Todo Mejora recoge experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBTI, de entre 13 y 20 años, en establecimientos educacionales de Arica a Punta Arenas, donde el 70,3% de las y los adolescentes manifestó sentirse inseguro/a en la escuela debido a su orientación sexual, el 94,8% reportó haber escuchado comentarios negativos basados en la orientación sexual e identidad de género entre sus compañeros y el 59,9% declaró haber escuchado este tipo de comentarios discriminatorios por parte del personal del colegio. En 2017, la encuesta T, que investiga las condiciones de vida de las personas transgénero en Chile, develó que, a partir de una muestra de 315 personas, 50% de ellas declara haber sufrido violencia y discriminación en el contexto escolar, 56% señaló que intentó suicidarse y de ellas un 86% lo intentó entre los 11 a 24 años (OTD, 2017). En términos comparativos, se señala que la probabilidad de ideación e intentos de suicidio es de hasta siete veces mayor entre jóvenes LGBTI que entre sus contrapartes heterosexuales (Martínez et al., 2018). Este dato resulta importante para el presente estudio que se enfocó en comunidades educativas de enseñanza básica y media, donde se ubican niñas, niños y jóvenes hasta los

18 años aproximadamente. En 2017, en la ciudad de Arica hubo cuatro denuncias por discriminación y 24 denuncias por maltrato en un total nacional de 288 denuncias por discriminación y 2.107 por maltrato (Superintendencia de Educación, 2018).

La investigación anterior efectuada en varios países de Europa y Latinoamérica da cuenta que si bien en algunos casos existe reconocimiento social y jurídico de las personas que expresan diversidad sexo genérica, aún son víctimas discriminación en distintos contextos, siendo especialmente preocupante el acoso que vivencian durante la infancia y adolescencia en espacios educativos, el que tiende a perpetuarse en contextos universitarios y laborales (Ahumada et al., 2018; Alcívar y Cedeño, 2018; Bard Wigdor y Magallanes, 2018; Chávez et al., 2018; García-Orrriols y Torrebadella-Flix, 2019; Sánchez González y González-de-Garay, 2020; Vidal Ortiz, 2014).

Algunas investigaciones efectuadas en Chile entre 2014 a 2021, dan cuenta que persiste la discriminación y la violencia escolar por temas de orientación sexual y de género diversas a la heteronormada, especialmente en el caso de estudiantes trans quienes suelen ser los más marginados dentro del colectivo LGBTIQ+; los y las estudiantes tienden a minimizar los episodios de acoso por orientación sexual, lo cual podría deberse a la naturalización de las conductas discriminatorias al interior de las escuelas; los docentes manifiestan no sentirse preparados para intervenir ante situaciones de discriminación y acoso escolar, evidenciando insuficiencia en sus procesos formativos y desconocimiento en torno a estos temas, así como también vacíos para implementar políticas públicas e institucionales asociadas a la inclusión de la diversidad de género en contextos escolares y de educación superior (Barrientos y Echagüe, 2018; Cornejo, 2014, 2017, 2018; Del Pino Rubio y Verbal Stockmeyer 2015; Espinoza, 2016; Espinoza y Rodríguez, 2020; Galaz et al., 2018; Fundación Todo Mejora Chile, 2017, 2019; Julio et al., 2016; Ramírez y Contreras, 2016; Ravetllat, 2018; Rojas et al., 2019; Rubio et al., 2021; Salas y Salas, 2016; Toro et al., 2020; Trujillo 2014; Vidal Velis et al., 2020). En síntesis, la investigación sigue siendo escasa y concentrada en la zona central del país, especialmente en la región Metropolitana, con poco desarrollo en regiones extremas como es el caso de la región de Arica y Parinacota.

En este contexto emerge el interés de ahondar en lo que está sucediendo en las comunidades educativas, en tanto, se comprende que la escuela es el lugar donde más tiempo permanece una persona durante la infancia temprana hasta la adolescencia, donde confluyen las primeras experiencias de conformación de identidad de género. Este estudio buscó conocer la pluralidad de opiniones que pueden surgir frente a la diversidad sexual y de género por todos y todas quienes constituyen comunidades educativas, en tanto éstas son agrupaciones de alumnos/as, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos, entre otros, que se reúnen con el fin de contribuir a la formación y aprendizajes de las y los estudiantes (LGE, 2009).

Interesó específicamente conocer los significados, por cuanto las personas comprenden el mundo mediante la interacción con otros, y con sus entornos cercano y remoto. Los significados traspasan el ámbito de lo privado y se vuelven públicos, dado que las personas participan de su cultura (Bruner, 2006). Esto es lo que ocurre en las escuelas y liceos, puesto que los y las estudiantes, sus padres y madres, ingresan a un contexto donde comparten sus significados, con otros y otras. Por lo tanto, el propósito de este estudio fue comprender cuáles son y cómo se caracterizan los significados sociales que algunas comunidades educativas de educación básica y media de la ciudad de Arica construyen

respecto de la diversidad sexual y de género, desde la opinión de estudiantes; madres, padres y/o apoderados; profesores, profesoras y asistentes de la educación.

2. Revisión de la literatura

2.1. Diversidad sexual y de género

La diversidad sexual y de género hace referencia a “todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, orientaciones e identidades sexuales” (CONAPRED, 2016, p. 15). En razón a esto la expresión de género corresponde a “cómo una persona expresa su propio género al mundo, por ejemplo, a través de nombres, ropa, forma de caminar, modo de hablar, de comunicar, de asumir roles sociales y su comportamiento” (UNESCO, 2017, p. 10).

Por su parte, la orientación sexual se entiende como “la capacidad de una persona de sentir una atracción sexual profunda y emocional hacia otros, y tener relaciones sexuales con individuos de un género diferente, el mismo género o más de un género” (UNESCO, 2017, p. 12). En tanto la identidad de género puede ser comprendida como una experiencia individual e interna de una persona sentida íntimamente, que puede o no corresponder con el sexo asignado al nacer (UNESCO, 2016), incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (Yogyakarta, 2007).

Actualmente cada vez existe mayor reconocimiento de que gran parte de las características que se califican como femeninas o masculinas no son biológicas o naturales, sino adquiridas a través del aprendizaje social e individual (Espinar, 2009). Hoy se comprende que la disconformidad con el género asignado al nacer no es un problema, una enfermedad o un trastorno; trasladando la preocupación hacia el impacto emocional y social que dicha identidad puede involucrar en el curso de vida de una persona, especialmente en contexto de discriminación o exclusión (MINSAL, 2021). Según esto la identidad de género no necesariamente puede ser binaria, sino que puede construirse a partir de la combinación de ambas identidades, la ausencia de ambas, o la incorporación de algún otro género, existiendo variadas formas de expresión y de ser, considerando identidades como, por ejemplo: agénero, bigénero, género fluido, pangénero, además de otras que no se encuentran definidas ni categorizadas (OTD, 2017).

En este sentido, las personas transexuales se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género opuesto que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico, sienten rechazo por sus genitales y desean operarse para corregir esta disonancia; los transgénero, quienes a pesar de sentir este desacuerdo entre su sexo físico y psicológico, no sienten la necesidad de modificar sus genitales y los intersex poseen características genéticas y fenotípicas de varón y de mujer, en grado variable (Martínez et al. 2018). También existen personas trans no binaries que no se identifican con los géneros binarios femenino/masculino, independiente del sexo biológico o del género asignado al nacer. En este aspecto Preciado (2002), señala que las personas no conformes con la identidad impuesta socialmente pueden renunciar al género como performatividad y a los beneficios que podrían obtener de dicha naturalización u orden simbólico, existiendo la posibilidad de movilidad de las identidades en múltiples expresiones sexo-genéricas, deconstruyendo

y tensionando las identidades heterocentradas, desde la eliminación de las categorías biológicas macho/hembra, mujer/varón, en términos legales, sociales y administrativos.

