

CONTROVERSIAS Y PARADOJAS EN EL MUNDO SOCIAL

Reflexiones desde la Psicología

Maria Victoria

**SERGIO GONZÁLEZ R.
IRENE MAGAÑA F.
[EDITORES]**



ESCUELA DE
PSICOLOGÍA



RIL editores

ÍNDICE

PRESENTACIÓN RE-LECTURAS PSICOSOCIALES: DESDE LA PERPLEJIDAD A LA CONSTRUCCIÓN DE CERTEZAS <i>Sergio González Rodríguez</i>	13
PRÓLOGO <i>Irene Magaña Frade</i>	13
TIEMPO, ESPACIO Y VIRTUALIDAD: ALGUNAS REFLEXIONES PRELIMINARES SOBRE EL TRABAJO CLÍNICO A DISTANCIA <i>Rodolfo Galleguillos</i>	17
POSTVENCIÓN DEL SUICIDIO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CUANDO NO BASTA CON LA PREVENCIÓN <i>Naiomi Naipán Vásquez • Patricia Pérez Marinkovic Beatriz Painepán Sandoval</i>	33
EL CORTE Y OTRAS AUTOAGRESIONES. UNA APROXIMACIÓN COMPRESIVA AL SUFRIMIENTO PSÍQUICO DE LA ADOLESCENCIA CONTEMPORÁNEA <i>Carlos Ramírez-Muñoz</i>	69
PSICOPATOLOGÍA Y CAMBIO CLIMÁTICO <i>Margarita Loubat O. • Makarena Moris I.</i>	79
ANIMALES QUE CUIDAN DE SÍ MISMO: ENTRE ESTÉTICA Y POLÍTICA <i>José Ignacio Carreón Catalán</i>	99
PERSPECTIVAS SOBRE LA DIVERSIDAD: REFLEXIÓN E INTERACCIÓN EN EL AULA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA CHILENA <i>Marco Antonio Villalta Paucar • Sergio Martinic Valencia Cecilia Assael Budnik • Jéssica Verónica Rebolledo Etchepare</i>	123

Perspectivas sobre la Diversidad: Reflexión e interacción en el aula de la Educación Primaria chilena(*)
Perspectives on Diversity: Reflection and interaction in the Chilean Primary Education classroom.

Marco Antonio Villalta Paucar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>, Universidad de Santiago de Chile, Chile. Autor de correspondencia: marco.villalta@usach.cl

Sergio Martinic Valencia ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>, Universidad de Aysén, Chile

Cecilia Assael Budnik. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7320>, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Jéssica Verónica Rebolledo Etchepare, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6135-6575>, Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen.

Objetivo: El objetivo del estudio es analizar la relación entre diversidad del estudiantado, la reflexión de la práctica pedagógica y la interacción mediada del aprendizaje en el encuentro educativo, específicamente en profesoras de nivel primario que trabajan en escuelas de diferentes contextos socioculturales. **Método:** Para llevar a cabo la investigación se aplicó un enfoque metodológico mixto con orientación cualitativa, involucrando un total de 19 profesoras provenientes de 13 escuelas ubicadas tanto en zonas rurales como urbanas de Chile. Se recopilaron un total de 75 registros de información a través de entrevistas realizadas a las docentes y filmaciones de clases. El análisis de datos se realizó siguiendo los principios de codificación abierta y axial de la teoría fundamentada en los datos. **Resultados:** Los resultados obtenidos revelan que la reflexión de la práctica pedagógica de tipo vivencial, vinculada al relato de la experiencia directa de interacción con los estudiantes, se relaciona con la diversidad de caracterizaciones que las profesoras hacen sobre sus alumnos. Estas caracterizaciones, trascienden el espacio del aula e influyen en las interacciones cooperativas que se producen en el aula. Por otro lado, se observa que la reflexión de la práctica de tipo conceptual, la cual se basa en categorías más abstractas, está relacionada con la percepción de la diversidad de los estudiantes y con interacciones mediadas de tipo expositivas en el aula. **Conclusiones:** Dentro de las conclusiones más relevantes del estudio, se destaca la importancia de conocer a los estudiantes en diferentes dominios de la vida, ya que esto amplía las oportunidades de promover interacciones mediadas del aprendizaje en el aula, favoreciendo así un ambiente educativo más enriquecedor y efectivo.

Palabras clave: Aula; Educación Básica; Diversidad; interacción; Práctica pedagógica; práctica reflexiva

Abstract.

Objective: The objective is to analyze the relationship between student diversity, reflection of the practice and mediated interaction of learning in the educational encounter, in primary school teachers in schools of different socio-cultural contexts.

Method: A mixed method with a qualitative approach was used in 19 female teachers from 13 schools in rural and urban areas of Chile. Seventy-five records of information were obtained from interviews and class filming. The analysis follows the principles of open and axial coding of grounded theory in the data.

Results: The main results show that the reflection of the experiential type of pedagogical practice, linked to the account of the direct experience of interaction with their students, is related to diversity of characterizations that teachers make of these, which transcend the classroom space, and relationship with cooperative interactions in the classroom; as opposed to the reflection of the conceptual type of practice, related to specialized categories that abstract the perceived diversity of students and expository mediated interactions in the classroom.

Conclusions: Among the main conclusions is the consideration that knowing students in different domains of life, broadens the possibilities of mediated interactions of classroom learning.

Keywords: Classroom; Basic education; Diversity; Interaction; Pedagogical Practice; Reflective practice.

(*) Financiamiento: Estudio auspiciado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico Proyecto y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile, Proyecto N° 1200106

INTRODUCCIÓN

La diversidad se considera objeto fundamental en la política de inclusión educativa en Latinoamérica (UNESCO, 2020) y ha sido tema de numerosas investigaciones con pluralidad de definiciones (Valdés et al., 2022). Sin embargo, delimitar la diversidad resulta ser un desafío complejo, cargado de valores y creencias (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Peña-Sandoval y López Jimenez, 2020; Stang-Alva et al., 2021). Distinguir y categorizar la diversidad de los estudiantes en las instituciones educativas no se trata únicamente de describir su realidad, sino que representa una construcción social sustentada en la percepción y las interacciones contextuales del observador (Córdoba-Andrade et al., 2022; Druker, 2020). Esta es la perspectiva del presente estudio: abordar la diversidad como un proceso constructivo, como un proceso de elaboración reflexivo de la experiencia para orientar la práctica pedagógica en el encuentro educativo.

Las aproximaciones al estudio de la reflexión de la práctica son variadas: se ha considerado la práctica como fuente del saber hacer profesional (Schön, 1983), como proceso cognitivo para conocer y transformar la realidad (Kolb, 2015), con distintos niveles de complejidad (Derobertmeasure, 2012), y en el contexto escolar, se lleva a cabo en relación con otros (Korthagen, 2010). Aunque estas perspectivas difieren en ciertos aspectos, coinciden en que la reflexión sobre la práctica comienza al describir la experiencia directa del hacer. Algunos autores han propuesto criterios de retroalimentación, estrategias y condiciones para la reflexión, buscando resignificar la práctica pedagógica (Aravena et al., 2023; Artunduaga-Garzon et al., 2018; Tardif y Moscoso, 2018).

