



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Facultad de educación y humanidades
Departamento ciencias de la educación
Programa de magíster en educación**

Concepto de inclusión: Acercamiento desde la voz del
profesorado y lo que declaran de sus prácticas educativas
Tesis para optar al grado académico de magister en educación

Autor: González Muñoz, Abel Hernán
Profesor patrocinante: Cárcamo Vásquez, Héctor

Chillán – Chile, Marzo de 2021

Índice

	Página
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1: Planteamiento del problema	9
1.1 Antecedentes del problema	10
1.2 Formulación del problema	11
1.3 Preguntas de investigación	13
1.4 Objetivos del estudio	14
1.5 Supuestos del estudio	15
Capítulo 2: Marco teórico referencial	16
2.1 Representaciones sociales	17
2.2 Prácticas pedagógicas	19
2.3 ¿Qué se entiende por inclusión educativa en Chile?	20
2.4 Contexto en el cual se inserta la educación inclusiva en Chile	22
2.5 Políticas de inclusión educativa en Latinoamérica	23
2.6 Políticas de inclusión educativa en Chile	24
2.7 ¿Inclusión o integración?	27
2.8 Formación docente para la inclusión	28
2.9 Desafíos y barreras para la inclusión educativa	29
2.10 Elementos de contexto: Características generales de Los establecimientos	30

Capítulo 3: Marco Metodológico	34
3.1 Enfoque	36
3.2 Tipo de estudio	37
3.3 Sujetos de estudio	38
3.4 Técnica de relevamiento de información	39
3.5 Estrategia de procesamiento y análisis de datos	40
3.6 Criterios éticos	41
Capítulo 4: Presentación y Discusión de Resultados	43
4.1 Representaciones sociales entorno al concepto de Inclusión educativa	44
4.2 Similitudes entre los discursos relacionados con el Concepto de inclusión educativa	51
4.3 Diferencias entre los discursos relacionados con el Concepto de inclusión educativa	52
4.4 Representaciones sociales en torno al contexto y políticas relacionadas con la inclusión educativa.	54
4.5 Similitudes entre los discursos relacionado con el contexto y políticas de inclusión educativa	63
4.6 Diferencias entre los discursos relacionado con el contexto y políticas de inclusión educativa	65
4.7 Representaciones sociales entorno a las prácticas educativas inclusivas.	67

4.8 Similitudes entre los discursos relacionado con las prácticas educativas inclusivas	83
4.9 Diferencias entre los discursos relacionado con las prácticas educativas inclusivas	84
4.10 Representaciones sociales entorno a la valoración de la inclusión educativa	88
4. 11 Similitudes entre los discursos relacionado con la valoración de la inclusión educativa	91
4.12 Diferencias entre los discursos relacionado con la valoración de la inclusión educativa	92
4.13 Discusión de resultados	93
Capítulo 5: Conclusiones	100
Bibliografía	109
Anexos	123

Agradecimientos

En el infierno de lo igual, la llegada del otro atópico puede asumir una forma apocalíptica (Han, 2012). En este tiempo donde el eros está en agonía se hace imprescindible reconocer, aceptar y respetar la diferencia de mi semejante, es por aquello que en la presente investigación se aborda la inclusión en el ámbito educativo.

Quiero agradecer a mis padres y hermanas que en momentos complejos me dieron ánimo para continuar con esta investigación, a mi hija por cada sonrisa regalada cuando las energías faltaban, a mi profesor guía Dr. Héctor Cárcamo quien orientó con su experiencia y capacidades este trabajo siempre con una muy buena disposición, a los docentes participantes, que a pesar del contexto de pandemia se dieron un tiempo y participaron de manera voluntaria en la investigación.

Sin duda este tiempo estudiando en el programa de magister en educación contribuye en mi desarrollo profesional y personal, el cual me ayuda a comprender la importancia de la investigación científica en educación desde los propios profesores quienes conocen en primera persona la realidad de las aulas chilenas.

Resumen

Durante estos últimos años se ha escuchado con fuerza el término de inclusión educativa al interior de las escuelas chilenas, en donde a través de distintos decretos y leyes se intenta incluir este concepto en la planificación, evaluación y prácticas educativas, a lo cual los docentes se han enfrentado al desafío de hacer realidad aquellas iniciativas. El objetivo de esta investigación fue develar las representaciones sociales que están relacionadas al concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas. En este estudio participaron doce docentes de educación general básica que presentaban jefatura de curso durante el año lectivo 2020, pertenecientes a dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco. Se utilizó una metodología cualitativa a través del método de estudio de casos múltiple, como técnica de producción de información la entrevista semiestructurada y el análisis fue desarrollado con la técnica de análisis estructural del discurso. A partir de los resultados obtenidos se confirma que las representaciones sociales que poseen los docentes influyen en sus prácticas educativas inclusivas a raíz de la tensión que se genera entre la teoría y la práctica. Este resultado se genera principalmente por agentes internos y externos que están presentes en el modelo educacional chileno, que va desde la formación inicial docente hasta las políticas emanadas a nivel central, a lo cual es importante analizar la problemática en su conjunto para realizar un cambio de paradigma desde la integración educativa hacia la inclusión educativa.

Palabras claves: Inclusión educativa, Representaciones sociales, Prácticas educativas.

