

Significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes construidos por profesores en un programa de formación continua: Un acercamiento desde la Teoría Fundamentada ^{1 2}

José Manuel Améstica Abarca¹, Christian Miranda Jaña², José Luis Medina Moya³, Ricardo Abarca Alarcón⁴, José Manuel Medina Andrade⁵, Edith Pinto Álvarez⁶

¹ Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago de Chile. jose.amestica@ug.uchile.cl

² Departamento de Educación, Universidad de Chile, Santiago de Chile. christian.miranda@u.uchile.cl

³ Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona, España. jlmedina@ub.edu

⁴ Departamento de Educación, Universidad de Chile, Santiago de Chile. rabarca@uchile.cl

⁵ Co-Investigador Fondecyt Regular N°1181772, Universidad de Chile, Santiago de Chile. jose.manuel.medina.andrade@gmail.com

⁶ Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, Santiago de Chile. edpinto@uchile.cl

Resumen. Construir una educación inclusiva requiere de una formación continua de profesores orientada a dichos objetivos. No obstante, esto implica comprender el desarrollo de los docentes desde una perspectiva situada, considerando su experiencia y significados sobre las diferencias individuales de sus estudiantes. Basados en la perspectiva de la Teoría Fundamentada en los Datos (TFD), se procedió a analizar los significados construidos en un programa de formación continua de profesores, recurriendo a observaciones participantes y grupos de discusión con docentes participantes. Los resultados muestran que los docentes significan las diferencias individuales como fenómenos entrelazados, pudiendo ser interpretables en sentidos contradictorios y que ayudan a transformar las perspectivas sobre las características de los estudiantes. Al mismo tiempo, la Teoría Fundamentada permite evidenciar la relación entre estos significados y la experiencia de los docentes en los programas de formación continua, asociada a su práctica profesional y al rol que juegan dentro del sistema educativo.

Palabras clave: Formación continua docente, diferencias individuales, significados, teoría fundamentada

Meanings about students' individual differences constructed by teachers in a continuous teacher education program: An approach from Grounded Theory

Abstract. Constructing inclusive education requires continuous teacher training oriented to those objectives; however, this implies understanding teacher development from a situated perspective, considering their experience and meanings about the individual differences of their students. Based on a Grounded Theory perspective, we proceeded to analyze the meanings constructed in a continuous teacher formation program, through participant observations and groupal discussions with participating teachers. Results show that, from their perspective, individual differences are intertwined and can be interpreted in contradictory ways, helping to change the perspectives upon students' characteristics. At the same time, Grounded Theory allows to understand how these meanings are related to the teachers' experience in continuous teacher education programs, associated with their professional practice and their role within the educational system.

Keywords: Continuous teacher education, individual differences, meanings, grounded theory.

¹ Participación del autor principal realizada con el apoyo CONICYT, por medio del Programa de Becas Magíster Nacional, Folio 22172216.

² Elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT Regular N°1181772, con el apoyo de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile.

1 Introducción

En el contexto reciente, los sistemas educativos han buscado transformar las dinámicas que reproducen la exclusión social. Esto implica asegurar la calidad de los procesos educativos y atender a la diversidad estudiantil, favoreciendo la *inclusión educativa* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Con ello, surge la necesidad de fortalecer las capacidades de los profesores para mejorar la enseñanza en contextos diversos. De este modo, atender a la diversidad requiere promover el desarrollo profesional docente, entendido el mejoramiento del conocimiento y destrezas de los docentes con el propósito de mejorar su práctica (Day, 2005), en miras al bienestar de la comunidad educativa (OCDE, 2014).

En el contexto chileno, el desarrollo profesional docente ha seguido dos tradiciones (Ávalos, 2007). Una tradición adopta una mirada basada en el déficit, y está caracterizada por focalizar los esfuerzos de mejora en las brechas de capacidad de los docentes sobre el conocimiento necesario para la enseñanza basado en estándares de desempeño. En tanto, la segunda tradición se orienta al desarrollo y mejora, centrando la mejora pedagógica en el fortalecimiento de competencias docentes, basadas en su experiencia situada de enseñanza. Ambas han sido consideradas en la política docente de Chile, donde el Marco para la Buena Enseñanza fija estándares para su desempeño (Ministerio de Educación, 2008), mientras la Ley de Carrera Docente (Ley 20.903, 2016) asegura la pertinencia de la formación continua. De este modo, el rol de la formación continua en el desarrollo profesional ha considerado tanto las lógicas de capacitación y estandarización, como otras formas que potencian la formación y contextualización de la enseñanza (Ministerio de Educación, 2013).