La experiencia directa del quehacer docente en el aula es foco de elaboración reflexiva (Ospina-Tascón & Betancourt-Márquez, 2017), y está constituida de diversas interacciones dialogales con estudiantes, destinadas a fomentar el aprendizaje (Muhonen et al., 2018; Vasalampi et al., 2021). Desde la perspectiva de la psicología histórico cultural, Reuven Feuerstein (Feuerstein et al, 2015; Feuerstein y Rand, 1974) analiza las interacciones de intencionalidad transformadora de las estructuras cognitivas, que promueven la autonomía de los aprendices para asimilar los saberes de la cultura. En tal sentido, propone la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

La teoría EAM establece criterios fundamentales para todas las interacciones educativas que buscan fomentar la autonomía: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado, junto con otros criterios que se adaptan a los contextos y necesidades específicas de los aprendices (Feuerstein et al., 2015; Orrú, 2003). En el presente estudio, se asume la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), que postula que el educador actúa como mediador entre el aprendiz y los saberes culturales, facilitando así el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Los criterios de la teoría EAM brindan una base para el proceso reflexivo del educador sobre su práctica, al destacar las interacciones mediadas que empoderan el liderazgo educativo y catalizan la transformación de las prácticas (Guerra y Figueroa, 2017;

Poehner y Infante, 2015; Sandoval-Obando et al., 2018; Veraksa et al., 2016; Villalta Paucar et al., 2021).

Estas interacciones se refieren a la forma en que se organizan las intervenciones que abordan diálogos pertinentes a la cultura y métodos de transmitir y adquirir conocimientos escolares (Hennessy et al., 2016; Mercer y Dawes, 2014; Rojas-Drummond et al., 2020). En este contexto, la unidad dialogal mínima es el intercambio, que surge de las intervenciones de dos interlocutores orientados mutuamente (Monteiro et al., 2019; Villalta y Martinic, 2020). En la sala de clase, se observan intercambios de diversas complejidades y diferentes clasificaciones, tal como se describe en la literatura (Mercer y Dawes, 2014; Rojas-Drummond et al., 2020). También se han identificado unidades de diálogo o interacciones mediados (Davín, 2013; Poehner y Infante, 2015; Villalta-Paucar et al., 2021; Villalta-Paucar et al., 2018).

La base de los intercambios o interacciones mediadas radica en los saberes prácticos a los que el profesorado tiene acceso mediante la observación reflexiva de su quehacer. Este saber profesional se construye en colaboración con otros actores, en especial, los alumnos, quienes son sus interlocutores principales. Es crucial comprender la descripción de estos “otros”, la diferencia construida y observada, y que orienta la acción y sustenta el saber profesional.

En este contexto, surgen algunas preguntas clave: ¿cómo se relacionan las diversas características del estudiantado con la reflexión de la práctica pedagógica de las profesoras?; ¿Qué vínculo existe entre las diversidades observadas y las interacciones mediadas en el aula? Y, ¿Cómo se relaciona la reflexión sobre la práctica pedagógica con las interacciones mediadas en la clase? El propósito de la presente investigación es analizar la relación entre diversidad del estudiantado, la reflexión de la práctica y las interacciones mediadas en el proceso de aprendizaje en el encuentro educativo, desde la perspectiva de profesoras de educación primaria en escuelas en distintos entornos socioculturales.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos múltiple, con un análisis de datos mixto (Pérez, 2011; Pluye, 2020).

Los contextos del estudio se definieron en dos niveles: (a) entornos socioculturales urbanos y rurales; y, (b) las políticas de inclusión educativa implementadas en las escuelas. En cuanto a los entornos socioculturales, se incluyeron escuelas urbanas de la Región Metropolitana; escuelas rurales de la Región de La Araucanía, caracterizadas por alta presencia de población rural y una diversidad cultural étnica activa; y escuelas urbanas y rurales de la Región de Aysén, la región más austral de Chile.

Con respecto a políticas de inclusión educativa, todas las escuelas participantes cuentan con al menos un proyecto destinado a atender la diversidad, como el Proyecto de Inclusión Escolar (PIE), Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) u otros proyectos de dirigidos a la atención de la población migrante.

Es importante destacar que todas las escuelas incluidas en el estudio brindan servicios a poblaciones con niveles de vulnerabilidad social media y alta, según el Índice de vulnerabilidad educativa (IVE) del Ministerio de Educación de Chile, (Gobierno de Chile & Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2021). Este índice se calcula considerando factores como ingreso familiar, estructura familiar, situación y acceso a la salud, situación y acceso a infraestructura básica para alimentación, vivienda, movilidad, entre otros. Todas las escuelas rurales se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad social.

Participantes.

Los casos de estudio corresponden a diecinueve (19) profesoras de primero básico, pertenecientes a trece (13) escuelas (7 rurales, 6 Urbanas) de Chile; cinco (5) son de la Región Metropolitana (RM); seis (6) de la Región de La Araucanía; y dos (2) de la Región de Aysén. La recolección de datos fue entre los años 2020 y 2021.

El desarrollo del estudio se ajustó a estrictos protocolos éticos de la investigación social que fueron revisados y validados previamente por un comité de ética de la investigación acreditado en Chile. Se informó a las escuelas participantes en reuniones y se invitó a las profesoras y equipos directivos a participar a través de consentimiento informado y para las entrevistas, y se obtuvo el asentimiento informado de los apoderados para acceder a las filmaciones de clases. Debido al contexto de pandemia por COVID-19, los procesos de consentimiento informado se adaptaron a las circunstancias de funcionamiento de las escuelas, ya sea de forma vía virtual o presencial.

Técnicas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las profesoras, para obtener desde su perspectiva, información sobre los contextos y la caracterización de los estudiantes. Debido a las condiciones sanitarias relacionadas con la pandemia, algunas entrevistas se realizaron de manera virtual y otras de forma presencial.

Se filmaron clases de las profesoras participantes con el fin de conocer las prácticas pedagógicas en su entorno. Durante el año 2020 algunas clases fueron filmadas a través de plataformas digitales como Zoom o Meet, utilizadas por las profesoras de entornos urbanos, mientras que otras clases se registraron a través de visitas directas de las profesoras a cada uno de sus estudiantes en sus hogares. En el año 2021 las clases presenciales se realizaron con una capacidad limitada.

Se realizaron entrevistas a las profesoras tanto antes como después de la filmación de la clase. En total se llevaron a cabo 51 entrevistas: 20 a profesoras en áreas rurales de Región de La Araucanía, 25 a profesoras en la Región Metropolitana y 6 a profesoras en la de Región de Aysén. Se obtuvieron 24 registros de filmación, que incluyen 8 clases en aulas rurales, 14 clases en aulas urbanas de Región Metropolitana, y 2 clases, una urbana y otra rural, en la Región de Aysén. En conjunto, entre entrevistas y filmaciones,

se recopiló un total 75 registros de información, con 30 procedentes del sector rural y 45 del sector urbano.

Procedimiento de análisis.