Abstract

During these last years, the concept of inclusion has been strongly heard inside Chilean schools, where different decrees and laws attempt to include this concept in educational planning, evaluation and practices, to which teachers have faced the challenge of making these initiatives a reality. The objective of this research was to unveil the social representations that are related to the concept of educational inclusion and what they declare about their educational practices. In this study participated twelve elementary general education teachers who were in charge of a class during the school year 2020, belonging to two charter schools in the locality of Coihueco. A qualitative methodology was used through the multiple case study method, the semi-structured interview was used as a technique for the production of information and the analysis was developed with the structural discourse analysis technique. From the results obtained, it is confirmed that the social representations that teachers have, influence their inclusive educational practices as a result of the tension created between theory and practice. This result is mainly generated by internal and external agents present in the Chilean educational model, ranging from initial teacher training to policies issued at the central level, where it is important to analyze the problem as a whole in order to make a paradigm shift from educational integration to educational inclusion.

Key words: Educational inclusion, Social representations, Educational practices.

Introducción

El presente estudio se orienta en develar las representaciones sociales que giran en torno al concepto de inclusión educativa desde una perspectiva basada en relatos y experiencias de docentes de educación general básica y lo que dicen de sus prácticas educativas. Se realizará un recorrido exhaustivo sobre las últimas y diversas políticas tanto nacionales como internacionales impulsadas hacia el concepto de inclusión educativa analizando de manera detallada algunas de las principales disyuntivas o barreras de entrada que han encontrado la implementación de aquellas políticas. A lo largo de este recorrido acompañado por las voces (discursos) de un grupo selecto de docentes de dos establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Coihueco que poseen distintas creencias influenciadas por su propia formación personal-profesional, por el tipo de establecimiento en el cual trabajan, experiencias de vida, etc. iremos develando la inclusión educativa con sus apreciaciones de fortalezas y desventajas desde una perspectiva privilegiada, ya que son docentes inmersos en el sistema educativo actual que se han visto enfrentados a este fenómeno desde el terreno mismo de enseñanza-aprendizaje.

El proceso educativo en nuestro país ha estado en constante cambio y movimiento ya que se ha ido modificando según cambia la sociedad y el contexto nacional e internacional. En nuestro país la educación se caracteriza por replicar la desigualdad existente en nuestra sociedad (Oliva, 2008) el contexto descrito ha llevado a diversas autoridades y gobiernos el ir impulsando leyes y decretos que formen la educación de nuestro país en torno a diferentes intereses tanto nacionales como internacionales. Es en ese contexto en el cual el concepto de inclusión se introduce en la educación chilena con mucha fuerza, siendo esto un ejemplo de que el concepto de inclusión educativa o como poder implementar la inclusión en educación, no se instala en el “vacío” si no que, por el contrario debe venir a instalarse en un paradigma educativo ya cimentado siguiendo las lógicas sociales y políticas de nuestro propio contexto, por lo cual la inclusión en nuestro país se entiende de manera particular y única (Manghi et al., 2020) en otras palabras la implementación de la inclusión educativa en nuestro país podría venir con ciertas características de los paradigmas ya instalados en nuestro contexto escolar. Uno de los actores principales en el sistema educativo chileno actual, que posee el objetivo de poder comprender para luego implementar tanto las políticas nacionales, que a su vez vienen impregnadas con paradigmas internacionales, son los docentes, he ahí la relevancia de poder

conocer y analizar el discurso de estos, ya que poder acceder a lo que dicen que piensan y lo que dicen que hacen en relación al concepto de interés nos permitirá ir encontrando diversas dificultades o ventajas que pueden ser subsanadas o reforzadas respectivamente para decantar en posibles soluciones a la adecuada implementación de este tema tan relevante que se viene impulsando con gran fuerza en el último tiempo, cabe mencionar que docentes son los primeros en encontrar “barreras” que dificultan lo propuesto en la ley o por el contrario, los primeros en poder destacar los aspectos positivos o generar propuestas para un mejoramiento desde la base de su propia experiencia en las aulas de clases, puesto que son ellos los encargados finalmente de implementarlas.

Como nuestra sociedad cambia, busca nuevos ideales y paradigmas en los cuales adherirse quedando en evidencia actitudes o prácticas evidentemente excluyentes que forman (o formaban) parte de situaciones muchas veces normalizadas por los agentes que intervienen directa o indirectamente en educación, es aquello que nos lleva a pensar y cuestionarnos según Dussel, 2004, citado por Figueroa, Soto y Yáñez (2019) la función que queremos para la educación y cuál sería el rol de ésta en la sociedad actual. Sin duda en este proceso de cuestionamiento la inclusión llega a desbaratar ciertos paradigmas instalados en educación realizando un replanteamiento de dónde se debe colocar el foco y en muchas ocasiones redireccionar ciertas prácticas lo cual genera un fenómeno interesante y particular ya que sin duda a lo largo del tiempo seguirán apareciendo conceptos que remuevan el estatus quo y obliguen a un desplazamiento de los actores que conforman el sistema educativo, al igual como lo ha hecho la inclusión en el contexto actual .

El siguiente estudio tiene un interés en sí mismo, es un fenómeno único y particular, el poder desentrañar los relatos de los docentes con respecto a esta temática lo convierte en relevante ya que nos interesa lo que tienen en común como lo que tienen de único (Stake , 2007) Siguiendo con lo planteado anteriormente para realizar esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo ya que nos ayuda a poder develar, comprender e intentar dar significado a subjetividades o prejuicios que puedan tener los sujetos, para poder dar con lo que realmente dicen que piensan y dicen que hacen sobre el concepto de inclusión educativa. Respondiendo a los objetivos planteados se consideró pertinente responder al estudio desde un estudio de casos múltiple, en donde a través de entrevistas en profundidad semiestructuradas se recogió información relevante del discurso de los sujetos, que nos permitirá a través del lenguaje develar sus representaciones sociales en torno a concepto de inclusión educativa

Capítulo 1:
Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema

El concepto de inclusión educativa se viene desarrollando con fuerza en la última década en nuestro país, aunque en palabras de Opazo, 2012, citado por Manghi et al.,(2020) en el mundo anglosajón ya se viene insertando desde finales de los años ochenta, lo que deja a nuestro país en un desfase considerable que puede conllevar ciertas consecuencias y/o barreras de entrada a una óptima implementación de este concepto, entre las que destaca la tensión producida entre la teoría y la práctica. Es importante considerar que la real adquisición y posterior implementación de la inclusión educativa no se basa solamente en implementación de políticas públicas, realización de prácticas pedagógicas inclusivas, infraestructura o recursos pedagógicos adecuados, sino más bien pasa por un cambio de mentalidad (cambio de paradigma) de los actores principales encargados de llevar a cabo este proceso, considerando que la discapacidad es más bien un constructo social (Tamayo, et al.2018).

