

SEMINARIO “EDUCACIÓN INCLUSIVA: CREANDO ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE HETEROGÉNEO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR”

Editor:
Marco Antonio Villalta Paucar
Universidad de Santiago de Chile

12 de marzo de 2026

Patrocinadores:



FONDECYT
Fondo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico
Pyto. Fondecyt N° 1240814



VICERRECTORÍA DE
**INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y CREACIÓN**

ESCUELA DE
PSICOLOGÍA

7 años



UNIVERSIDAD ACREDITADA
CON NIVEL DE EXCELENCIA
EN TODAS LAS ÁREAS
HASTA FEBRERO DE 2028

SEMINARIO “EDUCACIÓN INCLUSIVA: CREANDO ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE HETEROGÉNEO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR”

EDITOR

Marco Antonio Villalta Paucar

Universidad de Santiago de Chile

EXPOSITORES

Iván Montes Iturrizaga

Universidad Continental de Perú

Tamara Rozas Assael

Ministerio de Educación de Chile

Cecilia Assael Budnik

Pontificia Universidad Católica de Chile

Marco Villalta Paucar

Universidad de Santiago de Chile

Sergio Martinic Valencia

Universidad de Las Américas

Lorena López Fernández

Universidad de Santiago de Chile

Diseño Gráfico:

Viviana Urrutia Sepúlveda

Periodista

Santiago de Chile, 12 de marzo de 2026

Índice

Presentación _____	4
LOS MÚLTIPLES DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA _____	6
Dra. Cristina Moyano Barahona Decana Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile	
EVALUACION FORMATIVA EN CLAVE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA _____	10
Doctor Iván Montes Iturrizaga Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Continental de Perú	
EVALUACIÓN FORMATIVA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DEL DECRETO N° 67/2018 _____	22
Dra. Tamara Rozas Assael Coordinadora Evaluación y Estándares- Unidad Currículum y Evaluación- UCE- Ministerio de Educación de Chile	
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA _____	41
Dra. Cecilia Assael Budnik Directora Pedagogía en Educación Especial, Pontificia Universidad Católica de Chile	
Dr. Marco Villalta Paucar Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile	
LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA: UNA APROXIMACIÓN A SUS DESAFÍOS _____	54
Dr. Sergio Martinic Valencia Coordinador de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas	
Dra. Lorena López Directora del Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile	
INCLUSIÓN EDUCATIVA, DE LA NORMA A LA VIVENCIA: A MODO DE CONCLUSIÓN _____	72
Dr. Marco Antonio Villalta Paucar	

PRESENTACIÓN

La inclusión educativa constituye un desafío fundamental para la educación del siglo XXI y se encuentra en el centro de las políticas públicas educativas de diversos Estados latinoamericanos, incluyendo Chile. La inclusión no debe considerarse un lujo, sino un derecho esencial y una necesidad imperante para fortalecer la convivencia social y promover el desarrollo humano en todos los niveles educativos. Si bien se han logrado avances significativos en la creación de normativas y en el aumento de la conciencia social sobre la inclusión, queda aún un largo camino por recorrer. Es imperativo que estas normativas se traduzcan en cambios culturales que fomenten el bienestar, consoliden herramientas eficaces y revaloricen el rol del profesorado, quien lidera el proceso educativo en su cotidianidad. Para alcanzar estos objetivos, es necesario unir esfuerzos, compartir reflexiones y reafirmar nuestro compromiso con la dimensión ética de la inclusión educativa.

En este contexto, la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile, en colaboración con el proyecto FONDECYT N° 1240814, ha decidido emprender una iniciativa encaminada a fortalecer un espacio de intercambio de conocimientos, diálogo y reflexión sobre experiencias, propuestas y desafíos en la implementación de la inclusión educativa en los niveles de Educación Básica y Educación Superior. Este esfuerzo culminó en el “Seminario de Educación Inclusiva: Creando Espacios para el Aprendizaje Heterogéneo en Educación Básica y Educación Superior”, llevado a cabo el 4 de diciembre de 2025 en la sede de la Universidad de Santiago de Chile, una institución pública comprometida con la excelencia educativa.

Agradecemos el entusiasta apoyo de todos los participantes que compartieron sus experiencias, así como el respaldo de las autoridades universitarias.

Apreciamos especialmente la colaboración de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Creación (VRIIC), que facilitó la difusión del evento. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a la Decana de la Facultad de Humanidades, Dra. Cristina Moyano, cuyo valioso tiempo y generosas palabras de apertura enriquecieron el seminario; a la Directora de la Escuela de Psicología, Dra. María José Rodríguez Araneda, quien proporcionó apoyo administrativo y ofreció el renovador café a los participantes; y a la Comisión de Inclusión de la Escuela de Psicología, compuesta por la Dra. Carolina Jorquera Martínez y la Dra. Gloria Mora Guerrero,

quienes coordinaron las presentaciones contenidas en este documento.

También, deseamos expresar nuestro agradecimiento por la destacada participación de la Dra. Tamara Rozas Assael, Coordinadora de Evaluación y Estándares en la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación, así como del Dr. Iván Montes Iturrizaga, Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Continental, Perú. Este documento recoge las presentaciones realizadas en la mañana del 4 de diciembre de 2025. Confiamos en que sea un valioso aporte al diálogo y al impulso de la educación inclusiva.

Dr. Marco Antonio Villalta Paucar

Investigador Responsable Pyto. FONDECYT 1240814
Universidad de Santiago de Chile

Dra. Cecilia Assael Budnik

Co-Investigadora
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. Sergio Martinic Valencia

Co-Investigador
Universidad De las Américas

Santiago de Chile
12 de marzo de 2026

LOS MÚLTIPLES DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dra. Cristina Moyano Barahona

Decana Facultad de Humanidades
Universidad de Santiago de Chile

Sean muy bienvenidas y bienvenidos a este seminario Educación inclusiva: creando espacios para el aprendizaje heterogéneo en educación básica y educación superior. Nos reúne hoy una pregunta que no es solo pedagógica, sino profundamente política e institucional: ¿De qué manera nuestras escuelas y universidades pueden transformarse para que la diversidad deje de ser una variable que se tolera y pase a ser un principio que organiza la experiencia educativa?

En las últimas décadas, Chile ha protagonizado una expansión inédita del acceso a la educación en todos sus niveles. Nuevos sujetos, trayectorias y biografías han ingresado al sistema formativo, desbordando los moldes tradicionales sobre los que se

construyó la escolarización moderna y la universidad de élite. Sin embargo, esta democratización cuantitativa no siempre ha sido acompañada de una democratización pedagógica y epistémica. Los estudios muestran con claridad que la desigualdad ya no se expresa solamente en quién entra, sino en cómo se permanece, cómo se aprende y en qué condiciones se es reconocido como sujeto legítimo del proceso educativo.

En este contexto, la inclusión deja de ser un problema técnico o administrativo para convertirse en una cuestión de fondo: interpela nuestras concepciones de conocimiento, nuestras jerarquías académicas, nuestros dispositivos de evaluación y, sobre todo, nuestras prácticas cotidianas de enseñanza. Las barreras que hoy enfrentan muchos estudiantes no son únicamente materiales; son

también simbólicas, curriculares y relacionales. Operan en la forma en que se define qué es aprender, quién es considerado competente, qué trayectorias se juzgan normales y cuáles quedan marcadas como deficitarias.

Los dos proyectos que sustentan este seminario permiten iluminar estas tensiones desde lugares complementarios.

El proyecto Interacción y Reflexión de la Práctica. Aportes a la Pedagogía de la Inclusión en el Aula Heterogénea introduce una inflexión decisiva: desplaza el foco desde la norma hacia la práctica. Su apuesta es que la inclusión se juega en el micro-nivel de las interacciones pedagógicas, en el modo en que docentes y estudiantes producen sentido, autoridad, reconocimiento y aprendizaje en contextos concretos. Al analizar cómo se construyen las relaciones pedagógicas en aulas diversas, el proyecto muestra que no basta con incorporar estudiantes distintos si las lógicas de enseñanza siguen respondiendo a un modelo homogéneo de sujeto

aprendiz. La reflexión docente, entendida como una práctica intelectual y ética, aparece aquí como el mecanismo central para transformar la heterogeneidad en potencia educativa. Este enfoque tiene implicancias profundas para la formación inicial y continua: implica reconocer que enseñar en contextos diversos exige un tipo de saber profesional distinto, más interpretativo, más reflexivo y atento a la complejidad social de la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, la inclusión no debe entenderse únicamente como una técnica o procedimiento. Más bien, implica adoptar una mirada integral que nos permita interpretar, comprender y transformar la realidad educativa en todas sus dimensiones.

Por su parte, el proyecto sobre representaciones sociales del profesorado en educación superior revela una dimensión menos visible, pero igualmente determinante: la inclusión está mediada por las imágenes que los docentes construyen sobre sus estudiantes. Estas

representaciones operan como marcos de inteligibilidad que orientan expectativas, decisiones evaluativas y prácticas pedagógicas. Cuando un estudiante es percibido como “no tradicional”, “débil” o “desajustado”, estas categorías influyen en la forma en que se le enseña, se le exige y se le reconoce.

Aquí emerge una paradoja central de la universidad contemporánea: se abren las puertas, pero no siempre se transforman los criterios de legitimidad académica. Se amplía el acceso, pero persisten regímenes de excelencia que fueron diseñados para una población socialmente homogénea. La inclusión, en este sentido, no puede reducirse a cupos o vías de ingreso; requiere una revisión profunda de las culturas académicas, de los currículos, de los dispositivos de evaluación y de las jerarquías de saber.

Ambos proyectos convergen, así, en una idea crucial: la inclusión es una práctica relacional, un proceso de producción de subjetividades y un campo de disputa institucional.

No se agrega a la educación como un complemento, sino que redefine lo que entendemos por enseñar, aprender y formar.

Las ponencias que estructuran este seminario despliegan estas tensiones desde distintas escalas:

La Dra. Tamara Rozas aborda la relación entre políticas públicas y evaluación formativa, mostrando cómo los instrumentos evaluativos pueden habilitar o bloquear trayectorias educativas.

El Dr. Iván Montes profundiza esta problemática desde la justicia educativa, evidenciando que toda evaluación implica una teoría implícita del sujeto y del conocimiento.

La Dra. Cecilia Assael y el Dr. Marco Villalta nos devuelven al aula como espacio decisivo donde estas tensiones se encarnan, analizando cómo la interacción pedagógica produce inclusión o exclusión.

El Dr. Sergio Martinic y la Dra. Lorena López examinan el nivel universitario, donde la retórica inclusiva convive con estructuras

que todavía reproducen desigualdades.

Este seminario, entonces, no es solo un espacio de intercambio académico; es una invitación a interrogar críticamente nuestras propias prácticas y nuestras instituciones. Nos convoca a pensar qué tipo de educación estamos construyendo y para quiénes. Nos desafía a imaginar una pedagogía capaz de asumir la diversidad no como un problema a gestionar, sino como el fundamento mismo de una educación democrática.

Deseo que este encuentro nos permita abrir preguntas más exigentes, producir diagnósticos más finos y, sobre todo, proyectar transformaciones que hagan de la inclusión una experiencia real y no solo una promesa discursiva. Felicito a quienes han organizado esta instancia y agradezco la posibilidad de inaugurar este espacio de reflexión colectiva.



PONENCIA I: EVALUACIÓN FORMATIVA EN CLAVE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Doctor Iván Montes Iturrizaga

Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Continental de Perú

El campo temático de la evaluación me acompaña desde mis inicios como estudiante. Yo estudiaba psicología en la década de los 80 y trabajaba en el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú (en Chile sería la FIDE) como empleado de servicio para costear mi carrera. En este marco, el presidente, el Dr. Eduardo Palomino Thomson, me dijo que podía leer todo lo que quisiese de la biblioteca; yes así donde leí el texto “Evaluación referida a criterios” de James Popham, el padre de la evaluación moderna, quien se inspiró en su momento de un célebre artículo de Robert Glasser (1963) titulado “Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions” y publicado en la revista American Psychologist. El libro de Popham fue un hito importante para lo que hoy conocemos como

evaluación formativa, evaluación criterial, evaluación de competencia o desempeño. Él combatió arduamente el equiparar la simple medición (constatación) con la evaluación y criticó asertivamente el uso de las pruebas para etiquetar a los estudiantes en lugar de apoyarlos en su itinerario como aprendices. Así que, ya desde estos años en los que no sabía qué línea seguir en el terreno de la psicología, decidí dedicar parte importante de mi vida a la evaluación formativa.



Luego de algunos años comprendí, y con algo más de experiencia en el mundo de la consultoría en organismos internacionales, que la complejidad de los problemas educativos configuraba un sinfín de componentes y decisiones a tomar, y en donde siempre la priorización debe vertebrar nuestras acciones (¡pues no podemos actuar humanamente sobre todo!). Era como tener una pared con mil cerraduras cerradas y en donde solo tenemos la ocasión de abrir o activar 7 u 8 para producir cambios en el sistema educativo, en una escuela en particular o en un conjunto de establecimientos pertenecientes a una comuna.[1] Y así, en este panorama decisional que pretende impactos favorables, la evaluación —y más aún la evaluación formativa— sería una de estas llaves maestras. Pero la real evaluación y no aquella que se identifica erróneamente con la mera aplicación de pruebas o test para certificar cuánto se

aprendió, catalogar a los estudiantes y asignar calificaciones.

Quizá uno de los problemas radica en el hecho de pensar que una prueba de lápiz-papel tradicional constituye el elemento inaplazable de la evaluación. Pero esto no es así necesariamente, pues las mejores prácticas evaluativas transcurren, sin pruebas convencionales y se concentran en apreciar para optimizar los desempeños reales. Más aún, existen muchas experiencias de establecimientos de educación básica y universidades donde no se aplica ni un solo examen; pues se orientan a pruebas de desempeño (auténticas y realísticas) donde los estudiantes deben hablar, escribir ensayos (o artículos), exponer sus proyectos y debatir. De esta manera, estas pruebas de desempeño (en oposición a los estereotipados test de selección de respuesta o selección múltiple) otorgan las evidencias más significativas

[1] Esta brillante metáfora para graficar la complejidad de los fenómenos o problemas educativos la escuché hace 20 años de Patricia Arregui de GRADE.

para retroalimentar con solvencia y atendiendo a procesos reflexivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, como bien lo enseñó Carlos Rosales.