Se emplearon elementos de la Teoría Fundamentada de análisis cualitativo de datos (Glaser y Strauss, 2006; Guetterman et al., 2019): Se definieron códigos abiertos para identificar los conceptos, “significativos”, que consisten en segmentos de referencias textuales de las entrevistas, organizados en categorías con propiedades semánticas que describen la acción desde el punto de vista de las entrevistadas. Además, se realizó una codificación axial para establecer como se relacionan los conceptos en torno a los ejes del estudio: Diversidad, Reflexión e Interacción en el aula.

El análisis de las entrevistas con las profesoras permitió definir dos categorías principales, relacionadas con la reflexión de la práctica pedagógica, basadas en la descripción del quehacer educativo durante el proceso de enseñanza. (Martinic et al., 2024) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Tipos de reflexión de la práctica

Tipos de reflexión
Vivencial , Referencias a la experiencia directa con los estudiantes como sustento de la acción pedagógica. Ejemplo: “ <i>Ainoa es muy comunicativa, ella es conversadora y con todo lo que ella tiene duda lo pregunta</i> ” (profesora CC, Escuela AL, Rural, La Araucanía, 2021)
Conceptual , Referencias a conceptos como sustento de la acción pedagógica. Ejemplo: “ <i>se utilizan diferentes estrategias /.../ no es que todo aprendan igual, por lo tanto, tienes que ocupar diferentes estrategias obligadamente</i> ” (profesora MJP, Escuela LBB, Urbana, RM, 2020).

Fuente: Adaptado de Martinic et al, 2024.

En las entrevistas a las profesoras, se solicitó que describieran a los niños y niñas de sus aulas, ya sean virtuales y/o presenciales. Las variadas descripciones se organizaron en 7 categorías, denominadas *Categorías de la Diversidad*, que abarcan descripciones sobre los estudiantes, los contextos e historias en relación a las experiencias de aprendizaje y participación en el ámbito educativo (Villalta et al., 2022) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diversidad de estudiantes

Diversidad de estudiantes
1. Diferentes. Describe a los estudiantes desde diferentes referentes cognitivos, familiares y culturales, sin referir a que eso sea algún tipo de déficit para aprender. Ejemplo: “ <i>... hay niños chilenos, pero también la gran mayoría es extranjero, la gran mayoría del colegio es extranjero, entonces se llegó a esa decisión de poder cada día lunes la canción nacional de cada país.</i> ” (Primero Básico, clase presencial, profesora PC, escuela urbana, Región Metropolitana, 2021)

2. Con dificultades de aprendizaje. Describe conductas o competencias del estudiante, señalando el déficit para aprender y los apoyos específicos que necesita, así como los problemas, logros, desafíos y/o limitaciones para lograr aprendizajes. Ejemplo: “... *tiene esta dificultad que nunca hemos sabido que es, la mamá lo tienen en psiquiatra, con psicólogo, hay otro seguimiento*” (Primero Básico, clase presencial, profesora RD, escuela urbana, Región Metropolitana, 2021)

3. En contexto de vulnerabilidad. Describe a los estudiantes, señalando problemas o carencias del entorno familiar, económico o sociocultural que dificultan la acción educativa. Ejemplo: “...*falta apoyo en la casa, no es que los papas estén ausentes, sino que delegan la responsabilidad del aprendizaje curricular en la escuela.*” (Primero básico, clase presencial, Profesora CC, escuela rural, Región de La Araucanía, 2021)

4. Participativos. Describe a los estudiantes según su disposición para estar presente en las actividades y experiencia escolar, independiente del programa o características atribuidas a algún colectivo específico. Ejemplo: “...*es super participativo, le cuesta un poquito, pero se esfuerza, se esfuerza en intentarlo, en hacerlo...*” (Primero básico, clase presencial, Profesora PC, escuela urbana, Región Metropolitana, 2021).

5. Similares. Referencias a la similitud de los estudiantes que orienta estrategias implementadas por la profesora y/o a las condiciones de la escuela para atender la diversidad. Ejemplo: “... *para mí son todos los niños iguales, el colegio tiene sellos interculturales [...] pero no hace diferencias entre un niño y otro*” (Primero básico, clase presencial, Profesora CC, escuela rural, Región de La Araucanía, 2021)

6. Destacados. Referencias positivas a logros y condiciones de desempeño de aprendizaje de estudiantes, al trabajo de inclusión educativa. Ejemplo: “... *es una niña que sabe leer, es una niña que tiene las competencias, es muy, muy inteligente, muy habilosa*” (Primero básico, Profesora GC, escuela urbana, Región Metropolitana, 2021)

7. Competentes. Refiere a la socialización escolar previa (habilidades y conocimientos) como elemento distintivo del logro o dificultad para participar en la experiencia educativa actual. Ejemplo: “... *tengo niños que no hicieron un kínder, entonces traen los conocimientos de un pre kínder*” (primero Básico, Profesora KM, escuela rural, Región de Aysén, 2021)

Fuente: Adaptado de Villalta et al, 2022.

Las filmaciones de clase, tanto virtuales como presenciales, fueron analizadas utilizando categorías de análisis de la conversación para describir intercambios mediados (Villalta-Paucar et al., 2021; Villalta-Paucar et al, 2018). Las unidades de dialogo o intercambios son estructuras compuestas por dos o más intervenciones de la profesora y los alumnos en torno a un tema u objeto de conversación. Estas intervenciones cumplen las funciones de Intervención, Respuesta y Evaluación o cierre. Dependiendo del tema u objeto que aborden, estos intercambios pueden clasificarse en seis tipos (ver Tabla 3, tipos de intercambio).

En cuanto a los criterios de mediación de la teoría EAM, hacen referencia a la interacción mediada por el educador, entre el aprendiz y los saberes culturales, que promueve el

aprendizaje directo (Kozulin, 2000); estos criterios son de dos tipos: Universales y Diferenciadores (consultar Tabla 3).

Tabla 3

Intercambios y criterios de Mediación

Tipos de intercambios
1. Expositivo: El tema central es la transmisión de contenidos curriculares.
2. Co-formado: El tema central es evaluar el dominio de un contenido curricular.
3. Regulatorio: El tema central es ordenar la participación de los estudiantes en la clase.
4. Explicativo: El tema central es lograr la comprensión de un contenido o procedimiento por parte del estudiante. Lo puede iniciar el estudiante.
5. Cooperativo: El tema central es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una actividad curricular definida.
6. Colaborativo: El tema central es la reflexión que hace el estudiante de su propio actuar para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas
Criterios de Mediación Universales
1. Intencionalidad y reciprocidad. La profesora motiva al estudiante a implicarse en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando estímulos.
2. Significado. La profesora añade un valor personal, emocional o cultural al tema a tratar en la clase
3. Transcendencia. La profesora va más allá de la situación específica que aborda, ampliando la experiencia a situaciones curriculares o extracurriculares relacionadas.
Criterios de Mediación Diferenciadores
1. Desafío. La profesora anima que los estudiantes enfrenten situaciones nuevas y complejas.
2. Competencia. La profesora ayuda a desarrollar una imagen positiva y el sentimiento de capacidad en sus estudiantes a través del reconocimiento explícito del logro.
3. Compartir. La profesora desarrolla un sentimiento de “nosotros”. Para ello, incentiva la participación de todos los estudiantes y fomenta estrategias de trabajo colaborativo.
4. Individualización y diferenciación psicológica. La profesora focaliza en las diferencias y necesidades particulares de cada alumno/a.
5. Pertenencia. La profesora promueve que estudiantes se sientan parte de un grupo, haciendo hincapié en los objetivos y reglas compartidas, en los deberes y derechos como parte de ese grupo, en torno a un bien común.
6. Regulación y autocontrol. La profesora fomenta la autorregulación de sus alumnos/as.
7. Alternativa Optimista. La profesora invita a los alumnos a explorar diferentes alternativas de solución frente a problemas nuevos y desafiantes.
8. Planificación. La profesora explicita y/o estimula que los alumnos/as tengan claro los objetivos a alcanzar y los procedimientos necesarios para ello.
9. Ser humano como entidad cambiante. La profesora explicita al estudiantado la capacidad de cambio del ser humano, revisando con ellos sus propios avances en el tiempo.