Este cambio de paradigma en la educación chilena se viene a instalar en un espacio educativo marcado por una mirada neoliberal que ha generado una desigualdad e inequidad social bastante amplia (Plá, 2015) este nuevo enfoque inclusivo viene con una idea concebida que se instala en nuestro territorio con una carga ideológica determinada y que irremediamente tendrá que moldearse o adecuarse a las características en las cuales se inserta. En nuestro contexto hemos transitado a través del tiempo por diversas miradas o antecedentes que hasta el día de hoy aportan a la construcción del significado de inclusión educativa que va desde el límite que realizan las políticas implementadas, hasta las creencias y percepciones de los propios actores.

Esta investigación se introdujo en el ámbito de las representaciones sociales, develando las imágenes mentales que cada sujeto pueda tener respecto al tema en cuestión (Raiter, 2001) El enfoque de las representaciones sociales tiene bastante pertinencia con la educación, ya que constituye una de las líneas de investigación con mayores aportes en esta área (Calixto, 2015) considerando que la educación es una problemática plural (Jodelet, 2011) que se puede abordar desde diversos actores. Cabe destacar que esta investigación develó las representaciones sociales que posee uno de los actores relevantes en la implementación de la educación inclusiva como lo son los docentes que trabajan en dos establecimientos particulares subvencionados pertenecientes a la comuna de Coihueco con características

distintas y similares a la vez, entre las distintas podemos encontrar el tipo de visión, misión e ideario religioso que imparten y entre las similitudes podemos encontrar el espacio geográfico común y que atienden a una población estudiantil de características similares. Los sujetos seleccionados para poder develar las representaciones sociales entorno al concepto de inclusión educativa son profesores que presentan jefatura, ya que son docentes que no solamente ven la parte académica de los cursos y estudiantes, si no que en muchas ocasiones se deben enfrentar a otro tipo de situaciones, muchas veces de ellas relacionadas con el área de convivencia en donde también se debe aplicar el concepto de inclusión educativa.

1.2 Formulación del problema

En nuestro país una de las últimas leyes impulsadas con fuerza en educación tiene directa relación con la inclusión educativa, estamos hablando de la ley 20.845 que incluso lleva por título “ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” en el artículo 1 letra K declara lo siguiente: “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (ley n.º 20.845, 2015) lo cual evidencia la importancia por la inclusión educativa impulsada por el ministerio de educación en nuestro país en el último tiempo, lo que a su vez genera un problema contingente en la gran mayoría de las escuelas y de la cual todavía no se tiene una respuesta clara ¿Cómo poder eliminar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los estudiantes? Autores como Alba (2012), García-cuevas y Hernández (2016), Avilés, Luque y Hernández (2015) atribuyen una gran relevancia para el logro de la inclusión educativa en nuestras escuelas a buscar siempre nuevos modelos, metodologías o respuestas didácticas para que todos los estudiantes logren el aprendizaje deseado, los autores mencionados colocan el acento en el rol del profesorado como uno de los agentes principales que puede marcar la diferencia en este sentido, por lo cual es desde aquí donde nace o tiene origen la presente investigación y el motivo por el cual se centra en el docente y en el poder conocer, comprender y analizar cuáles son las representaciones sociales respecto a la inclusión educativa ya que estas pueden influir en su forma de actuar respecto a este concepto. Autores como Garnique (2012) y Poblete y Galaz (2017) reafirman la influencia y relación existente entre las representaciones sociales que los docentes poseen sobre inclusión educativa y como pondrán en práctica aquel concepto, en donde muchas veces

existe un discurso de aceptación sobre la importancia de la inclusión, pero desde la lejanía generándose una doble discurso entre lo que dicen y lo que hacen, es por esto que en la presente investigación se hizo relevante el poder acceder a lo que dicen que hacen en sus prácticas pedagógicas siendo exhaustivo a través del levantamiento y análisis de códigos para su posterior comparación, logrando ver si existe esa coherencia entre los discursos dados por los docentes de sus representaciones sociales y lo que dicen que hacen en sus prácticas pedagógicas asociadas al concepto de inclusión educativa.

Para la realización del presente estudio se analizaron las principales problemáticas sucesos relevantes que basados en la literatura actual podrían explicar cómo se ha dado a través del tiempo la implementación de la inclusión educativa en nuestro país, como lo son las políticas y sistema educativo y/o social actual tanto de nuestro país como la influencia que ha recibido desde Latinoamérica, la preparación que han tenido los docentes en el área de la diversidad escolar, disyuntivas relevantes entre integración o inclusión, barreras de entrada que se pueden identificar al aplicar la inclusión educativa y los liderazgos que deben emerger en el interior de los centros educativos para lograr una real efectividad y a través de aquello poder buscar ciertas diferencias o similitudes con los discursos planteados por docentes en investigaciones anteriores.

