

# TRANSPOSICION DIDÁCTICA QUE REALIZAN LOS PROFESORES EN ESCUELAS SITUADAS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES EN LA PRECORDILLERA DE LA ARAUCANÍA

Juan Carlos Beltrán Véliz<sup>1</sup>  
Estudiante de doctorado de Ciencias de la Educación  
Universidad de la Frontera  
*jbeltran@educa.uct.cl - 77795383*

## Resumen

La educación tradicional que opera en contextos mapuches, en la formación de niños y jóvenes se ha caracterizado por estar fundamentada en una educación occidental. (Quilaqueo, 2006; Quintriqueo y McGinity, 2009). En este contexto, Leyton, Mancilla, Navarrete y Painen (2005, p. 69) evidencian que, “si bien existe una valoración de algunos saberes de la cultura mapuche. Existe poco dominio de ello, como para llevarlo al contexto escolar”. Al respecto, Quintriqueo (2010) afirma que unos de los principales problemas, es que los alumnos no entienden lo que leen, ello influye directamente en sus posibilidades de aprender. Asimismo, constata que la educación escolar carece de una relación educativa con el saber y conocimiento mapuche para la formación de niños y adolescentes. En razón de lo expuesto, este estudio desarrolló el siguiente objetivo: Develar descriptivamente la forma en que realizan la transposición didáctica los profesores interculturales y tradicionales en los cuartos años básicos en escuelas situadas en contextos interculturales en la pre-cordillera de la Araucanía. Se planteó un diseño cualitativo descriptivo, orientado con base en la teoría fundamentada y el método comparativo constante. Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas y observación etnográfica. Se concluye que la transposición didáctica está focalizada en las clases expositivas. Asimismo, una minoría de profesores interculturales y tradicionales emplean estrategias didácticas contextualizadas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Además, se constata que entre estos profesores existe una exigua articulación pedagógica.

---

1. Estudiante de doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Frontera. En consecuencia, represento a esta Universidad. El área temática en que se adscribe la ponencia: Educación e interculturalidad. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, con Pos-título en lengua Inglesa, Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum y Evaluación-Universidad Mayor de Temuco-Chile. Profesor Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Campus San Pablo II Rudecindo Ortega 02950 de Temuco-Chile. E-Mail [jbeltran@educa.uct.cl](mailto:jbeltran@educa.uct.cl) Fono 77795383

**Palabras claves:** Educación intercultural, Didáctica, Transposición didáctica, Estrategias didácticas, Saberes culturales mapuche.

### **Antecedentes**

Uno de los grandes problemas que atraviesa el conflicto educativo en la actualidad se encuentra en la equidad y calidad de la educación expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que se traduzcan en buenas prácticas y, por ende, favorezcan el aprendizaje de calidad de los estudiantes. En este campo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos (OCDE, 2005) En este sentido, Cochran-Smith & Fries, (2005) manifiestan que, existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela. Al respecto, en un estudio realizado por Romero (2004), evidencia que las estrategias didácticas empleadas por los profesores son convencionales. Respecto del trabajo de Romero cabe afirmar, que se aprecia problemas curriculares y una conducción de estrategias y recursos didácticos inadecuados por parte de los profesores para la llevar cabo enseñanza. Otra investigación llevada cabo por Mansilla y Beltrán (2013) revela que, en las practicas pedagógicas de los profesores se hallan incoherencias respecto de las estrategias didácticas que implementan en sus clases. Tal hecho, evidencia ciertas debilidades respecto del uso de la transposición didáctica del contenido.