Lamentablemente, muchos de los libros y manuales de pedagogía o educación consideran la temática evaluativa como último capítulo: el pariente pobre al cual se le otorga la menor cantidad de páginas. Esto, es perjudicial y deforma el pensamiento de los enseñantes con respecto a la evaluación; pues se desdibuja la pretensión —adecuada desde mi modesto entender— de que este proceso (la evaluación) es permanente y debe acompañar todo el itinerario de enseñanza a fin de retroalimentar, incluso, de forma interactiva (en el preciso momento donde surge la necesidad). En otras palabras, y a la luz del eje que articula este evento académico, me atrevo a afirmar que la evaluación formativa es la vía trascendental para practicar la inclusión educativa. Es más, es imposible ser inclusivos si dejamos de lado la evaluación formativa

o la retroalimentación de aprendizajes. Al hablar de inclusión, me refiero a todos los estudiantes sin excepción (y sabiendo que algunos merecerán esfuerzos mayores).

Penosamente, en algunos países de América Latina, las prácticas evaluativas están teñidas de un halo burocrático donde uno tiene que completar o diligenciar formatos, registros y documentos sin mayor importancia; lo que resta tiempo para atender a la diversidad que tenemos en nuestras aulas. Es que los operadores de los sistemas educativos y los establecimientos siguen confundiendo la evaluación formativa con la medición y las pruebas que se suministran al final. Y, en este pensamiento, los profesores y maestros se ven obligados a justificar sus test con indicadores, tablas de especificaciones y reporte de calificaciones ante cada acto “evaluativo”. Y se obvia que la evaluación formativa es un proceso permanente que bien puede transcurrir de manera dialógica mientras se enseña y

gracias a los procesos reflexivos que los enseñantes vivencian en todo momento. No es que esté en contra de las pruebas al final sumativas, pero estas deben estar enmarcadas formativamente y muy en segundo plano frente a los momentos retroalimentadores que los profesores tendrían que desplegar a lo largo de cada una de sus sesiones. [2]

Considero que debemos utilizar el tiempo para enseñar y evaluar formativamente. Podemos usar pruebas convencionales (siempre y cuando exploren niveles superiores del dominio cognoscitivo y no la memorización mecánica), pero lo más significativo de la evaluación formativa transcurre cuando dialogamos, observamos, propiciamos la participación sin el miedo a equivocarnos y generamos un clima socioemocional en el aula donde todos los estudiantes “celebran” (siguiendo a Fabiola Cabra) el exhibirse y el recibir una retroalimentación que optimizará sus aprendizajes. Sin

embargo, la burocratización del trabajo docente, la sobrecarga y el exigir un avance curricular de manera rígida juegan en contra de una real práctica de la evaluación formativa.

Es que la evaluación para mí, y gracias a las enseñanzas de Rosales, Santos, Scriven, Popham y otros, es una disposición reflexiva y crítica acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Si ustedes fuesen mis estudiantes y empezáramos a dialogar a propósito de algunos contenidos y, a pesar de que no hayan intervenido, detecto que pueden existir dificultades. Luego, podría pedir que levanten la mano los que tienen las diferentes dificultades, a propósito de los que ya intervinieron antes; y, desde ahí, empiezo a retroalimentar en pequeños grupos o a todos los estudiantes. Para mí, ésta es una forma de evaluar formativamente desde una condición dialógica. Pero claro si al final de la sesión viene mi coordinador pedagógico o encargado técnico pedagógico

[2] En el Perú ha habido políticas donde se decía que el profesor del nivel básico, en todas sus sesiones, debía calificar la actitud del estudiante con respecto al contenido, la actitud del docente con respecto al estudiante y la actitud de los compañeros de curso con respecto a sus pares. ¡Una real pérdida de tiempo!

del establecimiento y me pregunta por mi accionar, muy probablemente me diría que eso no es evaluación, pues no tengo evidencias y calificaciones para sustentar mi despliegue.

Quizá, soy muy dogmático y apasionado por la evaluación formativa. Y esto me lleva a afirmar que sin evaluación formativa (que implica siempre dialogar, reflexionar, ayudar y optimizar a todo nivel para que los estudiantes aprendan) se desdibuja cualquier práctica pedagógica, pues estaríamos frente a una simple transmisión; la misma que no sería educación por donde se la mire. La evaluación formativa es otra cosa. Lo que realmente funda una educación humana, virtual o presencial, es la evaluación formativa. Es más, este proceso (la evaluación formativa) sería uno de los indicadores más pertinentes para afirmar si practicamos una educación inclusiva o no. Repito, si no existe evaluación formativa, no existiría una real inclusión en la práctica, pues solo quedaría en los adornados discursos

que muchas veces son difíciles de aterrizar en las aulas. Asimismo, me reafirmo en la idea de que la transmisión es el enemigo número uno de la inclusión, porque en la transmisión solamente un pequeño grupo, tal como decía Víctor García Hoz o James Popham, aprende. Seguramente un 7 u 8%. Todos



los demás, los que decimos alumnos promedio y los que tienen mayores dificultades, no van a aprender, lo cual supone alcanzar el 70 o 75% de logro.

Por eso, considero, que debemos debatir y optimizar el pensamiento evaluativo de los funcionarios de los Ministerios de Educación, los directores de escuela, los coordinadores o encargados técnicos pedagógicos y los directores académicos del mundo universitario. Porque si solamente trabajamos con los docentes y su formación (cosa que ya se ha hecho bastante), es probable que un director que ve la evaluación como constatación desdibuje las pretensiones de ese enseñante adecuadamente instruido. Hago hincapié en esto, pues a pesar de los excelentes avances en cuanto a las normativas evaluativas para la educación básica en América Latina, éstas con frecuencia se desvanecen cuando se tienen que proyectar en cursos o aulas

en concreto; y es ahí donde muchas veces complejizamos el trabajo de los profesores con formatos, justificaciones escritas y registros que les quitan tiempo para retroalimentar los aprendizajes. ¡La evaluación formativa demanda mucho más tiempo que la simple verificación! Pero cuidado, la evaluación no es la medición más un juicio de valor como lo han afirmado más del 50% de los manuales clásicos. Esta consideración tendría muchos problemas, pues estaría obviando la observación de los profesores, los actos dialógicos y la optimización de los aprendizajes (y de la propia enseñanza) con fin supremo. Del mismo modo, si solo quedo en el "juicio de valor", no me muevo ni un milímetro de la sencilla contemplación y es obvio que, si no tomo decisiones optimizadoras, seguiría en la constatación de que, como he mencionado, es todo lo contrario

a lo que implica la inclusión educativa en las aulas. Pensemos en el ejemplo que mencioné hace unos instantes, en donde al atender a las dudas de buena parte de los estudiantes pasé a realizar preguntas al grupo y luego entré de lleno a la retroalimentación. ¡No hice medición alguna, pero sí evalué!

Esto nos remite a la finalidad de la evaluación como criterio especialísimo para saber qué proceso tenemos al frente. La evaluación es para que todos (o casi todos) aprendan y para que aprendan bien. Entonces, los profesores debemos esforzarnos por identificar dificultades y actuar en consecuencia para que los estudiantes superen limitaciones, barreras, problemas y carencias que están dificultando su progreso. Pero también la evaluación formativa lleva a los profesores a reflexionar sobre cómo están enseñando, sobre sus estrategias, sus materiales, la forma en que motivan y el tiempo

que dedican a cada contenido o tema; y esto les permitirá mejorar y tomar decisiones para llegar con mayor nitidez a sus estudiantes. Pero en este camino, la evaluación como algo tan constante hace que ni siquiera el estudiante ni el docente se den cuenta de cuándo se enseña y cuándo se está evaluando: es algo tan hermoso que muchas veces se produce de forma muy imbricada, lo que también sería otro indicador de que estamos haciendo las cosas bien.

Pero atendamos que las pruebas de selección de respuesta o de selección de respuesta (opción múltiple) no nos otorgarían evidencia relevante para poder retroalimentar y, por eso, mencioné que las mejores pruebas serían las de desempeño real. Es así que podríamos preguntarnos: ¿Qué podemos hacer con una prueba para marcar la alternativa correcta? Seguramente muy poco. Quizá determinar cuántos estudiantes se equivocaron en

tal o cual pregunta, ordenar a los estudiantes por su puntaje (ranking), determinar quiénes desaprobaron y realizar algunas inferencias de logro (en especial en las pruebas referidas a criterios) y/o identificar contenidos con problemas a la luz de los errores cometidos. Pero no más debido a la baja exigencia cognitiva y lo irreal de estos ítems de cara a lo que se debe aprender significativamente. Ante esto, cierro filas con Elliot Eisner, el discípulo de Benjamín Bloom, que pregonaba que las mejores pruebas para conocer, retroalimentar y optimizar el aprendizaje son las de desempeño. Y esas pruebas de desempeño son las primigenias desde el surgimiento de la civilización humana, más antiguas que los propios sistemas educativos. Por esto siempre insisto en que en el campo de la evaluación muy

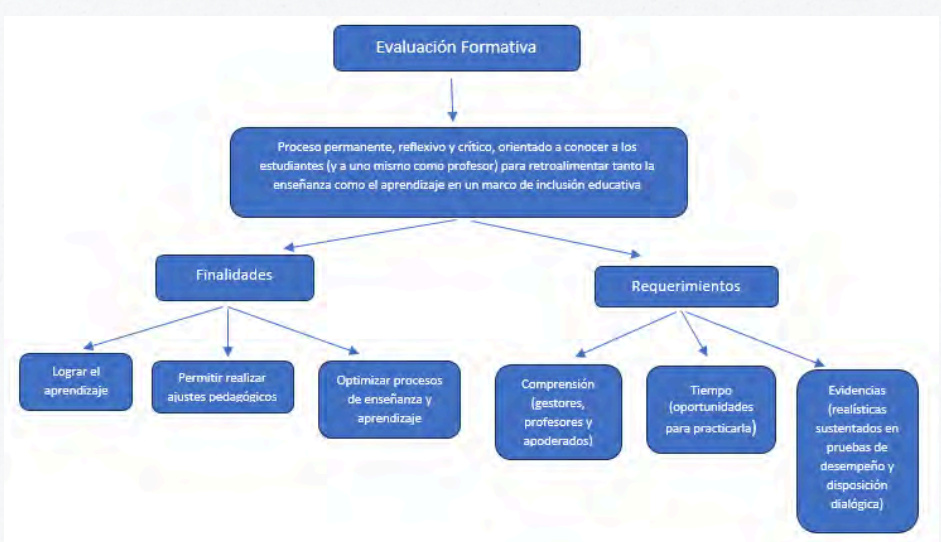


Figura 1: Evaluación formativa: definición, finalidades y requerimientos básicos

pocas cosas nuevas; hay nombres nuevos para procesos milenarios. Incluso ahora, con la inteligencia artificial (AI), tampoco hay novedades, pues las evidencias significativas siguen siendo las mismas y solamente usamos esta herramienta para facilitar el trabajo de los profesores. No obstante, si usamos la IA para generar pruebas de opción múltiple, sí estaríamos empeorando la evaluación, pues este tipo de formatos —por las razones ya expuestas— no nos serviría de mucho y propiciarían malos hábitos de estudio centrados en la memorización. Seguramente, estas pruebas para seleccionar la alternativa correcta, puedan servir para explorar el caudal de información, como decía Benjamín Bloom, pero para retroalimentar en profundidad, necesitamos que los estudiantes se exhiban plenamente a través de pruebas de desempeño y eso supone un marco socio-afectivo en el aula bastante grande; donde el error sea parte

importante del aprendizaje, donde el error no sea castigado, donde el error, no dé vergüenza a nadie y donde el error esté naturalizado como algo necesario para aprender.

Por eso, y en alusión a lo anterior, Fabiola Cabra nos dijo en un reciente Congreso Mundial de la Fundación ELIC (Arequipa – 2025): ¿Por qué la evaluación no es una celebración? Y claro que tendría que serlo. Pues, si la educación básica y también la superior fuesen espacios donde podemos realmente equivocarnos, estaríamos gatillando las mejores oportunidades para retroalimentar. Esto, también, pone en el banquillo las tradicionales prácticas —que felizmente están desapareciendo— donde se ranquea a los estudiantes como si esto ayudase de algo. Cabe señalar que en un ranking debemos comparar a los estudiantes con sus compañeros de curso a fin de determinar el primer, segundo y tercer puesto, etcétera. Ante esto, considero que

la mejor comparación es con lo que se debe aprender cristalizado en un plan, programa, estándar o mínimos esenciales; de tal modo que podamos identificar qué tenemos que hacer para alcanzar esa meta con cada estudiante y, en su defecto, adaptarla ante una situación especial dentro de una mirada inclusiva (¿o acaso todos deben aprender lo mismo y de una determinada manera?).

A estas alturas de la intervención, considero importante apuntar que la retroalimentación o feedback es un proceso complejo y un objeto de estudio apasionante desde el punto de vista científico y aplicado. Lamentablemente, la evidencia empírica en Latinoamérica es aún reducida a pesar de su relevancia. En este contexto, algunas investigaciones encuentran que existe una predisposición humana a practicar un feedback diferencial en todos los profesores, y que tenemos que controlar, como enseñantes en cualquier nivel del sistema educativo,

que estos no configuren sesgos o preferencias que vayan en desmedro del apoyo de los más necesitados de ajustes y apoyos. Por ejemplo, en escuelas multiculturales en los Estados Unidos se encontró que los profesores blancos establecían menor contacto visual con los estudiantes afroamericanos y con discapacidades. En otros estudios se reportó que algunos profesores con actitudes machistas prestaban menor atención a las niñas en las clases de matemáticas y ciencias. En Perú, conjuntamente con Eduardo Franco, publicamos hace unos años una investigación donde encontramos, en una muestra de profesores de educación básica, expectativas menores con respecto a estudiantes de padres separados, con problemas de aprendizaje y provenientes de sectores rurales. Esto es revelador, pues las expectativas menores (según la evidencia empírica) estarían configurando

esfuerzos reducidos y, por ende, un feedback menos frecuente. Pero también se aplicaría a los estudiantes con problemas conductuales; pues existiría la tendencia a ser menos condescendientes con ellos y a obviar el sufrimiento que muy probablemente viven por dentro. Pero sabemos, humanamente hablando, que, como profesores, es bien complicado darnos el tiempo para un estudiante con una necesidad especial y más aún si partimos del hecho de que todos requieren de nosotros en algún momento; unos más, otros menos. La inclusión es con todos y no podemos negar que existen grupos más vulnerables que van a necesitar más tiempo y esfuerzos, en los que tengan que participar otros actores de la escuela. Por eso, dos de las condiciones imprescindibles para abrir la cerradura de la evaluación formativa (en el marco de ese tablero con mil cerraduras) serían la comprensión (entendimiento de este proceso) y el tiempo. Seguramente, hay otras

condiciones relevantes que se podrían sumar a las mencionadas. El tiempo, como condición, es vital y revelador de lo que acontece en las escuelas y en la educación superior en cuanto a la evaluación formativa. Pues es muy fácil proponer la evaluación formativa, pero practicarla demanda muchísimo tiempo y esfuerzo. Por esto, debemos generar las oportunidades para que los enseñantes la practiquen; de lo contrario, simplemente los quemaremos (burnout docente) irresponsablemente desde nuestra posición como gestores o directivos. Yo estimo, modestamente, que los sistemas educativos en América Latina (salvo excepciones) no valoran el tiempo del profesorado suficientemente y, en su lugar, se satura su rol (sin el apoyo necesario) con exigencias, coordinaciones e implementación de políticas nacionales o locales como si ya no tuvieran bastante con lo que acontece en sus aulas. Por último, cabe reconocer

Datos para reflexionar

Las mejores prácticas evaluativas transcurren sin pruebas convencionales y se concentran en apreciar para optimizar los desempeños reales.