En cuanto al contexto actual estudios recientes como los de García (2017) afirman que luego de años de reformas educativas a lo largo de todo nuestro continente las políticas de inclusión impulsadas no han sido eficaces en poder asegurar una educación para todos, debido a varios factores relevantes entre los que destaca tanto en nuestra región como en nuestro país el debate entre avance económico y la arraigada brecha social existente entre las clases sociales más acomodadas y las clases sociales más desposeídas (Díaz, 2011) lo que combinado a la cultura escolar centrada en la estandarización y prácticas poco reflexivas que atentan hacia el enfoque inclusivo (Cisternas y Lobos, 2019) pueden llegar a producir una segregación aún mayor sobre todo en contextos socio culturales y económicos bajos. Es por lo anterior que la elección de establecimientos en donde se desempeñan los docentes de la presente investigación no fue al azar, ya que poseen características particulares que denotan similitudes y diferencias en sus prácticas pedagógicas inclusivas y que atienden a una población de estudiantes de un alto nivel de vulnerabilidad y de niveles socioeconómicos similares (medio-bajo)

Al realizar el análisis de los discursos de los sujetos para poder develar cuáles son sus principales representaciones sociales respecto a la inclusión educativa se tuvo como referencia el análisis estructural de discurso explicado en Martinic (2006) la cual nos permitió ir conociendo los códigos centrales y los elementos periféricos que lo componen, con lo cual se pudo realizar un agrupamiento jerárquico tanto de las semejanzas como diferencias que se encuentren en las voces de los actores.

El docente forma parte importante del sistema educativo actual y es capaz de poder influir tanto de manera positiva como negativa en los estudiantes (Almanza, Herrera y Barros, 2020) no solo en la parte pedagógica si no también en la oportuna implementación de la inclusión educativa en el establecimiento en donde se desempeña que tendrá directo impacto en el sentir y pensar de sus estudiantes, es por eso lo prominente de conocer y comprender que están entendiendo por inclusión educativa y cuáles son las principales representaciones sociales que giran en torno a este concepto y que factores inciden en ellas, para lograr comprender este fenómeno desde una mirada integral .

1.3. Preguntas de la investigación

Pregunta principal:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales en torno al concepto de inclusión y lo que declaran de sus prácticas educativas inclusivas profesores de educación general básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco?

Para develar las representaciones sociales desde el discurso de los docentes se tendrán las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco entorno a la inclusión educativa?

- ¿Qué prácticas pedagógicas inclusivas aplican los docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco en sus establecimientos?

- ¿Existe coherencia entre lo declarado de sus prácticas educativas y el concepto de inclusión educativa que poseen docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco?

1.4. Objetivos del estudio

Objetivo general:

Develar las representaciones sociales entorno al concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco

Objetivos específicos:

- Identificar las representaciones sociales que poseen los docentes de educación básica en torno al concepto de inclusión educativa de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco
- Comprender las prácticas pedagógicas que declaran para aplicar la educación inclusiva en sus establecimientos docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco
- Evaluar si existe una coherencia entre las representaciones sociales sobre inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas inclusivas implementadas docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco

1.5. Hipótesis/Supuestos del estudio

Los docentes pertenecientes a los dos establecimientos seleccionados poseen representaciones sociales en torno al concepto de inclusión distintas que pueden estar influidas por las características y formación de cada individuo como de las características particulares de cada establecimiento que podrían influenciar en el quehacer docente (Garnique, 2012) habiendo una relación directa entre las representaciones sociales en relación a la inclusión educativa que condicionarán la forma en que la pondrán en práctica (Garnique, 2012) y (Galaz, 2017)

Los docentes presentan ciertas diferencias entre lo que declaran del concepto de inclusión educativa y lo que dicen que hacen en sus prácticas educativas, puesto que al momento de aplicar en la práctica la teoría se encuentran con dificultades que les impiden aplicar prácticas educativas inclusivas en el plano ideal (Garnique, 2012)

Capítulo 2:

Marco teórico referencial

2.1 Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales ha marcado un precedente importante y ha sido capaz de posicionarse dentro de las ciencias sociales puesto que es capaz de complementar el lenguaje y la cognición como algo fundamental en el diario vivir (Rodríguez y García, 2007)

En la obra inaugural de esta teoría Moscovici (1961) coloca énfasis en la importancia del sentido común y como una teoría científica puede llegar a ser cambiada cuando interacciona socialmente y la influencia que puede tener sobre determinados temas en las personas, Jodelet (1984) plantea que las representaciones sociales forman parte de un pensamiento social, Farr (1986) plantea que las representaciones sociales tienen lugar cuando se debaten temas de interés común entre las personas o temas o acontecimientos en un futuro podrían ser de interés y como función principal las representaciones buscan que algo desconocido sea parte de lo cotidiano para poder clasificar lo que es desconocido. Lo anterior demuestra que el concepto de representaciones sociales no ha sido fijo a lo largo de la historia y posee como eje central a las personas, sus interacciones y el uso del lenguaje.

Moscovici, 1979, citado por Mora (2002) da a conocer tres condiciones que caracterizan a las representaciones sociales:

- A) Dispersión de la información: La información con la cual se cuenta por lo general está desorganizada y es muy escasa, lo que produce una distribución desigual y selectiva.
- B) Focalización: Cada grupo o individuo según sus propias opiniones seleccionará determinados aspectos de la realidad según su interés.
- C) La presión a la inferencia: Cada sujeto o grupo recibe una presión social para que tome alguna determinada postura acerca de temas de relevancia social.

En su trabajo fundador Moscovici (1961) señala la existencia de tres dimensiones características de las representaciones sociales las cuales son:

A) La información: Es la cantidad total o de conocimiento que posee un grupo o individuo acerca de un objeto de interés social, en el cual se puede diferenciar características propias en cuanto a la calidad y cantidad de información.