Desde el contexto indígena, Leyton, Mancilla, Navarrete y Painen (2005) evidencian que, si bien existe una valoración de algunos saberes de la cultura mapuche. Existe evidentemente poco dominio de ello, como para llevarlo al contexto escolar. En esta misma línea, Quintriqueo (2010) constata que la educación escolar carece de una relación educativa con el saber y conocimiento mapuche para la formación de niños y adolescentes. En conexión, en un estudio realizado en Ch'ol Chiapas por Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada, Cruz y Aparicio (2012) concluyen que, el trabajo en el aula se da en un ambiente de autoridad vertical, en la cual el profesor decide las actividades que se realizaran sin mayor consideración de las capacidades y habilidades de los estudiantes. Las estrategias didácticas que emplean los profesores son convencionales, es decir no emplean estrategias innovadoras y contextualizadas. En concordancia, Gutiérrez, Quintriqueo,

Torres y Sáez (2011, p. 479) señalan que “los estudiantes aprenden en la diferencia, considerando el conocimiento indígena y no indígena como una riqueza de la producción humana, para mejorar la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social”. En consecuencia, se hace necesario que los docentes incorporaren en sus prácticas de enseñanza no solamente el dominio de contenido disciplinario puro, sino que además les exige competencias asociadas a la apropiación del conocimiento didáctico para vehicular el saber disciplinario hacia el saber pedagógico, con el objeto de cumplir con el acto educativo (Mansilla, Pellón y San Martín, 2009).

En este plano, surge la propuesta de de transposición didáctica. La cual según Chevallard (1991) permite la “transformación del contenido para su enseñanza”, es decir, la transposición didáctica del contenido. En este sentido, el profesor construye un conocimiento acerca de la disciplina, busca los sentidos, formas y medios para enseñar aquel contenido que pretende construir con sus alumnos, posee diversos conocimientos que están presentes en todo momento en su quehacer profesional (Chevallard, 1991). Desde esta perspectiva, la transposición didáctica cobra relevancia puesto que, se requiere un docente posea conocimiento amplio y profundo de cómo y cuándo debe enseñar, con una conducción apropiada de estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos e instrumentos de evaluación, para lo cual se debe tener en cuenta el contexto.

### **Justificación**

Cobra relevancia investigar la transposición didáctica, entendiendo al profesor como aquel que construye un conocimiento acerca de la disciplina, busca los sentidos, formas y medios para enseñar aquel contenido que pretende construir con sus alumnos, (...), y media entre el conocimiento disciplinario y su enseñanza, mediación conocida como transposición didáctica (Chevallard, 1991). En este sentido, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (I.T.E.S.M) señala que en la actualidad, resulta un reto para el profesorado el desarrollo de procesos didácticos que orienten el aprendizaje de los alumnos de tal manera que puedan responder a las demandas de la sociedad contemporánea (I.T.E.S.M., 2005). De lo anterior, Cañulef (1998) plantea que la escuela debe dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y

búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes. La enseñanza en contextos interculturales es una problemática, puesto que convergen actividades teóricas, concepciones, y creencias curriculares que forman parte del pensamiento y de las prácticas pedagógicas de los docentes. En razón de lo expuesto, se ha considerado trascendente investigar en qué forma realizan la transposición didáctica los profesores interculturales y tradicionales en escuelas ubicadas en contextos interculturales en la Araucanía, a fin de tener evidencias empíricas, que permitan buscar mecanismos de solución a las problemáticas de la enseñanza y aprendizaje en contextos interculturales.

### **Formulación del problema**

¿En qué forma realizan la transposición didáctica los profesores interculturales y tradicionales en los 4° años básicos en las asignaturas de lengua indígena y lenguaje y comunicación en escuelas situadas en la pre-cordillera de la Araucanía?

### **Marco teórico**

#### **Didáctica**

En la década de los 70, la didáctica nace en rigor con el despertar de la enseñanza de los saberes en el campo de la escuela primaria del bachillerato y en las escuelas normales que en lo sucesivo se ven confrontados con la formación disciplinar de las profesiones (Zambrano, 2006).

Desde el campo de la disciplina pedagógica (Medina, 2002, p. 6) definen la didáctica como “la disciplina (...) de estudio y fundamentación de la enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”. En este sentido, la didáctica vehiculiza el aprendizaje a través del uso de ciertos mecanismos de enseñanza para lograr el proceso formativo de los alumnos en diversos contextos. Según De la Torre (citado en Delgado y Solano, 2009) la didáctica, se define como la técnica que se emplea, para manejar de la manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Morgado (2007) la didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Respecto de tal afirmación la didáctica se enfoca sólo a la obtención de un fin. Para Medina y Salvador (2002, p. 22) señalan que:

La didáctica ha evolucionado, en el sentido de que ha tendido a mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Apoyando a los estudiantes en su esfuerzo formativo y a los docentes en la mejora de su desarrollo profesional a partir del currículum, entendiéndose como “un conjunto de elementos representativos de la contextualización y transformación práctica de las tareas formativas.