Las conceptualizaciones previas son muy necesarias de analizar, si se considera que la sociedad chilena cisnormada, heterocentrada y patriarcal se ha conformado bajo un paradigma hegemónico que establece relaciones de poder y sumisión entre hombres y mujeres, performando las relaciones entre ambas identidades dejando al margen toda expresión distinta a este tradicional binarismo (Butler, 2002, 2007). Hegemonía que traspasa todos los ámbitos donde se desenvuelven las personas, especialmente el educativo, siendo la escuela el lugar donde se desarrolla gran parte de la socialización primaria y transcurre gran parte de la vida de las personas. Por tanto, se vuelve interesante indagar si la perpetuación de los modelos hegemónicos mantiene inequidades e injusticias a través de relaciones de poder y patrones repetitivos de interacción en el contexto escolar, históricamente reconocido como espacio de disciplinamiento heteronormativo (Cornejo, 2017).

2.2. Inclusión de diversidades sexo genéricas en contextos escolares

En la actualidad cada vez es más común conocer casos de niños, niñas y adolescentes que a muy temprana edad, incluso en la etapa preescolar, manifiestan una identidad de género diversa al sexo asignado al nacer y socialmente esperado, provocando un cuestionamiento al interior de las familias y las instituciones educativas. Ante esto se espera que las familias sean el primer espacio de contención y aceptación y que las escuelas se funden en una educación basada en el respeto y valoración de la diversidad y no en un espacio excluyente, inseguro y hostil para quienes expresan una sexualidad distinta a la heterosexual. En este escenario, las instituciones educativas enfrentan la tensión de ser tanto un espacio seguro, al mismo tiempo que son consideradas un espacio de mayor complejidad para quienes asumen identidades no hegemónicas (Ramírez y Contreras, 2016).

Al respecto la UNESCO (2012) declara que la inclusión de estudiantes que expresan diversidad sexual y de género es un imperativo para evitar la discriminación en contextos educativos, puesto que cada niño, niña y adolescente tiene el derecho de expresar su identidad de género de la forma como él o ella la construya y sienta. Reafirmando la comprensión de la inclusión educativa como “un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2005, p. 13). Por lo tanto, permite que todos se eduquen juntos en igualdad de condiciones, respetando las diferencias y la identidad de cada uno (Blanco, 2006).

2.3. Significados sociales, constructores de identidades y reconocimiento

Los significados sociales son formas de interpretar y comprender el mundo y la realidad social incluyendo creencias y valores, que se construyen socialmente en la interacción con otros, situados en un contexto histórico y cultural, que se exteriorizan a través de argumentaciones, discursos y premisas, que connotan las acciones de los individuos (Gergen, 2006). Su formación es influida desde las primeras experiencias que se presentan en la intimidad de la familia, entregando una serie de conceptos, juicios y prejuicios que todas las personas de forma inconsciente al principio y de manera consciente después, utilizarán en sus relaciones sociales y que son el resultado y la expresión de la cultura en que nacen y se desenvuelven. Conforme se amplían los contextos de interacción, los significados de la infancia van variando de acuerdo con las nuevas intersubjetividades que se enfrentan al participar del mundo social.

En este sentido, sentir y expresar una determinada identidad de género en la cultura occidental se encuentra fuertemente influido por significados heteropatriarcales que coexisten con creencias y valores que comienzan a deconstruirlos, dando apertura a una resignificación que respeta y comienza a otorgar reconocimiento jurídico y social (Honneth, 2009) a los derechos humanos y civiles de quienes expresan una identidad de género más allá del binomio femenino/masculino. Pese a la existencia de discursos dominantes que circulan y configuran las relaciones y las prácticas (Revuelta y Hernández, 2019), en que se desenvuelven. Esto demuestra que el conocimiento y la forma de significar el mundo no solo es individual y objetivo, sino que depende de las vicisitudes de los procesos sociales que hacen que prevalezcan unos modelos de comprensión por sobre otros.

3. Método

La investigación se sustentó en el paradigma fenomenológico (Vasilachis et al., 2006), utilizando la metodología cualitativa (Salgado, 2007) para favorecer las posibilidades de reflexión (Scribano, 2008) y analizar la particularidad temporal y local del contexto investigado, a partir de las expresiones y actividades de las personas investigadas (Flick, 2012). Para seleccionar a las y los participantes del estudio, se utilizó una muestra intencionada y por conveniencia (Lagares y Puerto, 2001), con el fin de obtener muestras representativas de los grupos específicos que se deseaba investigar, de acuerdo con los criterios de inclusión establecidos, escogiendo: estudiantes de séptimo básico y educación media; profesores/as de educación básica y/o media; profesionales y asistentes de la educación (psicólogos/as, trabajadores/as sociales, asistentes de aula, inspectores de patio) y madres, padres y/o apoderados, conformando con ello un diseño de investigación de casos múltiples (Stake, 2005).

Para resguardar la dignidad, anonimato y confidencialidad, se aplicó a cada estudiante por ser menor de edad, un asentimiento informado y a su apoderado un consentimiento informado para autorizar la participación de su hijo o hija en la investigación. A las y los adultos participantes también se les aplicó un consentimiento informado, previamente aprobado por el Comité de Ética Científico de la Universidad que efectuó este estudio, según certifica carta de aprobación de marzo de 2019.

El proceso de recolección de datos se realizó mediante la técnica de Grupo Focal, con el fin de acceder a la dimensión práctica de los mundos sociales (Canales, 2006), explorando los significados a partir de la interacción entre las y los participantes, agrupando sus conocimientos, prácticas y opiniones, para saber cómo piensan y por qué piensan lo que piensan (Flores, 2009). Se utilizó el mismo guion temático para todos los grupos focales, el que antes de su uso definitivo fue validado por una experta en metodología cualitativa y probado mediante prueba piloto con sujetos con similares características a las muestras seleccionadas. Los contenidos del guion temático se organizaron de acuerdo con los objetivos del estudio, orientados a conocer el contexto socio histórico cultural; la dinámica de relaciones interpersonales y la construcción de conocimientos en torno a la diversidad sexual y de género, que ocurren al interior de las comunidades educativas.

El trabajo de campo se situó en cuatro comunidades educativas de la ciudad de Arica, de carácter municipalizado de orientación laica, seleccionando dos establecimientos de enseñanza básica y dos establecimientos de enseñanza media (un liceo científico humanista y un liceo técnico profesional). Las escuelas tienen un índice de vulnerabilidad escolar en

promedio de 85% y los liceos de 92%. Escuelas y liceos cuentan con equipos de integración escolar (PIE) y convivencia escolar. En su conformación estudiantil, son establecimientos mixtos, hay estudiantes extranjeros, principalmente peruanos y bolivianos, y pertenecientes a pueblos originarios y afrodescendientes. En las escuelas participaron estudiantes de séptimo básico, de 12 a 14 años y en los liceos, estudiantes de primero a cuarto medio, de 15 a 18 años. Con relación a madres, padres y/o apoderados, todos poseen educación básica y media completa, pertenecen a un rango etario entre los 35 a 60 años, son trabajadores dependientes, otros independientes o desarrollan trabajos informales. Por su parte, los profesores/as de educación básica y/o media; profesionales y asistentes de la educación, poseen formación universitaria completa y se ubican en el rango etario entre los 40 a 60 años.

Entre los meses de marzo a mayo de 2019, se llevaron a cabo seis grupos focales, integrados por participantes de las cuatro comunidades educativas, organizados por estamentos (madres, padres y/o apoderados; profesionales y asistentes de la educación; estudiantes) y tipos de establecimientos (básica o media), con el fin de favorecer la confianza entre personas con similares características. Cada grupo focal estuvo conformado por 10 a 12 personas y tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos.

Los datos recogidos, fueron analizados con el método comparativo constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), lo que permitió aproximarse inductivamente al fenómeno de interés, desarrollando un análisis descriptivo, relacional e interpretativo, mediante el uso de las codificaciones abierta, axial y selectiva, lo que permitió formular una explicación de la realidad investigada y de la variación entre categorías. Los análisis elaborados fueron validados a través de un proceso de triangulación múltiple: intersubjetiva entre las investigadoras; con las personas investigadas y con una profesional experta en metodología cualitativa.