B) El campo de representación: Es de qué manera el grupo ordena de manera jerarquizada el contenido de la representación, el cual puede tener una jerarquización y orden distinto en cada grupo e incluso puede variar al interior de cada grupo.

C) La actitud: Es la posición que toma el grupo acerca del objeto de la representación social, el cual puede ser positiva o negativa,

En esta misma investigación Moscovici descubrió dos conceptos claves de la teoría de las representaciones sociales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en algo colectivo y como esta a su vez lo cambia a social, estos conceptos son:

A) Objetivación: Proceso en el cual se pasa de lo abstracto a lo concreto a través de la recuperación de saberes sociales, con la ayuda de recursos metafóricos y el imaginario social, ósea se lleva al plano de lo real un esquema conceptual.

B) Anclaje: Es el proceso en el cual los significados desconocidos pasan a categorías conocidas por el grupo social en cuestión.

Para el presente estudio se develó las representaciones sociales a través del relato de los sujetos que de manera voluntaria participaron en esta investigación, para aquello es relevante enunciar que se entendió por representaciones sociales, a lo cual dada la naturaleza de este estudio se comprenderá por como determinado grupo social ve, interpreta y da sentido a una zona de sus vivencias individuales y colectivas (Rodríguez y García, 2007) considerando que esas vivencias están compuestas, en palabras de Abric, 2001, citado por Rodríguez y García (2007) por información, creencias, opiniones y actitudes sobre un determinado tema u objeto las cuales se dividen en estructuras, comprendiendo que estas implican significados compartidos, pero que no significa uniformidad ni excluye la diversidad (Moscovici, 1988) lo que nos permitirá comprender en profundidad como cada individuo y también comunidad educativa en su conjunto está viendo o representando en su imaginario la inclusión educativa

y como finalmente la están llevando a cabo colocando el énfasis en las similitudes compartidas como también a sus diferencias.

2.2 Prácticas pedagógicas

Un eje central que se consideró en esta investigación a partir de los relatos de los sujetos que participaron en el estudio (además de su concepto de la inclusión educativa en nuestro país) fue lo que declararon sobre sus prácticas educativas inclusivas, es por aquello que es relevante poder delimitar y dar una definición clara de aquel concepto. En la presente investigación se entendió como prácticas pedagógicas inclusivas lo declarado por el propio ministerio de educación que menciona que son: “todas las acciones que eliminan las formas de discriminación arbitraria y que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (MINEDUC, 2015)

A pesar de las distintas barreras, dificultades o desafíos que puedan existir el docente debe plasmar la inclusión educativa en sus prácticas pedagógicas. Un estudio realizado por Esteve, Ruiz, Tena y Úbeda (2005) plantea una serie de prácticas pedagógicas con las cuales se puede implementar de apoco la inclusión escolar entre ellas destacan:

- Trabajar con grupos de trabajos que sean cooperativos, flexibles y variados.
- Mantener una actitud positiva por parte del docente para trabajar con la heterogeneidad, aplicando planes especializados de trabajo u otra metodología didáctica acorde.
- Aprovechar la heterogeneidad de los estudiantes para el enriquecimiento mutuo entre los estudiantes aprendiendo unos de otros.
- Fomentar por parte de los docentes la participación de los estudiantes en el aula, realizando adaptaciones curriculares si es necesario.

Complementando este set de prácticas pedagógicas que podrían aportar a la inclusión educativa, se encuentra lo planteado por Lemos y Goncalves (2020) en una investigación más reciente que apuntan que la implementación del DUA ayudaría a potenciar la inclusión, lo cual se asemeja bastante a las prácticas mencionadas anteriormente puesto que el DUA igualmente busca potenciar la diversidad en el aula y a partir de ella buscar la riqueza pedagógica a través de un aprendizaje cooperativo entre los propios estudiantes. Podemos ver que ya el año 2005 había estudios que apuntaban a ciertas prácticas inclusivas en educación, pero no fue hasta el año 2015 con el decreto 83 (que se basa en el DUA) que esas prácticas inclusivas se deben aplicar por ley en las distintas comunidades educativas.

Es importante mencionar que el docente posee una creencia o imaginario social creado respecto a las nuevas leyes implementadas en educación respecto a la inclusión, lo cual resulta fundamental ya que estas influyen a la hora de aplicar las prácticas educativas. Diversos estudios realizados como los planteados por Salum (2020) o Gómez, Conejeros., Sandoval Catalán & García (2020) realizan una descripción de cómo se siente el docente frente a este gran desafío de la inclusión educativa, entre las principales características sale a la luz el agobio laboral al cual se ven enfrentados, se menciona que se sienten con un alto grado de estrés, con bastante angustia por no contar con todas las herramientas para lograr avances con todos los estudiantes, amenazados por los rendimientos de evaluaciones estandarizadas y creen que la cantidad de estudiantes que atienden es mucha, agregando que un alto porcentaje presenta NEE o problemas conductuales. No menor resulta lo planteado por Apablaza (2014) mencionando que, si bien los docentes en el discurso ven a la inclusión como algo relevante y necesario, también es percibida como un obstáculo para sus prácticas pedagógicas.

Si hablamos de prácticas pedagógicas hay varios factores que pueden influir en ellas como el propio imaginario del docente, incluso influyen los recursos o factores personales, que pueden favorecer o desfavorecer la creación de ambientes inclusivos (Canales, Aravena, Cárcamo, Lorca, & Martínez, 2018). Es por lo mencionado anteriormente que esta investigación buscó interiorizarse en lo que dicen que hacen de sus prácticas pedagógicas inclusivas, puesto que es ahí en donde realmente se coloca en juego el cambio de paradigma hacia la inclusión educativa.

2.3. ¿Qué se entiende por inclusión educativa en Chile?