En correspondencia, Gallego & Salvador (2002, p. 108) señalan que: “toda programación didáctica incluye una serie de elementos esenciales: a) Los objetivos, b) Los contenidos, c) La metodología (estrategias didácticas), d) Los recursos didácticos, y e) La evaluación”. Entonces, la didáctica es una disciplina que incorpora una serie de dispositivos que permitirán al docente enseñar unos contenidos a los estudiantes de forma eficaz con el objeto de lograr una educación y formación de calidad en diversos contextos en que se lleve a cabo. En este sentido, su base es transversal y transdisciplinar al ocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizajes en toda situación formativo-instructivo, que requiere de una comprensión integradora, holística e indagadora.

### **Transposición didáctica del contenido**

Desde el campo de la didáctica, entre la tradición pedagógica e innovación curricular, surge la propuesta del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), Para Shulman (2005) el CDC representa la mezcla entre el contenido y la didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses de los alumnos, y se exponen para la enseñanza. Al respecto, el CDC es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla (Marcelo, 2001). Esta interacción permite la “transformación del contenido para su enseñanza”, es decir, la transposición didáctica del contenido (Chevallard, 1991). Este autor, maneja un concepto similar al del CDC, el de “transposición didáctica”, define la transposición didáctica como “un contenido a saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”. En este sentido, el compromiso del profesor es transformar el saber científico en un saber enseñado con

la finalidad de que los estudiantes puedan comprender ese lenguaje. Además, logren apropiarse de este conocimiento mediante el uso de estrategias y recursos didácticos adecuados las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Educación intercultural**

La educación intercultural según Troyna y Carrington (1990), sostienen que la educación intercultural alude a la tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. En este contexto, Aguado (2003) señala que actualmente se habla de educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “Otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar caracterizada por múltiples influencias, promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria. En tal sentido, la educación intercultural “se caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, para lo cual debemos adquirir unas competencias y unas habilidades interculturales” (Sáez, 2006, p. 1). La interacción entre culturas permite construir proyectos en común, facilitando la evolución de estas.

### **Objetivo general**

Develar la forma en que realizan la transposición didáctica los profesores interculturales y tradicionales en los 4° años básicos de las asignaturas de lengua indígena y lenguaje y comunicación en escuelas situadas en contextos interculturales en la pre-cordillera de la Araucanía.

### **Objetivos específicos**

1. Describir las estrategias didácticas que los profesores interculturales y tradicionales implementan en sus prácticas pedagógicas en el aula.
2. Describir la articulación pedagógica entre profesores interculturales y tradicionales.

3. Identificar los recursos didácticos que los profesores interculturales y tradicionales emplean en sus prácticas pedagógicas en el aula.

## **Metodología**

### **Tipo de investigación**

Considerando las características y propósitos del estudio, el accionar investigativo se sustentará en el tipo de investigación cualitativo. En esta lógica, este diseño resulta pertinente, pues propone una forma de construcción del conocimiento, basándose en la subjetividad e intersubjetividad, en el contexto en que ocurren los fenómenos, se sirve de la descripción e interpretación para la comprensión de fenómenos socioculturales (Sandín, 2003; Valles, 2007). Asimismo, se enmarca en el paradigma hermenéutico puesto que, se centra principalmente en describir e interpretar la realidad. En tal sentido Ruiz (1999) señala que el paradigma hermenéutico, permite interpretar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontecen. El nivel del estudio es descriptivo denso, según Geertz (1973) la descripción densa quiere decir que no solo describimos lo que pasa en una sociedad, sino lo que la gente intenta con lo que pasa, por cuanto hay que tener en cuenta el elemento del significado de los actos. El diseño de esta investigación, se ajusta al estudio de caso múltiple, según Rodríguez, Gil y García (1999, p. 96) señalan que se utilizan varios casos únicos a la vez, para estudiar la realidad que se desea describir.