4. Resultados

4.1. *Legado patriarcal versus generación millennial*

Esta categoría alude al contexto socio histórico cultural en que ocurre la construcción de significados frente a la diversidad sexual y de género que elaboran las comunidades investigadas. Se caracteriza por la presencia de dos polos de un mismo continuo que enfatiza valores y creencias de una sociedad patriarcal presente en las personas más adultas versus cuestionamientos a las desigualdades e inequidades de género en quienes representan a la generación calificada como *millennial* por las mismas personas investigadas. Por tanto, el análisis de los relatos se tiñe desde una perspectiva generacional.

Identifican particularidades del macro contexto que inciden en sus significados, el primero es el patriarcado, en que predomina la perspectiva de poder autoasignado del hombre por sobre la mujer, predeterminando roles y posiciones de privilegio y subordinación en los ámbitos público y privado respectivamente, reproduciendo desigualdad de género.

También creo que, en el matrimonio, es como machismo, de que los hombres trabajan y las mujeres cuidan a las guaguas. Yo digo que tiene que haber igualdad.
(Estudiante 5)

¿Quién no está orgulloso de su mamá? Y sin embargo nuestra mamá ¿Qué es lo que era? Mi mamá, dueña de casa excelente, cocinera, mamá y muchas cosas más dentro del hogar. (Apoderado 1)

Un segundo elemento que califican como represivo y opera como dispositivo de control heterosexista, es la religión, que desde los distintos credos que se profesan mayoritariamente en Chile, les ha inculcado que todo aquello que se aleja de la heteronorma, es considerado un pecado, debiendo solo valorar la unión entre un hombre y una mujer, especialmente dentro del vínculo del matrimonio. De esta forma, sería impensado y sancionado aprobar otras formas de relaciones, lo que denota una concepción esencialista del género y una valoración de las expresiones socio afectivas reducidas a las relaciones heterosexuales.

Que Dios creó al hombre y la mujer para que se reprodujeran y no que estuvieran con hombres o con mujer. Y creo que eso hace sentir mal a los bisexuales, homosexuales, los hacen sentir apenados y discriminados. (Estudiante 6)

Los participantes más jóvenes expresan que existiría rechazo en las personas más adultas de las comunidades educativas respecto de reconocer la diversidad sexual y de género como una forma válida de expresión de identidad. Esto ocurriría porque durante décadas la diversidad ha sido invisibilizada por la matriz heterosexual binaria dominante en las familias chilenas, tradicionales y conservadoras.

En mi casa mi abuela, casi nadie de mi familia que sea adulto no les gusta no, no están de acuerdo con eso, lo mismo que dijo ella, mi mamá también lo dice “es que son muy chicos”, “no pueden decir eso”, o de que no le puede gustar su mismo género, cosas así. Ellos como que están en contra y no, eso. (Estudiante 5)

Los y las estudiantes en su totalidad, algunos profesores/as, madres, padres y apoderados, comprenden la expresión de la diversidad sexual y de género como algo íntimo y personal, que no necesariamente debe regirse por estereotipos sociales binarios, demostrando una opinión crítica al respecto. Esto se ampara en el establecimiento de convenios y tratados internacionales a los que se ha adscrito Chile en la última década y que sostienen el marco legal reciente instaurado en el país, que comienza a resguardar la integridad de las personas y su derecho a la libre expresión de la identidad sentida.

Se está viendo que hay un avance por lo menos, que el Gobierno lo está viendo, lo está considerando por lo menos con las leyes. Porque qué pasa antes, las personas que eran homosexuales se reprimían, no sé, por toda su vida o quizá, tenían una doble vida, pero no lo hacían público, por miedo a qué, a la sanción social, por miedo a muchos factores, que por eso mismo se escondieron. (Asistente de la educación 3)

Refieren que este reconocimiento, aunque incipiente aun, se observa al interior de lo que denominan familias modernas percibidas como libres de prejuicios, con mayor acceso a información y una dinámica familiar que promueve el diálogo, la escucha activa, espacios de reflexión y comunicación entre padres e hijos, lo que favorecería una co-construcción horizontal sobre la diversidad, logrando desapegarse de la herencia patriarcal.

Yo vengo a hablar un tema personal. Mi hijo se considera bisexual ¿ya? Está en la básica, séptimo año ¿y cómo lo supe yo? le pregunté “¿te gustan los niños?”, “sí, mamá”, “pero antes te gustaban las niñas”, “es que me gustan los niños y las niñas”, “¿tú te consideras bisexual?”, “sí, mamá” me dice. Yo le digo que tiene que tener la confianza para decirlo, es un sentimiento natural, que nace desde adentro tuyo, no hay nada malo en eso. Y de a poco así, fuimos conversando hartas cosas, porque yo tampoco puedo imponerle cosas a él, si es su sentir, es algo natural, de él. (Apoderada 6)

Expresan que esta tendencia a la inclusión de la diversidad es validada por lo que denominan generación *millennial*, refiriéndose a quienes nacieron entre 1981 y 2000. Explican que son personas que valoran y respetan toda forma de vida, como diferentes expresiones de género y socio afectivas, son los llamados ambientalistas y animalistas de la generación dos mil. En lo referido a la diversidad en su amplia dimensión y principalmente a la sexual y de género, no demuestran una actitud cuestionadora ni cargada de prejuicios porque no los tienen, sin embargo, sí poseen amplia conciencia de los cuestionamientos de generaciones mayores hacia estas manifestaciones.

Los adolescentes, que son millennial, vienen con un chip, vienen con una apertura natural. Pero los que vienen antes, no lo traen ¿Por qué? Porque la influencia parental es tan fuerte, porque ha sido tan fuerte desde atrás. (Asistente de la Educación 10)

Hay que hacerle entender a los adultos de cómo somos. (Estudiante 9)

Los niños son tolerantes, son mucho más tolerantes. Están abiertos a nuevas experiencias. Y es algo de lo que no se hacen problemas, somos nosotros, los adultos los que nos hacemos el problema, somos los adultos los que vemos cosas, los niños no ven nada. (Apoderado 7)

Debido a esta divergencia de perspectivas, derivadas de mandatos tradicionales versus posmodernos, se producirían fricciones en las familias y en las comunidades educativas. Esto pone en conflicto a las personas que manifiestan identidades fuera de la heterocisnorma, respecto de la decisión de expresarse libremente o autocensurarse, en una cultura que, desde distintos espacios y agentes, al mismo tiempo, les acepta, rechaza, protege y sanciona.

Hay un claro conflicto, no lo podemos negar. Hay un problema, hay un drama detrás, cuando tú te sientes obligado a, por algo que no es tu naturaleza, desde tu formación familiar, de viejos como nosotros, abuelitos, que tenemos otra trascendencia tachada, el tema aceptar pasa por un poco obligar, que no lo transmitimos, por lo tanto, no lo traemos. Y ese conflicto es real, si no, no tendríamos que tener leyes para respetar esta diferencia. (Asistente de la Educación 9)

En complemento, expresan que quienes dirigen las escuelas investigadas y toman decisiones, lo hacen desde el mantenimiento de patrones heterosexistas puesto que etariamente serían herederos del patriarcado. Por tanto, no existiría aún un proyecto educativo en las escuelas investigadas que incorpore como eje estratégico de formación, la inclusión sustantiva de la diversidad sexo genérica, retrasando los potenciales avances en este ámbito en el contexto local, pese a la existencia de normativas y orientaciones ministeriales para propiciarla.