Es importante comenzar mencionando una delimitación del marco general que se tiene del concepto de inclusión en nuestro país. Autores como Díaz (2011) desde la perspectiva histórica de una construcción democrática en Chile entiende la inclusión como un ente que puede llevar justicia y equidad a sectores que siempre han estado en desventaja frente a otros grupos sociales, colocando énfasis que entiende la “justicia” como un elemento que puede integrar a todos los sectores sociales dejando de lado su aspecto punitivo.

Otro autor como lo es López (2016) posiciona como eje central “la no discriminación” y que los demás conceptos de inclusión se forman a la base de la no discriminación, ya que esta genera el reconocimiento y respeto mutuo del otro independiente de su condición

socioeconómica, cultural, o cualquier otro elemento del cual se pueda generar una discriminación arbitraria.

Leiva (2013) plantea que son necesarios contemplar conceptos como la justicia o la no discriminación, pero para él lo más relevante para lograr una óptima aplicación de la inclusión educativa lo atribuye al deseo de querer hacer un cambio en nuestras mentes y también en nuestras prácticas educativas lo que generará una necesidad en los docentes de siempre buscar la diversidad e innovación haciendo énfasis que primero debe haber un cambio de pensamiento al interior de los docentes

Por último, el ministerio de educación de nuestro país declara en uno de los últimos decretos, como lo es el decreto 83, impulsado para potenciar la inclusión educativa lo siguiente: “El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar”. (MINEDUC ,2015)

Lo relevante de lo planteado por los autores es que manifiestan conceptos claves como lo son: justicia, equidad, no discriminación y cambio de paradigma que planteados por separado y de manera particular no generan una verdadera inclusión educativa, pero que tratados en conjunto apuntan a una definición más completa de que elementos se deben considerar para una verdadera inclusión en educación. Estos elementos no están elegidos al azar, sino que también están representes el espíritu de las políticas educativas implementadas en nuestro país, las cuales aluden a realizar un reconocimiento de un otro que está en posición de desventaja, por lo cual se requiere eliminar el sesgo de la discriminación, para lograr eliminar barreras que impidan el propósito inclusivo, generando justicia y equidad en los colegios generando las mismas oportunidades para todos/as.

Conceptos como no discriminación, equidad-justicia social y cambio de paradigma nos acompañarán a lo largo del recorrido metodológico ya que a la luz de la literatura estudiada subyacen de manera natural con la inclusión educativa, con la diferencia que solo en los últimos años se ha tratado de incluir todos estos conceptos agrupados y no de manera particular, en donde se hace necesario comprender y analizar el contexto particular en el cual se insertan los conceptos mencionados en nuestro país.

2.4 Contexto en el cual se inserta la educación inclusiva en Chile

Nuestro país durante los últimos años ha mantenido un alza considerable en el ingreso per cápita logrando una reducción considerable de la pobreza, pero lamentablemente aún se mantiene una desigualdad económica, social y cultural gigantesca entre los estratos socio-económicos altos y los estratos socio-económicos bajos (Sunkel e Infante 2009) en donde la educación formando parte del entramado social no queda fuera de esta configuración dispareja y poco equitativa siendo incluso muchas veces los establecimientos escolares los que perpetúan y reflejan la desigualdad mostrada por su sociedad.

Actualmente nuestro sistema educativo está en proceso de cambio hacia donde los establecimientos particular subvencionados (reciben aporte monetario estatal y de los apoderados) deberán elegir si pasarán a ser completamente públicos (solo aporte monetario estatal) o privados (solo aporte monetario de apoderados) en donde los establecimientos que opten por ser públicos que antes dependían financieramente de las municipalidades ya no lo harán más, si no que dependerán de un ente estatal (Queipul y Durán 2018) esta reforma viene a solucionar en parte la posibilidad de acceso de estudiantes a determinados colegios que antiguamente no podían acceder por no contar con el dinero necesario para pagar una mensualidad aunque mantiene el incentivo en la subvención (el estado paga por cada estudiante que está matriculado) en los colegios públicos, lo que genera una competencia entre los establecimientos por captar una mayor cantidad de estudiantes ya que recibirán más dinero, colocando el énfasis en la parte monetaria y no necesariamente en el proyecto educativo o calidad de educación (Ramos, 2013) El estudio realizado por Díaz (2010) apunta que generalmente dependerá al grupo económico que pertenece la familia el tipo de establecimiento que elegirá para su hijo/a (estratos socio-económicos altos prefieren establecimientos particulares y viceversa) ya que aunque grupos socioeconómicos bajos prefieran establecimientos particulares no podrán optar a estos por lo alto de su mensualidad, cuestión que perpetúa la desigualdad y evita la posibilidad desde el comienzo de implementar la inclusión educativa en donde todos y todas tengan las mismas oportunidades, cuestión fundamental que está en el centro de las políticas inclusivas. Este contexto marca un tablero adverso para insertar de manera óptima de la inclusión educativa en nuestro país generando situaciones apremiantes que se deben ir subsanando en el camino.

2.5 Políticas de inclusión educativa en Latinoamérica

La Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales promovida por la UNESCO (1994), sentó las bases para un cambio de paradigma en Latinoamérica e instaba a las escuelas a avanzar hacia una orientación inclusiva que traería por consecuencia una sociedad más justa, el poder disminuir la discriminación y que se pudiera lograr la educación para todos. Cabe mencionar que en los años 90 organizaciones como el BM, BID, CEPAL Y UNESCO tuvieron bastante relevancia e injerencia en políticas educativas en Latinoamérica en donde gobiernos adoptaban ciertas políticas establecidas por aquellos organismos generalmente con una visión neoliberal de la educación basada en la rendición de cuentas, competencia, meritocracia y lógica de ganancia (Rodríguez, Mercedes y Contreras 2017) a cambio de financiamiento económico o subsidios, no por imposición de las organizaciones nombradas, sino porque los gobiernos en Latinoamérica de ese entonces estaban convencidos que aquellas políticas eran las más convenientes para sus países convirtiéndose en Gobiernos Estatales Neoliberales (Tello, 2015).

