
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar

Diego Monroy Garrido^a y Oscar Basulto Gallegos^b
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 15 de julio 2022 - Revisado: 10 de enero 2023 - Aceptado: 11 de abril 2023

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de las percepciones de profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), en función del trabajo colaborativo en un colegio de la comuna de Concepción-Chile. Este objetivo se comprende, entendiendo que las nociones de imaginarios y representaciones están siendo abordadas desde distintos planos de significación social, según se desarrollará más adelante en la presente propuesta. A nivel epistemológico, se utilizó un paradigma comprensivo-interpretativo y un diseño fenomenológico abordado mediante el estudio de casos múltiples, con enfoque metodológico cualitativo. Participaron cinco profesionales que desempeñan diferentes labores dentro del PIE. Se les aplicó una entrevista cualitativa semiestructurada desde la que surgieron categorías y subcategorías de análisis. Desde los relatos, en términos de hallazgos, fue posible dar cuenta que las prácticas de los docentes de matemática no suelen atender íntegramente las necesidades que requiere la diversidad del aula. Algunos factores que influyeron en lo anterior, pudieron ser conceptualizados y significados a través de la propuesta teórica de distinción y complementariedad entre las representaciones e imaginarios construidos en este trabajo, por tanto, fue posible concluir que estamos frente a una configuración del mundo orientada a la normalización y falta de cultura inclusiva en la comunidad educativa analizada.

Palabras claves: Representaciones sociales; imaginarios sociales; profesor de matemática; educación inclusiva; programa de integración escolar.

^{*}Correspondencia: Diego Monroy Garrido (D. Monroy).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3497-3698> (dgarrido@magister.ucsc.cl).

^b  <http://orcid.org/0000-0001-8323-1098> (obasulto@ucsc.cl).

Representations and Social Imaginaries associated to the mathematics teacher: Perceptions from the School Integration Team

ABSTRACT

The objective of this research is to identify representations and social imaginaries associated with the mathematics teacher, based on the perceptions of professionals from the School Integration Team (PIE), as a result of collaborative work in a school in Concepción-Chile. This objective is understood by realizing that the notions of imaginaries and representations are being approached from different planes of social significance, as it will be revealed later in this proposal. Epistemologically, a comprehensive-interpretative paradigm and a phenomenological design were used, through the study of multiple cases, with a qualitative methodological approach. Participants correspond to five professionals of the PIE team. A semi-structured qualitative interview was applied, categories and subcategories of analysis emerged. According to the data gathered, it was possible to observe that teaching practices in mathematics do not usually fully meet the needs linked to diversity in the classroom. Some factors that influenced the above could be conceptualized and signified through the theoretical proposal of distinction and complementarity between the representations and imaginaries built in this work; therefore, it was possible to conclude that we are facing a configuration of the world oriented to the normalization and lack of inclusive culture in the educational community analyzed.

Keywords: Social representations; social imaginaries; mathematics teacher; inclusive education; school integration program.

1. Introducción

Este trabajo investigativo surge por la necesidad de comprender las prácticas de los profesores de matemática, asociadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y así, identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de la asignatura, a partir de las experiencias profesionales que poseen diferentes integrantes del Programa de Integración Escolar (PIE) en función del trabajo colaborativo, plasmadas en los relatos de las participantes entrevistadas.

La identificación de representaciones e imaginarios sociales se llevará a cabo mediante la complementariedad y distinción entre ambas teorías a desarrollar a posteriori. La relevancia de esto es poder indagar en la significación profunda del sistema educativo y en las prácticas que se desarrollan en el mismo. Por tanto, este análisis permitiría escudriñar en la enseñanza de la matemática, considerando aquellos contextos educativos que generan confusión y discusiones sobre las consideraciones que deben proyectarse a la hora de analizar escenarios inclusivos en la sala de clases, más aún, cuando trabajan con estudiantes que presentan NEE, surgiendo elementos como la diversificación de la enseñanza, adecuaciones y adaptaciones curriculares, trabajo colaborativo, entre otros, como herramientas para un adecuado abordaje.

Entonces, emergen discursos que generan un nivel de conflictos entre el aprendizaje de la Matemática y la Educación Especial, debido a que los docentes de la asignatura se desligan de diversas actividades pedagógicas, como las mencionadas anteriormente, delegándolas a las integrantes del equipo PIE, ya que, según ellos, son las profesionales idóneas para realizar este trabajo (Otondo et al., 2018). Por otra parte, los profesores de educación especial no creen que sus conocimientos sobre la disciplina matemática sean suficientes para dar atención a estudiantes con alguna NEE, puesto que, durante su formación como profesionales, abordan la enseñanza de la asignatura en contextos regulares o con estudiantes sin trastornos de aprendizaje, tal como lo señalan Broitman et al. (2021).

En Chile, se promulga el Decreto N°490 en el año 1990, comenzándose a utilizar el término NEE por sobre la palabra “discapacidad” para hacer referencia a aquellos estudiantes que requerían apoyos extras para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje (Valenzuela y Cortese, 2017). Así, se vuelve necesario comprender que hablar de NEE no es sinónimo de discapacidad, ya que estos conceptos no necesariamente están relacionados, debido a que una NEE puede surgir a partir de una discapacidad, sin embargo, esta relación no es recíproca, tal como lo señala López (2021), quien, a su vez, distingue el concepto de discapacidad a partir de su origen, señalando tres tipos, diferenciadas según su origen: físico, sensorial o mental. Por tanto, un punto clave para este trabajo, es la comprensión de la diferencia entre NEE y discapacidad, ya que esto permite derribar estereotipos basados en prejuicios y discriminación, permitiendo un desarrollo integral de las personas (López, 2021).

Es importante que quienes trabajan en la enseñanza de la matemática, se interesen en los procesos del pensamiento matemático de aquellas personas con NEE, sin embargo, es sabido que la formación que poseen gran parte de estos profesores, en cuanto a educación inclusiva es deficiente, no solo en cómo entregan respuestas a sus estudiantes, sino que existe –también– desconocimiento sobre temáticas como: trabajo colaborativo, adecuaciones y adaptaciones curriculares, además se señala que los profesores poseen un discurso clínico y segregador sobre la diversidad (Otondo et al., 2018). Es por esto que el objetivo de este artículo es identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de la percepción de los profesionales del equipo PIE en función del trabajo colaborativo.

2. Marco Teórico

2.1 Equipo del programa de integración escolar y sus percepciones: una mirada desde el trabajo colaborativo

En Chile, durante el año 2009 se promulga el Decreto Supremo N°170, estableciendo las bases que consolidan el PIE, ya que este permite incluir en establecimientos tradicionales a estudiantes con NEE transitorias (NEET) o permanentes (NEEP) que asistían a escuelas especiales, y cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas, marcando un hito en favor de la inclusión escolar. Además, establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de individuos que asistan a establecimientos educacionales regulares (Tamayo et al., 2018).

El PIE consiste en un conjunto de recursos y apoyos para los establecimientos de educación en los niveles parvulario, básica y media (MINEDUC, 2015). Esta estrategia de inclusión permite que aquellos establecimientos que reciben financiamiento estatal puedan postular a la implementación del programa (Brante, 2017), por lo que no necesariamente todos los establecimientos del país cuentan con uno. Por otra parte, la Superintendencia de Educación (SUPEREDUC, 2019) establece que el objetivo del PIE es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad en educación, favoreciendo los aprendizajes en aula y la participación de todos/as los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE.

Posteriormente, el [MINEDUC \(2015\)](#) publica el Decreto N°83, donde se proponen criterios y orientaciones para dar respuestas pertinentes a estudiantes que presentan NEE, así bajo estos lineamientos, los establecimientos educacionales pueden analizar y elaborar propuestas educativas para asegurar la calidad de la educación. Por otra parte, este Decreto señala que docentes de las diversas asignaturas deben encargarse de considerar las diferentes adecuaciones curriculares que permitan a cada alumno acceder a los contenidos en igualdad de condición, asegurando así su derecho a la educación; es por esto que, cada profesor debe tener nociones de cómo dar respuesta a sus estudiantes.