Los participantes del estudio están constituidos por 15 profesores interculturales y 15 tradicionales. La selección de los sujetos fue intencional, no probabilística donde la selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, Gurdián (2007) señala que se debe seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad. Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas y observaciones etnográficas. Los datos que emergen de las técnicas, fueron reducidos en el proceso de codificación abierta. Al respecto, Strauss y Corbin (2002, p. 111) señalan que: “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”. Durante este proceso de codificación abierta los datos fueron descompuestos, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias donde el investigador

debe zambullirse en el texto para así identificar los conceptos, dimensiones y construir categorías y subcategorías pertinentes a la investigación. Toda vez, que siguiendo el método comparativo constante, existía primeramente un marco teórico orientador. Posteriormente, se realiza el análisis, discusión teórica, se exponen los resultados, y finalmente la conclusión.

### **Discusión teórica y resultados**

Desde la codificación abierta, emergieron cuatro categorías: a) Estrategias didácticas para generar aprendizajes, b) Articulación pedagógica, y c) Recursos didácticos.

#### **Categoría 1: Estrategias didácticas para generar aprendizajes**

En esta categoría, tanto profesores tradicionales como interculturales emplean las siguientes estrategias didácticas para generar aprendizajes: trabajo autónomo, trabajo colaborativo, clase expositiva, repetición, trabajos de investigación, exposición didáctica y preguntas. Esto se visualiza en la siguiente textualidad: “A través del trabajo autónomo, donde los niños realizan actividades de indagación y de creatividad por ejemplo escribir un cuento. Además trabajan colaborativamente, con material concreto, sobre algún tema que se esté trabajando, eso a ellos les genera mayor aprendizaje” (E1:P1). En esta misma línea, un profesor tradicional declara:

Yo trabajo con los chicos la repetición de las palabras, para que los niños interioricen los sonidos de estas y los contenidos que estamos trabajando, también lectura de textos, y hacemos trabajos de investigación en grupos donde los niños se les da un problema y ellos tienen que investigar para buscar información necesaria, analizarla y luego tienen que exponer los resultados a sus demás compañeros del curso y luego se comentan. Y los alumnos pueden hacer preguntas respecto del tema investigado para clarificar dudas. También yo les hago preguntas para saber si han comprendido e internalizado lo que investigaron (E2:P1).

Por otra parte, un gran número de profesores interculturales y tradicionales emplean las clases expositivas. Esto se visualiza en la siguiente relato: “Silencio, ya chicos miren la presentación, hoy veremos los tipos de textos” (OB2:P1). Asimismo, un profesor intercultural manifiesta que:



“Ahora cuesta un poco por el tema de la disciplina de los niños, todavía no tienen afianzados algunos valores, por ejemplo el escucharse, el respetarse, son cosas que se van trabajando. Entonces uno tiende a caer en la clase expositiva, es decir, en una clase vertical” (E1:P7).

En cuanto al trabajo autónomo, se realizan tareas de indagación y reflexión personal, de automatismos, de planteamiento, y resolución de problemas (Gallego y Salvador, 2002). Respecto al trabajo colaborativo, ésta pretende la construcción de conocimiento en forma grupal empleando estructuras de comunicación de colaboración. Los resultados serán siempre compartidos por el grupo, donde es fundamental la participación activa de todos los miembros de forma cooperativa y abierta hacia el intercambio de ideas del grupo. El docente brindará las normas, estructura de la actividad y realizará el seguimiento y la valoración (Delgado y Solano, 2009). En relación a la clase expositiva se insertan en la “exposición magistral”, el método de enseñanza más antiguo. De acuerdo con la repetición, Latcham (1924, p. 223) expresa que, “sus maestros les enseñaban hablar en público, en voz alta sin equivocación y, en especial, de cultivarles la memoria y la repetición palabra por palabra, de mensajes, después de oídos una sola vez”. La repetición permitiría según este autor cultivar la memoria sobre la base de la repetición de palabras.