Quizá se puede establecer, ya, en los colegios, pero ¿cómo lo van a tomar? Va a depender del director. Si el director es una persona que tiene otro criterio para abordarlo a su manera, no va a ser, entonces, no va a ser igual en todo y vamos a seguir con esa brecha. (Profesor 1)

4.2. Interacciones en la escuela: entre el discurso oficial y el currículum oculto

En esta categoría se alude a la dinámica de relaciones interpersonales entre los diferentes estamentos de las comunidades investigadas, respecto de la inclusión de personas que externalizan diversidad sexual y de género, la que acontece entre discursos oficiales que promueven la inclusión versus prácticas pedagógicas ocultas que la frenan. Entonces si bien se aboga por una educación basada en el respeto irrestricto que valora las diferencias, prevalecen prejuicios que regulan las interacciones sociales, desde la heteronorma que valida la supremacía masculina por sobre la subordinación femenina, siendo el mandato de acatamiento mucho más enérgico cuando se trata de personas que expresan una identidad

de género diversa a la atribuida al nacer y socialmente esperada. La reproducción ritualizada del sistema heterocisnormado como régimen social y regulatorio establece roles y dinámicas de interacción que estereotipan lo que deben cumplir hombres y mujeres, lo que se perpetúa en la escuela, tal como lo expresaron las y los representantes de las comunidades investigadas, en cómo debe vestirse el uniforme escolar más restringido para la mujer y más libre para los hombres y en la dictación de clases de educación física desarrolladas por profesoras para alumnas y profesores para alumnos, entre otros ejemplos. Por tanto, se aprecia poco espacio para expresiones fuera de estos binarismos regulando las interacciones sociales solo entre hombres y mujeres y connotando lo femenino como una categoría inferior a la masculina.

Yo por ejemplo me muevo por muchas salas, entonces voy observando, uno se da cuenta que pareciera ser un castigo para los niños, los de prebásica, que cuando se portan mal, los pongan en la fila de las mujeres, porque están todos alineados, todos los hombres acá, todas las mujeres acá. Entonces, el abordaje, ahí es cuando eres niño, niña, y los separamos y si te portas mal te pongo en la fila de al lado, para que entienda que es un castigo. (Asistente de la educación 4)

Las estrategias para regular la dinámica de las relaciones interpersonales simulan ser inclusivas desde sus declaraciones, pero siguen perpetuando el binomio masculino/femenino desde las prácticas sociales y pedagógicas que ocurren en la trastienda de dichas argumentaciones. Por lo tanto, las interacciones entre los distintos estamentos suelen estar interferidas por discursos inclusivos aparentes, más no desde un genuino respeto y reconocimiento a las diversidades, profundizando aún más las desigualdades de género.

Como en educación física, nos separan hombres y a mujeres. Y cuando nos separan, le pregunto a la profesora, “¿Por qué no pueden hacerlo hombres y mujeres?” y me dice que no, mujer y hombre separados. (Estudiante 5)

La dinámica de las relaciones interpersonales ocurre desde perspectivas generacionales antagónicas que la regulan formal e informalmente. Así las generaciones más adultas le restan espacio a la existencia de un discurso que promueva oficialmente interacciones inclusivas, mientras que las generaciones de estudiantes demuestran mayor tolerancia a las diferentes expresiones de identidades de género.

En la sociedad está el problema, por un tema generacional, porque los niños no se hacen mayores problemas, que vean algo fuera de lo común, si los adultos, que quizá son, por los tiempos que por la generación que es distinta, pero un problema transversal es la comunicación. (Asistente de la educación 3)

Una característica que favorece la apertura de interacciones que promueven la inclusión, especialmente entre estudiantes, es la existencia de multiculturalismo en el territorio donde se asientan las comunidades investigadas, puesto que al ser la región de Arica y Parinacota una zona fronteriza que limita con otros países se transforma en un corredor natural de migrantes de Perú, Bolivia, Venezuela y Colombia, entre otros. A esto se une la convivencia permanente e histórica con estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes, lo que sin duda colabora en comprender a las diversidades sexo genéricas, como otra arista más que puede atribuirse a la concepción de diversidad.

Las identidades indígenas, eh las identidades no sé migrante, eh las identidades urbanas también etc. entonces también viene a sumarse esto, esta nueva como categoría o nomenclatura que existe que son los LGBT etc... cada vez que converso con un estudiante y le digo “esto es lo que vamos a trabajar en el año, la unidad que más le interesa es la de la diversidad sexual y quieren participar en ella y todos... y profesor

y cuando vamos a llegar a ese tema, y yo he tenido que actualizarme, ya en base a ello, para poder cumplir sus expectativas. (Asistente de la Educación 2)

Se le da esta importancia a la multiculturalidad también nosotros igual celebramos hartas actividades ya cada niño si quiere expresar algo quieres ser algún número alguna cosa se deja se le da su espacio y no se trata mal. (Estudiante N°9)

Uno de los puntos esenciales de formación ciudadana es identidad y cuando hablamos de identidad cultural bueno todo lo que forma la persona y de ahí se habla mucho del tema quizás tabú o que no se sale mucho a la luz. (Estudiante N°5)

Hay una gran aceptación a los cambios que hemos querido hacer los aniversarios anteriores o sea a estos aniversarios comunes que ahí nosotros somos uno de los aniversarios más artísticos más innovadores y también inclusivos... si ñusta y tocayo entonces hemos querido sacar de esos límites al Liceo el tiempo de aniversario por lo menos ese es como nuestro granito de arena que podemos dar a los niños y que por ahí se parte yo creo desde poquito nosotros mismos. (Estudiante N°13)

4.3. El reto de la formación para la inclusión de las diversidades

En esta categoría se reúnen los conocimientos que frente a la diversidad sexual y de género detentan las comunidades investigadas. En primer lugar, se aprecia una nueva forma de entender la sexualidad humana más allá del reduccionismo biologicista reproductivo heredado y en segunda instancia, se advierte la urgencia de actualización de conocimientos en los y las profesionales de la educación, padres y madres, como imperativo para una adecuada comprensión de las diversidades de género que permita su efectiva inclusión en las instituciones educativas y en la familia. En Chile existen orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación para la inclusión de personas LGBTQ+ en todos los niveles educativos, por tanto, los establecimientos deben velar por aquello. Sin embargo, en los relatos se devela que sólo dos de las cuatro comunidades investigadas aplican estrategias, que trascienden lo informativo y se traducen en acciones hacia la población LGBTQ+, incorporando a madres, padres y apoderados. No obstante, estas actividades no son permanentes ni son parte del proyecto educativo, son más bien acciones aisladas que responden a un incipiente acercamiento, desde el abordaje solo en algunas áreas e incluso implementadas por agentes externos a las comunidades, como lo son estudiantes en práctica de disciplinas de las ciencias sociales.

Anualmente se trabaja en algunas de las áreas, yo creo que, en orientación, donde de manera colaborativa con redes se hacen talleres de diversidad sexual o de sexualidad a los estudiantes. El año pasado tuvimos la experiencia de que fue dirigido para padres y apoderados y madres, también para los asistentes de la educación. Y eventualmente las chicas que estaban en práctica de trabajo social hicieron los talleres para los estudiantes. (Asistente de la educación 3)

Acá tenemos a chicos trans y pese a que no hay baños mixtos, sí se permite que los chicos y las chicas que hacen la transición puedan utilizar los baños correctamente a su género social, a su identidad de género. (Asistente de la educación 6)

Existe en los profesores/as y profesionales de la educación, escaso conocimiento de las orientaciones y normativas emanadas por el Ministerio de Educación, lo que no colabora en proteger los derechos de estudiantes trans, como tampoco en propiciar espacios formalizados para su inclusión en los contextos investigados. Esto podría estar reflejando un ámbito de gestión no desarrollado en estas comunidades educativas locales.

Yo no sé si en el reglamento de la escuela, lo que está en los manuales, sale algo de la inclusión a los niños con diversidad sexual ¿hay algo que habla de forma explícita sobre el tema? (Profesor 1)

Las madres, padres y profesionales de la educación señalan la necesidad de capacitación en diversidad sexual y de género, ya que los estudiantes demostrarían ventajas comparativas al detentar mayores conocimientos que las y los adultos. Lo que demuestra la urgencia de adquirir información que les permita poseer un bagaje apropiado a nivel conceptual y a nivel estratégico-interventivo, frente a expresiones de diversidad en la comunidad educativa.