La construcción de conocimiento situado es el punto común entre la formación continua de profesores, y su posible contribución a la inclusión educativa. Puesto que la diversidad de estudiantes varía en cada contexto, su atención no se traduce en procedimientos estandarizados, sino que implica el cuestionamiento de los valores y creencias presentes en los sistemas educativos, que pueden constituir barreras culturales (Blanco, 2014). Estas creencias involucran la existencia de supuestos diversos sobre la naturaleza de las diferencias individuales, las que podrían incidir en su abordaje pedagógico (Coll y Miras, 1999). Estos supuestos pueden basarse en concepciones *estáticas*, *ambientalistas*, o *interaccionistas*, las que se corresponden con diferentes estrategias prácticas.

Revisando estudios internacionales sobre formación continua para la inclusión educativa, Waitoller y Artiles (2013) señalan que tanto el conocimiento docente como la diversidad son fenómenos complejos, no reducibles a dimensiones específicas. Por lo tanto, investigar esto requiere un acercamiento situado a la práctica profesional, y al carácter complejo de la diversidad, buscando transformar la tendencia de formar docentes para un alumnado homogéneo (Infante, 2010).

Frente a lo anterior, la Teoría Fundamentada asoma como una perspectiva pertinente, que posibilita la emergencia de una teoría basada en la voz de actores clave, como son los profesores y profesoras que se especializan en la enseñanza de una disciplina relevante del currículo escolar como el Lenguaje y la Comunicación. Para abordar este problema, se realizó una investigación en los Programas de Postítulo con Mención liderados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-CPEIP del Ministerio de Educación. Aquí, se intentó responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los significados sobre las diferencias individuales que construyen los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención, desde la perspectiva de la teoría Fundamentada?*

En armonía con lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar los significados sobre las diferencias individuales construidos por los docentes beneficiarios de un Programa de Postítulo con Mención, desde la Teoría Fundamentada.

2 Marco Referencial

2.1 Programas de Postítulo de Mención (PPM)

Los PPM se originaron el año 2004 para atender la falta de seguridad de los profesores al enseñar, siendo una estrategia de aprendizaje entre pares que vincula los conocimientos sobre la enseñanza y el currículo escolar (MINEDUC, 2010). Además, los PPM buscan compensar las brechas de conocimiento que la formación inicial no alcanza a cubrir, dada la amplitud de niveles y saberes que involucra la educación primaria. En el periodo 2014-2015 se ejecutaron 5 programas entre 5 universidades de las regiones V, VIII, IX y Metropolitana. Desde el año 2017 se están ejecutando 42 programas, siendo 35 en educación primaria, y de ellos, 27 para segundo ciclo. Los PPM son ofrecidos por 14 universidades de las regiones I, II, V, VI, VII, VIII, IX, XII, XV y Metropolitana.

Se pueden observar cambios y continuidades en la política de desarrollo profesional docente: se amplía la cobertura y se expande a nivel nacional. Esto se expresa en una acción más activa del Estado en la formación de profesores, a partir de la Ley 20.903 y de los bajos resultados del SIMCE, que han evidenciado brechas entre los colegios públicos y privados (Arancibia, 2012). En este contexto, el Ministerio de Educación (2010) señala respecto de los PPM que: a) son un espacio de formación completa e integradora ofrecida a los profesores de educación primaria, con niveles de calidad y pertinencia ajustados al Marco Curricular y al Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008), ligando con énfasis el Dominio A (preparación de la enseñanza) y el Dominio D (responsabilidades profesionales); b) ofrecen una oportunidad real al contar con financiamiento ministerial, y; c) conllevan una alta exigencia en horas presenciales, considerada por los académicos como imprescindible. De este modo, al estudiar el PPM nuestro estudio se relaciona con los estándares de desempeño vigentes.