Me atrevo a afirmar que la evaluación formativa es la vía trascendental para practicar la inclusión educativa.

La inclusión es con todos y no podemos negar que existen grupos más vulnerables que van a necesitar más tiempo y esfuerzos, en los que tengan que participar otros actores de la escuela.

El tiempo, como condición, es vital y revelador de lo que acontece en las escuelas y en la educación superior en cuanto a la evaluación formativa.

que existen campos temáticos y objetos de estudio que merecen la atención de investigadores y profesores. Esto, sin dejar de reconocer que se ha avanzado muchísimo en la región en torno a la evaluación formativa. En especial, los desarrollos que han tenido lugar en Chile, México, Uruguay y Brasil son dignos de destacarse. No obstante, considero que aún existen tensiones acerca de cómo proyectar estos influjos favorables en las aulas y cómo generar las oportunidades para que la evaluación formativa pueda pensarse y practicarse como un despliegue de singular importancia para garantizar una real inclusión educativa en las aulas.

PONENCIA II. EVALUACIÓN FORMATIVA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DEL DECRETO N° 67/2018

Dra. Tamara Rozas Assael

Coordinadora Evaluación y Estándares- Unidad Currículum y Evaluación- UCE- Ministerio de Educación de Chile



En esta ponencia, se presentará el trabajo realizado en el ámbito de la evaluación formativa, con un enfoque particular en el Decreto N° 67, que constituye la normativa vigente en esta área. Es fundamental comprender qué aspectos regula y determina este decreto. En específico, establece procesos de evaluación y, de manera declarativa, realiza una distinción clave entre evaluación y medición, así como entre

entre promoción escolar y calificación, esta última entendida como una medida cuantitativa del rendimiento académico.

El Decreto N° 67 integra y complementa normativas anteriores, tales como los decretos 511, 112 y 83, lo cual es importante aclarar, dado que existen numerosos mitos en torno al carácter de la actual normativa. Es esencial subrayar que este decreto regula el proceso de promoción escolar, el cual, en el contexto chileno, no es automático. Algunos educadores pueden suponer erróneamente que, bajo la normativa del Decreto N° 67, todos los estudiantes deben ser promovidos. Sin embargo, esto no es así; la decisión sobre la promoción de un estudiante depende del juicio deliberativo del establecimiento educativo,

que evalúa si es lo más apropiado para el alumno aprobar o no. Adicionalmente, la certificación en términos de calificación final sigue siendo relevante (ver Figura 1). Desde el sistema educativo chileno, es necesario certificar si un estudiante ha adquirido o no los aprendizajes esperados. Esta certificación se registra en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), una plataforma reconocida por los docentes por su relevancia administrativa. En este contexto, persiste la necesidad de determinar si un estudiante ha aprendido y de reflejarlo numéricamente en el sistema.

Sin embargo, el Decreto N° 67 publicado el 31 de diciembre de 2018 y en vigencia desde el inicio del año escolar 2020, formaliza el concepto de evaluación formativa, el cual no estaba claramente delineado en decretos anteriores. Este decreto no solo menciona y explica la evaluación formativa, sino que también establece una serie de disposiciones que introducen conceptos vinculados a dicha evaluación, tales como el uso de evidencia de aprendizaje, la diversificación evaluativa y la retroalimentación. Además, se explicita el acompañamiento



Figura 1. Evolución del contexto normativo: continuidad y cambio.

pedagógico, que también está vinculado a la evaluación, así como de la deliberación del equipo directivo y docente, un concepto que se menciona explícitamente en este decreto.

Es fundamental identificar los principales cambios introducidos por el Decreto N° 67 en comparación con la normativa de evaluación anterior. En primer lugar, se establece que la evaluación no es un elemento que se sitúa al final del proceso, ni un anexo o instrumento aislado;



más bien, es parte intrínseca del proceso de enseñanza. A lo largo de la enseñanza, es imprescindible realizar evaluaciones continuamente, entendiendo la evaluación no solo como medición, sino como la capacidad de observar, comprender y analizar las interacciones, así como de mediar e interactuar. Todo esto constituye el proceso evaluativo, que busca entender el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias.

El Decreto N° 67 introduce la noción de evaluación formativa, subrayando la importancia de la retroalimentación. Además, distingue entre evaluación y calificación mediante definiciones diferenciadas y promueve un proceso deliberativo en las decisiones de promoción. Este decreto, también, considera diversos criterios que favorecen la trayectoria de aprendizaje del estudiante, evitando la dependencia exclusiva de parámetros como la asistencia o la calificación numérica. Así, el equipo docente y directivo tiene

la potestad de decidir promover a un estudiante, incluso si no se cumplen estrictamente los requisitos de asistencia y calificación. Se deben considerar otros criterios, como el progreso del estudiante a lo largo del año y su ubicación en relación con su grupo curso, así como aspectos socioemocionales que puedan beneficiar su desarrollo.

En cuanto al proceso de promoción escolar, el Decreto 67 nos invita a abordar las siguientes interrogantes: ¿Es beneficioso para el estudiante que lo promovamos? ¿Es conveniente que repita el año escolar? Es importante tener en cuenta que la evidencia disponible indica que la repetencia, por sí sola, no genera aprendizaje y que, en cambio, puede tener efectos negativos en la autoestima del estudiante.

Por su parte, el proceso de calificación debe ser coherente con la clasificación pedagógica; en este sentido, el decreto es muy claro al establecer que la cantidad de calificaciones no está determinada por el número de horas de cada

asignatura. Tradicionalmente, aunque no estaba definido así en la normativa, los establecimientos definían la cantidad de calificaciones de acuerdo a carga horaria de las asignaturas, así las matemática y lenguaje tendían a tener en la práctica un mayor número de calificaciones. Sin embargo, el decreto estipula que, como mínimo, debe existir una calificación anual por asignatura, la cual debe ser reflejada en la plataforma SIGE. Esto significa que cada establecimiento puede determinar la forma en que se construyen esas calificaciones. La normativa exige actualmente que se genere una nota anual, no obstante, el establecimiento tiene la posibilidad de adoptar diferentes enfoques para llegar a esa calificación. Por ende, no se está obligado a realizar un número determinado de evaluaciones ni a calificar todos los aspectos.

La pregunta que surge entonces es: ¿Cómo se construye una calificación que sea justa y que realmente refleje el aprendizaje de los estudiantes?

Es probable que no resulte equitativo asignar únicamente una calificación al estudiante; por lo tanto, es necesario desarrollar un proceso de evaluación. Sin embargo, la normativa establece de manera explícita que lo obligatorio es proporcionar una calificación anual por asignatura, lo cual es particularmente interesante, ya que otorga un espacio significativo para la deliberación. Este enfoque traslada la responsabilidad al equipo docente y directivo, quienes deben comprender y decidir cómo construir la calificación. Adicionalmente, el decreto establece explícitamente la necesidad de proporcionar acompañamiento pedagógico. En este contexto, es pertinente revisar los fundamentos del decreto y considerar las implicaciones de su implementación.

Principios y Fundamentos del Decreto N° 67/2018

En la página web del Currículum Nacional se encuentra disponible el documento que fundamenta la creación de este decreto. Aunque su extensión es considerable, resulta muy interesante, ya que recoge toda la evidencia que sustenta la discusión que condujo a la implementación de esta normativa de evaluación. En él se presentan los fundamentos, representando el espíritu de la ley, que en este caso constituyen las bases del decreto. De esta manera, se logra comprender el trasfondo del decreto más allá de su normativa y las implicaciones administrativas que conlleva.

Desde estos fundamentos, el decreto establece claramente qué se entiende por evaluación. Esto queda explícito en el documento, que señala que

no toda evaluación debe llevar necesariamente a una calificación. Es decir, evaluar y calificar no son conceptos equivalentes.

En su artículo 2, el Decreto N° 67 define la evaluación de la siguiente manera: "Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar el proceso de enseñanza." Esta es la definición que rige en la normativa actual en materia de evaluación.

Se pueden destacar varios elementos importantes en esta definición. En primer lugar, la capacidad de "obtener e interpretar" información sobre el aprendizaje implica un supuesto fundamental: el aprendizaje no es siempre fácil de observar. Existe un ejercicio interpretativo que debe realizar el docente para deducir si un estudiante realmente ha aprendido. Esto revela la

complejidad de interpretar el aprendizaje.

Los docentes eventualmente pueden errar en su juicio; pueden asumir que un estudiante no está aprendiendo cuando, en realidad, sí lo está, o viceversa. Por lo tanto, la evaluación debe facilitar una mejor interpretación del aprendizaje, lo que resalta la importancia de contar con evidencia sólida. ¿Por qué es esto crucial? Porque dicha interpretación influirá en la acción docente; a partir de la evaluación realizada, el docente tomará decisiones y adoptará conductas específicas.

También, en el artículo 2 del Decreto N° 67, la calificación se define como "la representación del logro en el aprendizaje, a través de un proceso de evaluación que permite transmitir un significado compartido respecto de dicho aprendizaje, mediante un número, símbolo o concepto." Así, sintetizar y representar el logro de aprendizaje puede

hacerse no solo mediante un número, sino también a través de un concepto o símbolo, lo que introduce un enfoque novedoso en este proceso.

En el artículo 18, que detalla los elementos que debe contener el reglamento de evaluación, se indica que el establecimiento debe incluir disposiciones que definan espacios para que los profesionales de la educación puedan discutir y acordar criterios de evaluación y tipos de evidencia centrales en cada asignatura, explicitando también que se debe fomentar el trabajo colaborativo para la mejora continua de sus prácticas evaluativas. Esto es significativo, ya que está motivando a que los equipos de los establecimientos definan las estrategias para hacer realidad la implementación de la evaluación formativa.

Asimismo, se brinda una definición sobre el uso formativo y sumativo de la evaluación. Se señala que la evaluación tendrá un uso formativo en la medida en que sirva para monitorear y acompañar el

aprendizaje de los estudiantes. Esto implica que los profesionales de la educación deben obtener, interpretar y utilizar la información del desempeño, no solo para mejorar su práctica, sino también como recurso para que los alumnos se apropien de su propio aprendizaje. Esto es relevante porque la toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje permite a los estudiantes decidir sobre sus siguientes pasos: ¿Cómo continúo mi proceso? Por otro lado, la evaluación sumativa tiene como objetivo certificar y sintetizar el volumen de lo aprendido, generalmente a través de una calificación, pero el decreto establece que también puede ser por medio de un símbolo o concepto (administrativamente en SIGE sólo se exige una calificación anual que debe estar en nomenclatura de número).

Este decreto, también, invita a generar procesos de retroalimentación.

La importancia de la retroalimentación radica en su

capacidad para proporcionar información que fortalezca la enseñanza y mejore los aprendizajes de los estudiantes. Se considerará la retroalimentación como un componente fundamental de cada proceso evaluativo, ya que asegura a cada estudiante el acceso a información relevante sobre su propia trayectoria, ayudándolo a avanzar. Es esencial que cada estudiante se compare consigo mismo y con su propio progreso a lo largo del aprendizaje. Asimismo, es fundamental que el docente desarrolle una profunda reflexión sobre cómo su práctica pedagógica influye en el progreso de los estudiantes. La retroalimentación y el proceso evaluativo son herramientas dirigidas no solo al estudiante, sino también al profesor, permitiendo este último comprender y reflexionar sobre qué aspectos de su enseñanza son efectivos y cuáles podrían mejorarse para facilitar el aprendizaje. Este enfoque se encuentra explícitamente en los fundamentos

del decreto.

Por lo tanto, el presente decreto se sitúa dentro de un marco que considera la evaluación realizada en los establecimientos como una parte intrínseca del proceso de enseñanza, desempeñando así un rol pedagógico cuyo objetivo es promover el progreso del aprendizaje. Este análisis resulta particularmente interesante, ya que invita a reflexionar sobre lo que se entiende por pedagogía. Podríamos decir algo esencial de la pedagogía y que está en el corazón de su definición, que la relación, vínculo entre el profesor y el estudiante.

El Decreto N° 67 reconoce la existencia de una diversidad significativa en las aulas, lo cual se relaciona con la temática del seminario y el proyecto FONDECYT 1240814 que se presenta en este encuentro. Uno de los principios fundamentales del Decreto N° 67 es la afirmación de que el aula es un espacio diverso. Esta

diversidad no se limita únicamente a la presencia de estudiantes con discapacidades físicas o dificultades de aprendizaje, aunque ciertamente incluye a estos grupos; más bien, se extiende a la naturaleza variada de todas las aulas. Esta concepción implica la implementación de diversas medidas y acciones, reconociendo que todas las aulas son diversas. Este aspecto está claramente articulado en los fundamentos del decreto, que dentro de un marco inclusivo considera que todos los estudiantes poseen características diversas y necesidades educativas que pueden cambiar a lo largo de su trayectoria escolar.

En ese sentido, es relevante destacar que un estudiante puede enfrentar dificultades en un momento dado, las cuales pueden resolverse posteriormente y pueden estar relacionadas con una asignatura específica. Así, no se debe catalogar a un estudiante como "mal estudiante" o con "bajo

rendimiento" de manera general; es posible que se experimenten dificultades puntuales en determinadas materias, por ejemplo, debido a situaciones personales o familiares complejas, pero no necesariamente es una condición permanente que define al estudiante

Por tanto, no se puede hacer una simplificación de la realidad al dividir a los alumnos en aquellos con dificultades y aquellos sin ellas. En su lugar, es importante reconocer que existen trayectorias educativas diversas, en las cuales pueden surgir distintos eventos a lo largo del aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, el decreto establece que, dado que en cada aula hay una diversidad de estudiantes, la evaluación se considera una herramienta esencial para visibilizar esta diversidad y para abordar las necesidades específicas de cada uno. La evaluación debe diversificar tanto la experiencia de

aprendizaje como las formas en que se evalúan los logros. Por ello, se especifica que el reglamento de evaluación deberá incluir disposiciones que establezcan lineamientos para diversificar los procesos evaluativos.