Como dice la colega, que nos preparen a nosotros con herramientas, con competencias para poder enfrentar, poder nosotros mismos enseñar porque si empezamos desde los niños y nosotros no tenemos las competencias ¿qué pasa? No vamos a ser capaces de enseñar o de explicar realmente como son las cosas. (Asistente de la Educación 7)

La falta de formación que expresan poseer las y los profesionales de la educación, va en desmedro de otorgar una adecuada educación a la comunidad educativa, lo que se refleja en una confusión y reduccionismo de conceptos. Refieren que existen una serie de precisiones conceptuales que no identifican ni manejan adecuadamente. Ante esto buscan resolver su necesidad de formación en redes sociales no formales, donde se privilegia la inmediatez de la información, pero que no ayuda cuando se requiere otorgar una adecuada atención a estudiantes que vivencian sus tránsitos identitarios en los contextos escolares.

Tenemos una serie de profesionales que lo abordan de manera distinta, uno con mejores habilidades, otros que no, te están hablando de lo que es la identidad, de lo que es ser transexual, lo que es el travesti, para hacer una diferenciación, para que los niños entiendan, porque muchas veces como dice el colega, hay profesionales que no tienen los conocimientos o las competencias para poder abordar esos temas y hay confusiones, hay errores. (Asistente de la educación 6)

Esta falta de formación según relatan sería más preocupante en el caso de las y los integrantes más adultos de las comunidades educativas, quienes han internalizado significados de sexualidad que hoy serían obsoletos, tales como la concepción meramente biologicista y reproductiva de los géneros. Les inquieta que estas personas en la mayoría de las comunidades investigadas son quienes ocupan cargos directivos y poseen significaciones que declaran son difíciles de deconstruir, lo que afectaría las posibilidades de generar espacios efectivamente inclusivos, en lo que refiere a identidades diversas e incluso en otros ámbitos de inclusión.

Ese es el problema, ya tenemos criterios de conceptos ya definidos, que es difícil como modificarlos. Como antes cuando les decían a las personas con capacidades diferentes, no sé, discapacitado o el síndrome de down, mongolito. Ahora estamos categorizando otros conceptos, pero yo creo que, con el tiempo, ya va a ser después, ya no se va a hablar de heterosexualidad o de transexualidad, o sea, va a ser algo, un tema que se va a pasar no más, que vamos a conversar como estamos acá. (Asistente de la educación 1)

5. Discusión

La gran categoría central que emerge del análisis refiere tensiones en los significados que construyen algunas comunidades educativas de Arica, Chile, respecto de la diversidad sexual y de género, dando lugar por una parte a la mantención de la hegemonía heteronormada y, por otra parte, a la fisura de esta (Butler, 2007), lo que comporta que exista una inclusión aparente en los discursos, pero no una inclusión sustantiva en las prácticas sociales y educativas, de acuerdo a lo expresado por las personas investigadas. Es decir, existiría inclusión en el discurso, pero no en el patio de la escuela, según puede interpretarse desde los relatos analizados. Estas dos visiones contrapuestas, responden a

un contexto socio histórico actualmente en tránsito, en que confluyen tanto, perspectivas tradicionales que constriñen solo a dos las identidades de género, como miradas postmodernas que amplían el espectro de las expresiones identitarias más allá del dualismo femenino/masculino.

Por tanto, dependiendo de características etarias, generacionales, de ideología religiosa, de roles y posiciones, las personas demuestran diferentes significados que las sitúan en distintos lugares de las tensiones descritas. Se estaría entonces en un escenario de deconstrucción y resignificación que otorga reconocimiento (Honneth et al., 2016) a las diversidades sexo genéricas, al mismo tiempo que desmonta y desnaturaliza mandatos heteropatriarcales que insisten en mantenerse imbricados en los contextos escolares. Al respecto Rojas y otros (2019), refieren que, dependiendo de las posiciones de clase social, género, territorio, formación académica, experiencia política, creencias religiosas y edad, los sujetos demuestran, experiencias más o menos cercanas con la temática y niveles de reflexividad muy distintos.

Las tensiones identificadas no son problematizadas en profundidad por quienes conforman las comunidades investigadas, más bien existiría un acuerdo tácito, donde ningún integrante invade los significados del otro, intentando convivir en una pseudo-armonía. Las y los profesores y asistentes de la educación de generaciones contemporáneas son explícitos en declarar que los discursos oficiales de las comunidades educativas reproducen binarismos de género en las prácticas sociales y pedagógicas, agregando que la decisión final de cómo actuar frente a las diversidades, la tomará siempre quien dirige la escuela y frente a eso sólo queda acatar, por temor a perjuicios laborales.

El segmento más adulto mantiene la concepción binaria como única expresión válida, cuya tarea es la regulación y autorregulación de la conducta en relación con la identidad de género socialmente asignada y esperada. Por tanto, estiman que escapar a la heteronorma provocaría un desequilibrio en los espacios familiares y escolares. Detentan significados de invisibilización, rechazo y segregación frente a las diversidades sexuales y de género, siendo difícil aceptar el cambio paradigmático que actualmente les otorga reconocimiento, puesto que su crianza, socialización y gran parte de su vida ha transcurrido bajo el mandato patriarcal. De este modo, se perpetúa la violencia homofóbica que impera en la escuela (Dinis, 2011) y ésta sigue actuando a decir de Cornejo (2017) como agente de disciplinamiento heteronormado, donde el silencio sobre la diversidad sexual es el reverso de la naturalización de la heteronormatividad, impidiendo o limitando los espacios para que otros sentidos de las sexualidades puedan expresarse. Similares resultados se aprecian en los estudios de Trujillo (2013) en que se identifica resistencia frente al tema de la diversidad sexual y prejuicios de parte de la planta docente, mientras que Rojas, et al. (2019), declaran que la hegemonía de un discurso heteronormativo está presente fundamentalmente en la generación adulta.

En contraparte, quienes expresaron significados de reconocimiento de las diversidades sexo genéricas, son representantes de una nueva generación, conformada por estudiantes, profesores, madres, padres y asistentes de la educación, nacidos en una época en que el modelo educativo heteronormado es cuestionado como una única opción. Son los llamados *millennial*, nacidos entre los años 1981 y 2000, aproximadamente, que no solo se distinguen en términos cronológicos, sino que son una generación que dista sociológicamente de las anteriores, por su apertura a un nuevo mundo, más amplio y diverso, por ser los primeros en tener acceso a internet y a un mundo globalizado. (Laviosa

2016). Si bien se educan y educaron en contextos regulados por el binarismo de género, durante su crecimiento y conformación de identidad han estado expuestos a transformaciones sociales, políticas y culturales, que deconstruyen el pensamiento dicotómico tradicional. Estas transformaciones han tenido su origen en algunos episodios de connotación pública de discriminación y violencia a las diversidades y disidencias, tales como la muerte de Daniel Zamudio en 2011, que propició avances legislativos como la ley 20.609 de 2012 que establece medidas contra la discriminación. En complemento las luchas de los movimientos feministas y LGBTIQ+ les han permitido comprender los derechos de las diversidades como legítimos y plausibles, desterrando concepciones binarias, que van perdiendo validez empírica y otorgan espacio a resignificaciones. No vivencian el peso de la cultura patriarcal con la misma opresión que sus ancestros, incorporan y naturalizan la diferencia de unos con otros, cuestionan y rechazan la homogeneidad, junto con detentar mayor manejo de conocimientos sobre identidades de género. Poseen significados de apertura a la diversidad, a diferencia de los adultos, a quienes incomoda y consideran que la expresión de identidades diversas es algo íntimo y privado de las personas y no un tema que haya que formar y visibilizar en la escuela.