Investigar sobre la formación en servicio es clave para identificar soluciones a retos globales de la sociedad, y plantear mejoras aplicables en acciones formativas nacionales, locales y comunales, así como en los entornos escolares de procedencia de los docentes. Además, la Ley 20.903 se sostiene en principios como la “Reflexión Pedagógica”, dando énfasis a la investigación educativa como herramienta para la construcción de saber pedagógico.

El enfoque de los PPM considera un curso de 875 horas pedagógicas: 700 horas son presenciales, 100 destinadas a seminarios y 75 a actividades de aplicación didáctica. Su duración es de 18 meses y son diseñados por universidades de acuerdo a los términos de referencia planteados por el CPEIP. Pese a tener una estructura uniforme, cada universidad define las actividades y cronograma a llevar a cabo. Los PPM constituyen propuestas de una duración mayor a los programas de formación permanente desarrollados en Chile, siendo comparable con un programa de magíster.

2.2 La Teoría Fundamentada en el Contexto de la Formación Continua de Profesores

Este estudio buscó rescatar el conocimiento que negocian los docentes al compartir experiencias sobre sus estudiantes, en una relación transaccional y dialógica con el investigador (Piñero y Rivera, 2012). En este contexto, el rol de los investigadores implicó el cuidado con los marcos interpretativos presentes al rescatar las voces de los maestros. Esta relación permitió que los significados adquirieran una coherencia y organización crecientes, respondiendo al carácter situado de la formación y a la complejidad de las diferencias individuales.

Al relacionarse a la práctica de los docentes, el análisis de los significados implicó cuidar la interpretación fidedigna de sus experiencias (Bergman y Coxon, 2005). Para lograr esto se requirió una

producción sistemática de datos, orientada a identificar conceptos relevantes en la discusión, bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada en los Datos (Glaser y Strauss, 1976). La elección del enfoque no se debe a su carácter *verificador* de teorías, sino a que permite dar cuenta de conocimiento plausible y basado en los datos producidos. Lo anterior se debe al carácter específico de la reflexión sostenida en los PPM, ya que aúna la experiencia y trayectorias de los participantes, con las situaciones específicas de sus comunidades educativas de origen (Medina, Cruz y Jarauta, 2016). Al mismo tiempo, la construcción de una teoría fundamentada conlleva un ejercicio de interpretación (Charmaz, 2006), lo que desafió a los investigadores a comprender los resultados de modo contextualizado.

Siguiendo a Straus y Corbin (2002), la teoría fundamentada permite generar conceptos centrales en los datos, que los organizan y dan sentido. Los profesores utilizan estos conceptos para dialogar sobre las diferencias individuales, y permiten entender la presencia de estas en su desarrollo profesional. Para evidenciar esto, el diseño metodológico consideró distintas estrategias de producción de datos, y un análisis que permitiera abarcar el contexto del diálogo colectivo.

3. Metodología

3.1 Diseño de Investigación

Para realizar esta investigación, se accedió a un Programa de Postítulo con Mención en el área de Lenguaje y Comunicación (cohorte 2017-2018), dictado por una universidad pública de Chile. En dicho programa participaron 30 profesores, organizados en grupos paralelos de aproximadamente 10 personas, para la realización de un módulo de reflexión sobre la práctica. Este módulo fue escogido por su orientación a construir diálogos sobre experiencias situadas entre profesores y estudiantes.

Dentro de cada grupo hubo profesores provenientes de distintos centros educativos de la Región Metropolitana, que se reunieron de modo semanal durante dos meses en la universidad que impartió el PPM. Los distintos grupos del programa se reunieron de modo simultáneo, y fueron liderados por un Académico Guía encargado de facilitar la reflexión. Para resguardar la dimensión ética de este trabajo se obtuvo el consentimiento informado del coordinador del PPM, los Académicos Guía y los profesores participantes, quienes fueron informados sobre esta investigación.