En 2019 el MINEDUC publica lineamientos y orientaciones para realizar trabajo colaborativo, indicando que “aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común” (p. 2). De esta manera, se busca promover el trabajo colaborativo, lo que permitiría aumentar las posibilidades de encontrar soluciones a los desafíos del aula, generando cohesión en los equipos de trabajo y optimizando tiempos y recursos.

Según [Valliant \(2016\)](#), la esencia del trabajo colaborativo se basa en que docentes “estudian, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (p. 11). De este modo, todo lo mencionado implica un trabajo que permita encontrar soluciones pertinentes para responder a aquellos estudiantes que lo requieran.

[Gutiérrez et al. \(2018\)](#) señalan que, para lograr establecimientos educativos realmente inclusivos, el trabajo debe ser en conjunto y orientado hacia la aceptación de la diversidad, considerando esto último como un elemento enriquecedor, ya que así se fomenta la cultura inclusiva. De este modo, cada participante del establecimiento tendrá objetivos compartidos en el desarrollo de una escuela inclusiva. En esta línea, [Jiménez y Mesa \(2020\)](#) indican que “la cultura inclusiva es la búsqueda de procesos de construcción social y la lucha contra la desigualdad” (p. 5), por lo que todo compromiso debe estar orientado hacia el trabajo en comunidad. Sin embargo, muchas veces se presentan barreras para llevar a cabo este tipo de trabajo como, por ejemplo, no disponer de espacios adecuados o poco tiempo para intercambiar ideas, empañando así la esencia del trabajo. En este sentido, se hace necesario conocer la percepción que poseen los equipos profesionales que trabajan en el PIE, sobre los docentes de matemática para conocer las prácticas pedagógicas.

La [RAE \(2022\)](#) define las percepciones como la acción y efecto de percibir, o en su defecto, la comprensión o conocimiento de algo. En este sentido, desde la educación especial [Pegallajar y Colmenero \(2017\)](#) señalan que las percepciones que poseen los docentes sobre educación inclusiva, deben ser consideradas un pilar del proceso formativo de estudiantes que presenten NEE, debido a que existen contrastes significativos entre las actitudes y percepciones de los profesores hacia el estudiantado que requiera de apoyos pedagógicos asociados a la inclusión, sobre todo, en aquellos profesionales que no poseen conocimientos ni dominio de herramientas para dar atención a la diversidad en el aula de clases.

Por otro lado, [Mellado et al. \(2017\)](#) proponen que conocer las percepciones de los docentes, permitiría comprender su forma de pensar y desempeño profesional en atención a la diversidad, pudiendo considerarse aquello a nivel de la acción social, es decir, a nivel socio-representacional ([Jodelet, 1986](#)). A su vez, [Mellado y Chaucono \(2016\)](#) señalan que las percepciones que poseen los profesores, influyen directamente las acciones y decisiones pedagógicas en el aula de clases, como las ideas o visiones de mundo que subyacen a dichas acciones se encontrarían a nivel socio-imaginario ([Castoriadis, 1989](#)). Cuestiones que profundizaremos en los siguientes apartados.

Es necesario destacar que las instituciones educativas son consideradas espacios físicos y/o simbólicos, en donde se garantizan los derechos a la educación de cada estudiante de la comunidad sin diferencia alguna (Jiménez y Mesa, 2020). Acá se construyen percepciones, ideas, conceptos y aprendizajes respecto al mundo en donde se desenvuelven y de todo lo que los rodea durante su vida cotidiana, así, la escuela como Institución es un terreno estratégico para robustecer la sociedad a través de sus prácticas y acciones hacia la comunidad. En consecuencia, abordar las percepciones que emanan desde el equipo PIE, al trabajar de forma colaborativa junto al profesor de matemática, permite ayudar a vislumbrar el ejercicio docente y las visiones de mundo que poseen los profesionales de la educación, en la comunidad donde se desempeñan en relación a la inclusión escolar.

2.2 Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales (RS) constituyen una teoría abordada principalmente en el área de las ciencias sociales y la psicología social, sin embargo, es caracterizada por su transversalidad con diversas disciplinas, tales como educación, antropología, sociología, entre otras, esto permite ayudar a comprender e interpretar múltiples fenómenos sociales presentes en cualquier contexto cultural (Urbina y Ovalles, 2018). Según Jodelet (1986), las representaciones son expresadas por un actor y describen algo o a alguien. Por otra parte, Moscovici (1961) indica que son una modalidad particular del conocimiento, cumplen la función de elaborar comportamientos y permitir la comunicación entre los individuos. De este modo, es posible desprender que las RS esbozan una forma del pensamiento construido dentro de una sociedad.

Según Maric (2018), las RS derivan de diversos procesos discursivos y comunicativos, generados a partir de la interacción de un grupo de personas, en forma conjunta elaboran, en sus prácticas diarias, las reglas y conductas pertinentes de diversos colectivos sociales, estableciendo además “que no son los atributos o fenómenos inherentes a un objeto los que lo convierten en social, sino la relación que la gente mantiene con ese objeto” (p. 104).

Es importante considerar, además, que las RS están presentes cada instante en la mente de las personas cuando estas se comunican entre sí, puesto que utilizan conceptos, enunciados y explicaciones a las que se les puede designar significados interpretables por cada individuo (Moscovici, 1961). De esta forma, es posible inferir que cada individuo está permanentemente sumergido de forma natural en un mundo lleno de información con la que debe interactuar, y según esto, el contexto será reconstruido a partir de lo que cada uno ha vivido o conoce, sin embargo, esta necesidad de reconstruir la realidad siempre será influenciada a partir de la interacción con otros.

Desde el área de la Educación, la teoría de las RS ha permitido que emerja un perfil importante en la realidad educativa, en específico, lo asociado al pensamiento y acción de quienes están involucrados en esta disciplina. En estos espacios de trabajo se intercambian ideas, experiencias y vivencias a lo largo de la trayectoria profesional (Piña, 2016). Por otra parte, se puede inferir que estudiar las RS que se desprenden del ejercicio docente, permite conocer las prácticas, conceptualizar las ideas que poseen sobre la enseñanza-aprendizaje y, por tanto, profundizar en un conocimiento poco abordado en educación.

En la línea de la Educación Especial, Toledo y Basulto (2020) señalan que las RS emanan de la interpretación que cada persona le da a sus propias vivencias y experiencias, considerando, además, que poseen un componente temporal y de contexto. De este modo, cuando se analiza el contexto educacional, es necesario considerar que, dentro de las instituciones, cada miembro del establecimiento elabora representaciones sociales regularmente, es por esto que, es importante tener en consideración y reconocer las instituciones educacionales como un entorno de socialización (Lima, 2020).

Finalmente, según [Gutiérrez y Martínez \(2020\)](#), es importante conocer las RS que poseen los docentes que trabajan con estudiantes que poseen NEE, debido a que a partir de estas se constituyen las diversas formas de respuesta a este grupo de individuos. Es necesario señalar que, al identificar RS, estas surgen a partir del diagnóstico que presentan los estudiantes y suelen estar enfocadas en la discriminación ([Duarte et al., 2019](#)). Por eso, resulta importante conocer las RS que se asocian al profesor de matemática, a partir de las percepciones que poseen profesionales del equipo PIE, en función del trabajo colaborativo, puesto que esto permitirá dar luces de las prácticas y del actuar de los docentes.

2.3 Imaginarios Sociales

La teoría de los imaginarios sociales (IS) es abordada con mayor frecuencia en áreas asociadas a las ciencias sociales. Según [Castoriadis \(1989\)](#), es necesario comprender que un imaginario no es una imagen de algo, sino que una creación colectiva y psíquica, una capacidad imaginante, plasmada en las instituciones que componen la sociedad, además, están presentes en cada sociedad y son estas significaciones imaginarias las que permiten dar sentido a la vida en comunidad. [González y Otero \(2017\)](#) indican que el IS “pasa por identificar y diferenciar, las percepciones y subjetivaciones que manejan los individuos en sus estructuras no conscientes del pensamiento sobre la realidad observada y sobre sus vivencias” (p. 763). De este modo, cada percepción se convierte en parte del conjunto de personas, a través de las relaciones que se van estableciendo entre los individuos.