El reglamento de evaluación, como se mencionó anteriormente, introduce importantes innovaciones en relación con el proceso de promoción. En los artículos 10 y 11 se establecen los requisitos necesarios para la promoción, en términos de asistencia y calificación. Sin embargo, el artículo 11 señala: "Sin perjuicio de lo indicado anteriormente, los establecimientos educacionales, a través del director y su equipo directivo, deberán analizar la situación de aquellos alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción previamente mencionados.." Este análisis es crucial cuando un estudiante presenta una calificación en una asignatura que pone en riesgo su proceso de promoción. La decisión sobre la promoción o repetición de estos alumnos

"Dado que en toda aula existe diversidad de estudiantes, la evaluación se entiende como una herramienta esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando tanto la experiencia de aprendizaje como la forma en que se evalúan los aprendizajes".



debe ser fundamentada, y dicho análisis debe ser deliberativo, basado en información recogida en distintos momentos, resaltando la importancia de la calidad de la evidencia obtenida de diversas fuentes y considerando la perspectiva del estudiante, así como la de sus padres o apoderados.

Al registrar las calificaciones y la decisión de promoción escolar en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) del MINEDUC, se puede apelar al artículo 11, que permite que, a pesar de que un estudiante no cumpla con los requisitos mínimos de calificación o asistencia, el establecimiento decida promoverlo si esa decisión resulta beneficiosa para su trayectoria educativa. Por supuesto, esta decisión debe basarse en evidencia sólida y desarrollarse a través de un proceso deliberativo, lo cual es viable en el marco de esta

normativa.

Por otro lado, los fundamentos de esta normativa, nos invita a que el estudiante debe sea colocado en el centro del proceso educativo. El decreto enfatiza la importancia de fomentar la participación activa del estudiante en los procesos de evaluación, dando espacio a los procesos de autoevaluación y la coevaluación. Es pertinente señalar que el concepto de "escenario de evaluación" se diferencia de un simple instrumento o prueba en papel; se trata de un contexto más amplio en el que se llevan a cabo los procesos evaluativos. Los escenarios y procesos de evaluación deben motivar a los estudiantes a continuar su aprendizaje. La evaluación no tiene por qué ser una experiencia punitiva o generadora de miedo, ni debe hacer que los estudiantes se sientan vulnerables. Por el contrario, debe inspirar la motivación para seguir

aprendiendo, promoviendo la creación de situaciones evaluativas que sean positivas y que se conviertan en vínculos útiles para el futuro.

También es relevante abordar la diversidad evaluativa, que podría entenderse como un conjunto de decisiones pedagógicas que permite ampliar la variedad de estrategias, procedimientos, actividades e instrumentos evaluativos utilizados en el aula para todos los estudiantes. Esta definición que hemos ensayado desde la UCE se basa en el reconocimiento de que cada estudiante es único en su forma de pensar y aprender. En el artículo 5 del Decreto N° 67 se establece que los establecimientos deben implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de cada asignatura.

Por otro lado, en el contexto actual, ya no es posible recurrir a la idea de eximición que, anteriormente, existía en el sistema

educativo chileno. Anteriormente se afirmaba que, si un estudiante presentaba alguna necesidad educativa especial, no podía ser evaluado en asignaturas como inglés o educación física, invocando el derecho a la eximición. Sin embargo, en virtud de la normativa vigente, esta práctica ya no es viable, ya que se establece que el docente y el establecimiento deben generar las diversificaciones necesarias para que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, puedan demostrar su desempeño en todas las asignaturas. Esta evaluación debe llevarse a cabo de manera diferenciada y con las adaptaciones pertinentes, sin cerrarse a la posibilidad de evaluar. En ese sentido, es importante entender que la evaluación no se limita a la medición tradicional de una asignatura, sino que existen diversas formas de evaluar. Respecto esto, es pertinente mencionar algunos aspectos

que el decreto explicita que deben considerarse en el reglamento de evaluación. El reglamento de cada establecimiento educativo deberá contener, como mínimo, disposiciones relacionadas con la manera en que se promoverá que los alumnos conozcan y comprendan criterios evaluativos. Este aspecto es notable, dado que no se trata únicamente de transmitir los criterios, sino de asegurarse de que los estudiantes los comprendan efectivamente. Esta tarea puede ser compleja, ya que implica garantizar que los estudiantes no sólo conozcan, sino que comprendan la forma y los criterios mediante los cuales serán evaluados.

Otra disposición relevante del reglamento se refiere a la forma en que se informará a los padres, madres y apoderados sobre los criterios de evaluación y los procesos evaluativos en general. De esta forma, si un

establecimiento desea innovar en su enfoque evaluativo, como, por ejemplo, reducir la cantidad de calificaciones o al utilizar símbolos y categorías en lugar de números, es fundamental que se comuniquen y se establezca un diálogo con los apoderados al respecto. El reglamento también debe incluir disposiciones que definan espacios para que los profesionales discutan y acuerden criterios de evaluación, así como los tipos de evidencia central en cada asignatura y favorezcan el trabajo colaborativo. Todo esto implica una serie de supuestos. Primero, es necesario alcanzar un consenso sobre los criterios de evaluación, reconociendo que este no es un aspecto dado a priori; se requiere un ejercicio profesional para discutir los dispositivos existentes y las estrategias para potenciar la evaluación formativa. También se deben establecer lineamientos para diversificar la evaluación y determinar la forma y el

momento adecuados para comunicar el proceso, el progreso y los logros de aprendizaje a los alumnos, así como a sus padres, madres y apoderados.

Hay algunos mitos que hemos detectado desde el Ministerio con relación a la diversificación.

como sabemos la evaluación y como, también, lo decía muy bien el profesor Iván, la evaluación no es solo un instrumento, el instrumento es solo una parte de la evaluación y la parte final de la evaluación o no necesariamente tiene que haber un

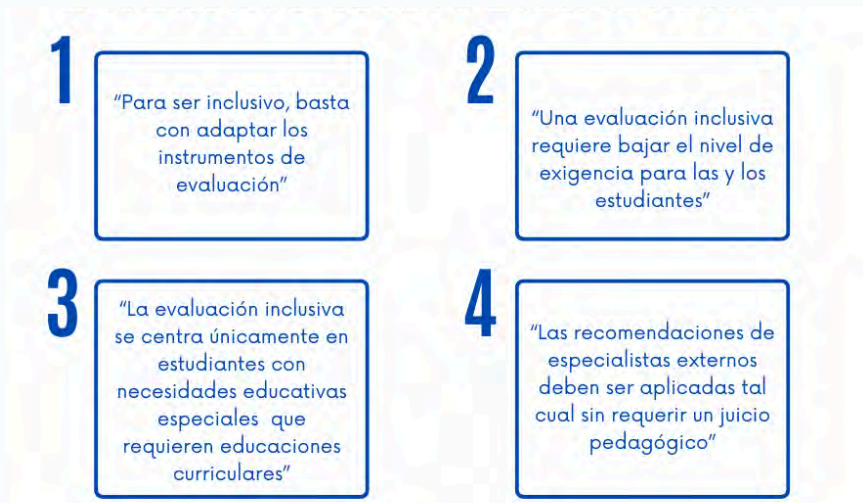


Figura 2: Mitos sobre la diversificación evaluativa

Por ejemplo, el mito 1 que es a partir del diagnóstico que hemos recogido de las escuelas.

Mito 1, para ser inclusivo basta con adaptar los instrumentos de evaluación y eso no es así, porque

instrumento asociado a a evaluación. Entonces, si queremos tener una aproximación inclusiva, no solo debemos atender el instrumento, tenemos que abordar toda la concepción evaluativa y de

enseñanza que está detrás de aquello.

Mito 2: una evaluación inclusiva requiere necesariamente disminuir el nivel de exigencia. Esta afirmación no es correcta. Es posible considerar diversas formas de evaluación sin renunciar a los objetivos de aprendizaje. La pregunta clave es: ¿cómo se puede trabajar para alcanzar esos objetivos de aprendizaje? Es fundamental no comprometer la calidad de los aprendizajes esperados.

Mito 3: Se afirma erróneamente que la evaluación inclusiva se



centra exclusivamente en estudiantes con necesidades educativas que requieren adecuaciones curriculares. Esta perspectiva es incorrecta. La diversificación debe abarcar a todas las aulas diversas, por lo que se deben contemplar apoyos para todos los estudiantes. La evaluación debe ser accesible para todos. Es una creencia común que lo indicado por profesionales como neurólogos o psicólogos en informes externos sea incuestionable, no es necesario aplicar las recomendaciones de especialistas externos de manera acrítica. Son los equipos pedagógicos del aula y del establecimiento quienes deben traducir esas orientaciones en términos pedagógicos apropiados.

Se ha sintetizado un conjunto de diez ideas para la diversificación de la evaluación (ver Figura 3). Es esencial diseñar procesos evaluativos que reconozcan la diversidad de trayectorias formativas presentes en el aula. Se debe recoger evidencia variada y suficiente, priorizando la calidad sobre la cantidad; es preferible contar con menos

evidencia, pero de mayor calidad. Es más eficaz llevar a cabo menos evaluaciones formales, dado que esto implica un considerable esfuerzo para el docente, incluyendo la construcción de instrumentos y el registro de resultados. Resulta más beneficioso realizar una cantidad menor de evaluaciones, pero asegurando que la información obtenida sea de alta calidad. Adicionalmente, es importante emplear métodos de aprendizaje que sean plausibles, pero también desafiantes. Esta combinación es fundamental,

así como el trabajo para definir criterios de evaluación que sean claros, observables y evaluables. Es crucial considerar la diversidad cognitiva, socioemocional y física de los estudiantes. Asimismo, se deben incorporar características esenciales del contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, garantizando la transparencia del proceso evaluativo. Finalmente, se debe promover el uso de estrategias de evaluación abiertas, flexibles e integradoras que favorezcan la construcción dialógica y colaborativa, así como la toma

- 1 • Diseñar procesos evaluativos que reconozcan la diversidad de trayectorias formativas en el aula.
- 2 • Recoger evidencias variadas y suficientes que develen los aprendizajes de todas y todos los estudiantes.
- 3 • Contar con metas de aprendizaje plausibles pero desafiantes.
- 4 • Definir criterios de evaluación claros, observables y evaluables.
- 5 • Considerar a las y los estudiantes en su diversidad cognitiva, socioemocional y física, derribando barreras de aprendizaje.
- 6 • Incorporar características esenciales del contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.
- 7 • Garantizar la transparencia del proceso evaluativo, comunicando sentidos y criterios de evaluación.
- 8 • Promover estrategias de evaluación abiertas, flexibles e integradoras.
- 9 • Favorecer la construcción dialógica y colaborativa de saberes, en diferentes momentos y a partir de diversas estrategias.
- 10 • Toma de decisiones pedagógicas a partir de necesidades y experiencias de todas y todos.

Figura 3. 10 ideas para la diversificación de la Evaluación

de decisiones fundamentadas en esta necesidad de diferenciación. Una idea que me gustaría destacar en esta presentación, es que la evaluación carece de valor si no se toman acciones en base a ella. Por esta razón, es fundamental que los docentes consideren enfáticamente el enfoque de "menor es más". Es esencial reflexionar sobre las acciones que se llevarán a cabo utilizando la información obtenida de una evaluación que ha requerido tanto tiempo para ser diseñada y analizada. Si dicha información no se empleará para interpretar el aprendizaje del estudiante ni influirá en las decisiones sobre la práctica docente, sería preferible no realizar la evaluación. El tiempo es un recurso valioso; en lugar de dedicarlo a la elaboración de un instrumento que no se utilizará, es preferible invertirlo en fomentar una interacción significativa con los estudiantes. Para concluir, es relevante

mencionar los recursos disponibles en la página web del Ministerio de Educación y la Unidad de Currículum y Evaluación en relación con la evaluación formativa (consultar: www.curriculumnacional.cl). Esta administración ha publicado nuevos materiales, incluyendo una serie de cuadernillos titulada "Evaluación Formativa con Sentido Pedagógico", creada en los últimos años. Estos documentos están disponibles en la mencionado página web. Además, se ofrecen orientaciones, cartillas, y un afiche para la promoción escolar. Otro recurso a destacar destacado es el juego Evaluativamente Hablando diseñado por el equipo de la UCE, que se distribuyó a la mayoría de los establecimientos del país, tanto municipales como particulares subvencionados. Este juego presenta situaciones para tomar decisiones evaluativas y permite a los participantes trabajar diversos conceptos relacionados

con la evaluación formativa. Puede ser utilizado por docentes, equipos directivos, pero también por apoderados y estudiantes desde los 11 años.

Todo el material es descargable y está disponible sin costo en la página web, junto con las instrucciones pertinentes. Asimismo, se ha enviado un kit físico con el juego a todos los establecimientos educativos de Chile, incluyendo municipios y colegios particulares subvencionados, acompañado de diversas infografías que complementan la información

Reflexiones Finales

El proceso de cambio en la cultura evaluativa abarca todo el sistema escolar y no se limita únicamente a la instrumentación de la evaluación; también involucra concepciones y tradiciones arraigadas. En el contexto chileno, el sistema educativo está profundamente vinculado a la cultura de la nota, donde la evaluación ha sido utilizada como un instrumento de control y, en

ocasiones, como una herramienta sancionadora para el estudiante. El cambio debe abarcar diversos niveles: las políticas educativas, el sistema educativo en general, el establecimiento, las políticas de evaluación y el aula, incluyendo a todos sus componentes intervinientes: equipos directivos, equipos técnicos, otros profesionales de la educación, asistentes, docentes, estudiantes y apoderados. Estos últimos son actores relevantes, ya que, en muchas ocasiones, están acostumbrados a la calificación y pueden no comprender su ausencia.

El Ministerio de Educación dispone de materiales de infografía y cuadernillos diseñados para trabajar conceptos de evaluación formativa con los apoderados, los cuales pueden ser utilizados por los establecimientos en su labor de formación con estos actores.

Aunque el decreto fue promulgado hace varios años, es pertinente cuestionar qué ha ocurrido desde entonces. Desde el Ministerio, se ha observado

una disposición positiva por parte de los docentes hacia la evaluación formativa; sin embargo, persisten muchas dudas sobre su significado y formas de aplicación. Existen mitos, como la creencia de que la evaluación formativa implica ser menos exigente y perder rigurosidad, cuando, en realidad, la evaluación formativa requiere un proceso riguroso y puede ser altamente efectiva en términos de aprendizaje. Por lo tanto, reflexionar sobre lo que sucede posteriormente a la declaración de una política es de suma importancia. Este pronunciamiento resuena con el título del proyecto FONDECYT 1250562, dirigido por el Dr. Sergio Martinic: “La inclusión después de la inclusión”. Asimismo, se debe considerar el tema de las representaciones sociales, puesto que el Decreto N° 67 tiene como objetivo desafiar y transformar la cultura evaluativa de nuestro país; es necesario, por ende, cuestionar y renovar, también, estas representaciones.