El diseño de investigación buscó abarcar a los tres grupos de reflexión, a fin de conocer la experiencia de los docentes participantes. Para ello, se recurrió a producir datos dentro de cada grupo, profundizándolos junto a los actores clave y realizando un pre-análisis, antes de pasar al grupo siguiente. Esto permitió realizar el método de comparaciones constantes, donde el análisis obtenido del cada grupo orientó la producción de datos en el siguiente. Así, la presencia de tres grupos sirvió para ir saturando los datos. Este diseño se sintetiza en el siguiente diagrama:

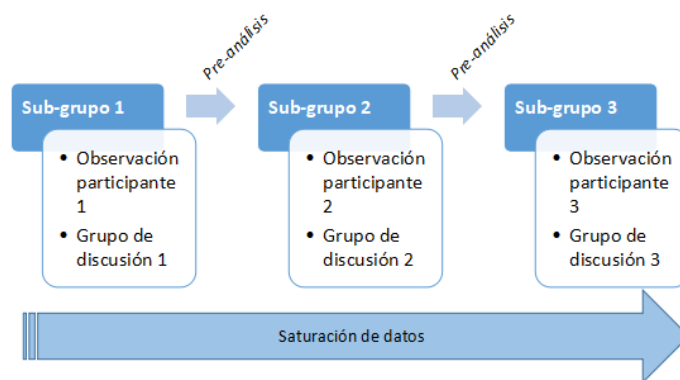


Fig. 1. Proceso de producción de datos

3.2 Selección de informantes clave

Considerando el contexto del PPM, se definió como unidad de análisis a los grupos de profesores que participaron de los módulos de reflexión pedagógica. Los profesores participantes fueron profesionales que ejercen en establecimientos educacionales públicos o de financiamiento público-privado, que participaban activamente del PPM y que afirmaron tener experiencia en contextos de diversidad educativa.

Al compartir estos criterios, la participación de los docentes permitió densificar contextualmente los datos, por medio del *muestreo teórico* (Charmaz, 2006) que permitió construir categorías y profundizarlas con los mismos profesores participantes. Así, la información respecto a las diferencias individuales se fue densificando.

3.3 Producción de Datos

Para cada grupo se consideraron dos instancias de producción de datos. Primero, se realizaron 03 observaciones no participantes, traducidas en 12 horas aproximadas de grabación, donde el criterio de saturación fue la interacción de ideas sobre las diferencias individuales expresadas por los docentes. Los datos fueron triangulados con los sujetos en un grupo de discusión posterior, donde además se incluyeron preguntas complementarias. En total, se contempló una instancia de observación y un grupo de discusión en cada grupo, abarcando aproximadamente a 30 docentes.

Así, junto a la triangulación con los sujetos, se pudo realizar un proceso de triangulación metodológica. Mientras la la observación participante permitió comprender los contextos, las percepciones y significados que emergen en el espacio cotidiano (Piñero y Rivera, 2012), los grupos de discusión posibilitaron abordar un tema común, distinguiendo percepciones homogéneas y heterogéneas (Ruiz, 1996). Junto con lo anterior, los instrumentos de producción fueron validados por jueces expertos. Para la observación participante se construyó un Protocolo que distinguió la descripción de las interpretaciones sobre lo observado, además de grabarse y transcribirse el audio de las sesiones observadas. Los grupos de discusión, en tanto, fueron realizados en base a una pauta semi-estructurada, que consideró preguntas generales sobre el objetivo de investigación y preguntas específicas sobre datos registrados en la observación previa. En esta instancia, el audio también fue grabado y luego transcrito. La triangulación de métodos y con los sujetos dotaron de rigor al proceso, al respetar el carácter situado y contextual de la experiencia docente.

3.4 Análisis de Datos

La naturaleza social, simbólica y no lineal del objeto de estudio implican que en este trabajo adopte un enfoque inductivo, alineado a la tradición cualitativa del estudio de los PPM (Miranda, Abarca, Arancibia, Medina y Assaél, 2017). De este modo, el análisis desde la Teoría Fundamentada buscó organizar los significados construidos en un relato coherente con la experiencia de los docentes. Los datos fueron procesados con el software Atlas-ti v.7.5. Cabe destacar que, para no duplicar los datos, el análisis final fue realizado sólo en consideración de las transcripciones de audio, evitando consideradas dos veces las citas escogidas.

El análisis incluyó las cuatro fases propias de la teoría fundamentada: i) *Codificación abierta*, donde se asignaron códigos a algunos fragmentos de acuerdo a su contenido; ii) *Codificación axial*, al establecer relaciones entre códigos y distinguir aquellos que resultaban centrales de aquellos que servían como atributos o propiedades; y iii) *Codificación selectiva*, donde los conceptos centrales fueron nutridos en base a las demás categorías. Así, se buscó construir una narración que integrara las categorías en interpretaciones, construyendo hipótesis en torno al fenómeno de estudio.