Autores como Tedesco, 2009, citado por García (2017) o Mancebo y Goyeneche (2010) plantean que en Latinoamérica a raíz de la implementación de estas políticas se avanzó considerablemente en temas relacionados con la cobertura, alfabetización e incluso resultados, pero a la vez también se ha generado mecanismos y situaciones de exclusión asociados a la calidad de educación que recibe el estudiantado dependiendo de su origen social o el carácter público o privado de la institución. Esto refleja lo complejo de la incorporación de la inclusión educativa que ha tenido que adaptarse en un contexto de desigualdad provocando en muchas ocasiones una tensión entre la teoría y práctica en donde está por un sector la inclusión y por el otro la inequidad que genera el propio sistema educativo que al hacer converger estos dos conceptos se produce una disonancia profunda a la hora de colocarlos en la práctica.

La educación es un reflejo de la sociedad y estas debieran ir avanzando a la par, nuestra sociedad actual parece estar unificada al criterio que la única opción para obtener un desarrollo definitivo en educación es por la vía de la inclusividad (Payá, 2010). Lo cual se contrasta con lo que plantea López (2016) el cual señala que detrás de estos grandes consensos como el de la educación inclusiva existen ciertas tensiones donde hay grupos sociales que no perciben la

educación como un derecho y no están dispuestos en avanzar hacia sociedades más equitativas y justas, conceptos estrechamente ligados a la inclusión.

El sistema educativo tiene la obligación de poder potenciar y promover una cierta igualdad de oportunidades independiente del sector social de origen del estudiante para generar una sociedad más justa (Plá, 2015). Esto se genera a través de la inclusión, no se puede generar una sociedad más justa y equitativa a través de la exclusión lo que al parecer en el discurso está bastante claro, pero en su implementación es donde todavía se debe seguir avanzando para que no se quede solamente en la declaración de buenas intenciones y sin efecto en la práctica real en Latinoamérica.

2.6 Políticas de inclusión educativa en Chile

En el siguiente apartado realizaremos un breve recorrido por las principales leyes y decretos que han sido relevante a la hora de hablar sobre inclusión educativa en nuestro país y como cada una de ellas va respondiendo a necesidades y contextos específicos del momento histórico que se vive. Para comenzar una de las políticas públicas en el ámbito educativo que apuntó a la inclusión de los distintos sectores sociales a la educación fue la denominada ENU implementada por la unidad popular en los años 70 adelantándose a su época. Esta ley propuso la gratuidad escolar y la creación de programas que iban en ayuda en la alimentación, salud, etc. para poder combatir la desigualdad social vivida en Chile, sabiendo que la educación era un eje central para aquello, cabe destacar que esta política pública en educación no se pudo implementar y tuvo un abrupto final con el golpe militar realizado en nuestro país en el año 1973 (Oliva, 2010).

Durante el año 1979 según lo descrito por Ruiz, 1997, y Corvalán, 2013, citado por Moreno-Doña; Gamboa. (2014) la educación toma un fuerte cambio de rumbo y adopta políticas neoliberales en el sistema educativo entendiendo la educación como un bien de consumo o un producto al cual poder acceder según el capital económico de cada familia o individuo, lo que atenta directamente a la inclusión ya que para acceder a mejor calidad en educación más dinero se debe tener para adquirir el servicio dejando en desventaja a sectores socioeconómicos más bajos.

Con la vuelta a la democracia en los años 90 se dio continuidad al modelo educativo (Manghi et al., 2020) que se caracteriza por su poca inclusividad colocando énfasis en mediciones estandarizadas (SIMCE) y el aumento de la jornada escolar (JEC) sin embargo

durante este periodo de tiempo también se dicta el decreto n°1/1998 de la ley 19.248 que establece normas para la integración social de las personas con discapacidad en los establecimientos comunes de enseñanza, los establecimientos comunes de enseñanza con proyecto de integración y las escuelas especiales, lo que genera que el estado como ente regulador vea las condiciones óptimas para la inclusión de todos los estudiantes independiente de su discapacidad, aunque todavía no se hable de inclusión propiamente tal es una de las primeras leyes que apuntan hacia ese destino y que será complementada con otros decretos que veremos más adelante.

Debemos avanzar hacia el año 2006 en el primer mandato de la presidenta Michelle Bachelet donde se comienza a levantar varias demandas sociales apuntadas a la educación que obliga al gobierno a proponer varias medidas y leyes entre las que destaca y se relaciona directamente con la inclusión “el decreto 170/2009 ” que determina los criterios para determinar cuáles estudiantes presentan necesidades educativas especiales ya que recibirán un aumento en la subvención entregada por el estado a los establecimientos (Manghi et al.,2020) colocando el énfasis nuevamente en el financiamiento de la educación.

También existen leyes que dan cierto esbozo de poder lograr la inclusión de la gran mayoría de los estudiantes independiente de su condición socioeconómica como lo es la Ley 20.248/2008 conocida como Ley SEP, que intenta compensar a estudiantes de más escasos recursos a través de una subvención especial que se pueda invertir en recursos y/o contratación de personal para subsanar brechas existentes, en el año 2010, durante el gobierno de Sebastián Piñera, se promulga la Ley 20.710 que establece como obligatorio el kínder y la gratuidad en el nivel medio menor, que se complementa con la ley n°19.876/2003 promulgada durante el gobierno de Ricardo Lagos que establece la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica y media en donde el estado debe velar por aquella tarea.