El proyecto FONDECYT N° 1240814, liderado por el Dr. Marco Villalta, titulado “Interacción y reflexión de la práctica: aportes a la pedagogía de la inclusión en el aula heterogénea”, se encuentra estrechamente relacionado con el espíritu del Decreto N° 67 al centrarse en lo que ocurre dentro del aula, otorgando a la evaluación un carácter pedagógico. La evaluación genuinamente formativa se desarrolla en la interacción entre el profesor y el estudiante; por consiguiente, esta interacción se convierte en el aspecto más relevante del proceso evaluativo, al fortalecer el vínculo entre el docente y el alumno. Además, implica reconocer que siempre se ha trabajado en este sentido, aunque ahora, postpandemia, se ha vuelto más evidente en aulas diversas. Este supuesto se contempla en el Decreto N° 67 y constituye uno de los principios que deben asumirse para implementar un trabajo formativo serio.

PONENCIA III: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Dra. Cecilia Assael Budnik

Directora Pedagogía en Educación Especial, Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. Marco Villalta Paucar

Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile



La Tensión entre Igualdad y Diferencia en las aulas heterogéneas

Hoy nos embarcaremos en un fascinante viaje a través de la evaluación formativa, explorando la tensión que existe entre inclusión y diversidad en aulas heterogéneas, donde igualdad y diferencia coexisten de manera compleja (Assael y Villalta, 2025). Imaginemos ingresar a una escuela y que exhibe un cartel

que dice "Aquí somos todos iguales"; la sensación es positiva, te sientes atraído por la idea de igualdad. Ahora, visualicemos otra escuela, cercana, que proclama "Aquí somos todos diferentes"; esa afirmación también despierta tu curiosidad y genera interés. Sin embargo, surge una pregunta: ¿es posible crear un espacio intermedio que reúna estas dos visiones?

Esta tensión entre igualdad y diferencia no se limita al ámbito educativo; es un reflejo de paradigmas que influyen en todos los aspectos de nuestras vidas. Así, podemos visualizar un continuo que abarca desde los enfoques más liberal-universalistas hasta aquellos más comunitaristas. En un extremo, se sitúa la noción de razón universal ilustrada, que subyace en muchas de nuestras normas estandarizadas. Este enfoque aboga por una homogeneidad entre los seres

humanos, sugiriendo que todos deberíamos aspirar a ideales universales.

Por otro lado, en el extremo opuesto, encontramos la perspectiva comunitarista, que valora la singularidad del individuo y su contexto cultural. Aquí, la racionalidad no es un concepto abstracto, sino que se define a través de particularidades que resaltan la diversidad.

En este contexto, nos encontramos con diversos enfoques sobre la inclusión y la diversidad. Por un lado, hay corrientes más liberales y universalistas que se centran

en la igualdad, inspiradas en la filosofía de Kant. Por otro lado, existen enfoques comunitaristas, influenciados por la tradición hegeliana, que enfatizan la diferencia. Además, también podemos identificar enfoques integrados que, aunque tal vez no sean plenamente conscientes de estos marcos teóricos, se reflejan en las prácticas cotidianas dentro de aulas heterogéneas. Estos enfoques buscan lograr un equilibrio entre la igualdad y la diferencia, una tarea fundamental en la educación inclusiva (Figura 1). El sociólogo Alain Touraine, en su clásico libro titulado



Figura 1: Una perspectiva para comprender la igualdad y la diferencia (Adaptado de Assael y Villalta, 2025)

“¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”, nos invita a reflexionar sobre la complejidad de la coexistencia. A lo largo de los años, esta obra ha puesto sobre la mesa la importancia de considerar nuestras representaciones culturales, que a menudo surgen de referentes teóricos que no siempre son plenamente conscientes. Este desconocimiento puede resultar peligroso, pues cuando estas ideas se vuelven explícitas, se abre un espacio para el diálogo y la comprensión.

Frecuentemente, nuestras concepciones sobre la diversidad pueden estar influenciadas por enfoques biológicos o esencialistas que, por ejemplo, afectan la visión de un profesor hacia un alumno con discapacidad. En contraste, existen referencias teóricas que fomentan una comprensión más constructivista y sociocultural de la diversidad. Autores como Vygotsky y Feuerstein destacan la importancia de cómo los seres humanos se construyen socialmente, subrayando la relevancia de la interacción en el

aula.

Este enfoque nos recuerda que la dinámica de la clase no solo impacta al estudiante, sino que también redefine las concepciones del docente. Así, la interacción en el aula se convierte en un proceso continuo de construcción y deconstrucción, donde cada participante se transforma a través del aprendizaje compartido.

A medida que reflexionamos sobre estas ideas, nos enfrentamos al desafío y la oportunidad de crear un entorno educativo más inclusivo y consciente.

También, hay autores de la antropología y la sociología cultural que, a diferencia de la visión esencialista del ser humano, nos hablan sobre la negociación de fronteras imaginarias entre nosotros y los demás. Estas fronteras son dinámicas y cambiantes, lo que sugiere que la identidad humana es mucho más flexible y evolutiva, que fija y esencialista. Desde una perspectiva, notamos que, aunque la voz y la práctica de los profesores pueden

parecer similares, en realidad pueden ser profundamente diferentes. Esta diversidad en las interacciones en el aula se manifiesta incluso cuando, a veces, creemos que todos estamos de acuerdo en nuestros discursos.

En una investigación (Assael, 2020), exploramos el enfoque de igualdad y diferencia en el contexto del aula, entrevistando a dos profesoras que enseñan en condiciones similares, en clases de terceros básicos de instituciones comparables. Una de ellas refleja una visión ontológica de la igualdad, afirmando que “aquí todos son iguales, no hay diferencias”. Esta profesora, comprometida con sus alumnos, busca evitar señalar las diferencias, considerándolas negativas. Para ella todos, ya sean árabes, chinos, peruanos o bolivianos, son tratados de la misma forma, con un contenido curricular idéntico para todos.

La otra profesora, en contraste

aborda la igualdad desde la perspectiva de la justicia y la equidad. A diferencia de su colega, sostiene que no existe una homogeneidad entre los estudiantes. Ella dice: “He trabajado con miles de niños, y todos son distintos. Me enseñaron que cada ser humano es único e irrepetible, por lo que en realidad somos todos diferentes”.

Para la primera profesora, la diferencia representa un obstáculo en el aula, y trata de que esta diferencia no se note mucho, como una forma de proteger a sus alumnos. Es interesante observar que, desde su perspectiva, para coexistir, las diferencias deben permanecer ocultas. En cambio, la segunda profesora tiene un enfoque completamente opuesto: dice a sus alumnos que “aquí todos son mapuches, y no hay razón para que se sientan avergonzados. Los mapuches

son los dueños de esta tierra y son valientes”, promoviendo así un sentimiento de orgullo hacia la cultura de la que provienen.

Este contraste revela que, para una docente, la diferencia es un obstáculo, mientras que, para la otra, una oportunidad para fortalecer la identidad cultural de sus alumnos. Desde esta perspectiva, es esencial abandonar etiquetas que fijan a las personas en diagnósticos estáticos y abordar la interacción en el aula como un espacio de construcciones dinámicas donde se acepta la incertidumbre y la indefinición.

En este contexto, las interacciones en el aula constituyen un espacio y un tiempo de autodeterminación, así como una oportunidad constante para el agenciamiento propio. Sin embargo, hay mucho por hacer, especialmente en el ámbito de las necesidades educativas especiales. Estas perspectivas dinámicas sobre igualdad y diferencia a menudo coexisten con creencias y enfoques que perpetúan la idea de que debe existir un estándar

de “normalidad” o “común” como base de la acción docente. Un claro ejemplo de esto son los diagnósticos de inteligencia, que entran en tensión con las normativas que promueven la diversificación.

En este sentido, el diseño universal de aprendizaje se presenta como un ejercicio fundamental no solo para la educación, sino también para otras disciplinas que colaboran en este ámbito, como la arquitectura. Este enfoque nos permite acercarnos a la realidad desde la diversidad, dejando de lado la noción de un ser humano estandarizado.

Nuestro enfoque en las aulas se centra en empoderar a los actores educativos a través de interacciones significativas. Un componente clave es fomentar la metacognición, entrelazada con factores afectivos y motivacionales. Así, desde esta perspectiva es que nos aproximamos al estudio del aula e inclusión educativa, en tanto espacio de equilibrio entre igualdad y diferencia.

El Aula Heterogénea: Datos y Resultados

El estudio de la interacción en el aula se lleva a cabo a través de dos modelos de análisis: (1) el Análisis de la Conversación, centrado en el concepto de Intercambios, y (2) la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, que enfatizan la importancia de la calidad de la interacción entre profesores y alumnos, así como entre los propios alumnos. La clase, sin duda, se caracteriza por diferentes tipos de diálogos, entre los cuales destacan los “intercambios mediados” (Villalta-Paucar et al., 2018). Estos intercambios son construcciones reflexivas de los profesores sobre su práctica y se configuran como experiencias de aprendizaje significativas. La evidencia cualitativa y los estudios no paramétricos demuestran que el profesor desempeña un papel fundamental como mediador y promotor del aprendizaje (Villalta- Paucar, Martinic- Valencia y Assael- Budnik, 2022).



Esta constatación nos lleva a explorar otros factores que inciden en la dinámica dialogal en las aulas, como la inclusión educativa. En los últimos años, la política pública chilena ha apostado firmemente por la inclusión, sin embargo, se ha observado que las normativas ministeriales y los esfuerzos operativos desde el nivel central no siempre se traducen en prácticas en el aula. Existe una tensión entre las normas y la realidad vivida en aulas que,

evidentemente, han diversificado su composición. Reconocer la realidad heterogénea de las aulas plantea interrogantes sobre la evaluación y sobre las prácticas docentes cotidianas, que actualmente están en proceso de transformación hacia estrategias de enseñanza e interacciones más significativas para los estudiantes.

Un diálogo que acoge la heterogeneidad del aula, requiere de un contexto de bienestar. Y las dinámicas en aula tiene relación con los valores, creencias y prácticas compartidas por la comunidad educativa, es decir, tiene relación con la Cultura Escolar. Nuestras preguntas de investigación incluyen: ¿Qué condiciones hay para que la cultura se mantenga en el diálogo? Inclusión y bienestar ¿Qué patrones de diálogo podemos reconocer que tengan que ver con estas inclusiones de la heterogeneidad? Y finalmente ¿Cómo el docente aprende eso? pues la acción docente no es

una acción independiente del contexto de realización. En lo que venimos trabajando tenemos resultados para dar respuesta a las dos primeras preguntas. La tercera todavía está en proceso, pero pronto tendremos resultados.

Condiciones para la práctica pedagógica inclusiva

De acuerdo con las orientaciones de la UNESCO, la inclusión educativa es un proceso integral de cambio sistemático que busca fomentar la presencia y participación de todos los estudiantes, así como eliminar las barreras para el aprendizaje. La inclusión engloba la coordinación de componentes prácticos, culturales y políticos en el ámbito educativo. En este sentido, se concibe como un esfuerzo reflexivo e intencionado de transformación, generalmente liderado por los equipos directivos y los docentes. Este esfuerzo se sustenta en convicciones entrelazadas con

dimensiones emocionales y afectivas. Éste es el campo del bienestar. El bienestar es un indicador claro de cómo evolucionan o se estabilizan las culturas. En este contexto, la satisfacción con la vida se comprende como una evaluación global de bienestar. Los estudios sobre el bienestar docente suelen relacionarlo con la autoexigencia y la satisfacción respecto a la labor realizada. Sin embargo, consideramos que el bienestar abarca otros aspectos de la vida de las personas que influyen en su desempeño laboral. Por ello, investigamos la relación entre la inclusión educativa y la satisfacción con la vida de profesoras en escuelas primarias, tanto rurales como urbanas, en Chile. Los resultados de este estudio han sido recientemente publicados (Villalta-Paucar, Rebolledo-Etchepare y Hernández-Ramos, 2025) y a

continuación presentamos algunas de sus conclusiones. Contactamos a 9 escuelas en el país, dirigidas por profesoras de educación primaria, ubicadas en la Región Metropolitana, La Araucanía y Aysén, sumando un total de 251 docentes. Aplicamos tres pruebas validadas en Chile que evalúan la cultura y prácticas inclusivas, así como la satisfacción general con la vida.

En los resultados, encontramos que una cultura inclusiva es fundamental, ya que actúa como una condición que promueve la práctica inclusiva. También, se observa que la satisfacción global con la vida de los docentes —no solo en relación a su trabajo— contribuye al desarrollo de prácticas inclusivas. Sin embargo, el tiempo de experiencia en el aula, medido en años de docencia, tiene un impacto negativo en la práctica pedagógica inclusiva. Esto significa que, de

acuerdo con nuestros datos, la cantidad de años de enseñanza no solo no apoya, sino que puede incluso obstaculizar el desarrollo de prácticas inclusivas (ver Figura 2). Nuestros estudios han demostrado que lo que realmente transforma la práctica docente es la experiencia reflexionada (Villalta-Paucar, Martinic-Valencia y Asael-Budnik, 2022; Villalta-Paucar et al., 2025). La experiencia docente debe ser un recurso que se

aproveche adecuadamente a través de procesos reflexivos.

Dado que la inclusión educativa exige una reflexión sobre la práctica docente, decidimos entrevistar a profesoras y estudiantes para conocer cómo ellos describen la heterogeneidad de sus aulas. La socióloga Margaret Archer sostiene que la descripción de la realidad también equivale a una explicación de la misma. Aplicamos este principio



Figura 2: Condiciones para la práctica pedagógica inclusiva (Adaptado Villalta-Paucar, Rebolledo-Etchepare, y Hernández-Ramos, 2025)

para interpretar nuestros Aysén. Preguntamos a los resultados en relación con la profesores cuán diferentes son los reflexión sobre la práctica. Los estudiantes en sus aulas, lo que profesores comparten la realidad nos permitió identificar varias categorías de respuesta que serán la realidad sobre la que intervienen. publicados próximamente (Villalta-Paucar et al., en prensa). A Realizamos entrevistas a docentes y continuación, presentamos los alumnos de escuelas rurales y urbanos en las regiones discursos predominantes (ver Metropolitana, La Araucanía y Figura 3).