4. Resultados

La construcción de una teoría fundamentada permitió identificar los conceptos relevantes asociados a las diferencias individuales. Al mismo tiempo, se pudo develar la presencia de distintos supuestos sobre ellas, que resultan importantes para la experiencia de enseñanza.

Los resultados dan cuenta de la contradicción existente entre las demandas y expectativas impuestas a los docentes, frente al desafío de atender estudiantes con características complejas. Los profesores describen que en las escuelas se facilita la atención a las diferencias individuales, al mismo tiempo que se obstaculiza. Así, la posibilidad de contar con intervenciones educativas o flexibilizar actividades choca con la demanda por obtener resultados en pruebas estandarizadas. Esto sucede frente a diferencias individuales complejas, cuyos orígenes se encuentran en factores familiares y socioeconómicos, y que luego se expresan en aspectos motivacionales y conductuales dentro del aula. Así, las diferencias individuales no son significadas de modo abstracto, sino en relación a las experiencias y contextos de los profesores, quienes cuestionan su rol al respecto. Así, los profesores no se forman *para* la diversidad, sino que se reconocen y desarrollan *con* ella (Devalle y Vega, 2009).

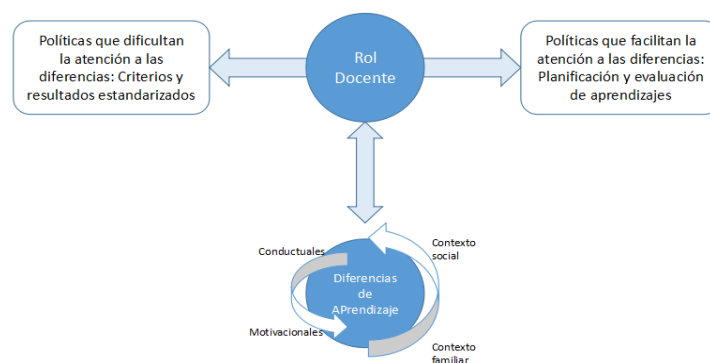
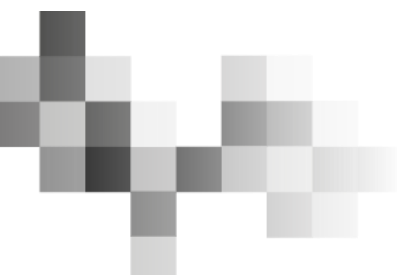


Figura 2. Diagrama de síntesis de resultados.

4.1. Significados de las Diferencias Individuales



En los resultados aparecen tres significados centrales. El primero de ellos son las *diferencias entrelazadas*, referidas a la interrelación existente entre las características ajenas al contexto escolar, y su traducción en el aula. Los docentes señalan que los aspectos socioeconómicos inciden en las diferencias familiares, y que éstas tienen efectos en las conductas y motivaciones de los estudiantes. Esto delimita un rango de intervención para que los docentes promuevan ‘cambios reales’.

Un segundo significado es la *doble interpretación* sobre las diferencias individuales: las que pueden ser entendidas como causa de los problemas de aprendizaje, y a la vez como motor de cambios en la enseñanza. Esto recae en la construcción de propuestas pedagógicas para atender ciertas diferencias, mientras se sostiene que éstas son “determinadas” por los contextos familiares y socioeconómicos. Aquí, la reflexión entre docentes puede llevar a contradicciones entre distintos supuestos.

El cuestionamiento sobre algunos supuestos (los de carácter determinista) constituyen una *apertura a la interacción*, que es el tercer significado. Este sucede cuando, al compartir experiencias vividas, emergen reflexiones e interpelaciones éticas entre los profesores, que derivan en propuestas para la enseñanza y en desafíos pendientes. En las conversaciones, esto permitió plantear las diferencias individuales como un desafío profesional que enriquece el rol pedagógico.

4.2 Supuestos sobre las diferencias individuales

En los datos se apreció la predominancia de supuestos *ambientalistas* sobre las diferencias, es decir, la consideración del ambiente como su factor determinante y causal (Coll y Miras, 1999). Esta postura releva el papel del contexto de origen de los estudiantes en su aprendizaje, como cuando se plantean *diferencias entrelazadas*, asociadas a lo que ocurre finalmente dentro de la escuela.