Fuente: Adaptado de Villalta Paucar et al, 2018, 2021.

En las filmaciones revisadas en este reporte, no se observaron todos los intercambios ni todos los criterios de mediación detallados en la Tabla 3. A continuación, se muestra un ejemplo de la estructura de un intercambio con mediación:

Ejemplo 1

Intercambio con Mediación

Profesora presentó la actividad de combinar el sonido de las vocales (a, e, i, o, u) con las consonantes /b/, /p/. Tiene escrita en la pizarra las vocales y consonantes. Hay 10 alumnos en la sala, cinco hombres y cinco mujeres.

00:10:42 - 00:10:51. Intercambio Co-formado	Intervenciones
<i>Profesora: Vamos a ver la combinación con las ... (hace la pausa para que el grupo complete el anuncio de la actividad)</i>	Inicio. Criterio de mediación Diferenciadora <i>Desafío</i>
<i>Alumna: (en voz alta) A</i>	Respuesta
<i>Profesora: Con las ... (tácitamente rechaza la respuesta y reitera en la intervención de inicio).</i>	Reinicio. Criterio de mediación Diferenciadora <i>Desafío</i>
<i>Alumnos: (varias voces) ¡Vocales!</i>	Respuesta
<i>Profesora: Con las vocales, ¡Muy bien!</i>	Cierre. Criterio de mediación Diferenciadora <i>Competencia</i>

Curso 1ro Básico, clase presencial, Profesora GC, Escuela RP, Urbana, RM, 2021

Fuente: Elaboración propia.

El intercambio se define como una unidad de diálogo que inicia y cierra un tema (Ejemplo 1), y en este contexto implica la participación tanto de la profesora como de los estudiantes, marcada por intervenciones de inicio, reinicio, respuesta y cierre. Durante las intervenciones de la profesora, se pueden identificar criterios de mediación Universales y/o Diferenciadores.

Para el análisis se combinaron, de modo coordinado, técnicas cuantitativas y cualitativas. Se utilizaron estadísticos no paramétricos con apoyo del software SPSS 28 para examinar la relación entre categorías observadas través de la prueba Chi cuadrado, y para medir la fuerza de esa relación con el estadístico V de Cramer, asumiendo que la fuerza es débil = < .29, moderada >.30 y fuerte = >.60. Por otro lado, la categorización de intercambios mediados observados en las filmaciones se llevó a cabo con el software Videograph, mientras que el análisis cualitativo se realizó con el software NVivo Pro.

RESULTADOS

Los resultados se dividen en dos fases: cuantitativa y cualitativa. En la fase Cuantitativa se analiza la distribución y asociación estadística no paramétrica entre las categorías en las que se agruparon las referencias textuales. Por su parte, en la fase cualitativa se exploran las relaciones y diferencias semánticas entre los grupos definidos, profundizando en las relaciones entre diversidad, reflexión e interacciones en el aula.

Fase Cuantitativa. La diversidad, los tipos de reflexión y tipos de intercambio.

Tabla 4

Referencias textuales a las categorías de diversidad por caso, año, sector y Región.

Caso	Año	S	Re	Categorías de Diversidad							Total
				1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
CC	2021	R	A	4	6	13	5	2	5	3	38
MR	2021	R	A	4	5	0	6	2	3	3	23
PR	2021	R	A	3	9	2	3	1	5	1	24
YB	2021	R	A	7	3	4	4	0	1	3	22
AO	2021	R	A	0	7	3	1	2	4	2	19
LS	2020	R	A	2	0	2	3	2	2	0	11
KM	2021	R	Ay	2	5	5	0	0	0	4	16
AB	2020	U	M	2	6	2	5	0	2	1	18
PC	2021	U	M	4	4	3	4	0	3	1	19
CS	2021	U	M	5	5	8	0	2	2	0	22
GC	2021	U	M	2	8	12	2	1	4	1	30
PH	2021	U	M	3	14	9	17	5	3	0	51
PM	2021	U	M	2	4	3	7	1	0	1	18
RD	2021	U	M	1	12	2	6	0	6	1	28
PaM	2020	U	Ay	1	2	2	0	0	0	0	5
KO	2020	U	M	6	0	0	3	0	0	0	9
MP	2020	U	M	8	3	0	0	1	1	0	13
MO	2020	U	M	0	2	1	2	1	3	0	9
MS	2020	U	M	3	3	0	0	0	0	0	6

Fuente: Elaboración propia. **Nota.** Caso: Profesoras identificadas en siglas. Año: año en que se recoge el dato de entrevistas y filmación. S es Sector: R= Rural; U= Urbano. Re es Región: A= Araucanía; Ay= Aysén; M= Metropolitana. Categorías de Diversidad: 1=Diferentes; 2= Con dificultades de aprendizaje; 3= En contexto de vulnerabilidad; 4= Participativos; 5= Similares; 6= Destacados; 7= Competentes.

Hay profesoras cuyos discursos clasifican a sus estudiantes en las siete categorías de diversidad definidas (ver Tabla 4), como es el caso de las profesoras CC y GC de sector rural y urbano respectivamente. Sin embargo, la frecuencia de discursos no abarca necesariamente todas las categorías, como en el caso de la profesora PH del entorno urbano. A pesar de que con más de 23 referencias, se abarcan de seis a más categorías. La categoría *Con dificultades de Aprendizaje*, es la más referida y esta mencionada por la mayoría de las profesoras, a excepción de los casos LS y KO, en entornos rural y urbano respectivamente. Las clasificaciones menos frecuentes son *Similares*, entre las profesoras rurales, y *Competente*, entre las profesoras de sector urbano. En total se obtienen 381 referencias. Para analizar la relación entre la diversidad de los discursos sobre la realidad de los estudiantes, la reflexión de la práctica e interacción mediada, se crean tres grupos de diversidad:

(1) *Diversidad Alta*: compuesta por profesoras que poseen de 23 referencias textuales en adelante y abarcan 6 a 7 categorías, conformadas por tres profesoras rurales y dos urbanas.