Figura 3: Las profesoras: ¿Qué heterogeneidad ven? (Adaptado de Villalta-Paucar et al., en prensa)

Al comparar la recurrencia de estas categorías entre profesoras de zonas urbanas y rurales, observamos que, en las aulas urbanas, las docentes tienden a describir a sus estudiantes como “diversos”, “excesivamente tecnologizados”, “desregulados” y “participativos”. En contraste, las profesoras de aulas rurales los describen como “similares” y “comprensivos y solidarios”. Independientemente del contexto, urbano o rural, las profesoras suelen mencionar de manera recurrente a los estudiantes con dificultades diagnosticadas al hablar sobre la diversidad. Así, se evidencia que las docentes de aulas urbanas tienen una visión más amplia y crítica de la diversidad, mientras que el enfoque de las profesoras de aulas rurales es más discreto y tiene una connotación más positiva. Por otro lado, en las entrevistas

realizadas a los estudiantes, se observa que, ya sea en contextos urbanos o rurales, todos califican su experiencia en el aula de manera muy positiva. Sin embargo, los niños urbanos tienden a expresar una opinión más crítica y autocrítica respecto a su comportamiento en clase en comparación con los niños rurales. Con los datos de contexto y los discursos de profesores y estudiantes sobre su experiencia en el aula e inclusión, nos preguntamos: ¿cómo interactúan en el aula? Nuestro enfoque se basa en filmar clases reales, lo que nos permite observar el proceso de construcción del diálogo mediado y cómo la reflexión práctica orienta la acción y se adapta a la heterogeneidad del aula. Nos acercamos a las aulas urbanas y rurales con profundo respeto y rigor, con el objetivo de aprender sobre la inclusión

educativa en la práctica, las reflexiones que la sustentan, las oportunidades que se aprovechan y las realidades que se desafían. Hemos registrado sesiones utilizando filmaciones y lentes de seguimiento ocular (eye tracking) lo que nos permitirá analizar los micro diálogos entre profesores y estudiantes, así como el papel de la mirada en el diálogo mediado. Sostenemos que este tipo de diálogo es inclusivo, ya que promueve la presencia, fomenta la participación y, al mediar, ayuda a eliminar las barreras de aprendizaje. Actualmente, nos encontramos en la fase de análisis de los datos recolectados, con la expectativa de arrojar luz sobre las dinámicas de inclusión en las aulas y ofrecer una mejor comprensión de la educación en diversos contextos.

A modo de conclusión

En nuestra investigación sobre la

cultura inclusiva y la satisfacción con la vida, hemos descubierto que las profesoras que disfrutan de una mayor satisfacción vital y participan en una cultura escolar inclusiva, tienden a implementar prácticas inclusivas. Sin embargo, el tiempo de experiencia docente a menudo impacta negativamente en estas prácticas. A pesar de esto, dicha experiencia puede transformarse en una oportunidad para fomentar la inclusión a través de la reflexión continua.

En cuanto a la inclusión pedagógica, observamos que las etiquetas diagnósticas predominan al describir la diversidad estudiantil. En las aulas rurales, se promueve una visión positiva y equitativa, mientras que en las urbanas se adopta una perspectiva algo más estigmatizadora y negativa. No obstante, los estudiantes de ambos contextos tienden a manifestar experiencias positivas en sus

aulas, sintiéndose valorados en su actividad de jugar y aprender. Ellos aprecian la experiencia escolar, y su definición del otro se basa en la acción y el afecto.

Respecto a la práctica pedagógica, aunque los datos aún están en análisis, hemos encontrado indicios que sugieren que los diálogos y los intercambios mediados son fundamentales para reconocer la inclusión en el aula.

¿Qué podemos hacer con estos resultados? Creemos que estos

hallazgos nos brindan la oportunidad de fortalecer la práctica docente en aulas heterogéneas. Esto se puede lograr al promover la reflexión sobre la práctica pedagógica e incorporar elementos teóricos y conceptuales que evalúen el aprendizaje autónomo. Además, es esencial cultivar un ambiente de bienestar integral, donde las profesoras puedan compartir experiencias y expresar sus inquietudes, enriqueciendo así su labor educativa.

Referencias

Assael Budnik, C., & Villalta, M. (2025). Igualdad y diferencia: la tensión en la cotidianidad de las aulas heterogéneas. In S. Mendive, J. Balladares, & P. Cox (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo pleno. Aportes para la formación y ejercicio de docentes y educadores* (pp. 69–89). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Assael, C. (2020). Tensiones entre la igualdad y la diferencia: la construcción del otro desde los discursos de los docentes [monografía]. *Revista Q*, Edición especial, 11(22), 10–22. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.11912/8102>

Villalta-Paucar, M., Assael-Budnik, C., Martinic-Valencia, S., & Rebolledo-Etchepare, J. (2025). Impact of an accompaniment program for pedagogical practice: An analysis using eye tracking. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 37–57.

Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., & Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista colombiana de educación* (86), 95–118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>

Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C., & Aldunate Ruff, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87–104. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23431>

Villalta-Paucar, M., Rebolledo-Etchepare, J., & Hernández-Ramos, J. P. (2025). Relationship Between Well-Being and Inclusive Practice in Chilean Teachers: A Preliminary Analysis. *Journal of Intelligence*, 13, 152. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/jintelligence13120152>

Villalta-Paucar, M.; Rebolledo, J.; Martinic, S. & Assael, C. (en prensa) Inclusión Educativa en Contextos Rurales y Urbanos: Análisis de la Práctica Pedagógica en Escuelas Primarias desde los docentes y alumnos. *Revista Colombiana de Educación*.

PONENCIA IV: LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA. UNA APROXIMACIÓN A SUS DESAFÍOS

Dr. Sergio Martinic Valencia

Coordinador de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas

Dra. Lorena López

Directora del Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile

Dr. Sergio Martinic

Buenos días. Gracias al doctor Marco Villalta por la invitación a este seminario, y la oportunidad de conversar sobre un tema tan importante como lo es la inclusión. Y vamos a presentarles con Lorena López, avances de un estudio que se inició este año y que aborda las Representaciones Sociales del mundo académico sobre la inclusión en la educación superior, particularmente, en las universidades. El proyecto, tiene un marco conceptual próximo a lo que han presentado ya muchos colegas con respecto al sistema escolar. Hay teorías compartidas, pero también, tiene una especificidad dado el objeto y contexto de estudio.

Esta presentación forma parte

del proyecto FONDECYT N° 1250562 y vamos a presentar, dos tipos de datos. Una mirada cuantitativa sobre la diversidad de nuestras universidades en el país, tanto públicas como privadas. Y después una mirada cualitativa, a partir de entrevistas que estamos haciendo a académicos de universidades de cierto nivel de acreditación en distintas regiones. Estas son las primeras categorías de análisis que estamos haciendo de las representaciones que los académicos tienen sobre la problemática de la diversidad y la inclusión. Les dejo ahora con mi colega Lorena, quien va a presentar la primera parte vinculada con la diversidad desde el punto de vista cuantitativo.

La Diversidad, una aproximación cuantitativa

Dra. Lorena López



Gracias, buenas tardes. Bueno, como decía Sergio, que nosotros estamos recién iniciando el trabajo de terreno, y los primeros análisis. Estamos en una exploración de posibilidades y lo primero que hicimos para mirar esta diversidad es tomar algunos datos que son públicos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). DEMRE es la unidad que procesa datos de los estudiantes cuando se matriculan. y ellos están disponible. Analizamos las cohortes 2020 al 2025 e hicimos dos tipos dos tipos de análisis: la estimación de un índice de

Shannon y, además, un análisis de conglomerados de todos esos datos. ¿Qué significa Shannon? Es un índice que permite medir la diversidad. Es una unidad cuantitativa que pedimos prestado al ámbito ecológico donde se ocupa para medir cuantas especies hay de un tipo de clase en una unidad. También se ha ocupado en las ciencias sociales.

El índice informa de las diferencias y de la uniformidad de las especies presentes en una comunidad. El objetivo es estimar la diversidad en general de una comunidad, ponderando el número de especies y su abundancia relativa. Tenemos una cantidad de 600 mil registros para hacer este análisis. EL índice nos dice que mientras más alto es su valor, mayor será la diversidad y mientras más bajo, menor sería la diversidad. En específico para la variable dicotómica hay un valor que da la referencia en la literatura de 0,60... Entonces el análisis, como les decía en más de 600 mil registros de estudiantes matriculados entre 2020 y 2025 (6 años), nos muestra unas tendencias claras.

¿Qué nos salió? Nosotros hicimos una estimación para algunas características que tenía esta población. Entre ellos consideramos nacionalidad, cuál es su origen de estudio, de dónde viene, si su padre es o ellos son primera generación entre otros datos.

Entonces, para el sistema universitario, a modo de ejemplo, solo consideramos la nacionalidad, la primera generación y el género. Esto es la limitante los datos que toma DEMRE. Nosotros no tenemos posibilidad de cambiar, no hemos cambiado eso. En la siguiente tabla se presenta

se presenta el resultado obtenido. Se observa que respecto a la nacionalidad el índice es de 0,1 (Figura 1). Entonces, vemos que nacionalidad está bastante bajito. Eso quiere decir que no hay mucha variación y es probable que definitivamente no estén todavía los estudiantes migrantes en nuestras universidades.

Después en la variable primera generación ahí ya se observa que los datos están más equiparados (0,6), en cuanto a género, también, existe una cantidad homogénea de hombre y de mujer, está mejor distribuido

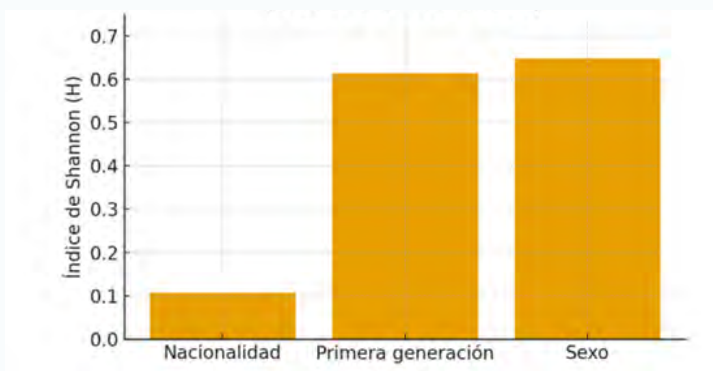


Figura 1: Comparación de diversidad por dimensión en el Sistema universitario chileno (Dato 2020-2025)

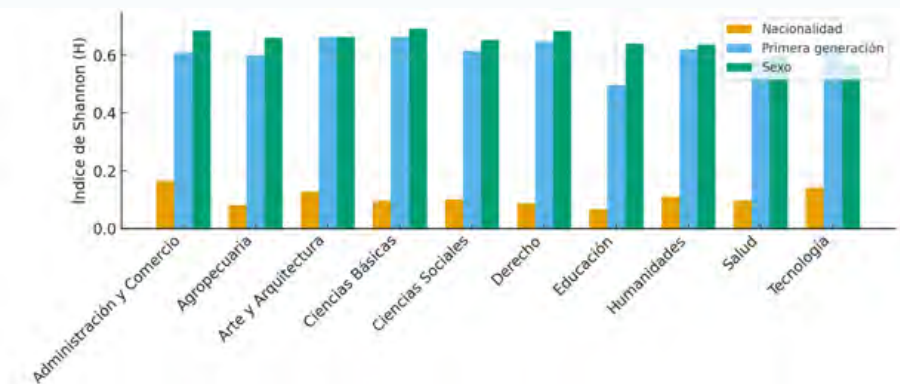


Figura 2: Índice de Shannon por área y dimensión en el sistema universitario chileno

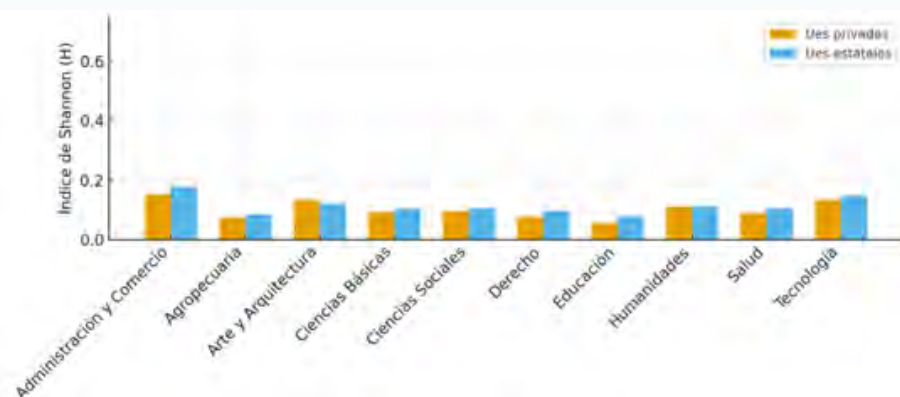


Figura 3: Índice de Shannon de nacionalidad por área y tipo de Universidad

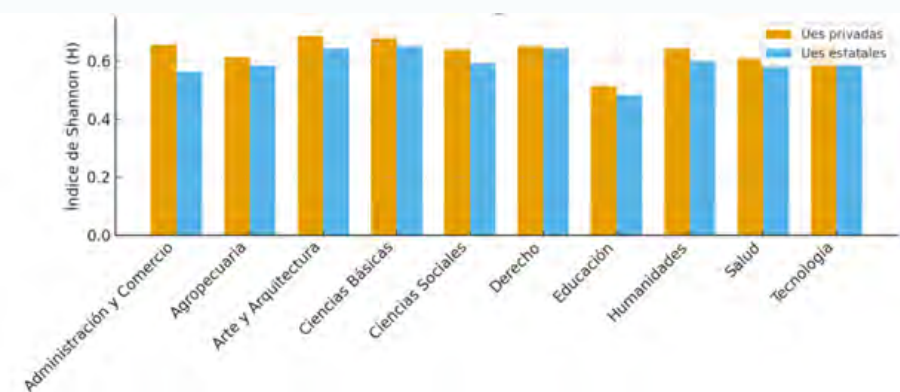


Figura 4. Índice de Shannon de estudiantes de primera generación por área y tipo de universidad

distribuido y eso aparece también, en nuestros datos que así ha estado la población cómo está cambiando el sistema universitario. Por otra parte, también analizamos la diversidad del sistema universitario por áreas de conocimiento (Figura 2). En estas áreas también, hay ciertas variaciones.

En la Figura 3 se observa que la diversidad de personas según nacionalidad, género y primera generación tiene diferencias de acuerdo al área del conocimiento. También, estimamos por tipo de universidad, universidades estatales o universidades públicas y universidades privadas. Entonces al hacer este análisis empiezan a aparecer resultados interesantes. Por ejemplo, la nacionalidad en las universidades estatales tiene un poco más de diversidad que en las privadas.

En cambio, si observamos la diversidad de estudiantes de primera generación entre universidades se constata que

las universidades privadas tienen una mayor variación (Figura 4). Esto quiere decir que se ubican en esas universidades más estudiantes de primera generación. Finalmente, el índice de diversidad con la variable de género es el que presenta los valores más altos de los tres indicadores con un índice cercano al máximo teórico para una variable dicotómica. Eso quiere decir que ya estamos con una proporción similar de hombres y mujeres en universidades públicas y privadas.