A su vez, [Baeza \(2003\)](#) indica que los IS son construcciones mentales colectivas, compartidas y surgen debido a la necesidad perenne de obtener respuestas ante diversos enigmas presentados por el solo hecho de vivir en sociedad. Por otra parte, [Rincón \(2018\)](#) precisa que los IS emanan a partir de lo considerado entre lo evidente y lo que no es visible, por lo que para develarlos, definirlos e interpretarlos, es necesario tener comprensión de lo que son las relaciones e interacciones humanas, así es posible dar significado a todo lo que no está explícito dentro de la sociedad.

Según [Riffo \(2016\)](#), estas cosmovisiones son las que permiten facilitar las vías para que cada sociedad se desenvuelva en espacios que entiendan y les haga sentido a los individuos en su diario vivir, sin embargo, es necesario considerar que también es posible estar en contra de aquellos imaginarios plasmados en la comunidad, como, por ejemplo, los considerados violentos o que inciten al odio, como el machismo o la homofobia.

[Murcia y Jaramillo \(2014\)](#) señalan que al estudiar los IS se construye una idea del Ser justo al momento de ser, no obstante, esto permite crear proyecciones temporales de lo que puede llegar a ser, manifestando un componente temporal. En este sentido, [Girola y de Alba \(2018\)](#) indican que es posible proyectar alcances futuros de los IS, debido a la significación que se le da en la interpretación del mundo. Asimismo, [Acosta y Garibello \(2018\)](#) establecen que los imaginarios, dentro de la sociedad, cumplen el rol de hilo conductor, esto por su componente asociado a la temporalidad, pasado, presente y futuro.

[Camacho \(2017\)](#) menciona y describe los términos instituido e instituyente, desprendidos de las instituciones imaginarias de [Castoriadis \(1989\)](#), donde lo instituido está relacionado con las significaciones que los individuos tienen en determinados contextos, y se ven influenciados por discursos sociales, así, lo instituido concierne a todo aquello que ya está instaurado e impuesto en la sociedad. Por otra parte, lo instituyente corresponde a los elementos innovadores y transformadores a lo que ya está establecido, provienen del discurso de cada sociedad como reflejo de la creación y aprendizaje de nuevas conceptualizaciones, pudiendo lograr romper aquellos cánones sociales tradicionales que han sido perpetuados en el tiempo.

En Educación Especial, es necesario vislumbrar las significaciones que se crean en las instituciones educativas, en temas como inclusión escolar, comprensión del quehacer pedagógico y directivo, entre otros temas que podrían considerarse. A su vez, [Trejos y Pérez \(2018\)](#) señalan que es importante comprender estos aspectos, ya que este segmento de la comunidad educativa, por mucho tiempo, estuvo excluido y/o segregado de los procesos institucionales.

Las instituciones educativas, como señalan [Jiménez y Mesa \(2020\)](#), son consideradas espacios físicos y/o simbólicos que resguardan los derechos de todo estudiante de la comunidad al acceso a la educación. En los establecimientos educativos cada estudiante construye sus propias percepciones, ideas y aprendizajes respecto del mundo en el que se desenvuelve, además de todo aquello que les rodea. De este modo, la escuela como Institución es un lugar trascendental, debido a que fortalece la sociedad a través de las prácticas educativas, considerando también, las acciones que emanan hacia la comunidad.

Finalmente, es posible dar cuenta de que el estudio de los IS es un trabajo arduo, debido a su alto nivel de abstracción, ya que manipulan diversos sistemas e instituciones, permitiendo construir la realidad como cada sociedad la conoce ([Berger y Luckmann, 1976](#)), mediante los procesos de comunicación entre individuos, así es posible vislumbrar la configuración que poseen los IS y sus alcances sociales. De este modo, para conocer los IS que se desprenden del trabajo del profesor de matemática, será necesario abordar y conocer los relatos de profesionales del PIE, considerando elementos subjetivos como las percepciones que poseen quienes han vivido y construyen, día a día, la realidad educativa a través de la interacción entre los actores.

2.4 Distinción y Complementariedad entre Representaciones e Imaginarios

Un aspecto importante del presente artículo es la consideración de la distinción y complementariedad entre RS e IS, esto permitirá a lo largo de la lectura, esbozar un enfoque que refiere a dos conceptos diferentes, pero que cohabitan dentro del entorno, ya que se complementan desde sus distintos planos de significación. En este sentido y según se propone en la presente investigación, en la base de la realidad social se encuentran los IS como un ideario significativo, los que constituyen e instituyen los cimientos de la institución educativa para este caso, mientras que de manera más superficial se encuentran las RS, que son un fragmento de lo que se percibe dentro de la comunidad escolar en un plano más cercano a la acción social ([Baeza, 2003](#); [Castoriadis 1989](#); [Segovia et al., 2018](#)).

[García \(2019\)](#) señala la importancia de aclarar que RS e IS no son sinónimos, ni términos equivalentes, ya que el primero, se asocia a precodificaciones que cada persona conserva, permitiéndoles desempeñarse dentro de la sociedad. En cambio, el segundo funciona como un conjunto de elementos que poseen visiones e ideas más profundas para configurar la realidad, lo que de alguna manera se impone a los individuos y así estos pueden dar sentido a la sociedad ([Cegarra, 2012](#)). En este sentido, dichas visiones socio imaginarias, desde la perspectiva de [Castoriadis \(1989\)](#), corresponden a “creaciones libres”, “ex nihilo”, que no son “deducibles racionalmente”. Estas significaciones imaginarias son creadas en y por la sociedad, y se encarnan en las instituciones (lengua, estructuras familiares, normas, leyes) que las portan. Por tanto, el mismo [Castoriadis \(1989, p. 494\)](#) insiste en señalar que “(...) el magma de las significaciones imaginarias sociales cobra cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan. Semejantes significaciones sociales imaginarias son, por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, nación, Estado, partido, mercancía, dinero, capital (...), tabú (...), pecado, etc (...).”

Entonces, podríamos también señalar que las representaciones sociales se asocian a prácticas compartidas en función de objetos o eventos específicos que afectan la cotidianidad, mientras que los imaginarios sociales se refieren a las visiones y valores que dan forma a la sociedad en la que conviven. Dichos conceptos son importantes para entender cómo las personas construyen y comparten sus visiones y conocimientos sobre el contexto social en el que se desenvuelven.

Además, [Segovia et al. \(2018\)](#) indican que un error común es emplear ambos conceptos como iguales, ya que tanto RS como IS provienen de planos epistemológicos diferentes. Por otra parte, cuando se consideran los niveles de análisis entre estos dos conceptos, es necesario considerar que las RS se consignan en un plano considerablemente más superficial, mientras que los IS se remiten a un plano constitutivo de la sociedad ([Segovia et al., 2018](#)). También es posible realizar una distinción entre representaciones e imaginarios a partir del objetivo del estudio ([Basulto et al., 2020](#)), por ejemplo, si se necesita abordar y estudiar imágenes culturales, lo más apropiado, sería trabajar en base a RS, por otro lado, si lo que se desea es analizar una configuración basal o fundante de la significación social, será prudente abordarlo a partir del trabajo de los IS.

Una vez alcanzada la distinción entre ambas teorías, es necesario comprender la complementariedad que existe y opera entre RS e IS ([Segovia et al., 2018](#)), debido a que el imaginario se sustenta en las representaciones que circulan en la sociedad. Por su parte, [Riffo-Pavón et al. \(2021\)](#) señalan que comprender el cómo se complementan los conceptos abordados, facilita la comprensión en la operación analítica que permite identificar, según el objeto de estudio, los distintos planos en los que se está trabajando, desde lo más aparente a lo más profundo, representaciones e imaginarios respectivamente, así como también indican [Basulto et al. \(2020\)](#), en la misma línea de análisis. Otro punto a considerar, es la existencia de una convivencia entre ambos conceptos, debido a que al llevar a cabo investigaciones que consideren el estudio de RS e IS, forja un campo de indagación más amplio, ofreciendo herramientas de carácter teóricas, lo que permite debatir acerca del orden social y lo que ya ha sido establecido y aceptado por la sociedad, pudiendo incluso, dar paso a la deconstrucción social ([Vera, 2018](#)).