(2) *Diversidad Media*: compuesta por profesoras que poseen entre 9 y 22 referencias textuales y abarcan entre 5 y 6 categorías, conformadas por tres profesoras rurales y cinco profesoras urbanas.

(3) *Diversidad Baja*: compuesta por profesoras que tienen entre 6 y 16 referencias textuales, abarcando de 2 a 4 categorías, conformada por una profesora rural y cinco profesoras urbanas.

Tabla 5

Grupos de diversidad por tipos de reflexión

Tipo de reflexión	Diversidad Alta (n de referencias= 142)	Diversidad Media (n de referencias = 169)	Diversidad Baja (n de referencias =41)
Conceptual	27%	43%	56%
Vivencial	73%	57%	44%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La distribución porcentual de las referencias revela que, en el grupo de alta diversidad, la reflexión de tipo *Vivencial* supera el 70%, en el grupo de diversidad Alta, mientras que en el grupo de diversidad Media excede el 50%. Por otro lado, en el grupo de diversidad Baja, la reflexión de tipo *Conceptual* es mayoritaria con un 56%. La diversidad Alta se relaciona con la reflexión de tipo *Vivencial*, que implica descripciones detalladas de situaciones determinadas con los estudiantes, mientras que la diversidad Baja se asocia con la reflexión *Conceptual*, que implica el uso de categorías específicas con para clasificar a los estudiantes y su relación con ellos.

Tabla 6

Intercambios por grupos de Diversidad

Intercambios	Diversidad Alta (n=289)	Diversidad Media (n=378)	Diversidad Baja (n=92)	Total (n=759)
Expositivo	28%	34%	42%	33%
Co-formado	34%	34%	23%	33%
Regulativo	12%	19%	14%	16%
Explicativo	3%	3%	5%	4%
Cooperativo	21%	8%	13%	14%
Colaborativo	2%	2%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se observa que las estructuras de intercambio *Co-formado* tienen mayor representación en el grupo de diversidad Alta, mientras que las estructuras de intercambio *Expositivo* son predominantes en el grupo de diversidad Baja. Se ha encontrado asociación estadísticamente significativa entre los tipos de intercambios y los grupos de diversidad [Chi-cuadrado (10, n=759) = 31,373, p<.001], aunque la fuerza de esta relación es débil (V de Cramer= .144, p<.001).

Tabla 7

Criterios de Mediación Universales por grupos de Diversidad

Universales	Diversidad Alta (n=34)	Diversidad Media (n=75)	Diversidad Baja (n=6)	Total (n=115)
Intencionalidad	35%	55%	33%	48%
Significado	6%	28%	67%	23%
Trascendencia	59%	17%	0%	29%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7, se puede observar que el grupo de diversidad Alta muestra mayor frecuencia porcentual del criterio *Trascendencia* (59%). Por ejemplo:

Profesora: "... Ahora con la silaba be, palabras con be

Alumna: Beso

Profesora: ¡Beso, muy bien!

La Mami cuando se despide en la mañana de usted le da un gran...

Alumnos: Beso" (profesora GC, 2021, urbano).

Por otro lado, en el grupo de diversidad Media, el criterio de *Intencionalidad* es mayor (55%), por ejemplo:

Profesora: "...Hoy día vamos a ver un tema que está relacionado con lo que habíamos visto la clase anterior, que era la carta ¿se acuerdan?" (profesora AO, 2021, rural).

En cambio, en el grupo de Diversidad Baja, el criterio predominante en términos porcentuales es el de *Significado* (67%), por ejemplo:

Profesora: Hoy día hicimos dos cosas muy entretenidas, pero nos falta mi parte favorita, dónde quiero ver a mis niños leyendo (profesora MS, 2020, urbano).

Según los resultados, hay una asociación estadísticamente significativa entre los criterios de mediación Universales y los grupos de diversidad [Chi Cuadrado (4, N=115) = 27,868, p<.0001], y la fuerza de la relación es moderada (V de Cramer = .348, p<.001).

Tabla 8

Criterios de Mediación Diferenciadores por grupos de Diversidad

Diferenciadores	Diversidad			Total (n=164)
	Diversidad Alta (n=46)	Diversidad Media (n=99)	Diversidad Baja (n=19)	

Desafío	11%	6%	0%	7%
Competencia	37%	31%	42%	34%
Compartir	7%	17%	0%	12%
Individualización	24%	9%	26%	15%
Pertenencia	0%	8%	0%	5%
Regulación y autocontrol	17%	13%	5%	13%
Alternativa optimista	0%	3%	0%	2%
Planificación	4%	12%	26%	12%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 8 se puede apreciar que la distribución porcentual de los criterios Diferenciadores es similar en los tres grupos de diversidad. Entre estos criterios, el de *Competencia* tiene una frecuencia porcentual más alta. Esta tendencia se refleja en intervenciones que valoran positivamente el desempeño de los estudiantes, como el ejemplo siguiente, en que la profesora evalúa el uso de la sílaba d:

Profesora: “¿Y abajo? ¿dice lo mismo? /

Alumno (lee): De-Do-Di-Da-Du /

Profesora: ¡Excelente, muy bien!” (MR, 2020, rural).

Se identificaron un total de 8 criterios Diferenciadores. En el grupo de Diversidad Alta se observaron 6 de 8 criterios, en el grupo de Diversidad Media se encontraron los 8, mientras que en el grupo de Diversidad Baja solo se observaron 4 de los 8 criterios. Además, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre los criterios Diferenciadores y los grupos de Diversidad [Chi cuadrado (14, N=164) = 29.387, p=.009], aunque la fuerza de esta relación es considerada débil (V de Cramer = .299, p=.009).

Tabla 9.

Casos por Grupo de Diversidad, tipo de Reflexión y número de Intercambios mediados

Caso	Grupo	Intercambios Mediados							
		RC	RV	Exp	Co	Reg	Expl	Coop	Colab
CC	Alta	16	47	0	0	0	0	10	0
MR	Alta	29	73	12	2	6	0	9	0
PR	Alta	12	64	0	0	0	0	2	1
GC	Alta	40	23	9	15	4	0	6	0
RD	Alta	49	59	5	2	1	3	78	11
Total 1		146	266	26	19	11	3	105	12
YB	Media	11	26	5	1	0	0	0	0
AO	Media	12	34	13	9	3	0	4	6
LS	Media	9	29	1	0	0	0	0	1
AB	Media	21	18	9	0	0	0	0	0
PC	Media	37	27	17	0	0	0	10	0
CS	Media	42	39	11	0	3	0	2	0
PH	Media	62	29	8	21	4	0	0	0

PM	Media	22	24	0	0	2	0	0	0
MO	Media	24	12	9	7	0	1	3	0
Total 2		240	238	73	38	12	1	19	7
KM	Baja	39	9	0	0	0	0	0	0
PaM	Baja	8	5	1	0	0	1	1	0
KO	Baja	20	11	1	1	0	0	2	0
MP	Baja	22	16	4	2	1	1	0	0
MS	Baja	8	7	1	0	1	0	3	2
Total 3		97	48	7	3	2	2	6	2

Fuente: Elaboración propia. Nota: RC= Reflexión Conceptual; RV= Reflexión Vivencial; Ex= Expositivo; Co=Coformado; Reg= Regulatorio; Expl= Explicativo; Coop= Cooperativo; Colab= Colaborativo

Los datos presentados en la Tabla 9, revelan que en el grupo de diversidad Alta, cuando las profesoras caracterizan más ampliamente a sus estudiantes, hay una mayor incidencia de reflexiones de tipo *Vivencial* (65%), y un aumento en el uso del intercambio mediado *Cooperativo* (60%). Asimismo, estas docentes emplean con mayor frecuencia los criterios de Mediación de la Teoría EAM en comparación con el grupo de Diversidad Baja. En contraste, en el grupo de Diversidad Baja, donde las caracterizaciones que las profesoras hacen de sus estudiantes son más limitadas se observa mayor presencia de reflexiones de tipo *Conceptual* (67%, ver Tabla 9), y una tendencia hacia una estructura más *Expositiva en las clases* (32%).