Por otra parte, el trabajo de investigación según Delgado y Solano (2009) es una estrategia didáctica, la cual consiste en que se le presenta al grupo un problema y cada subgrupo se encargará de estudiar una parte del mismo. Los miembros del subgrupo deberán realizar una exhaustiva investigación con el fin de convertirse en expertos del tema y compartirán sus conocimientos con los demás miembros del grupo. Lo anterior, está relacionado con la exposición didáctica. En este sentido, Delgado y Solano (2009) expresan que la exposición didáctica, es una estrategia que consiste en la presentación de un tema, donde se organizan los aspectos más importantes en unidades, haciendo énfasis en la diferenciación de los elementos básicos y secundarios. Esta estrategia, se relaciona con las preguntas, pues son esenciales para clarificar un tema o duda respecto de este. Al respecto, Sullivan & Otros, (citado en Gallego y Salvador 2002) expresan que uno de los tipos de preguntas son las preguntas clarificadora para aplicar el contenido. Asimismo, estos autores señalan que permite al profesor hacer preguntas al alumno, comprobar la comprensión, corregir los errores y reforzar el aprendizaje.

Respecto de tales evidencias, la clase expositiva según Gallego y Salvador (2002, p.170) “se inserta en la “exposición magistral”, el método de enseñanza más antiguo”. En tal sentido, las estrategias no estimulan el aprendizaje porque las prácticas están centradas en el profesor y no en el estudiante como constructor de su propio aprendizaje. En consecuencia, es posible indicar que el modelo pedagógico dominante, reside en el docente y no en los alumnos. Este método, no contribuyen al entendimiento de los conceptos a los estudiantes, puesto que la clase está centrada en el docente, y este promueve actitudes poco reflexivas. En este contexto, De Miguel (2005), es fundamental que el profesor facilite las herramientas necesarias para que el estudiante lleve a cabo la búsqueda personal hacia la mejora de su desempeño como estudiante, cuestión que facilitaría el desarrollo de su autonomía como sujeto cognoscente.

Los profesores interculturales y tradicionales emplean el trabajo autónomo, trabajo colaborativo, clase expositiva, repetición, trabajos de investigación, exposición didáctica y preguntas para generar aprendizajes. Cabe señalar, que se evidencia un exiguo uso de estrategias didácticas contextualizadas, pues no incluyen todo el repertorio de estrategias de enseñanza y aprendizajes tanto de la cultura mapuche como occidental que están a disposición en la teoría, para llevar una adecuada transposición didáctica para generar aprendizajes en contextos interculturales. Por otro lado, un gran número de profesores interculturales y tradicionales emplean las clases expositivas centradas en lo vertical. En tal sentido, esta estrategia no estimula el auto-aprendizaje porque las prácticas están centradas en el profesor y no en el estudiante como constructor de su propio aprendizaje. En consecuencia, es posible indicar que el modelo pedagógico dominante, reside en el docente y no en los alumnos.

## **Categoría 2. Instancias para retroalimentar los aprendizajes**

En esta categoría se visualizan las instancias que los profesores interculturales y tradicionales utilizan para retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes. Lo expuesto, se evidencia en la siguiente declaración por un profesor tradicional: “Se retoma la clase anterior para que quede dominado bien el contenido de esa clase. Eso lo realizo al inicio de la clase para activar los conocimientos previos” (E3: P2). Un profesor intercultural manifiesta: “Heemm..., dentro de la estructura generalmente en el cierre de la clase o al final de cada unidad, uno puede retomar

aquello que está más débil, que uno lo evidencia en las evaluaciones, en los indicadores. Entonces es al final de la unidad” (E1: P2).

En relación con la instancia de retroalimentación la cual se vincula con retomar la clase anterior, y está a su vez se asocia con el inicio de la clase. Al respecto, Flores y Ramírez (2009) expresan que la retroalimentación permite que el alumno integre conocimientos previos con los nuevos que desarrolle y fortaleciéndolos con la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje para construir un aprendizaje significativo. Respecto al cierre de la clase, Aylwin, Muñoz, Flanagan y Ernter (2005) plantean que al final la clase siempre tiene un cierre en que se retroalimenta lo importante. En relación con la instancia de retroalimentación, al final de la unidad, Colombo, Danon, y Salinas (1986) señalan que la retroalimentación, sí se realiza al final del curso o al final de una unidad completa no hay posibilidades de que el alumno revea y corrija sus errores.