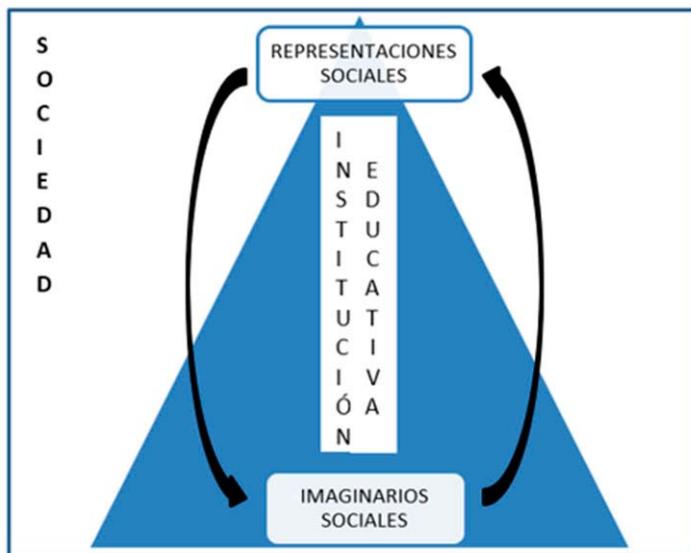
A su vez, los estudios que involucran tanto RS como IS, poseen un componente histórico, puesto que están en constante sintonía con el pasado y lo que ha vivido la sociedad, lo que ha permitido reconocer y reconstruir imágenes y estilos de vida que han forjado la vida en comunidad y cómo se ha establecido en los tiempos más actuales ([Vera, 2018](#)). Además, desde el enfoque aquí abordado, es importante mencionar que poseen diferentes niveles de análisis y significación social, por lo que, trabajarlas en conjunto, permite desarrollar una visión más acabada de la realidad, ayudando a percibirla y comprenderla mejor, aumentando así su uso instrumental y metodológico ([Riffo-Pavón et al., 2021](#)). En esta línea, [Girola y de Alba \(2018\)](#) señalan que, gracias a lo ya mencionado, es posible estudiar un mismo fenómeno a partir de las RS e IS que conviven desde diferentes dimensiones de la realidad social superpuestas.

Finalmente, comprender la distinción y complementariedad entre RS e IS que se asocian a la labor del docente de matemática, a partir del análisis de las percepciones emanadas de relatos del equipo PIE, permite tener conocimiento de que se abordan dos perspectivas diferentes, pero coexistentes en el entorno educativo, debido a que se complementan desde sus distintos planos de significación de la realidad social. De este modo, en los cimientos de la realidad social se encuentran los IS que constituyen e instituyen las bases de la institución educativa, mientras que de forma más superficial se encuentran las RS, que son una parte de lo que se percibe y se realiza en el contexto educativo ([Baeza, 2003](#); [Castoriadis, 1989](#); [Segovia et al., 2018](#)).

A continuación, se presenta la Figura 1, desprendida de lo ya mencionado sobre distinción y complementariedad entre ambas teorías abordadas:

Figura 1

Distinción y Complementariedad entre representaciones e imaginarios.



Fuente: Garrido (2022).

Entonces, profundizando sobre la figura 1, podemos apreciar como esta propuesta teórica nos permite indagar en las visiones socio imaginarios y en las prácticas representadas a través del profesor de matemática y su relación con el equipo PIE cuando se enfrenta el desafío de generar espacios inclusivos para estudiantes con NEE, tanto dentro como fuera de la sala de clases, entendiendo que la institución educativa responde a un carácter sistémico dentro de la sociedad.

Ahora bien, volviendo sobre la reflexión de Camacho (2017), a propósito de los conceptos de imaginarios instituidos e instituyentes de Castoriadis (1989), se hace relevante señalar la pugna que se puede producir en relación con la actuación de los nuevos docentes de matemática, iniciando un estado de tensión frente a lo instituido o ya establecido en la institución educativa, representado por un cambio generacional en el quehacer pedagógico –según se aprecia en el establecimiento educacional objeto de estudio–, donde entran en tensión las viejas prácticas amparadas en visiones de enseñanza tradicionales, con nuevas prácticas que traen los/as profesores/as más jóvenes. Por tanto, aquí podría producirse una fisura entre lo que ya está instituido, permitiendo dar paso a una transformación social desde lo instituyente, cuestión sobre la que se volverá en las conclusiones de este estudio.

3. Metodología

El objetivo del presente artículo es identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de las percepciones de profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), en función del trabajo colaborativo en un colegio de la comuna de Concepción-Chile. Es importante mencionar que las percepciones en el ámbito educativo, según señalan Mellado y Chaucono (2016), permiten comprender la forma de pensar y el modo en que los profesionales llevan a cabo su labor pedagógica, además, estas influyen

de forma directa las acciones y decisiones pedagógicas, es por esto que surge la necesidad de conocer parte de la realidad que se vive en los establecimientos, permitiendo que la investigación se llevase a cabo bajo un paradigma comprensivo-interpretativo y un enfoque cualitativo.

Ya que la investigación cualitativa se establece bajo una perspectiva interpretativa y su foco es el entendimiento del significado entre las acciones de los humanos y las instituciones que lo conforman (Hernández et al., 2014), se profundizó en una realidad basada en experiencias y vivencias de profesionales involucrados en una institución educativa. Flick (2012) indica que la investigación cualitativa, a la hora de estudiar relaciones sociales, permite comprender cómo cada individuo percibe la realidad y las relaciones en sus diversos escenarios, tal como se considera en esta investigación aquellos elementos que profesionales del PIE perciben de la función del profesor de matemática en torno al trabajo colaborativo.

Se utilizó un diseño fenomenológico a través de un estudio de casos. Como señalan Jiménez y Comet (2016), estos diseños pueden complementarse entre sí, ya que un estudio fenomenológico puede ser llevado a cabo a partir de uno o más casos (Stake, 1999). Es importante indicar que el estudio de casos permite analizar en profundidad a un grupo de personas que poseen características en común, permitiendo un mejor entendimiento sobre el tema (Vieytes, 2004). Por tanto, en este estudio se tomó como caso un establecimiento educacional de la comuna de Concepción, Chile, lugar donde se realizaron entrevistas a diversas profesionales que desempeñan labores en el PIE.

A su vez, la investigación tiene un carácter exploratorio (Hernández et al., 2014), debido al poco abordaje investigativo que se le ha dado a la temática en Chile, según se evidencia tras realizar estado del arte (Dittus et al., 2018; Navarro et al., 2016; Otondo et al., 2022), lo que permite que fenómenos relativamente inexplorados comiencen a ser visibilizados. Por otra parte, este trabajo posee un alcance descriptivo (Hernández et al., 2014), debido a que permite describir cierto fenómeno, objeto de estudio, como es la realización del trabajo colaborativo entre profesores de matemática y profesionales del PIE, lo que permite detallar y estudiar elementos como actitudes, cualidades, comportamientos, percepciones, entre otras cosas expresadas por las participantes de la investigación.

Se realizó un muestreo no probabilístico y de tipo “de expertos” (Hernández et al., 2014). Quienes participaron de la investigación, desempeñan labores en un establecimiento educacional público de la comuna de Concepción-Chile y pertenecen al equipo profesional del PIE, además realizan trabajo colaborativo junto a profesores de matemática en enseñanza media. Las cinco participantes se identificaron como mujeres y cumplen diversas funciones dentro del programa, por lo que el muestreo fue de carácter intencional, debido a que fueron elegidas según el objetivo del trabajo investigativo (Vieytes, 2004). A continuación, se presenta la Tabla 1 con la caracterización de cada una de ellas.