La inclusión de personas que expresan diversidad sexual y de género en las escuelas y liceos investigados no se asienta total y formalmente desde las directrices de la política pública y marco regulatorio vigentes, sino que se nutre desde los conocimientos de los y las estudiantes y nuevas generaciones de profesores y profesoras, al mismo tiempo que se fragiliza por la ausencia de actualización de saberes en las y los profesionales de la educación y generaciones más adultas. En términos pedagógicos y de intervención psicosocial el tema se aborda de manera incipiente, a través de acciones aisladas y esfuerzos individuales. Por tanto, son más bien prácticas de integración que de inclusión. Esto puede ocurrir porque las políticas hasta ahora emanadas desde el MINEDUC han tendido a la integración, incentivando una aceptación pasiva sin reconocimiento explícito de la diversidad sexual y de género (Cornejo, 2018).

Esto resulta preocupante si se compara con algunas investigaciones, tales como la del MOVILH (2010), Trujillo (2013), Julio y otros (2016) y Toro y otros (2020), entre otras, en que las y los profesores señalaron no recibir ningún tipo de capacitación, no estar preparados para prevenir y responder efectivamente, ni disponer en sus centros de estudios, de políticas que aborden directamente la inclusión de la diversidad en contextos educativos, lo que demuestra que en prácticamente una década no existen cambios significativos en Chile respecto de la inclusión de las diversidades sexo genéricas en los contextos escolares. Por tanto, no se demuestra aún la existencia de políticas institucionales que propicien la inclusión, siendo perentorio su implementación para colaborar en la transformación social a que urge la sociedad actual. Lamentablemente las políticas educativas actuales aún ofrecen orientaciones muy generales respecto de las identidades de género y las orientaciones sexuales diversas, desde un discurso muy abstracto que muestra avances en aspectos sociales, sin impactar las lógicas de enseñanza (Rojas et al., 2019).

A decir de Junqueira, en Barrientos y Echagüe (2018), los dispositivos legales que regulan la violencia en las instituciones educativas no logran problematizar el carácter estructural de las diferencias sociales reproducidas en la escuela que concluyen en tratos violentos, arbitrarios y de exclusión, lo que produce un tipo de pedagogía orientada a con-vivir con lo diferente, reproduciendo el mutilado ejercicio de ciudadanía de las personas no-heterosexuales. Ahí es donde gana terreno el currículum oculto que invisibiliza las

diversidades de género en el aula y en el patio de las escuelas y liceos, manteniendo prácticas de exclusión que cohabitan con microdiscursos que simulan inclusión, pero que finalmente reproducen los macrodiscursos generalistas e imprecisos de las actuales políticas educativas, dejando poco espacio para la deconstrucción de significados que fisuren la heteronorma y consoliden una educación efectivamente inclusiva. Pese a la adscripción de Chile a pactos internacionales que progresivamente otorgan reconocimiento afectivo, jurídico y social a las diversidades sexo genéricas, paradójicamente se convive con prácticas que continúan reproduciendo desigualdad en los contextos escolares.

En este sentido, desde la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989), es posible analizar la reproducción institucional de la desigualdad (Expósito, 2012; Gil 2011; Hill Collins, 2017) que ocurre en las comunidades educativas, situando a quienes expresan diversidad sexo genérica en posiciones de desventaja y discriminaciones múltiples (Romero y Montenegro, 2018). En el caso de este estudio desde la intersección de las categorías de género y edad. Respecto de la primera cuando se rechazan las identidades no heterosexuales y desde la segunda cuando desde la perspectiva adulto-céntrica de quienes dirigen las escuelas y liceos, se regula y constriñe la expresión sexo genérica de sus estudiantes dentro del binomio femenino masculino. De este modo, fue posible vincular las bases de la discriminación desde la experiencia situada (Rivera, 2016) de las comunidades investigadas, al indagar y examinar los significados que construyeron las y los distintos actores/as que las conforman. Esto permitió poner el acento sobre la tendencia que tienen los significados y discursos a adoptar posiciones hegemónicas que comportan exclusiones y cosas no dichas o simuladas (Viveros, 2016), en este caso respecto de las identidades que fisuran la heteronorma.

Según Hill Collins y Hilge (2016) las dimensiones estructurales (instituciones y leyes, en este caso escuelas y políticas educativas), disciplinarias (administración y gestión pública, por ejemplo, normas de convivencia), culturales (hegemonías e ideologías, por ejemplo, heteropatriarcado) e interpersonales (interacciones entre individuos, en este caso de quienes conforman las comunidades educativas) operan tanto de manera singular como en combinación, en la configuración de la organización social del poder y con ello en la expresión de sistemas que desde la regulación institucional, cultural y política articulan ciertas prácticas de discriminación y exclusión de las diversidades. De esta forma las desigualdades sociales toman la forma de opresiones que se cruzan organizadas a través de dominios de poder, configurándose las comunidades en el contexto en el que las personas experimentan estas relaciones de poder y le dan sentido a las experiencias individuales y colectivas que ocurren dentro de los arreglos jerárquicos de poder (Hill Collins, 2017). Como pudo advertirse en las comunidades investigadas en que, a través de las interacciones entre sus distintos actores, al mismo tiempo se cruzan, se reproducen y se combaten relaciones de poder en torno a las diversidades sexo genéricas.

6. Hallazgos y conclusiones

Un acierto de este estudio fue la consideración de la opinión de todas y todos quienes conforman las comunidades educativas, aun cuando los datos no son generalizables, es una aproximación fiable a los significados de diversidad sexual y de género que construyen distintas y distintos actores educativos, lo que permite identificar claroscuros en cada uno de los grupos estudiados, para desde allí contribuir a una educación verdaderamente

inclusiva. En tanto son las comunidades educativas entornos privilegiados donde se vivencia y se tornan posibles proyectos inclusivos (Cornejo, 2018).

Cabe destacar el hallazgo de multiculturalismo que caracteriza la zona investigada, norte de Chile, puesto que si bien esta investigación presenta algunos resultados similares a los de estudios previos en el país, se diferencia y da cuenta en forma particular de cómo este elemento colabora a una resignificación que otorga reconocimiento a las diversidades sexo genéricas, específicamente desde las generaciones más jóvenes, al incorporarlas junto con la etnicidad y la migración en sus vidas cotidianas, al habitar un territorio que se caracteriza por la convivencia histórica de distintas culturas.

Las comunidades investigadas ubicadas en la zona fronteriza, región de Arica y Parinacota dan lugar a una cultura que incorpora las diferencias en sus proyectos educativos, otorgando un sello distintivo y propio de este territorio, que mantiene relaciones permanentes con peruanos, bolivianos y afrodescendientes, respeta y preserva las culturas originarias en lugar de invisibilizarlas e intentar homogeneizarlas mediante estrategias de asimilación. Lo que sin duda marca una distinción respecto de la zona central del país notoriamente más permeable a culturas foráneas que a originarias, predominando hegemonías como el heterocentrismo que justifican las desigualdades. Parafraseando a Hill Collins (2017) se podría decir que las comunidades investigadas comparten una historia y una cultura dentro de un sistema mayor de dominación, frente al que establecen ciertas estrategias de resistencia ante dicho ejercicio de poder, en este caso de la colonización heteropatriarcal.

Parte de esta apertura a las diversidades en el contexto investigado puede explicarse por la influencia de la cultura aymara que comienza a migrar en la década de 1960 desde la cordillera de los Andes hacia las ciudades costeras (Chamorro, 2017), como es el caso de Arica. Dicha influencia se refleja en las formas de relación entre hombres y mujeres y en la expresión de sus simbolismos en carnavales y festividades. Todo lo cual confluye en el espacio público que vivencian comunidades educativas y demás integrantes de la ciudad, incidiendo directamente en la socialización de las nuevas generaciones.

De esta forma podemos apreciar que en las familias aymara existen formas de pensar la vida sexual entre mujeres y hombres que se distancian del modelo hegemónico que la que estandariza (Carrasco et al., 2021), predomina la creencia de que existe igualdad social entre el hombre y la mujer bajo la concepción de que el prestigio tiene un carácter situacional y transitorio. Por tanto, lo femenino y la mujer puede también situarse en rangos superiores respecto de seres masculinos (Carrasco y Gavilán, 2014), no existiendo una relación jerárquica entre ambos.