Desde lo expresado, tanto por de los profesores tradicionales como interculturales respecto de las instancias de retroalimentación de los aprendizajes, se evidencia un cierto consenso con los autores, pues se centra al inicio, al cierre y al final de la unidad. De lo anterior, es posible indicar que son momentos que facilitan en alguna medida la generación de aprendizajes, puesto que la retroalimentación no se da durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, los estudiantes no tienen la posibilidad de que corrijan sus errores o proporcionarles información, dificultando el proceso de aprendizaje.

### **Categoría 3. Articulación pedagógica**

Respecto de esta categoría los docentes interculturales y tradicionales narran lo siguiente:

No, no existe articulación, no es porque uno no quiera, es porque las condiciones no se dan. Entonces la manera de articular aquello es modificar aquella planificación o evaluación, pero, ¿en qué momento lo hacemos?, si no tenemos momento para la reflexión pedagógica, porque no se generaran las condiciones de organización optimas de parte de los directores, lo que dificultan la articulación entre profesores y por tanto en los aprendizajes de los alumnos (E1:P3).

En esta misma línea, un profesor tradicional declara que: “La articulación, es bastante escasa, porque no se dan espacios para reflexionar, ni para intercambiar conocimientos, no se da” (E4:P15).

Lo anterior, está asociado con la ausencia de condiciones de organización, para llevar a cabo la articulación pedagógica. Al respecto, el trabajo del equipo directivo debería vincularse directamente con el mejoramiento de las condiciones organizacionales de los actores y de los resultados educativos (Fullan, 2003). Respecto, de la ausencia de reflexión entre profesores interculturales y tradicionales Schön (2010), plantea que la práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar. Tanto los docentes de aula como Jefes de Unidad Técnico Pedagógica y Directores señalan que los espacios de reflexión pedagógica son necesarios para tomar decisiones e imprescindibles para el trabajo docente y el logro de objetivos institucionales. Igualmente, señala que la ausencia de estos espacios de reflexión pedagógica entorpecería en normal desempeño de la institución (Maturana, 2011).

Desde la teoría es posible señalar que los espacios de reflexión pedagógica son fundamentales para la articulación pedagógica a fin de mejorar los aprendizajes. Sin embargo, no se aprecia en la declaración de profesores tradicionales e interculturales, lo que dificultaría el normal desempeño de la institución, así como también, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto gatillado por la ausencia de condiciones de organización óptimas de parte de los directivos.

#### **Categoría 4. Recursos didácticos**

En relación con esta categoría, los profesores tradicionales e interculturales emplean los siguientes recursos didácticos: computador, power point, proyector de multimedia, videos, textos, papelógrafo, títeres, guías de aprendizajes. Estos se aprecian en las siguientes evidencias empíricas: “Trabajo con guías de aprendizaje y también utilizo las TIC, ejemplo, el computador, proyector, power point, videos” (E1:P5). En esta misma línea, un profesor tradicional manifiesta la siguiente textualidad: “Uso harto material audiovisual, pawner point, videos, textos,

papelógrafos y títeres, pero que ellos los hagan. Además, desarrollan guías de aprendizaje para que sea más didáctico” (E3:P5).

De lo anterior, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), además de ser necesarias para la propia formación y desenvolvimiento diario de los alumnos, tienen repercusiones positivas en la significatividad y calidad del aprendizaje (Carrillo, 2009). Por otro lado, referente al texto, Blázquez & Lucero (2002) dicen que los textos están encasillados dentro de los recursos o medios simbólicos, que son aquellos que pueden aproximar la realidad al estudiante, a través de símbolos o imágenes. Respecto del papelógrafo, Bravo (2003) dice que es un medio muy interesante para intercambiar opiniones y debatir ideas. En relación con los títeres, Skulzin y Amado (2006) plantean que es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social. En cuanto a la guía de aprendizaje según Ola (2007), la guía de aprendizaje es una propuesta de actividades a partir de un tema central, que como material abierto de aprendizaje son utilizadas para complementar la enseñanza en la clase.