Tabla 1*Caracterización de las Profesionales del PIE.*

Participante	Profesión/es	Otras funciones dentro del PIE	Años de Servicio
P1	Profesora de Lenguaje y Comunicación Profesora de Educación Diferencial (PED)	Coordinadora Enseñanza Media Intérprete de Lengua de Señas Chilena (LSCH)	8
P2	PED	Intérprete de LSCh	18
P3	PED	Intérprete de LSCh	3
P4	Terapeuta Ocupacional	---	5
P5	Fonoaudióloga	---	5

Fuente: Elaboración propia.

Además, la investigación se llevó a cabo mediante el trabajo con datos primarios y secundarios. Los primarios se recogieron utilizando una entrevista cualitativa semiestructurada, basada en el diseño de investigación establecido desde un inicio (Torres et al., 2019) y validada por expertos (Robles y Rojas, 2015). Por otra parte, para los secundarios se realizó un estudio documental (Valles, 1999) a través de documentación teórica, empírica y normativa que aportase información al objeto de estudio.

También se tuvo en consideración las normas éticas correspondientes para realizar un trabajo correcto, solicitando las autorizaciones respectivas, tanto al establecimiento, como a las profesionales que cumplieren los requisitos de inclusión para la investigación y así participar de forma voluntaria, firmando un consentimiento informado, ya que las entrevistas debían ser grabadas.

Para el análisis de los datos primarios, ya transcritas las entrevistas (Kvale, 2011), fue necesario “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible” (Álvarez, 2014, p. 102), procediendo a codificar la información en la malla temática, establecida a partir de las categorías que se organizaron al inicio y durante el desarrollo de la investigación (Bolívar et al., 2001). La codificación, se resume como el proceso de selección y organización de la información recopilada, para luego llevar a cabo el análisis de contenido (Basulto, 2016).

Ya codificada la información, se interpretaron los discursos de las profesionales mediante un análisis de contenido cualitativo categorial temático (Díaz, 1992), analizando el contenido de las entrevistas, desde una dimensión hermenéutica, comprensiva e interpretativa (Gadamer, 2000).

A continuación, se presenta la Tabla 2, denominada Malla Temática de Análisis, con la categoría principal y las subcategorías analizadas en este artículo.

Tabla 2*Malla Temática de Análisis.*

Categoría	Subcategorías	Descripción
Percepciones	Actitudes	Actitudes percibidas por parte del equipo PIE sobre los profesores de matemática al momento de realizar trabajo colaborativo.
	Actitudes en el tiempo	Cómo han variado las actitudes de los profesores de matemática a lo largo del tiempo desde el inicio de la labor profesional.
	Factores	Factores que influyen en las actitudes de los profesores de matemática.

Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis del Caso

A continuación, se presentan extractos relevantes, a partir de los relatos entregados por las profesionales del equipo PIE, presentados según la subcategoría a la que pertenecen (ver categorías de análisis en apartado metodológico). En primer lugar, se aborda la subcategoría denominada “Actitudes”, la que deja en evidencia diversas actitudes que presentan los profesores de matemática a la hora de realizar trabajo colaborativo, dentro de la categoría de análisis de este trabajo.

Categoría: Percepciones

Subcategoría 1: Actitudes

Al referir a los profesores de matemática, se evidencia una actitud pasiva por parte de estos, identificando falta de disposición, compromiso e incluso rechazo hacia el trabajo colaborativo y todo lo que esto implica.

P3: “Los profesores que llevan más años de servicio veo como una actitud reacia al trabajo colaborativo [...] no les gusta mucho que las profesoras diferenciales se involucren en el trabajo dentro de la clase misma [...] no había como mucha disposición a que se realizaran adecuaciones curriculares, no comprendían las características y particularidades que tenían ellos, entonces querían imponer cierto como esta enseñanza de manera homogénea a todos los estudiantes y no entendían cierto el concepto de diversidad”.

Es importante mencionar que las profesionales asocian un componente generacional a las actitudes, haciendo una diferencia importante entre aquellos que poseen mayor experiencia, tal como lo señaló P3.

Por otra parte, las profesionales relatan que los profesores no presentan propuestas concretas para trabajar con sus estudiantes mientras se lleva a cabo el trabajo colaborativo o para la atención de los estudiantes con NEE, relevando estas tareas al equipo PIE, debido a que asumen que son ellas quienes deben prestar las atenciones necesarias. Se perciben actitudes de desapego hacia los estudiantes que pertenecen al PIE, surgiendo un ambiente, principalmente de queja, donde consideran que los profesores de la asignatura se desligan de prestar atención a los estudiantes.

P4: *“es un entorno más de queja, que, de tratar de buscar una solución a una situación, es como: ‘pasa esto, esto y esto’ [...]. Es como un monólogo finalmente de ‘cuál es mi problema y yo necesito soluciones,’ no vengo con algo planteado de cómo yo lo podría solucionar [...] tienen la visión de que nosotros tenemos que resolver ciertas problemáticas asociadas al comportamiento”.*

P1: *“Actitudes como de no asumir a los estudiantes como sus estudiantes. Habla de ‘los’ estudiantes de PIE, no de “mis” estudiantes, poca pertenencia y poco compromiso.”*

Así, en esta subcategoría, es posible revelar que las actitudes de los profesores, en su generalidad, no favorecen a un clima adecuado para la realización del trabajo colaborativo, desvalorando tanto el rol que cumple cada profesional del equipo, como al PIE mismo. Se considera también el factor generacional de los docentes, ya que se aprecian diferencias entre quienes recién ingresan al sistema educacional, versus aquellos con más años de servicio.

Subcategoría 2: Actitudes en el tiempo

La segunda subcategoría, permite visibilizar la variación de las actitudes de los profesores de matemática cuando realizan trabajo colaborativo, desde el inicio de la labor profesional en el equipo PIE de cada una de las participantes del estudio, hasta la actualidad.

De forma general, las profesionales coinciden que las actitudes de rechazo hacia el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad, se perciben desde el inicio de su desempeño laboral, identificando incluso, comentarios discriminatorios sobre estudiantes.

P1: *“los dos primeros años no vi a los profesores de matemática en trabajos colaborativos, no llegaban, sabían, pero simplemente no se aparecían [...] Algunos no estaban de acuerdo, con que se les impusiera esa hora de trabajo y fue al principio de rechazo, rechazo, sobre todo en un colegio que se consideraba como un colegio de excelencia, se decía que los estudiantes PIE venían a bajar el nivel del establecimiento. Sentía muy, muy fuerte el rechazo, el rechazo a los estudiantes PIE y a todo lo que tenía relación con el PIE.”*

P3: *“cuando comencé a trabajar la mayoría de los profesores de Educación Matemática eran profesores mayores [...] no les gustaba mucho que la profesora diferencial interviniera dentro del aula. Ellos, en cierto modo igual se vieron como ‘amenazados’ podría decirlo, porque iba a llegar una persona externa a ver sus clases, a cuestionar sus clases, entonces no lo tomaron de buena forma.”*

Pese a lo mencionado, algunas de las actitudes que presentaban los docentes de matemática han ido cambiando con el pasar del tiempo, debido a diversos factores, tales como, comprensión sobre lo que significa el trabajo colaborativo, cambio generacional docente, el recambio de profesores de matemática y la intervención de los equipos directivos.

P2: *“Sí ha ido variando, de menos a más, pero ha sido un trabajo constante, no ha sido así como ya el otro año todos los profes vienen con actitud distinta o mentalidad positiva no, no ha sido eso, ha sido un arduo trabajo y que ha costado, también ha implicado que desde UTP se sienta más el apoyo hacia el PIE”.*

Según lo expuesto, las respuestas de las participantes fueron similares entre sí, lo que permite inferir que concuerdan en que se han presentado cambios, sin embargo, es necesario mencionar que este ha sido lento o difícil.

Subcategoría 3: Factores

La última subcategoría permite identificar a través de los relatos, factores que las profesionales del PIE consideran que influyen en las actitudes de los docentes de matemática, percibidas a los largo de su labor profesional realizando trabajo colaborativo.