La caracterización de los estudiantes implica el conocimiento que la profesora tienen sobre estos. Este conocimiento se nutre de la diversidad a través de reflexiones tanto conceptuales como vivenciales, las que, a través de las situaciones narradas, fundamentan el sentido de su propia práctica pedagógica en el aula. Estos aspectos son abordados en la fase cualitativa del estudio.

Fase Cualitativa. El análisis semántico de la Diversidad

Se analiza, a través del discurso de las profesoras, las dimensiones de la vida de sus estudiantes que ellas incorporan a su quehacer pedagógico en el aula. Con el propósito de facilitar el proceso de teorización, se decide llevar a cabo un análisis de contenido semántico exclusivamente del discurso de las profesoras pertenecientes a los grupos de diversidad Alta y Baja.

Discursos de la diversidad Alta: la inclusión de la familia en el quehacer educativo.

Las profesoras cuentan con el conocimiento y la colaboración de familia en las actividades de aprendizaje fuera del aula. Por ejemplo, según la profesora CC (2021 aula rural, Araucanía) *"la mamá se preocupa bastante que realice sus tareas"*. Esta colaboración les permite discernir, identificar y proporcionar apoyos educativos más específicos. La profesora RD (2021, escuela urbana, RM) *"Javier necesita ese ánimo, necesita sentirse bien, calificado bien, porque en su casa no tiene lo mismo, o sea siempre la mamá lo ha tratado de tonto"*. Asimismo, la profesora MR (2020, aula rural, Araucanía) destaca la importancia de adaptarse a las necesidades de los estudiantes:

"sí se sienten cansados o si no quieren seguir, muchas veces no quieren hacer una actividad, entonces ahí uno trata de buscarlos desde otro punto vista para poder reforzar con ellos".

Discursos de diversidad Baja: la inclusión de todos en el quehacer escolar.

Durante el año 2020, en especial debido a la cuarentena provocada por la pandemia, se produjeron cambios significativos en las condiciones de tiempo y espacio de las clases tradicionales. Se hizo indispensable preocuparse por lograr la asistencia y participación activa de los estudiantes en el espacio virtual. Según la profesora KO (2020, aula urbana, RM)

"hay niños que se ponen muy ansiosos cuando quieren participar en clases, pero a pesar de eso ellos respetan cuando estamos en las clases online, le enseñamos el icono de levantar la manito, ellos respetan sus turnos..."

Por otro lado, atender de forma diferenciada el impacto y las necesidades socioemocionales se convirtió en una tarea vital. La profesora MS (aula urbana, RM) menciona que

"... (los niños) cada uno tiene una historia muy diferente, y siento que atender eso a nivel emocional es mucho más difícil que atender lo pedagógico y para llegar a lo pedagógico primero tienes que atender lo emocional..."

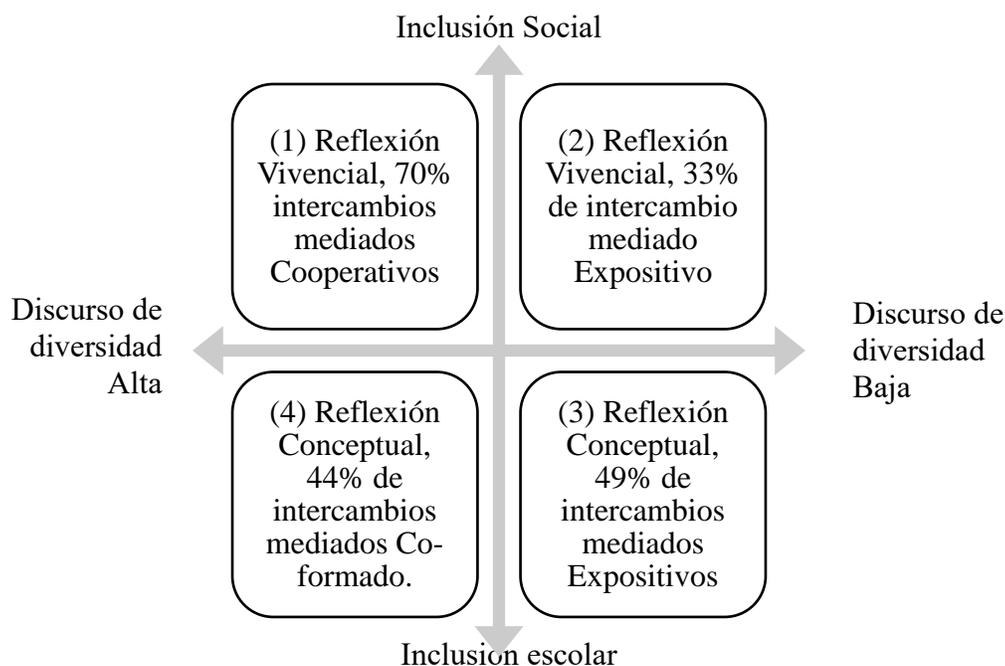
Esta adaptación fue crucial para garantizar un entorno de aprendizaje efectivo durante un periodo tan desafiante como el del 2020.

En síntesis, las profesoras de Diversidad Alta articulan su discurso sobre su práctica docente en torno a actividades y metas de aprendizaje que se alcanzan mediante relaciones de colaboración con las familias, así como con un entendimiento de las circunstancias tanto dentro como fuera del aula. Por otro lado, las profesoras del grupo de Diversidad Baja centran el discurso de su práctica docente principalmente en actividades en el aula, especialmente en entornos virtuales, y en la implementación de nuevas metodologías que compensen las disparidades en las condiciones de vida y de escolarización.

Lo señalado permite organizar la información cualitativa en una matriz de dos ejes, como se muestra en la Figura 3: (1) *discursos de la Diversidad*, se clasifica en Alta o Baja según

los términos previamente definidos y descritos; y, (2) la *Inclusión*, se refiere a las experiencias o dominios de la vida de los estudiantes que las profesoras involucran en la acción pedagógica. Se divide en dos categorías: a. *Inclusión Social*, se logra cuando las profesoras logran movilizar e involucran a la familia y entorno como colaboradores de la acción pedagógica, permitiéndoles conocer la realidad que viven sus estudiantes dentro y fuera de la escuela, lo cual orienta la acción pedagógica, y b. *Inclusión Escolar*, se logra cuando las profesoras establecen relaciones con las familias que contribuyen a la participación del estudiante en el espacio y tiempo de la clase, convirtiendo la situación de clase en la principal fuente de conocimiento sobre sus estudiantes, y que orienta la acción pedagógica.