De la discusión teórica y empírica se visualiza un alto grado de consenso entre los profesores tradicionales e interculturales y autores en manifestar, que las TIC, textos, papelógrafo, guías de aprendizajes y títeres, son necesarios para apoyar los aprendizajes. No obstante, se aprecia una escases en el manejo de recursos didácticos.

Por otra parte, los profesores interculturales utilizan los instrumentos musicales de la cultura mapuche como recursos didácticos: el kultrun, pifüllka, trompe y vestuario. Estos se evidencian en el siguiente relato: “Trabajamos con los cuatro puntos cardinales, trabajamos eso con el kultrun, trabajo circular para ir dimensionando los puntos cardinales, los territorios mapuche. Trabajo con los instrumentos de la cultura mapuche, con el kultrun, pifilka, trompe, y vestimentas” (E1:P5).

Los Instrumentos musicales y el vestuario mapuche según Cayumil (2001), cada uno de ellos tiene una función eminentemente ritual y la vez se utilizan para funciones de animación en convivencias sociales, y finalmente emerge el vestuario como recurso didáctico. Asimismo, estos tienen significados que dan un sentido de identidad cultural a los estudiantes.

## Conclusiones

A partir de la discusión de resultados, en relación con la categoría “estrategias didácticas para generar aprendizajes”, es posible constatar que: Los profesores interculturales y tradicionales emplean el trabajo autónomo, trabajo colaborativo, clase expositiva, repetición, trabajos de investigación exposición didáctica y preguntas para generar aprendizajes. Por otro lado, se evidencia que la mayoría de los profesores tradicionales e interculturales emplean la clase expositiva centrada en lo vertical. En tal sentido, esta estrategia no estimula el auto-aprendizaje porque las prácticas están centradas en el profesor y no en el estudiante como constructor de su propio aprendizaje. En consecuencia, es posible indicar que el modelo pedagógico dominante, reside en el docente y no en los estudiantes.

Respecto de la categoría “instancias para retroalimentar los aprendizajes”, se evidencia un cierto consenso entre los profesores interculturales y tradicionales con los autores, pues se centra al inicio, al cierre y al final de la unidad. De lo anterior, es posible indicar que son momentos que facilitan en alguna medida la generación de aprendizajes, puesto que la retroalimentación no se da durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que de forma parcelada, por lo tanto, los estudiantes no tienen la posibilidad de que corrijan sus errores o proporcionarles información, dificultando el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la categoría “articulación pedagógica, es posible concluir que los espacios para la reflexión pedagógica entre profesores tradicionales e interculturales, no se dan, lo que dificultaría el normal desempeño de la institución, así como también, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto gatillado por la ausencia de condiciones de organización óptimas de parte de los directivos.

Finalmente emerge la categoría “recursos didácticos”, en la cual se visualiza un alto grado de consenso entre los profesores tradicionales e interculturales y autores en manifestar, que las TIC, textos, papelógrafo, guías de aprendizajes y títeres, son necesarios para apoyar los aprendizajes. No obstante, se aprecia un escaso manejo de recursos didácticos contextualizados por parte de los profesores tradicionales. Por otra parte, se observan instrumentos musicales mapuches empleados por los docentes interculturales como recursos didácticos. Entre estos destacan: kultrung, pifüllka, trutruka, trompe. La utilización de estos recursos mapuche resulta significativo, pues

permite dar significados al estudiante, además de situarse en la realidad donde están insertos. Por tanto, le da un sentido de identidad y actúan como movilizadores de aprendizajes contextualizados.

Finalmente cabe señalar que resulta fundamental estudiar los procesos de transposición didáctica que realizan los profesores interculturales y tradicionales con la finalidad de buscar medios didácticos para movilizar de mejor forma el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, permite por un lado, comprender el desarrollo de los procesos didácticos y, por otro avanzar en el conocimiento de la transposición didáctica que se lleva a cabo en contextos interculturales, para mejorar las prácticas pedagógicas y por ende los aprendizajes de los estudiantes.

### Referencias

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid, España: McGraw Hill.

Aylwin, M., Muñoz, L., Flanagan, A., Ermter, K. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. UNICEF.

Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T. y Aparicio, J. (2012). Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 8-25.

Blázquez y Lucero (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En Medina, A. y Salvador. F. *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Bravo, J. (2003). *Uso de la pizarra y los medios relacionado*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/pizarrayotros.pdf>

Cañulef, E. (1998). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Temuco, Chile: CONADI.

- Carrillo, B. (2009). Importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (tics) en el proceso educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (14), 1-8. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/BEATRIZ\\_CARRILLO\\_1.Pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_1.Pdf)
- Cayumil, R. (2001). *La música mapuche: una mirada a los procesos subyacentes que se generan a partir de su uso y práctica cotidiana en diferentes contextos socioculturales*. (Tesis Magíster inédita). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Cochran-Smith, M. y Fires, K. (2005). The AERA on research and teacher education: contexts on goals. En M. Cochran-Esmith y K. Zeichner (Ed.) *Estudying teacher education . The report of the AERA panel of research on teacher education* (pp.37-68). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates
- Colombo, L. Danon, M. y Salinas, J. (1986). La realimentación en la evaluación en un curso de laboratorio de física. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), 122-128.
- De Miguel-Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Delgado, M., Solano, A. (2009) *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9, (2), Consultado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/virtuales.pdf>
- Flores, G., Ramírez, M. (2009). Interrelación de la evaluación de los aprendizajes con la retroalimentación como estrategia para la mejora educativa. *Memorias del XVIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de Guadalajara Recuperado de [http://www.ruv.itesm.mx/convenio/cátedra/recursos/material/ci\\_22.pdf](http://www.ruv.itesm.mx/convenio/cátedra/recursos/material/ci_22.pdf)
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Londres: Falmer Press.



- Gallego, J. y Salvador, F. (2002). El diseño didáctico: objetivos y fines. En Medina, A. y Salvador, F. *Didáctica general*, Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*, Barcelona España: Gedisa.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Print Center.
- Gutiérrez, M., Quintriqueo, S., Torres, H. y Sáez, (2011) Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educción. Educadores*, 14, (3), 475-492.
- ITESM. (2005) *Ejemplo de técnicas y estrategias didáctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Latchman, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago, Chile: Cervantes, pp. 4-626. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0008878.pdf>
- Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V., y Painen, P. (2005). *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX región*. (Tesis licenciatura en educación). Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Mansilla, S. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas, *Perfiles Educativos*, 35 (139), 25-39.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(1), 1-17.
- Maturana, M. (2011). Espacios de reflexión pedagógica, una aproximación de los profesores en liceos municipales y particular subvencionados de la comuna de Vallenar. (Tesis magister de inédita). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

- Medina, A (2002). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Medina, A. y Salvador. F. *Didáctica general*, Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Medina, A. y Salvador. F. (2002) *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Morgado, C. (2007) *El arte de de saber Explicar y enseñar*. Recuperado de <http://angepituf871.blogspot.com/2007/07/el-arte-de-saber-explicar-y-ensear.html>
- Quilaqueo, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos*, 32(2):73-86.
- Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos* 35(2),173-188.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago, Chile: Gráfica LOM.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Ola, J. (2009). Guías de aprendizaje como metodología de enseñanza en laboratorios técnicos del TEC. *Revista Electrónica*, (14), 21-42. Recuperado de [http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL\\_14\\_BAS02.pdf](http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_14_BAS02.pdf)
- Pellón, M., Mansilla, J. y San Martín, D. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones, *International Journal of Morphology*, 27(3), 743-750.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, E (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*: Málaga: Imprenta Imagraf
- Romero, A. (2004). *La jornada escolar completa ¿una política para la calidad y equidad de la educación? La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa*. (Tesis magister inédita). Universidad de Chile. Santiago, de Chile.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Schön, D. (2010) Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Revista Compás Empresarial*, 3 (5), 54-58. Recuperado de [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/dregional\\_tol\\_pdf\\_docfor\\_09.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf)

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (2), 1-30.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Szulkin, C. y Amado, B. (2006). *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*. Córdoba: Comunicarte.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Zambrano (2006) *Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja*. *Revista Educere*, 10 (33), 225-232.