P1: *“Poco compromiso a veces y un poco de desconocimiento también [...] la falta de formación, no sólo en profesores de matemáticas si no también, profesores de asignaturas con respecto al PIE, al menos como una orientación al trabajo colaborativo.”*

P1, menciona la falta de formación universitaria de los profesores de matemática en temas asociados a educación especial y desconocimiento sobre la función del PIE y el trabajo colaborativo, debido a una ausencia de compromiso o interés por interiorizarse sobre estas temáticas.

P2: *“Influye mucho la disposición [...] yo creo que se ve influenciada un poco por los años de servicio de los profesores. El profe diferencial viene a quebrar el esquema que estaba acostumbrado a utilizar y ahí es donde se producen esos conflictos, ¿cómo me cambien esto si yo lo he hecho por 20 años y vienen a decir que lo haga en otra forma?”*

P2 percibe una falta de disposición y compromiso al trabajo colaborativo, influenciado por los años de servicio de los docentes, visibilizando una brecha generacional entre los nuevos profesores y aquellos con mayor trayectoria.

P3: *“Lo más complejo yo creo que entiendan el verdadero concepto de inclusión, de diversidad, porque igual yo creo que hay como un tema cultural, y los aspectos culturales son los más difíciles de modificar.”*

P3 menciona que el factor ‘falta cultura inclusiva’, el que debería considerarse dentro del trabajo colaborativo y en la vida profesional de los profesores.

P4: *“Les falta esa parte quizás un poco más académica de haber estudiado algo por ahí que se pueda relacionar. El profesor se ve con muy pocas armas, quizás, para poder desarrollar su clase o poder enfrentarse a situaciones complejas, como manejar a alumnos con ciertos diagnósticos.”*

Según P4, un factor que influye, es la falta de preparación de profesores de matemática en temas asociados a NEE, lo que queda en evidencia en aquellas situaciones donde los docentes no pueden dar respuesta a sus estudiantes, debido a que no saben cómo enfrentarse a ellas.

P5: *“Lo más complejo pudiese ser la coordinación con el horario, porque les asignan uno establecido desde inspectoría y son muy pocos momentos los que tienen libres [...] es muy difícil coincidir justo en el horario que le dejaron para poder realizar trabajo colaborativo.”*

P5 visibiliza el agobio laboral que sufren docentes de matemática, debido al exceso de trabajo en aula y la escasez de tiempo disponible, no solo para el trabajo colaborativo, sino para diversas actividades, referenciando una ineficiente distribución de la carga horaria emanada desde inspectoría, complejizando aún más la organización del trabajo en conjunto.

Con la información recopilada en las tres subcategorías, se elaboró la Tabla 3, donde se organizan los orígenes de los factores mencionados por las profesionales del PIE, estableciéndose tres grupos principales:

Tabla 3*Factores Asociados a las Actitudes.*

Factor	Cómo se representa
Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento • Falta de formación en Educación Especial • Falta de capacitación constante • Años de servicio • Interés personal • Dificultades de adaptación a los nuevos desafíos • Falta de cultura inclusiva
Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Agobio laboral • Desmotivación • Falta de compromiso • Falta de disposición • Exceso de horas en aula • Sobrecarga laboral
Establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Ineficiente distribución de las horas de trabajo • Gestión administrativa en los horarios de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior, recopila y organiza los factores en tres subgrupos. En primer lugar, están aquellos de origen Profesional, asociados al conocimiento que poseen profesores de matemática sobre educación especial, adquiridos durante su formación docente o que han obtenido a lo largo de su trayectoria profesional, a través de postítulos, capacitaciones o interés personal.

En segundo lugar, los factores asociados al Sistema Educativo, tienen relación con los elementos externos que influyen y afectan la labor de profesores de matemática. Surgen una vez que se insertan en el sistema escolar.

Finalmente, los factores organizados en el grupo denominado Establecimiento, tienen relación con aquellos elementos que solo existen e influyen dentro del establecimiento educativo en particular, asociado principalmente a los grupos humanos que ahí se desempeñan.

4. Discusión y Conclusiones

A partir del análisis de los resultados de la presente investigación, se muestra a continuación un resumen con los principales hallazgos, respondiendo así al objetivo establecido desde un inicio: identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de las percepciones que poseen profesionales del PIE, en función del trabajo colaborativo en un colegio de la comuna de Concepción, Chile.

En cuanto a la percepción que poseen las profesionales del equipo PIE respecto del profesor de matemática y su implicancia en el trabajo colaborativo, se identifican actitudes pasivas y poco compromiso por parte de los docentes, ya sea cuando se realiza trabajo colaborativo o al momento de prestar atención a estudiantes pertenecientes al PIE, los profesores de la asignatura se desentienden de este último grupo, porque asumen que deben ser abordados por las educadoras diferenciales, de este modo, se percibe rechazo hacia la atención de la diversidad. Lo expuesto manifiesta claramente donde se sitúa el pensamiento y lo que perciben las entrevistadas al evaluar el trabajo colaborativo en conjunto con el profesor de matemática. Puesto que ahí se pueden apreciar prácticas que se representan en el ejercicio profesional y visiones de mundo que subyacen e influyen en la acción de la vida cotidiana del sistema educativo estudiado.

También, se aprecia poca valoración al quehacer del PIE y quienes lo conforman, ya sea al momento de realizar trabajo colaborativo o en la cotidianidad de sus labores. Es necesario mencionar que estas percepciones están influenciadas por diversos factores, considerando los años de servicio docente como un componente importante, esto porque, pueden ir variando a lo largo del tiempo. Según esto, [Otondo et al. \(2018\)](#) señalan que las percepciones de los profesores de matemática están marcadas por las experiencias que estos viven a lo largo de su vida profesional. A su vez, [Mellado y Chaucono \(2016\)](#) indican que son las percepciones de los docentes las que influyen de forma directa las acciones y decisiones del trabajo dentro del aula, siendo estas las que permiten comprender la forma de pensar y actuar de cada profesor ([Mellado et al., 2017](#)).

Ahora bien, en relación a las actitudes emanadas de los relatos, las profesionales suelen describirlas de forma negativa, debido al rechazo que existe por parte de los docentes hacia quienes integran el PIE y a todo lo relacionado al programa, puesto que se le resta importancia y relevancia al trabajo colaborativo. Además, se percibe poco o nulo interés por realizar adecuaciones curriculares y diversificar las actividades. Si bien, se menciona que ha existido un cambio en el tiempo, este sucede cuando los profesores conocen los diagnósticos de sus estudiantes y los comprenden, sobre todo con aquellos que presentan necesidades de carácter permanente, en este sentido [Otondo et al. \(2018\)](#) señalan que aquellos profesores de matemática que consideran la atención a las NEE poseen un relato segregador, bajo una perspectiva clínica y segregadora.

Las experiencias de las profesionales del equipo PIE al realizar trabajo colaborativo junto al docente de matemática, indican que los profesores no cuentan con herramientas que permitan brindar la atención necesaria a los estudiantes, debido a que desconocen muchos aspectos en estas áreas, como, por ejemplo, no ingresan al sistema educativo con los conocimientos mínimos para llevar a cabo el trabajo en conjunto o para dar correcta atención a quienes presentan NEE, tal como lo indicaría el [MINEDUC \(2015\)](#). En este sentido, [Otondo et al. \(2018\)](#) apuntan a que esto puede deberse a la poca o nula formación que entregan las universidades encargadas de formar docentes, además, son escasos los profesores que buscan aprender sobre inclusión y NEE durante su vida laboral ([Otondo et al., 2022](#)).

La construcción de RS, en la presente investigación, presentó sus factores constitutivos en la tabla 3. En este sentido, y a partir de los relatos presentados por las profesionales, es posible identificarlas a partir de las percepciones que surgen durante el trabajo colaborativo junto al equipo PIE.

A continuación, se presenta la Tabla 4 con las representaciones que se asocian al docente de matemática y los elementos que permiten identificarlas.