Figura 3: *Diversidad e inclusión desde el discurso de las profesoras*



Fuente: Elaboración propia.

El modelo diseñado (ver Figura 3) identifica y delimita cuatro realidades que, al correlacionar con los datos de la Tabla 9 se describen a continuación:

(1) Reflexión de tipo *Vivencial* e intercambios *Cooperativos*: en este grupo, compuesto por cuatro profesoras: CC, MR, PR y RD, se observa que el 70% de intercambios mediados del grupo (n=142) se caracterizan por ser *Cooperativos*.

“... hay que considerar siempre la experiencia y los conocimientos que poseen, que traen, que traen desde su hogar, que traen desde la cultura en la cual se encuentran insertos, eso los lleva a sentirse autónomos, a sentirse parte del aprendizaje y a que se les valora su opinión, es fundamental para que ellos aprendan tomar en cuenta sus opiniones, lo que ellos conocen; eso los lleva a sentirse seguros dentro de la sala, a participar...”

(Profesora MR, E2, 2021, aula rural, Araucanía)

(2) Reflexión de tipo *Vivencial* e intercambio *Expositivo*: en este grupo, conformado por 6 profesoras del grupo de Diversidad Alta y Media, con las integrantes GC, YB, AO, LS, PM y MO. De acuerdo al análisis realizado sobre el total de intercambios mediados del grupo (n=65), se concluye que el 53% de estos son *Expositivos* y *Co-formados*, distribuyéndose en un 33% y 20% respectivamente,

"... en la casa no hace nada porque es regalón así a morir, de hecho, él cuando entro a primero, él no quería entrar a la sala porque tenía a su hermana que estaba en octavo y él quería estar en la sala con la hermana, entonces no lo conocíamos mucho, no nos atrevíamos a ir a buscarlo y traerlo a la sala porque era muy violento..."

(Profesora AO, E2, 2021, aula rural, Araucanía)

(3) Reflexión de tipo *Conceptual* e intercambios *Expositivos*: en este grupo compuesto por 9 profesoras pertenecientes a los grupos de diversidad Media y Baja, con las integrantes AB, PC, CS, PH, KM, PaM, KO, MP y MS. Se ha identificado que el 49% de los intercambios mediados del grupo son de tipo *Expositivos*.

"Eli pertenece al programa PIE [Programa de Integración Escolar], ella es una exquisita, bueno ella fue una de las que hicimos harta ecuación con ella, leyó unas palabras que estaban listas para ella y /.../ alcanzo a escribir..."

(Profesora MS, E2, 2020, aula urbana, RM)

(4) Reflexión de tipo *Conceptual* e intercambio *Co-formado*: Se destaca un caso particular con la profesora GC. De acuerdo al análisis del total de intercambios mediados (n=34) se observa que el mayor porcentaje (44%) corresponde a intercambios *Co-formados*.

"...empezamos a trabajar, yo le paso actividades y "¿trajo el texto de lenguaje?" "no tía, tampoco lo traje porque mi mamá..." "ya, no importa" rápidamente tengo que cambiar, pensar que le voy a hacer, /.../, o sea que yo mientras tanto voy a buscar, voy pensando que hago qué hago ¿qué hago para Lía? Cuando Lía es una niña que sabe leer, es una niña que tiene las competencias, es muy, muy inteligente, muy habilosa..."

(Prof. GC, E2, 2021. aula Urbana, RM)

En síntesis, el análisis de la relación presentada (ver Figura 3) indica que una mayor amplitud de diversidad conlleva un conocimiento más profundo de los estudiantes y su entorno social, elementos que se integran en el proceso educativo. Esta riqueza se refleja en un ambiente de aprendizaje con mayores oportunidades de intercambios mediados, destacando la participación activa, expresada en intercambios *Cooperativos*. Por otro lado, una limitación en la comprensión de la diversidad implica conocer mayormente a los estudiantes en el ámbito escolar, lo que resulta en una reducción de los intercambios mediados, y una dinámica de participación más pasiva de los estudiantes, como se observa en los intercambios de tipo *Expositivo*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la teoría de las emociones construidas, Lisa Feldman (2021) introduce el concepto de *granularidad emocional* para referirse a las representaciones que las personas

construyen para anticipar y categorizar sus sensaciones de manera más adaptativa a su entorno. Estas construcciones conceptuales se articulan a través del lenguaje verbal. Una mayor *granularidad* emocional se traduce en una mayor capacidad de respuesta y en la generación de emociones positivas, mientras que una menor *granularidad* limita estas posibilidades de acción. Este estudio sugiere que la amplitud discursiva utilizada por las profesoras al describir la diversidad de sus estudiantes está relacionada con la reflexión *Vivencial*, la cual implica una experiencia profesional profundamente arraigada en el territorio y al sentido de comunidad (Córdoba-Andrade et al., 2022; Von Breymann, 2021). Esta reflexión se manifiesta en interacciones mediadas con un alto nivel de involucramiento con los estudiantes tanto en el aula como en otras instancias fuera de ella.

La relación entre intercambios y criterios EAM ha sido abordada en investigaciones previas (Villalta Paucar et al., 2021). En este estudio, se avanza en la idea de que esta relación está vinculada a como la profesora caracteriza a sus estudiantes y el tipo reflexión que esto genera. Una mayor diversidad en los criterios utilizados para describir a los estudiantes resulta en intercambios mediados con mayor participación de estos y en una mayor aplicación de criterios de mediación Universales y Diferenciadores de la teoría EAM. Esto confirma lo señalado por Margaret Archer en la teoría social realista (Archer, 2009), donde se destaca que la manera en la que se describe la realidad influye en como se explica e interviene en ella.

La amplia variedad de formas en las que se describe a los estudiantes se basa en un conocimiento diverso de los diferentes aspectos de sus vidas, lo que enriquece las oportunidades de acción puestas de manifiesto en las interacciones mediadas. Por otro lado, una escasa diversidad en las caracterizaciones tiende a limitarse al ámbito escolar en términos de espacio, tiempo y quehacer de la escuela, lo que resulta en oportunidades más limitadas para de interacciones mediadas, pues las diferencias individuales se pierden dentro de categorías generales.

Una reciente investigación constata que los profesores que enseñan en aulas rurales multigrado abordan su práctica pedagógica a través del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arias-Ortega et al., 2021). En este estudio se constata y avanza en señalar que las profesoras que destacan por la alta caracterización de la diversidad de sus estudiantes, mayormente provienen de aulas rurales, construyeron intercambios mediados que fomentan la participación activa de los estudiantes en la clase –*Cooperativos*– y hacen mayor uso de mediaciones diferenciadoras adaptadas a cada contexto, promoviendo la intervención positiva y el desarrollo individual y de habilidades –*Individualización y competencia*–. En este grupo es dominante la reflexión de la práctica de tipo *Vivencial*. Por otro lado, las profesoras con baja caracterización de la diversidad de sus estudiantes, son en su mayoría de aulas ubicadas en entornos urbanos, construyeron intercambios mediados en los cuales la participación de los estudiantes se limita a una posición receptiva –*Expositivos*– y han aplicado una menor diversidad de mediaciones diferenciadoras. En este grupo, predomina la reflexión de la práctica de tipo *Conceptual*, donde se recurre a conceptos y

teorías para fundamentar análisis y categorizaciones de experiencias y situaciones educativas.