En este sentido la sexualidad es pensada como una dimensión de los cuerpos humanos que los reproduce biológica, social y simbólicamente formando parte de su sistema de creencias y cosmovisión, donde se reconoce la presencia de una sexualidad no reproductiva como la homosexual, a pesar de su exclusión de la vida “normal” de las personas. Incluso en varias de sus deidades se reconocen tendencias bisexuales o andróginas (Carrasco y Gavilán, 2009). A modo ilustrativo el término *q'irva* se usa para referirse a los hombres cuando se visten con ropa de mujer para ciertos rituales, representa la conjunción de hombre y mujer, donde los sexos opuestos se mezclan por igual, al mismo tiempo que simboliza la creación de desequilibrio y la ruptura del orden binario (Stobart, 2010).

Estas deidades son representadas en el carnaval *Inti Ch'amampi*, Con La Fuerza del Sol que desde la década de los ochenta es parte importante de la cultura de Arica y sus

habitantes. A decir de Chamorro (2017), siguiendo a Canepa (2001) y Citro (2009) esta *performance* permite comprender estas prácticas expresivas como recursos culturales de comunicación social y simbólica, a través de la cuales los actores andinos buscan autorrepresentarse en un espacio público local y transfronterizo, respondiendo a las imágenes impuestas, con fines contrahegemónicos o bien como mecanismos de autoconstitución o transformación.

Según lo anterior, se puede apreciar que las condiciones de cómo se concibe el género siempre han de considerarse con relación al contexto específico en que ocurren (Carrasco y Gavilán, 2014) así como los significados que se otorguen a la sexualidad dependen de características socioculturales (Carrasco et al., 2021). De esta forma simbologías, rituales y creencias que están presentes en la cultura ariqueña y por ende en la cultura escolar se intersectan actuando como propiciadores de significaciones que otorgan reconocimiento a las diversidades sexo genéricas. Niños, niñas y adolescentes conviven sin extrañeza con pueblos originarios, migrantes, afrodescendientes, peruanos y bolivianos, convirtiéndose la diversidad sexo genérica en otra imagen más de este caleidoscopio multicultural.

Esta explicación colabora en comprender por qué durante el desarrollo de esta investigación en las cuatro comunidades estudiadas, no se reportaron testimonios de homobitranfobia en la convivencia entre las y los estudiantes, siendo además Arica una zona que registra menos casos de denuncia, si se la compara con otras zonas del país. Como es el caso de la región de Valparaíso, ubicada en la zona centro, que ocupa al nivel nacional de acuerdo con el MOVILH, el primer lugar nacional por más casos de discriminación homo-lesbo-bi-transfóbica con un 40,11% en 2018; 56,1% en 2019 y 34,8% en 2020.

Entonces las características culturales y territoriales de cada comunidad educativa son un aspecto fundamental de profundizar en siguientes investigaciones y de considerar en el diseño de políticas inclusivas que efectivamente fracturen el disciplinamiento heteronormativo imperante en los contextos escolares. Especialmente cuando aún en Chile las políticas públicas al respecto son en general reactivas, tardías, insuficientes e incompletas. De allí que debiesen construirse desde la pertinencia cultural de cada contexto y territorio. A decir de Fernández Murillo (2019) hace falta construir a partir de la deconstrucción, desafiando al mundo binario en que vivimos para romper con las normas de las identidades sexuales que actualmente nos rigen.

Finalmente, como proyecciones de futuras investigaciones resulta necesario ahondar en el conocimiento de cuáles serán los significados respecto de diversidad sexual y de género en las comunidades educativas, luego de que efectuado este estudio entrara en vigor en Chile la Ley de Identidad de Género N°21.120 en diciembre de 2019 que garantiza la no discriminación y regula el cambio de nombre y sexo legal para personas mayores de 14 años. Como también interesa conocer cómo se ha vivenciado la inclusión de las diversidades en contextos de confinamiento y teleeducación debido a la crisis sociosanitaria producto de la pandemia del Covid-19 en 2020 y 2021, y cómo se abordará luego que en junio de 2021 el Ministerio de Salud publicó las recomendaciones para la implementación del programa de acompañamiento para niños, niñas y adolescentes trans y género no conforme. Lo que sin duda también impactará las instituciones educativas y sitúa en otro escenario las demandas por derechos de reconocimiento y no discriminación de quienes expresan identidades más allá de la matriz heterosexual.

Agradecimientos

Se agradece a la Vicerrectoría Académica, de Investigación y Postgrado de la Universidad a la que pertenece la Investigadora Responsable, Dra. Verónica Rubio Aguilar, por el apoyo para la realización de este estudio, proyecto categoría regular, código 039942, período 2019-2020.

Se agradece a las personas que voluntariamente participaron de este estudio, contribuyendo al conocimiento de la temática de estudio.

Referencias

- Ahumada, M. Wozny, M. Del Carmen, S. y Zúñiga, M. (2018). Narrativas de construcción identitaria de mujeres trans. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(9), 227-256.
- Alcívar, N. y Cedeño M. (2018). La diversidad de género en el sistema de educación superior: Causa y efecto. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Bard Wigdor, G. y Magallanes, M. L. (2018). El masculinismo hetero-hegemónico argentino y su estrategia desde el ciberactivismo. *Masculinities and Social Change*, 7(1), 25-51. <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.2827>
- Barrientos, J. y Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum. Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 7-34.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Ediciones Lom.
- Carrasco, A. y Gavilán, V. (2009). Representaciones del cuerpo, sexo y género entre los aymara del norte de Chile. *Chungará*, 41(1), 83-100.
- Carrasco, A. y Gavilán, V. (2014). Género y etnicidad: Ser hombre y ser mujer entre los aymara del altiplano chileno. *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 45, 169-180. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812014000300014>
- Carrasco, A., Gavilán, V., Viguera, P. y Vásquez, M. (2021). Significados de las prácticas sexuales entre aymara chilenos. Aportes para reflexionar sobre los cuidados transculturales. *Revista Antropologías del Sur*, 8 (15), 23-32. <https://doi.org/10.25074/rantros.v8i15.1941>
- Comisión Internacional de Juristas. (2007). *Principios de Yogyakarta sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. <https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Cornejo, J. (2014). Bullying homofóbico en Chile: Trayectoria histórica. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 30(9), 61-70.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: *represión e invisibilización*. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>

- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2016) *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. CONAPRED.
- Chamorro, A. (2017). Imagen y experiencia: El carnaval de Arica como autorrepresentación festiva. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, 49(1), 121-132.
<https://doi.org/10.4067/S07117-73562017005000002>
- Chávez, M., Zapata, J., Petrzalová, J. y Villanueva, G. (2018). La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud. *Psicogente*, 21(39), 62-74.
<https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2822>
- Del Pino Rubio, S. y Verbal Stockmeyer, V. (2015). La identidad de género en Chile, problematizando el debate. *Liminales*, 1 (7), 156-178.
- Dinis, N. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, 3, 39-50. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>
- Espinar, E. (2009). Infancia y socialización estereotipos de género. *Padres y Maestros*, 326, 17-21.
- Espinoza, R. (2016). *La visión de los futuros profesores y profesores formadores acerca de asuntos LGBTI en la formación docente*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Central.
- Espinoza, M. y Rodríguez, J. (2020) Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 7-29. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Fernández Murillo, M. S. (2019). Reflexiones jaladas de los pelos: Retóricas en torno a la estética del cabello. En M. S. Fernández y V. Oros (Eds.), *Estéticas. Piel, objetos y cuerpos* (pp. 96-110). MUSEF Editores.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fundación Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Fundación Todo Mejora.
- Fundación Todo Mejora. (2017). *Enseñando diversidad: Manual de apoyo a profesores, tutores y apoderados para enseñar sobre diversidad, orientación sexual e identidad y expresión de género a niñas y adolescentes entre 9 y 12 años*. Fundación Todo Mejora.
- Fundación Todo Mejora. (2019). *La calidad de vida y bienestar de estudiantes LGBTIQ+*. Fundación Todo Mejora.
- Galaz, C., Sepúlveda, M, Poblete, R., Troncoso, L., Morrison, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1), 65-81.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1165>
- García-Orrriols, J. y Torreadella-Flix, X. (2019). Homofobia y orientación sexual en deportistas federados en cataluña: inmersos en el legado de la heteronormatividad. masculinities and social. *Change*, 8(3), 222-250. <https://doi.org/10.17583/mcs.2019.4308>
- Gergen, K. (2006). *Realidades y relaciones: Aproximación a la construcción social*. Paidós.
- Hill Collins, P. (2017). La diferencia que hace el poder: Interseccionalidad y democracia participativa. *Revista de Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39.
<https://doi.org/10.5209/INFE.54888>

- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral: Patologías de la sociedad contemporánea*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bcdz>
- Honneth, A., Ranci ere, J. y Genel, K. (2016). *Recognition or disagreement: A critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/honn17716>
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M. y y Torres, E. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras.  Barreras o facilitadores de construcci3n identitaria? *Revista Latinoamericana de Educaci3n Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Lagares, P. y Puerto, J. (2001). *Poblaci3n y muestra*. Universidad de Sevilla.
- Laviosa, V. (2016). *Realizaci3n de un cortometraje que retrate a la generaci3n "Y" (millennials) usando la est tica hipster*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Cat3lica Andrés Bello.
- Martínez, C. Tomi ic, A., Gálvez, C., Rodríguez, J., Rosenbaum, C. y Aguayo, F. (2018). *Psicoterapia culturalmente competente para el trabajo con pacientes LGBT+*. Una guía para psicoterapeutas y profesionales de la salud mental. CEPPS-UDP.
- Ministerio de Educaci3n. (2017). *Orientaciones para promover espacios de participaci3n y sana Convivencia Escolar*. MINEDUC.
- Ministerio de Educaci3n. (2017). *Orientaciones para la inclusi3n de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. MINEDUC.
- Ministerio de Salud. (2021). *Recomendaciones para la implementaci3n del programa de acompañamiento para niños, niñas y adolescentes trans y género no conforme*. MINSAL.
- Movimiento de Liberaci3n e Integraci3n Homosexual. (2010). *Educando en la Diversidad Orientaci3n sexual e identidad de género en las aulas*. MOVILH.
- Movimiento de Liberaci3n e Integraci3n Homosexual. (2018). *XVII Informe anual de derechos humanos, diversidad sexual y de género en Chile*. MOVILH.
- Movimiento de Liberaci3n e Integraci3n Homosexual. (2019). *XVIII Informe anual de Derechos humanos, diversidad sexual y de género en Chile*. MOVILH.
- Movimiento de Liberaci3n e Integraci3n Homosexual. (2020). *XIX Informe anual de derechos humanos, diversidad sexual y de género en Chile*. MOVILH.
- OTD. (2017). *Encuesta T*. OTD.
- OTD. (2017). *Ni hombres, ni mujeres: Existir más allá del binario de género*. OTD.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Opera Prima.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGBTIQ+ en contextos escolares: El aparecer frente al otro. *Estudios Pedag3gicos*, 42(1) 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Ravetllat, I. (2018). Igual de diferentes: La identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Ius et Praxis*, 24(1), 397-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397>
- Revuelta, B. y Hernández, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta Moebio*, 66, 333-346. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300333>

- Rivera, M. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105-118. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni C., Salinas P. y Valdebenito M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas. Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Romero, C. y Montenegro, M. (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 11-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1211>
- Rubio, V., Basáez, F., Escorza, E. y Fuenzalida, G. (2021). Identidad de género de jóvenes trans: Perpetuación y pérdida de privilegios patriarcales. *Masculinities and Social Change*, 10(3), 242-269. <https://doi.org/10.17583/mcs.7375>
- Salas, N. y Salas M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sánchez González, S. y González-de-Garay, B. (2020). La diversidad afectivo-sexual en first dates. Análisis de contenido del perfil de los participantes. *Masculinities and Social Change* 9(1), 113-147. <https://doi.org/10.17583/mcs.2020.3629>
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). SAGE.
- Stobart, H. (2010). *Tara y Q'íwa: Mundos de Sonidos y Significados*. En A. Gerard (Ed.), *Diablos tentadores y pinkillus embriagadores en la fiesta de Anata Phujllay* (pp. 25-40). Editores Plurales.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Superintendencia de Educación. (2017). *Circular N°0768 de 2017 que establece derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*. <https://www.supereduc.cl>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Denuncias por materia específica, nivel educacional del afectado y trimestre*. <https://www.supereduc.cl>
- Toro, E., Moya, P. y Poblete, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un liceo católico y laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- Trujillo, A. (2014). *Escuela para la diversidad: Investigación sobre experiencias y efectos de las políticas de inclusión LGBT en escuelas secundarias*. Universidad Nacional de la Plata.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/ expresión de género*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/ expresión de género*. UNESCO.

- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G. y Sonería, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vidal Ortiz, S. (2014). Corporalidades trans: Algunas representaciones de placer y violencia en AL. *Interdisciplina*, 2(3), 26-42. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.3.47789>
- Vidal Velis, F., Pérez, I., Barrientos, J. y Gutiérrez, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Breve CV de las autoras

Verónica Rubio Aguilar

Asistente Social y Licenciada en Servicio Social, Universidad de Valparaíso, Magister en Educación y Doctora en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Directora Carrera de Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Viña del Mar e Investigadora asociada del Centro CIELO de Investigación en Familia, Trabajo y Ciudadanía, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás. Académica de pre y postgrado, investigadora principal y autora de varias publicaciones científicas en Responsabilidad Social, Inclusión, Educación y Trabajo Social. Email: vrubioa@santotomas.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-1461>

Patricia Miranda Mamani

Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Magister en Intervenciones y Estudios Avanzados en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás. Académica carrera de Servicio Social del Instituto Profesional Santo Tomás, Arica. Se ha desempeñado laboralmente en los ámbitos de familia, infancia, adolescencia y educación. Actualmente trabaja en la Secretaría Regional Ministerial de Salud Arica y Parinacota, Unidad de Epidemiología de Campo. Testeo, Trazabilidad y Aislamiento-TTA COVID-19. Email: pmiranda10@santotomas.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1236-6590>

Genoveva Tiayna Pacha

Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Magister en Educación, mención Gestión Inclusiva, Magister en Intervenciones y Estudios Avanzados en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás. Académica carrera de Servicio Social del Instituto Profesional Santo Tomás, Arica. Se ha desempeñado laboralmente como trabajadora social en el ámbito de educación y como docente en carreras técnicas y profesionales a cargo de asignaturas teóricas y prácticas. Actualmente es Coordinadora de la Clínica Socio Jurídica de Santo Tomás, Arica. Email: genovevtiaynapa@santotomas.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6784-7615>

Elizabeth Hidalgo Figueroa

Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Magister en Intervenciones y Estudios Avanzados en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás. Académica carrera de Servicio Social del Instituto Profesional Santo Tomás, Arica. Se ha desempeñado laboralmente en los ámbitos de familia, infancia, adolescencia y educación. Actualmente es trabajadora social en establecimientos de educación básica de carácter municipal de la ciudad de Arica. Email: elizabethhidalgofi@santotomas.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7646-3552>

Carol Tuna Varas

Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Magister en Intervenciones y Estudios Avanzados en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás. Académica carrera de Servicio Social del Instituto Profesional Santo Tomás, Arica. Se ha desempeñado laboralmente como trabajadora social en el ámbito de educación y como docente en carreras técnicas y profesionales a cargo de asignaturas teóricas y prácticas. Actualmente trabaja en el Departamento de Educación Municipal de Arica y es Jefa de carrera del área de Ciencias Sociales del Instituto Profesional Santo Tomás de Arica. Email: caroltunava@santotomas.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1303-2872>