Tabla 4

RS Asociadas al Profesor de Matemática, en Función del Trabajo Colaborativo Junto Al Equipo PIE.

Representación social	Elementos que permiten identificarlas
1. De la distorsión del trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación en Educación Especial. • Falta de capacitación. • Falta de trabajo de equipo. • Desconocimiento de la finalidad del trabajo colaborativo.
2. Del diagnóstico como elemento característico	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento clínico sobre NEE. • Desconocimiento sobre NEE. • Falta de atención a la diversidad.
3. De los años de servicio en la labor docente	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interés personal. • Dificultades de adaptación a los nuevos desafíos.
4. De la sobrecarga laboral del docente de matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Agobio laboral. • Desmotivación. • Falta de compromiso con el trabajo colaborativo. • Falta de disposición al trabajo colaborativo. • Exceso de hora en aula.
5. De la escasa eficiencia en la gestión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ineficiente distribución de las horas de trabajo. • Coordinación horaria del trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

Dichas representaciones sociales, situadas en nuestro caso de estudio, se comprenden del siguiente modo:

1. *RS de la distorsión del trabajo colaborativo*: surge una vez que las profesionales concuerdan que los docentes de matemática poseen un concepto errado de lo que es y significa realmente el trabajo colaborativo, debido a la falta de formación de los profesores en áreas asociadas a Educación Especial. Además, indican que estos docentes no suelen trabajar en equipo, por lo que relacionan el trabajo colaborativo a una medida de control.

2. *RS del diagnóstico como elemento característico*: las profesionales, coinciden en que los profesores desconocen la variedad de NEE existentes dentro de las aulas de clases, por lo que generalizan a los estudiantes a partir de sus diagnósticos, y estos diagnósticos los asocian a alguna discapacidad, sin necesariamente tener relación alguna. Esto es muy frecuente, ya que, se suelen usar como sinónimos los conceptos de discapacidad y NEE (López, 2021), aun cuando son muy distintos.

3. *RS de los años de servicio en la labor docente*: surge de la convergencia de factores que se asocian a profesores de matemática que poseen mayor trayectoria profesional en el sistema educativo, puesto que se caracterizan por no mostrar interés personal o profesional en temas asociados a inclusión, ni en el aprendizaje de prácticas inclusivas.

4. *RS de la sobrecarga laboral del docente de matemática*: es posible visibilizar, según los relatos, que el trabajo colaborativo muchas veces no funciona, debido al agobio laboral al que están expuestos los docentes de la asignatura, ya que, matemática es una de las disciplinas con más horas de trabajo en aula, generando consecuencias como desmotivación, falta de compromiso e interés hacia un trabajo colaborativo eficiente.

5. *RS de la escasa eficiencia en la gestión administrativa*: los relatos también permiten visibilizar esta representación que no tiene directa relación con las prácticas que cumple el docente de matemática, sin embargo, se ve afectado directamente, ya que se dificulta la coordinación de horarios de trabajo colaborativo, debido a que los profesores de matemática pasan más tiempo en sala realizando clases regulares. Es necesario mencionar que estos horarios emanan desde Inspectoría y, además, no suelen coincidir con el de las educadoras diferenciales, complejizando el coordinar horarios para trabajo en conjunto.

Por otra parte, gracias a la complementariedad teórica y operativa que se plantea entre representaciones e imaginarios (Basulto et al., 2020; Riffo-Pavón et al., 2021; Segovia et al., 2018), es posible identificar IS asociados al profesor de matemática, en función del trabajo colaborativo junto al equipo PIE. Esto se logra analizando las visiones de mundo que subyacen a la práctica educativa desde un plano representacional, por tanto, ahora nos adentramos en un plano socio imaginario en el que se analizan los relatos de las profesionales participantes de la investigación, de modo de, indagar en sus visiones de mundo, para comprender mejor como es representado el sistema educativo en cuestión. Quedando en evidencia dicha complementariedad entre un mundo que nutre de significado (lo socio imaginario) y como dicho mundo se representa y se pone en acción (lo representacional). Es decir, identificar ideaciones de lo que hacen los grupos sociales insertos en el mundo y cómo es posible, además, representarlo (Murcia et al., 2016). Es por esto que, desde las experiencias en el trabajo colaborativo, las percepciones y actitudes que emanan a la hora de trabajar junto a los profesores de matemática, es posible establecer diversos imaginarios que se presentan a continuación, en la Tabla 5:

Tabla 5

IS Asociados al Profesor de Matemática, en Función del Trabajo Colaborativo Junto al Equipo PIE.

Imaginario social	Representaciones asociadas
1. Del estereotipo profesional del docente de matemática	<ul style="list-style-type: none"> • De la distorsión del trabajo colaborativo • Del diagnóstico como elemento característico • De los años de servicio en la labor docente • De la sobrecarga laboral del docente de matemática
2. Pedagógico del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • De los años de servicio en la labor docente • De la sobrecarga laboral del docente de matemática • De la escasa eficiencia en la gestión administrativa
3. De la normalización y falta de cultura inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • De la distorsión del trabajo colaborativo • Del diagnóstico como elemento característico • De los años de servicio en la labor docente • De la sobrecarga laboral del docente de matemática • De la escasa eficiencia en la gestión administrativa

Fuente: Elaboración propia.

Descripción de los IS identificados en función del caso de estudio:

1. *IS del estereotipo profesional del docente de matemática*: Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018) señalan que los estereotipos surgen a partir del momento en que el ser humano aprende de sus pares mediante procesos de socialización, asimilando así modelos y patrones de comportamiento, generando ideas preconcebidas sobre ciertos grupos humanos, de este modo, se percibe que estos grupos de personas comparten características en común. En este sentido, desde la visión de las profesionales del PIE, se preconiben ideas y características que se asocian, en particular, al profesor de matemática.

Desde los relatos de las profesionales, emergen distintos factores que permiten identificar el presente imaginario. Se señala que los profesores de matemática son quienes mayores problemas presentan a la hora de realizar trabajo colaborativo o en dar una atención adecuada a estudiantes con NEE, ya sea por la excesiva carga laboral en aula o la falta de formación en esta área. También se tiene la idea generalizada de que los profesores de matemática basan sus apoyos en los diagnósticos de sus estudiantes, siempre y cuando estos presenten fuertes rasgos y características asociadas a sus condiciones particulares, tal como lo señalan Otondo et al. (2018).

2. *IS pedagógico del sistema educativo*: surge de la convergencia de factores asociados a distintas RS de la presente investigación, ya que se aprecian conductas por parte de los profesores de matemática, modeladas por el sistema educativo en el que se ven insertos a lo largo de su vida docente. Algunos elementos que permiten entrever este imaginario, se asocian a los años de trayectoria de los docentes, puesto que poseen una tendencia a preferir el trabajo solitario, por sobre el colaborativo, debido a los esquemas que han internalizado y estructurado a lo largo de su vida profesional.

Además, es necesario mencionar que las profesionales entrevistadas señalan que los profesores de matemática poseen una cantidad excesiva de horas en el aula de clases, permitiéndoles escudarse en ello para no llevar a cabo el trabajo colaborativo, sumando también, la escasa eficiencia en la distribución horaria por parte de la gestión administrativa.

3. *IS de la normalización y falta de cultura inclusiva*: este imaginario surge con fuerza desde la convergencia de todas las representaciones identificadas en la presente investigación, por lo tanto, se podría señalar que todos los factores presentados guardan relación directa con la normalización y una falta de cultura inclusiva, no solo por parte de los profesores de matemática, sino que, además, de los equipos directivos y del sistema educativo mismo. En este sentido, se hace posible analizar que el sistema educativo manifiesta una tendencia a la homogeneización de estudiantes que poseen NEE, invisibilizándolos a través de las prácticas tradicionales de los profesores y la poca implicancia que poseen los equipos directivos en la mejora y fortalecimiento del equipo PIE dentro del establecimiento educacional.