En términos comparativos, y aquí es importante cuando empezamos a hacer el doble clic, en las universidades estatales muestran en promedio un ligero aumento en la diversidad por sexo respecto a las privadas, lo que indica una distribución algo más equilibrada. Cuando analizamos las áreas de conocimiento, encontramos que persiste un desbalance importante en las áreas de conocimiento. Algunas están

muy masculinizadas (ej. Tecnologías) y otras pueden estar muy feminizadas (ej. Carreras de salud).

El otro análisis realizado fue calcular el índice de Shannon y tenemos hecho para todas las otras variables que nos da el DEMRE las características de estudiantes que no registran, eso es lo poderoso y también lo limitante, porque no todos los años tienen los mismos datos recogidos. Entonces, hemos tenido que hacer ahí unas observaciones teóricas y metodológicas que después van a estar bien documentadas de como empezamos a hacer estos análisis, pero sí nos muestran esas diferencias. Lo que estamos trabajando con algunos expertos es si podíamos tomar de alguna manera un índice conjunto, solo un solo valor y por eso hay que tener más referentes teóricos de como cualquier es la misma ponderación todo, es una ponderación distinta la primera generación versus el área de

dependencia de la escuela. Unas decisiones metodológicas y teóricas que tenemos que ir tomando, pero eso ya lo podemos hacer, se hace como por ejemplo para nosotros hay un indicador que es para nosotros el IPC, la canasta, son distintos indicadores sobre algo que se hace un macro indicador.

Podríamos pensar en eso, pero esto es algo bastante innovador respecto de cómo medir la diversidad que nos ha estado dando resultados interesantes.

Entonces como conclusiones preliminares de lo que podríamos estar avanzando en esto, en conjunto estos resultados muestran un sistema universitario más homogéneo en nacionalidad, pero mucho más diverso en condición de primera generación y en sexo.

En primera generación podríamos también argumentar que nosotros todavía no estamos con el fundamento de la discusión que las políticas por ejemplo acceso,

de financiamiento tendrían que ver en por qué ya la primera generación está más presente en las universidades. Se puede pensar, porque está presente en las universidades más privadas que en las estatales, cuáles son las más selectivas, tienen que ver con selección o selectividad. Esos serían ya son los análisis que podemos hacer.

Las universidades estatales tienden a presentar un poco más de diversidad en nacionalidad en su índice de sexo, mientras que las universidades privadas están tienen mayor diversidad en primera generación. Estas diferencias sugieren que los distintos tipos de universidad contribuyen de manera complementaria. Entonces si bien nosotros hacemos las políticas de inclusión, no todas se están viendo igualmente, ahí vemos diferencias y eso también nos puede permitir hablar un poquito de la selectividad del sistema. Uno no tiene todas las oportunidades para entrar a todas las universidades,

contribuyendo de manera complementaria a la diversidad del sistema. Unas incorporan con más fuerza a estudiantes pioneros en su familia, mientras que otras se acercan más a un equilibrio de género y de una ligera apertura nacional.

Eso es lo que podríamos decir de este indicador de Shannon y después, siguiendo esto, haciendo otros análisis que se llaman análisis de conglomerado, o sea, todos estos 600 mil estudiantes, hicimos una depuración de las bases de datos de acuerdo a unas distinciones más estadísticas y nos quedamos con 280.218 o sea, para hacer análisis estadístico y agrupamos según alguna de estas características que ya mencionaba, pero qué queríamos ver al agrupar las matrículas de los estudiantes, cómo se desplegaban los grupos de universidades.

Entonces está, el estudiante tiene una relación con la matrícula y una relación

con una universidad en particular. Entonces cómo se agrupaban ahora ya no era la línea del conocimiento, sino cómo se agrupan las universidades con esas características de estudiantes. Entonces qué decir cuáles son los estudiantes que van a una cierta universidad, qué características tienen esos estudiantes, qué características tienen los que van a otro tipo de universidad y viendo eso nos salieron tres grupos claramente diferenciados. Entonces nuestros tres grupos nosotros le llamamos con tres nombres distintos. Uno que es el grupo de Elite, el otro un grupo de vulnerabilidad- riesgo y un grupo de transición media y ahí está el número de matrícula de cada uno de esos grupos.

Como ustedes ven, ya empezamos a mirar que el sistema no es muy homogéneo, sino que es más bien selectivo, que hay características distintas por cada grupo y de

qué tipo de características. A partir de las variables que nosotros investigamos que veíamos y que cada estudiante tiene, entonces tenemos estas seis características distintas, el perfil socioeconómico, la primera generación, el rendimiento académico, las características demográficas, tipo de educación desde la universidad y las áreas de estudio.

Entonces, por ejemplo, el grupo de elite tiene el perfil socioeconómico que son primero las matrículas más altas para la educación superior. La primera generación cómo está presente en este grupo de elite. No es una característica distintiva de ese grupo 1. El rendimiento académico, altos puntajes en las pruebas de admisión, podríamos también ver los resultados DEMRE de ingreso a la universidad ahí es donde se concentran los altos puntajes, nosotros, también, sabemos que los altos puntajes

están asociados a la escuela privada. La mayor proporción también de hombres y el tipo de educación, universidades del CRUCH emblemáticas y privadas de elite en la Región Metropolitana. Esos son los grupos, ese es el grupo y el área de estudio, ciencias básicas y tecnología. Entonces, podemos decir cómo se está conformando quiénes van a trabajar en tecnología más tarde. Después, el grupo 2 entonces perfil socioeconómico, aranceles bajos, madres con baja escolaridad y en una alta proporción estudiantes de primera generación, tienen bajo puntaje en las pruebas, aunque con un ranking de notas competitivo en su propio grupo y ahí tenemos que saltar y reconocer todas las políticas que se han hecho para que las pruebas de selección, la PAES o la PSU en su momento, no sea el único mecanismo de ingreso a la Universidad, sino que también se considere la trayectoria a través

del ranking NEM y mayor proporción de mujeres en universidades regionales y privadas no CRUCH. Ahí empieza a diferenciarse el tipo de universidad y nos aparece la educación como área del estudio, la ciencia, la ciencia social y humanidades, en general.

Y el grupo 3 es un poco de transición entre elite. La generalidad del grupo medio entonces, que tiene el 54% es aranceles del perfil socioeconómico de madres con educación técnica y secundaria y aquí también, conversábamos entre los investigadores, que importante, porque esto ya hace bastantes décadas se hablaba de la importancia de que se eduquen las mujeres y aquí nos aparece como un dato muy importante que las mujeres sean, que las madres sean educadas en una alta proporción de primera generación en la universidad, puntaje de prueba inferior en términos de

avanzando en tener esa conciencia y cómo nosotros podemos cambiar las representaciones sociales y lo que está pasando en el aula.

La Diversidad, una aproximación cualitativa

Dr. Sergio Martinic

En este contexto de diversidad y de segmentación que vemos en nuestra realidad universitaria hay una serie de políticas tanto públicas como también de las universidades privadas, orientadas a favorecer que esta población de estudiantes más diversa pueda progresar en los estudios y egresar de forma oportuna.

Hay distintos tipos de programas de apoyo, y todos ellos tienen dificultades. Según las evaluaciones hay diferentes factores que inciden en el problema. Pero hay uno que aparece como muy importante y que está relacionado con las culturas institucionales, particularmente, con las maneras de pensar que tiene el mundo académico. Por lo general, la academia se asocia a una idea de universidad



más pequeña, con una población más o menos parecida y que, en nuestro caso, esa población parecida es la viene de colegios subvencionados o privados.

La Universidad tradicional se acerca, más bien, a una realidad más homogénea que diversa.

En la parte cualitativa del estudio hemos seleccionado algunas universidades, bien distintas en sus realidades de estudiantes, contexto regional, acreditación, etc. Hemos entrevistado a académicas y académicos para tratar de conocer el modo de pensar profundo sobre el problema. Hay distintas teorías sobre cómo abordar el tema, algunos lo miran desde el punto de vista de las creencias que tienen los profesores, las

actitudes, los conocimientos, las interpretaciones, etc.

Nosotros hemos tomado el concepto de Moscovici, un psicólogo social que algunos ustedes deben conocer, y que alude a las representaciones sociales. Este es un un concepto bastante amplio y que integra ideas, conocimientos, creencias, valores, actitudes, etc. en una configuración amplia del modo de pensar.

Estas representaciones, tienen un núcleo, un grupo de ideas que son centrales y luego hay otras y que refieren a percepciones, conocimientos, creencias, etc. Algunas son asociadas a aspectos más cognitivos, otras a dimensiones más afectivos. Es decir, una representación no es una teoría perfecta, como si fuera posible ver o pensar “en limpio”, Por el contrario, es un conjunto de ideas que pueden aparecer dispersas y confusas, pero si uno las analiza en profundidad tienen una unidad y una clara estructura y coherencia.

Las Representaciones sociales son ideas de la vida diaria, no son de los libros, sino que las ideas con

las que nosotros nos movemos en la vida diaria. Entonces, efectivamente todos nosotros podemos tener muchas teorías que hemos aprendido, pero en la vida diaria nos movemos con la teoría de la vida diaria, con un sentido común público y compartido. Conceptualmente es importante conocer qué piensan los académicos en la vida diaria de las universidades en las cuales deben interactuar con estudiantes de diversas realidades sociales, culturales, entre otras.

Para analizar las representaciones sociales, estamos realizando entrevistas cualitativas que dan cuenta de relatos, narraciones, y opiniones. Para el análisis, entre otros métodos, aplicamos el análisis estructural, que básicamente consiste en un análisis del discurso que aborda la semántica del texto y de los discursos.

Lo semántico alude a los sentidos, es decir, cuando alguien habla y da una opinión, está produciendo un sentido desde su punto de vista sobre la realidad. No es un análisis del texto de forma literal, sino de lo

que significa el texto. Por ejemplo, uno puede decir, “tírame la sal”, lo que es una frase típica en la mesa, pero el sentido no es que le “tire o arroje” la sal, en el contexto de una comida habitual todos entienden que la frase debe interpretarse como “pásame la sal” el sentido trasciende lo textual. La semántica alude a buscar los sentidos, el significado, y lo que hay detrás de dicho significado.

La estructura alude a que, efectivamente, en toda representación o forma de pensar, hay principios que determina y organizan el sentido., Todos nosotros tenemos una forma de expresión particular. Tenemos tonos diferentes, hablamos de un modo especial y particular. Esta diferenciación es tal que nos reconocemos por las voces. Por ejemplo, uno cuando escucha, dice ah, esa es la María, porque es típico que habla así. Entonces, cada uno es muy individual, muy particular. Es cierto, pero, al mismo tiempo, compartimos un mismo lenguaje y por ello nos entendemos. Entonces, hay ciertas estructuras comunes

y cada uno utiliza esas estructuras como base para poder generar su discurso, su opinión.

Esta es la base del método que ocupamos para nuestro análisis. Nos preguntamos entre todas estas opiniones y discursos, ¿cuáles son los sentidos más importantes? ¿Qué hay de común? ¿cuáles son los principios ordenadores o estructurales que parecen ser y están detrás de ese discurso?

Una de nuestras preguntas es ¿Cómo ven los profesores la realidad estudiantil? Por ejemplo, los profesores llevan 5, 10, 15 años de trabajo en las universidades. Entonces le preguntamos, ¿Qué cambios ven en los estudiantes y en las universidades en este tiempo? En las respuestas lo primero que aparece es la inclusión y la diversidad y se asocia principalmente a problemas funcionales, es decir a “discapacidad”. Los estudiantes con discapacidad es la primera distinción que aparece como importante, pero luego aparece otra, la neurodiversidad, es

decir, los estudiantes TEA. Coinciden los académicos en señalar que hay muchos estudiantes TEA en este momento. Entonces, la diversidad se asocia principalmente a esta realidad.

Por otra parte, hay casos en que la diversidad se asocia a los

Por otra parte, hay casos en que la diversidad se asocia a los pueblos originarios. Es el caso de Universidades ubicadas en Arica y Temuco. En Temuco, por ejemplo, casi el 60% de los estudiantes hoy día son de origen mapuche. Entonces, eso ya aparece como un solo dato relevante. En el Norte hay muchos estudiantes que son migrantes, que han optado por estudiar en universidades del país y se vienen a vivir a Chile.

También, hoy día más mujeres estudiantes, estudiantes mamás y también una mayor diversidad de género. Esta es una realidad nueva y que refiere a las distintas identidades de género que se deben reconocer. En la realidad de estudiantes hoy días hay más adultos.

Entonces, efectivamente, tal como se mostró estadísticamente,

hay una diversidad o diferencias observables en los estudiantes universitarios, en las percepciones y en las distinciones que hacen los académicos se aprecia un menú bastante grande de diferencias, distintos tipos de estudiantes y cada uno con distintas realidades, y que requieren un tipo de diálogo, conversación, trabajo en particular, porque son identidades y sujetos diferentes y especiales.

Para ordenar estas distintas clasificaciones o distinciones es necesario definir categorías o distinciones. ¿Cuáles podrían ser estas categorías? Para avanzar se podría, en primer lugar, hacer una gran distinción y que trata de clasificaciones que refieren a la dimensión biológica del problema. Por ejemplo, una discapacidad, una discapacidad motora, la movilidad reducida, o una neurodivergencia, aunque sea un espectro muy amplio, pero algunos dicen, bueno, tiene algo neuronal, biológico. Por otra parte, hay categorías o distinciones, netamente culturales. Por ejemplo, el género, la variedad social socioeconómica de los

estudiantes, la edad, entre otros y que podríamos decir son atributos o dimensiones culturales.

Podemos hacer una primera gran distinción. Por un lado, la dimensión biológica o biomédica del problema y, por otro, la dimensión cultural y social. Hay distinciones so categorías de tipo cultural y otras que son de tipo biológica o neurológica. La diversidad se distribuye a lo largo de este eje que va de lo biológico a lo cultural.

Y después, con respecto a la inclusión, ¿Cómo nosotros como académicos trabajamos con esta diversidad? También, encontramos diversas opiniones, pero que se pueden agrupar en dos grandes categorías. Para algunos, la inclusión está asociada a una presión externa, es decir, hay normas, hay políticas, hay reglamentos, que hoy día obligan a las universidades a tener una serie de acciones vinculadas con la diversidad y con la inclusión. Es así una realidad normativa.