No obstante lo anterior, el paso del contexto social al entorno del aula permite la emergencia de otras interpretaciones, donde los elementos sociales pasan de ser un *factor determinante* para el aprendizaje, a constituir una *condición base* para la enseñanza. Este cambio requiere de la *disposición* de los docentes, y de considerar acciones basadas en la relación cotidiana, para atender las diferencias desde la enseñanza. Por lo tanto, dependen de las condiciones situadas y contextuales.

4.3 Diferencias individuales en el programa de formación continua

El análisis de los datos relevó la presencia cotidiana de las diferencias individuales en la práctica docente. Por esto, era importante analizar los significados sobre dichas diferencias en un escenario de formación continua que promueve el mejoramiento de la enseñanza desde un marco situado.

Los datos revelan que las diferencias individuales no son comprendidas por los docentes de modo abstracto, sino en relación directa con su práctica y su rol profesional, que se ve tensionado en tres aspectos. En primer lugar, los docentes deben articular demandas contradictorias en el sistema educativo. Esto lleva a cuestionar el rol profesional, explorando posibilidades para abordar las diferencias, pasando de la enseñanza de contenidos a otros roles como el de “ser madre, asistente social, etc.”. Esto dota a la enseñanza de un carácter complejo que sobrepasa su dimensión técnica.

Una segunda tensión se asocia al sentido de la enseñanza, criticándose aquellas perspectivas que la evalúan de modo técnico, y rescatando elementos contextuales como las diferencias individuales de los estudiantes. Esto lleva a cuestionar la validez de los estándares de evaluación que son definidos por la política pública, ya que omiten la unidad entre la enseñanza y las necesidades asociadas a dichas diferencias.

Por último, emergen desafíos para dar sentido a la formación continua respecto del sistema educativo. Esto se asocia a la necesidad de pasar de una formación continua enfocada en 'llenar vacíos' conceptuales o procedimentales, a una orientada a construir un conocimiento situado en el contexto de enseñanza, para responder a los nuevos desafíos educativos.

Discutiendo las implicancias de estos hallazgos, las investigaciones sobre el aprendizaje docente en actividades de formación continua muestran que entre sus factores relevantes están: la colaboración entre profesores para la planificación, la meta explícita de mejorar el logro de los estudiantes, la atención al pensamiento de los actores, y el acceso a ideas, métodos alternativos y oportunidades de observación de prácticas (Cordingley, Bell, Rundell, y Evans, 2003). Aunque los hallazgos apuntan a caracterizar los programas de desarrollo profesional docente exitosos, hay poca evidencia directa sobre qué significado construyen los actores sobre aspectos específicos de la enseñanza, como la atención a las diferencias individuales de los estudiantes. En consistencia con nuestros resultados y con el uso de la teoría Fundamentada, Floden (2003) sugiere que las experiencias de desarrollo profesional deben considerar la voz de los docentes involucrados, pues los estudios sobre el impacto de tales estrategias pueden resultar más fructíferos al momento de evaluar sus logros y limitaciones en el tiempo.

5. Conclusiones

Los resultados de este trabajo dan cuenta de los significados sobre las diferencias individuales que los docentes participantes de un PPM construyen en relación a sus estudiantes. Cumplir con este objetivo ha requerido de un enfoque metodológico pertinente, como es la Teoría Fundamentada en los Datos, y que facilita su organización en un relato representativo de la experiencia de los sujetos.

Esquemáticamente, los resultados se articulan con el contexto en que los docentes sitúan el problema de las diferencias individuales de sus estudiantes. Esto supone una contradicción, por cuanto a los docentes se les exige resultados de aprendizaje estandarizados, y por otra se les provee de instrumentos y políticas que facilitan la atención a las diferencias. No obstante, se evidenció que los docentes asumen el problema de las diferencias individuales en un plano que se desarrolla en el aula, con un fuerte componente social y familiar que resulta determinante en las conductas y motivaciones. **Es así que los resultados se presentan en tres dimensiones: la primera, significados de las diferencias individuales, luego supuestos sobre las diferencias individuales y finalmente diferencias individuales en el programa de formación continua.**

En relación a esto, se desprenden tres significados sobre las diferencias individuales. En primer lugar se encuentran las *diferencias entrelazadas*, que relaciona las diferencias socioeconómicas, que repercuten en las diferencias familiares, y sus efectos en la conducta y motivación de los estudiantes. Por otra parte, el significado asociado con la *doble interpretación*, donde las diferencias pueden comprenderse como causa de los problemas de aprendizaje, y también como impulsor de cambios en la enseñanza. Un tercer significado, la *apertura a la interacción*, surge desde la reflexión en torno a conceptos y posturas en relación a las diferencias individuales, que permiten repensar el rol profesional y beneficiar el conocimiento pedagógico.