Luego de analizar los relatos e identificar RS e IS, a partir de la percepción de las profesionales del PIE, es posible inferir que existe una falta de concordancia entre lo que se establece en las políticas públicas sobre educación especial y los lineamientos entregados por el Decreto N°83 (MINEDUC, 2015), para una correcta realización de adecuaciones curriculares y trabajo colaborativo, considerando además, que las universidades que forman docentes de matemática no los preparan en estas áreas, surgiendo así un constante desconocimiento, por parte de los profesores de la asignatura, sobre cómo prestar atención a la diversidad y las herramientas que entrega el trabajo colaborativo.

Otondo et al. (2018), en un estudio realizado a profesores de matemática, señalan que los docentes participantes no poseen formación académica sobre cómo prestar atención a la diversidad, no realizan adecuaciones curriculares, ni trabajo colaborativo que les permita

mejorar sus prácticas docentes. Por lo tanto, las RS e IS identificados en la presente investigación, no distan de las prácticas tradicionales que se han llevado a cabo los últimos años por parte de los profesores de la asignatura.

A partir de lo ya presentado en la investigación, es necesario mencionar que [Anzaldúa \(2017\)](#) señala que, según Castoriadis, la sociedad se instituye imaginariamente en base a las significaciones que los seres humanos crean para sí mismos, a partir de la interacción con otros. Es por esto que, según los relatos y experiencias de las profesionales del PIE, ha sido posible identificar algunas formas de cosmovisión que pueden poseer los profesores de matemática sobre el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad a partir de las propias vivencias y experiencias que poseen los individuos al estar insertos en sociedad. De este modo, tanto RS como IS, poseen componentes contextuales y temporales, donde es posible inferir que dichos conceptos teóricos son dinámicos y cambiantes, debido a que se modifican en la medida que la misma sociedad se transforme ([Girola y de Alba, 2018](#); [Toledo y Basulto, 2020](#)).

En este sentido, lo mencionado se relaciona directamente con lo que señala [Castoriadis \(1989\)](#), sobre sociedad instituida e instituyente, debido a que lo instituyente es creación incesante que viene a alterar la realidad social, representada, en este artículo, bajo la actuación de los nuevos docentes de matemática, iniciando un estado de tensión frente a lo instituido o ya establecido en la sociedad, representado por las prácticas más tradicionales de los profesores con vasta trayectoria pedagógica. Entonces, es aquí donde se produce una fisura entre lo que ya está instituido, permitiendo dar paso a una transformación social desde lo instituyente, representado en la práctica docente de las nuevas generaciones.

Además, desde los resultados presentados, es interesante abordar el rol que cumplen no solo los profesores, sino que también los equipos directivos en la implicancia del cumplimiento del trabajo colaborativo en los establecimientos. Por otra parte, a partir de este trabajo, se pueden considerar aquellos elementos que permitan elaborar planes de acción para mejorar la calidad del trabajo colaborativo, no solo con docentes de matemática, ya que muchos de los factores considerados por las profesionales del PIE, son transversales y permitirían dar atención de forma correcta a la diversidad en las aulas de clases.

Finalmente, es necesario mencionar la escasez de investigaciones realizadas en Chile, que aborden temáticas como las prácticas de docentes de diferentes asignaturas y que permitan dar cuenta de cómo es la atención a la diversidad, más aún, aquellas que aborden RS e IS mediante la complementariedad de ambas teorías desde la perspectiva aquí manifestada.

Referencias bibliográficas

- Acosta, G., y Garibello, L. (2018). *Análisis de imaginarios en el campo de la educación en artículos de revistas indexadas*. (Tesis de grado). Universidad de La Salle.
- Álvarez, J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alvariñas-Villaverde, M., y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>.
- Anzaldúa, R. (20-24 de noviembre 2017). *Reflexiones sobre la Educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Baeza, M. (2003). *Imaginarios sociales, apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Basulto, O. (2016). Investigación social. Una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques. *Revista de humanidades*, 2, 95-115.
- Basulto, O., Segovia, P., y Jullian, C. (2020). Imaginarios sociales y representaciones en torno al movimiento estudiantil de 2011: Hacia la configuración de un perfil mediático del grupo El Mercurio S.A.P. *UNIVERSUM*, 35(1), 250-287.
- Berger, P., y Luckmann T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. La Muralla S.A.
- Broitman, C., Sancha, I., Dibene, L., Falco, L., y Lemos, A. (2021). La matemática escolar en la educación especial del nivel primario. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar. *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 208-257). EDULP.
- Brante, M. (2017). *Efecto de la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, evidencia para Chile* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Camacho, L. (2017). Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 257-271.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Tusquets Editores.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1-13.
- Dittus, R, Basulto, O., y Riffo, I (2018). Imaginarios y representaciones sociales en Chile: teorías consolidadas y deslizamientos metodológicos. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe (Coords). *“Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica”*. (pp. 223-264). Ediciones USTA.
- Díaz, C. (1992). *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*. Eudema.
- Duarte, R., Galindo, L., y Sepúlveda M. (2019). *Representaciones sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del colegio Luis Madina de Cali*. (Tesis de pregrado). Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la colección: Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario Social. *Civilizar: Ciencias Sociales Humanas*, 19(37), 31-42.

- Garrido, D. (2022). *Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática en función del trabajo colaborativo realizado junto al equipo del programa de integración escolar (PIE)*. (Tesis de Magíster). Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Girola, L., y de Alba, M. (2018). Imaginarios y representaciones sociales. Un estado del arte en México. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe. *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 349- 424). Ediciones USTA.
- Gadamer, H-G. (2000). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Vol I y II). Sígueme.
- González, R., y Otero, C. (2017). Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Opción*, 33(84), 759-790.
- Gutiérrez, M., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Gutiérrez, M., y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana, S.A de C.V.
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMIA Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), s/n.
- Jiménez, J., y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8 (Nº Especial), 1-15.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lima, I. (2020). Las representaciones sociales del concepto de “aprendizaje” en Educación Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 14(11), 127-166.
- López, M. (2021). *La discapacidad y sus cifras en Chile*. Con Trabajo: Fundación de Inclusión Laboral.
- Maric, M. (2018). Estado del arte sobre imaginarios y representaciones sociales en Bolivia. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe. *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21-99). Ediciones USTA
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 371-388.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.
- MINEDUC (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC (2019). *Trabajo Colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. CPIP.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Murcia, N., Jaimes, S., y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 50, 257-274.

- Murcia, N., y Jaramillo, D. (2014). Imaginarios sociales de educabilidad en el programa de artes escénicas: entre lo hegemónico y lo radical/creación. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 80-89.
- Navarro, B., Arriagada, I., Osse, S., y Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-18.
- Otondo, M., Garrido, D., Araneda, R., y Pérez, J. (2018). Prácticas docentes de profesores de matemática en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En T. Del Valle y C. Henríquez, *Investigación en la formación inicial del profesor de matemática* (pp. 19-33). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X., y Castro, A. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 15(3), 133-142.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Piña, J. (2016). Representaciones Sociales de docentes en función de su trabajo. *Revista Digital Universitaria*, 17(10), 1-15.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea].
- Riffo, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comuni@cción*, 7(1), 63-76.
- Riffo-Pavón, I., Basulto, O., y Segovia, P. (2021). El Estallido Social chileno de 2019: un estudio a partir de las representaciones e imaginarios sociales en la prensa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 243, 345-368.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46.
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 124-139.
- Segovia, P., Basulto, O., y Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 79-102.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- SUPEREDUC (2019). ¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)? <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A., y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.
- Toledo, A., y Basulto, O. (2020). Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161-176.
- Torres, M., Salazar, F., y Paz, K. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Universidad Rafael Landívar.
- Trejos, D., y Pérez, J. (2018). *Imaginarios sociales sobre inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Universidad Católica de Pereira.

- Urbina, J., y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-544.
- Valenzuela, C., y Cortese, I. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes*. Valoras UC.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Vera, P. (2018). Interrogar sentidos desde las ciencias sociales. Una aproximación a los estudios actuales sobre imaginarios y representaciones sociales en Argentina. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe. *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21-99). Ediciones USTA.
- Vieytes, R. (2004). *Metodologías de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. De las ciencias.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).