Este estudio proporciona un conocimiento contextualizado acerca la relación entre los discursos de la diversidad utilizados por las profesoras al describir a sus estudiantes, la reflexión de la práctica y la práctica real puesta de manifiesto en las interacciones mediadas dentro de las aulas de escuelas tanto urbanas como rurales. Las diferencias de amplitud de la diversidad y en la que predomina de un tipo de reflexión, se refleja en la naturaleza de los intercambios mediados. Se observa que la preeminencia de la reflexión vivencial entre las profesoras se relaciona con una mayor variedad y cantidad de intercambios mediados en comparación con aquellas que tienen una primacía de la reflexión conceptual, la cual tiende a abstraer la experiencia y se expresa en menos intercambios mediados y menor participación de los estudiantes en el aula.

Además, el estudio señala que la situación de pandemia limitó las oportunidades de las profesoras para conocer a sus estudiantes, pues la mayoría de los casos de Diversidad Baja corresponden al periodo del año 2020, donde se implementaron clases virtuales, dado el confinamiento por causa de la pandemia, desafiando la generación de nuevos saberes y prácticas pedagógicas.

Entre las limitaciones del estudio esta lo restringido de sus conclusiones, dado que se centra en la diversidad observada por profesoras en contextos específicas y novedosos, marcados por las restricciones sanitarias impuestas para hacer frente a la pandemia de COVID-19. Es recomendable que futuros estudios exploren más a fondo las posibilidades y limitaciones de las conclusiones.

REFERENCIAS

- Aravena, O. A., Mellado, M. E., & Montero, M. (2023). Influencia de la rúbrica en la calidad de la retroalimentación del desempeño docente en aula. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 25(e04), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e04.4326>
- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista: En enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Arias-Ortega, K. E., Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., & Riquelme Hueichaleoo, L. A. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado:: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07046. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7046>
- Artunduaga-Garzon, A. E., Rojas Isaza, A. M., & Muñoz Muñoz, D. T. (2018). Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caquetá practitioners` perspective: a literature review. *Educación y Humanismo*, 20(35), 57-73. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2658>
- Córdoba-Andrade, L., Robledo-Castro, C., & Del Basto-Sabogal, L. M. (2022). Representaciones sociales de infancia y educación infantil: las voces de los

- adultos. *Educación y Humanismo*, 24(43).
<https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5273>
- Davin, K. J. (2013). Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom [Article]. *Language Teaching Research*, 17(3), 303-322.
<https://doi.org/10.1177/1362168813482934>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* Université de Mons-Hainaut]. France.
- Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>
- Feldman Barrett, L. (2021). *La vida secreta del cerebro: como se construyen las emociones*. Paidós.
- Feuerstein, R., Falik, L., & Feuerstein, R. (2015). *Changing Minds and Brains. The Legacy of Reuven Feuerstein. Higher thinking and cognition through Mediated Learning*. Teachers College Columbia University.
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experiences: An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions. *International Understanding*, 9(10), 7-37.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory*. AldineTransaction.
- Gobierno de Chile, & Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2021). *Prioridades 2021 con IVE SINAIE Básica, Media y Comunal*. Ministerio de Educación. <https://www.junaeb.cl/ive>
- Guerra, P., & Figueroa, I. (2017). Action-research and early childhood teachers in Chile: analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Guetterman, T. C., Babchuk, W. A., Smith, M. C. H., & Stevens, J. (2019). Contemporary Approaches to Mixed Methods-Grounded Theory Research: A Field-Based Analysis [Article]. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 179-195. <https://doi.org/10.1177/1558689817710877>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Inostroza-Barahona, C., & Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning Experience as the Source of Learning and Development* (second ed.). Pearson Education LTD.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24), 83-101.

- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos : la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona, España : Paidós.
<http://quijote.biblio.iteso.mx/dc/ver.aspx?ns=000117618>
- Martinic, S., Villalta, M. & Assael, C. (2024). Reflexión pedagógica y cultura escolar de escuelas chilenas en contextos de pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 174-200. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.91.10>.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Monteiro, V., Mata, L., Santos, N., Sanches, C. & Gomes, M. (2019). Classroom Talk: The Ubiquity of Feedback. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00140>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance [Article]. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54.
- Ospina-Tascón, V. L., & Betancourt Márquez, J. (2017). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Educación y Humanismo*, 20(34). <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>
- Peña-Sandoval, C., & López Jimenez, T. (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 738-757. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7086>
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pluye, P. (2020). Integración en métodos mixtos. Marco conceptual para la integración de fases, resultados y datos cualitativos y cuantitativos. In V. Ridde & C. Dagenais (Eds.), *Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global. Métodos avanzados* (pp. 195-220). IRD Éditions.
- Poehner, M. E., & Infante, P. (2015). Mediated Development: Inter-psychological activity for L2 education [Article]. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 161-183. <https://doi.org/10.1558/lst.v2i2.26982>
- Rojas-Drummond, S., Barrera Olmedo, M. J., Hernández Cruz, I., & Vélez Espinosa, M. (2020). Dialogic interactions, co-regulation and the appropriation of text composition abilities in primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100354. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100354>
- Sandoval-Obando, E. E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D., & Salvador Bertone, M. (2018). Pedagogical Strategies to Promote Mediated Learning Experiences in Vulnerable Contexts. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.pspm>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books Inc.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas

- de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9524>
- Vasalampi, K., Metsäpelto, R.-L., Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Mäensivu, M., & Poikkeus, A.-M. (2021). Promotion of school engagement through dialogic teaching practices in the context of a teacher professional development programme. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100538>
- Veraksa, N., Shiyani, O., Shiyani, I., Pramling, N., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 221-243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133091>
- Villalta, M., Martinic, S., & Assael, C. (2022). Diversidad y sentimientos del profesorado en el trabajo en aula. In *Manuscrito no publicado*.
- Villalta, M. A., & Martinic, S. (2020). Intercambios comunicativos y práctica pedagógica en el aula de los docentes en formación. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e21.2513>
- Villalta-Paucar, M. A., Assael-Budnik, C., Delgado-Vásquez, A. E., Torres-Acuña, W., & Lebeer, J. (2021). Effect of Mediated Learning in Teacher-Child Interactions in Urban and Rural Primary School Classrooms: An Exploratory Study. *Language and Sociocultural Theory*, 239-262. <https://doi.org/10.1558/lst.18173>
- Villalta-Paucar, M. A., Assael Budnik, C., & Baeza Reyes, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101-119. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496>
- Von Breyman, H. (2021). Evaluación del sentido de comunidad y su variación según las características del contexto geográfico costarricense. *Universitas Psychologica*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy20.escv>