Desde estos significados se desprenden Supuestos sobre las diferencias individuales, cobrando relevancia el supuesto ambientalista, con un enfoque social que releva el contexto de origen de los estudiantes. Así, se consideran variables sociales, económicas y familiares que constituyen un aspecto importante en las características de los alumnos e inciden en el aprendizaje.

Como tercer elemento, las Diferencias individuales en el programa de formación continua resaltan algunas tensiones desde la práctica de enseñanza en el marco del rol profesional. Estas tensiones se relacionan a las demandas y los desafíos del sistema educativo, es decir, al intento de los profesores por responder al sistema o priorizar las necesidades de sus alumnos, lo que permite dar un posible sentido a la formación continua dentro del sistema. Finalmente, la última tensión, acerca del objetivo de la práctica de la enseñanza se relaciona con los parámetros de evaluación, que no en todos los casos responden a la realidad de las diferencias individuales.

En relación a las limitaciones del estudio, podrían mencionarse las siguientes. En primer lugar, la imposibilidad de incidir directamente en los ejercicios de reflexión considerados en el diseño de los PPM y con ello inducir de modo articulado el tema de las diferencias individuales en la práctica de la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación. Sin embargo la disposición de los docentes posibilitó cumplir los objetivos y con ello los criterios de rigor. Otra limitación del estudio la constituye el área curricular, lo que sugiere la necesidad de considerar otras áreas como matemática y ciencias para un análisis que permita identificar implicancias educativas transversales dentro del diseño de los PPM.

En síntesis, los docentes significan las diferencias individuales como fenómenos entrelazados, pudiendo ser interpretables en sentidos contradictorios y que ayudan a transformar las perspectivas sobre las características de los estudiantes. Estas tensiones se hacen visibles por medio de la Teoría Fundamentada, evidenciando la relación entre estos significados y la experiencia de los docentes en los programas de formación continua, asociada a su práctica profesional y su rol educativo.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Taylor and Francis.
- Arancibia, V. (2012). *Los desafíos del CPEIP*. Discurso de inauguración. Documento de trabajo. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Bergman, M. y Coxon, A. (2005). The quality in qualitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 34. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502344>.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). Madrid, España: OEI.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Coll, C. y Miras, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2*(pp.331-353). Madrid: Alianza.
- Cordingley, P.; Bell, M.; Rundell, B. y Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. In Research Evidence in Education Library. Version 1.1. London: EPPI-

- Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Devalle, A. y Vega, V. (2009). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Floden, R. (2003). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. En Richardson V., *Handbook of research on teaching*. Cap. 1: 3-16. Washington: American Educational Research Association.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Estados Unidos de América: Aldine Press.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Ley 20.903 (2015,1 de Abril). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.
- Medina, J., Cruz, L. y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374, 69-93.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). Términos de Referencia Programas de Postítulo de Mención. Bases de licitación. MINEDUC: Santiago.
- Ministerio de Educación (2013). Sistema de desarrollo profesional docente. Apuntes de trabajo. Inédito. MINEDUC: Santiago.
- Miranda, Ch., Abarca, R., Arancibia, M., Medina, J. y Assaél, J. (2017). *Interacciones educativas entre docentes que se especializan en la enseñanza de la matemática y las ciencias y sus estudiantes, desde la perspectiva del conocimiento didáctico del contenido*. Proyecto presentado al concurso FONDECYT 2018. Universidad de Chile: Santiago.
- OCDE (2014). TALIS 2013 Resultados: Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. OECD Publishing. En sitio web <https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014.es.pdf>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Venezuela: Barquisimeto.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Waitoller, F. y Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. doi: 10.3102/0034654313483905