Entonces, los académicos perciben esto como, bueno, está muy bien, etc., pero es una presión, una presión externa

que se agrega a mi carga de trabajo a mi trabajo, o sea, yo hoy día, aparte de hacer investigación, de hacer clases, de hacer vinculación con el medio, tengo respetar y trabajar en la inclusión y la diversidad. En este discurso, la inclusión se percibe como una exigencia externa.

Y, por otro lado, tenemos otra manera de ver la inclusión y que es interna. Se trata de la inclusión como experiencia, una experiencia más subjetiva, en que yo estoy en relación con otro, diferente. Y como académico me conecto con una subjetividad diferente y lo reconozco. Entonces, ahí, por ejemplo, lo veo muy interesante, la segunda dice, no es tan solo una norma, sino que es una experiencia. Es decir, se trata de reconocer la diversidad de los estudiantes y, al mismo tiempo, involucrarse con esa diferencia. Esta es una mirada experiencial más profunda de la inclusión. En la relación con el otro, donde el otro es reconocido en su diferencia, pero, al mismo tiempo, la capacidad de análisis se hace presente en un

contexto universitario, la sala de clase, un grupo o lo que sea. En síntesis, tenemos dos grandes modos de ver la inclusión, una más normativa, la mayoría de las veces, que es más forma y externa, y otra más experiencial e interna.

Estos dos ejes están en relación (Figura 5). Por un lado, el eje de la diversidad estudiantil y establece diferencias entre realidades biológicas y culturales. Y el otro eje, tiene que ver con la inclusión. En este eje hay un polo o categoría más normativo u objetivo y otro más experiencial o subjetivo. La relación de estos produce o genera cuatro campos semánticos, o campos de sentido, donde podemos

ubicar distintas citas, o distintas opiniones. Esta clasificación nos va acercando, entonces, a las representaciones que tienen los y las académicos sobre el problema.

Por ejemplo, un grupo de opinión, lo hemos llamado por

ahora, meritocrático (Figura 5). Es decir, son opiniones que aluden a que la inclusión es algo normativo, externo, algo que se tiene que hacer, algo que me obliga y que tiene que ver con aspectos culturales, con el modo de ser de las personas, con diferencias culturales, etc. pero, efectivamente, se aceptan estas diferencias culturales, pero hay algo común y que se relaciona con el mérito. Entonces, no me importa

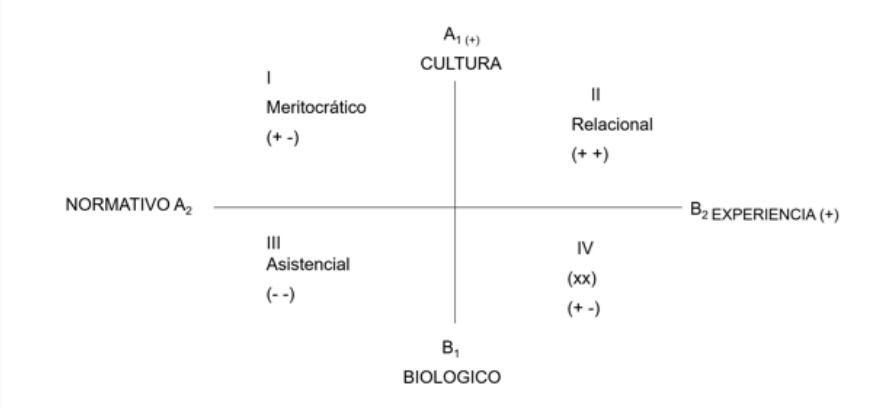


Figura 5. Ejes discursos y campos semánticos de la Diversidad en la educación superior

que haya diferencias entre mapuche, aymaras, porque en realidad son diferencias, pero todos tienen el mismo mérito. Entonces, se reconoce como que hay una igualdad en la diferencia y esta se define como mérito. Esa sería un tipo de opinión. Es que, efectivamente, hay una actitud positiva frente a la diversidad. Se acepta esta norma que viene de afuera, que me impone, que me regula, me da ciertas normas y reglamentos para poder actuar, y me preocupo de que los que estén en esta diversidad cumplan con el estándar y con el mérito ese. Entonces, ese es un tipo de opinión o de representación del problema.

Frente a ese, hay otro más tradicional, no es que sea lo contrario, que es también, hay una serie de normas y reglas, pero para atender una diversidad particular y que alude a la discapacidad. Esta realidad también está súper regulada, hay un foco especializado y es más bien una mirada más bien asistencial. Lo que importa es que la persona tenga la asistencia adecuada para poder continuar con sus estudios, etc. Hay otro tipo de

discurso que valora y destaca esta dimensión asistencial que tenemos frente a la realidad de la diversidad. Ésta, por decirlo así, la mirada acá de la izquierda es la más tradicional, el grupo valora la diversidad ya en el sentido más biológico, más cultural, pero enfatiza lo meritocrático y lo asistencial y después, están las normas y las reglas que ellos tienen.

Y en este lado más a la derecha de la figura, está el campo más innovador, más experiencial, el más profundo. Aquí, hasta ahora, no tenemos mucho material de esta categoría que podemos llamar el campo XX, pero sí aparece bastante sobre esta dimensión más relacional. Es decir, hoy día el fuerte de la diversidad es más cultural, ahí encontramos indígenas, diversidades sexuales, diversidad del punto de vista más político, del modo de pensar, etc. y que, en realidad, el reconocimiento de esa diversidad pasa, también, por una relación que yo establezco con esos actores de un modo diferente. No es tan solo estar presente, sino que yo me relaciono con ellos, los reconozco y soy interpelado

a la vez como académico por esa diferencia. Y ahí ocurre un fenómeno bien interesante, que es bien profundo, por ejemplo, profesores que trabajan con estudiantes de origen mapuche y entonces, valoran el conocimiento mapuche para algunas zonas desde el punto de vista de la agricultura o en la salud, recuperando conocimiento también local y que eso se transmite en el espacio universitario. No es tan sólo interpelar la diferencia, sino también, recuperar ese conocimiento y practicarlo en un espacio social diferentes tal como es la Universidad. El otro campo es más tradicional, que reconoce como interesante la diferencia, pero se sigue con el conocimiento tradicional.

En este análisis ya encontramos algunos principios ordenadores. Por ejemplo, en este campo 1 donde se reconoce la diversidad, pero siempre que haya mérito, ahí, por ejemplo, lo importante que no desconozca el mérito, pero algunos se aprovechan de su diferencia para pedir exenciones o para pedir

cambios, lo que sea, que no son justos, esa diferencia donde se le está dando a unos y a otros, no.

Hay distintas cosas que se describen en los campos, pero, para terminar, hay diferencias, estas diferencias que vemos en la vida universitaria, también, están asociadas con la diferencia en las percepciones, en las creencias, en la percepción que tenemos los profesores y eso se suele ver, también, en las prácticas.

Los estudiantes viven una transición compleja desde un sistema escolar con un tipo de apoyo, ingresa a la universidad y se encuentra con un espacio donde tienen que mostrar autonomía y muchas veces, sin un gran apoyo. Entonces, eso es un problema. Diferencias en las facultades, entre áreas del conocimiento, algunas son más rígidas, otras más flexibles, la universidad depende de una estabilidad económica, por lo tanto, hay dificultades para poder tener los apoyos y los recursos necesarios para poder acoger a esta diversidad.

Hay problemas más de fondo

que tienen que ver con las mallas curriculares. Se acepta la diversidad de estudiantes, pero tenemos mallas muy rígidas. Entonces, por ejemplo, un estudiante con neurodiversidad probablemente no va a poder tener cinco o seis ramos en un semestre, sino seguramente va a tener cuatro y con un ritmo distinto al resto de su generación y esto le genera problemas.

El dilema del perfil de egreso, en general en todas las escuelas hay conciencia del problema, pero no se puede avanzar mucho en que hay una gran apertura al ingreso, pero el egreso al final tiene un perfil muy definido. Entonces, no todos caben en ese perfil. Tenemos una diversidad grande en primer año, pero no todos caben en el perfil de egreso. Por ejemplo, en el área de la educación, un ejemplo que se repite, hay estudiantes que tienen neurodivergencias y son muy inteligentes, pero tienen dificultades para trabajar con grupos. Hay una distinción



profunda que hacer y avanzar en términos de un currículum mucho más flexible para que, también las diferencias de los estudiantes tengan espacio y oportunidades de avanzar en una carrera y hacerlo en un modo más flexible.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, DE LA NORMA A LA VIVENCIA. A MODO DE CONCLUSIÓN

Dr. Marco Antonio Villalta Paucar

En este documento, hemos abordado los logros y desafíos de la inclusión al inicio y cierre del proceso educativo formal, es decir, en la educación básica y en la educación superior chilena. Las cuatro presentaciones han explorado desde diversas perspectivas la realidad heterogénea de las aulas en la enseñanza primaria y nivel universitario. Chile ha avanzado en la implementación de nuevos marcos administrativos para fomentar la inclusión en todos los niveles educativos; Sin embargo, se constata que los desafíos son de naturaleza cultural y ética, especialmente en áreas como la evaluación formativa, la reflexión sobre la práctica pedagógica para promover la inclusión y las representaciones sociales de la educación inclusiva. La evaluación formativa se basa y sostiene en el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación oportuna a los estudiantes, así

como en el trabajo colaborativo y deliberativo de los equipos directivos y docentes. No obstante, las ventajas de esta herramienta requieren un cambio en la cultura evaluativa, pasando de una centrada en las calificaciones a una enfocada en los procesos de aprendizaje. Para lograrlo, es necesario, como señala la Dra. Tamara Rozas, transformar creencias y desmitificar algunos conceptos erróneos sobre la evaluación formativa que aún persisten en muchos equipos directivos y docentes. El Dr. Iván Montes indica que esta tarea de transformación es un desafío que enfrentan los países de la región latinoamericana, y demuestra que aunque los marcos normativos son imprescindibles, no son suficientes para generar los cambios que la educación actual exige. Es crucial la reflexión activa de la comunidad educativa, especialmente de sus cuerpos directivos y docentes.

Por otro lado, la evaluación formativa es coherente y representa un apoyo significativo para promover la inclusión educativa. La inclusión no se limita a un conjunto de cambios en la política pública; como se ha mencionado, implica también un cambio cultural, además de ser un campo epistémico y emocional. Tal como ha señalado la Dra. Cecilia Assael, es fundamental elaborar una síntesis epistémica que abarque los logros culturales basados en el principio de igualdad, así como aquellos fundamentados en el principio de la diferencia. Los docentes juegan un papel crucial en la promoción de la inclusión, especialmente en el aula, y necesitan condiciones que faciliten la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Los resultados recientes de nuestra investigación sobre la inclusión y el bienestar de los docentes confirman la estrecha relación entre las acciones que caracterizan una cultura inclusiva y el desarrollo de prácticas inclusivas. Se ha encontrado

que la satisfacción global con la vida de los docentes contribuye al desarrollo de estas prácticas. Así, estos hallazgos evidencian que el bienestar docente y la satisfacción con la vida no son solo elementos individuales de salud mental, sino también recursos que favorecen la inclusión educativa. Además, estos datos, junto con entrevistas y la observación de clases en aulas de educación primaria urbanas y rurales, ponen de relieve la importancia y la necesidad de promover la reflexión sobre la práctica docente en el aula. Esto transforma la experiencia habitual en curiosidad, la cual sustenta nuevos conocimientos y renueva las prácticas pedagógicas inclusivas.

La inclusión en la educación superior en Chile es una realidad relativamente nueva. Como señala la Dra. Lorena López, los datos estadísticos nacionales sobre el ingreso a la universidad evidencian, desde 2020, una creciente presencia de

estudiantes que son la primera generación de sus familias en ir a la universidad. Esto es especialmente notable en las universidades privadas en comparación con las estatales, y refleja la diversidad actual de las aulas universitarias. Esta situación desafía las comprensiones tradicionales de las prácticas docentes y los objetivos de la educación superior.

El Dr. Sergio Martinic aborda esta temática con el concepto de representaciones sociales de la inclusión por parte de los profesores universitarios. Plantea la pregunta: ¿Qué pasa con "la inclusión después de la inclusión"? Los datos, aunque aún preliminares, indican que las representaciones de los profesores se distribuyen en el cruce de ejes como principios normativos-experiencia y cultura-biología. Esto permite, de manera preliminar, hipotetizar sobre diferentes campos de representaciones, tales como las de tipo meritocrático, relacional y asistencial. La investigación continúa en proceso, pero sus resultados prometen proporcionar una nueva y

necesaria comprensión de la inclusión en la universidad, contribuyendo a la discusión sobre el propósito y sentido de la educación universitaria actual.

En resumen, la inclusión requiere liberar a los docentes de la burocracia para facilitar un acompañamiento real. Es fundamental fomentar la reflexión sobre la práctica que integra la supervisión y el cuidado del bienestar docente, evitando así la cristalización de prejuicios. Asimismo, es necesario adoptar una flexibilidad en el uso de los marcos normativos, como el Decreto 67, en lugar de aplicar reglas rígidas. La inclusión no se logra únicamente mediante normativas, sino con menos etiquetas y más humanidad.

Este seminario ha tenido como objetivo ser un espacio que fortalezca el intercambio de conocimientos, el diálogo y la reflexión sobre experiencias, propuestas y desafíos en la implementación de la inclusión educativa en los niveles de educación básica y educación

superior. Hemos buscado promover la creación de prácticas más inclusivas y enriquecedoras. Este esfuerzo cuenta con el apoyo del proyecto FONDECYT 1240814, titulado “Interacción y Reflexión de la Práctica: Aportes a la Pedagogía de la Inclusión en el Aula Heterogénea”, así como de la Comisión de Inclusión de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Juntos, patrocinamos esta iniciativa con el propósito de fomentar un diálogo necesario para comprender y conectar los procesos educativos en sus diversos niveles de gestión y trayectorias educativas, reconociendo tanto las fortalezas como los desafíos que enfrentamos.

A medida que continuamos nuestro trabajo en investigación y divulgación, es fundamental mantener la mirada en un horizonte donde la inclusión educativa se convierta en una realidad palpable en todas las aulas. Los esfuerzos colectivos de docentes, investigadores y comunidades educativas permitirán generar un cambio significativo, enriqueciendo no solo la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, sino también transformando la cultura educativa en su conjunto. Juntos, podemos construir un futuro donde cada individuo, independientemente de sus circunstancias, tenga la oportunidad de brillar y alcanzar su máximo potencial en un entorno inclusivo y humanizado.



SEMINARIO EDUCACIÓN INCLUSIVA: CREANDO ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE HETEROGÉNEO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

EDITOR



Marco Antonio Villalta Paucar

Universidad de Santiago de Chile

Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Santiago de Chile, Escuela de Psicología. Líneas de investigación: Análisis de la conversación, cultura escolar y procesos cognitivos, resiliencia y educación.

Correo electrónico:

marco.villalta@usach.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>