Durante el año 2010 también se crea la ley 20.422 que habla sobre otorgar igualdad de oportunidades e inclusión social a personas con discapacidad, que se acerca al espíritu de la inclusión educativa, pero aun mirándolo desde el punto de vista de un otro que se debe adaptar al contexto imperante.

En el último tiempo sin duda la Ley 20.845 implementada el año 2015 en el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet sienta las bases e intenta crear un cambio de mirada en la inclusión educativa desde el inicio de la educación formal en donde se elimina el lucro y selección de estudiantes, lo cual pretende instalar la inclusión educativa en todos los

niveles de la educación chilena actual eliminando la discriminación arbitraria tanto en el ingreso, como durante el transcurso del periodo educativo, pero que aún debe respetar políticas y prácticas creadas para una lógica de integración (López et al., 2017). Para poder hacerse cargo de la inclusión educativa no solo en el ingreso, sino que también en el proceso enseñanza-aprendizaje, se crea el decreto n°83/2015 que plantea la flexibilización del curriculum en donde declara lo siguiente: “El concepto de NEE implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit, hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje” (Extracto Decreto 83/2015, MINEDUC, 2015, p. 15) que intenta realizar una transición en el paradigma centrado solo en las necesidades educativas especiales que ve al sujeto de manera individual lo cual es un factor que limita la inclusión, hacia un modelo inclusivo centrado en lo educativo, aunque con poca efectividad ya que todavía predomina un enfoque clínico basado en estándares (Apablaza, 2018). El decreto 83 posee a la base de su lógica inclusiva el diseño universal del aprendizaje o DUA que relaciona estudios de neurociencia en el ámbito educativo afirmando que ningún estudiante aprende igual que otro y que todos los estudiantes, independiente de sus características u origen tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje significativo (Valencia y Hernández 2017).

El último decreto que apunta en la misma línea que el decreto 83, es el decreto 67 promulgado el año 2018 que regula y aprueba normas sobre evaluación, calificación y promoción (Bravo y Mancilla 2020) dando énfasis en la diversidad de manera de evaluar y dejando la repitencia solo para casos excepcionales.

Como hemos podido analizar durante el transcurso del tiempo se han hecho esfuerzos que apunten principalmente hacia un cambio de paradigma desde un enfoque centrado más en la integración educativa hacia uno centrado en la inclusión educativa pero que a la luz de la literatura revisada generalmente solo se queda en declaraciones de buenas intenciones provocando una tensión entre lo teórico y lo práctico, ya que lo inclusivo se viene a instalar sobre el paradigma de integración debiendo el docente mantener estos dos conceptos latentes en la sala de clases lo que puede llevar a confusión porque estos conceptos persiguen caminos distintos por lo cual se genera un choque entre integración e inclusión.

2.7 ¿Inclusión o integración?

Analizando el apartado anterior en muchas ocasiones se tiende a confundir estos dos conceptos que si bien pueden parecer sinónimos apuntan a objetivos distintos, pero con algunos temas en común. Como bien señalan Arnaiz, 2003, y Moríña, 2002, citado por Esteve, Ruiz, Tena y Úbeda (2005) la escuela integradora se basa en la particularidad del individuo y su diagnóstico centrada principalmente en estudiantes con necesidades educativas especiales, en cambio la escuela inclusiva se focaliza en la generalidad de los estudiantes buscando una resolución de problemas en cooperación intentando abarcar a toda la comunidad educativa. El inconveniente se genera cuando a pesar de saber por parte de las políticas y de los docentes que estos conceptos no son sinónimos se intenta realizar una hibridación en su implementación en el sistema educativo y se normalizan prácticas segregadoras desde la inclusión (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas 2014). Es por esto, por lo que no se debe confundir la integración con la inclusión, Rosa Blanco de la OREALC citado por Guajardo (2009) plantea que inclusión educativa va más allá de solamente incluir a estudiantes sin adecuar el sistema educativo como lo hace la integración, si no que al contrario adecúa el sistema educativo para incluir a todos los estudiantes.

Cabe mencionar que tampoco es necesario eliminar el concepto de integración escolar de los establecimientos, si no que por el contrario el paradigma antiguo de integración es la continuación del nuevo paradigma de inclusión escolar ya que el último nace desde el fracaso práctico del primero y pueden ser un complemento uno del otro (Torres, 2010) a lo que se invita es poder reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que uno como docente realiza, ya que muchas veces nuestras creencias, prejuicios e incluso imaginarios sociales juegan un rol fundamental en ellas y teniendo la intención de integrar terminamos excluyendo (Cruz, 2014).

Lo que queda de manifiesto es que los conceptos de integración e inclusión escolar no son lo mismo pero que a la vez comprendiendo sus diferencias pueden avanzar en caminos paralelos y complementarios a la vez, siempre y cuando se realice un cambio en el enfoque que dan los actores educativos y en donde emerge de manera urgente que se debe avanzar hacia un “paradigma de la inclusión” reemplazando las necesidades educativas especiales por el derecho que poseen todos los niños y niñas a tener acceso a una educación de calidad comprendiendo que todos somos diferentes (Sinisi, 2010).

2.8 Formación docente para la inclusión

La formación inicial docente (FID) es el periodo donde el futuro docente debiera adquirir las herramientas que le permitan lograr un óptimo desempeño en su labor profesional, aunque sea así, en nuestro país no existen políticas gubernamentales que apunten a tener ejes centrales o una base común entre las mallas de las distintas universidades que imparten pedagogía (Tatto, et. al., 2012) por lo cual los distintos centros universitarios tienen la facultad para modificar las asignaturas que imparten. Específicamente en el área de inclusión educativa la FID puede llegar a tener un rol fundamental ya que ayudaría a los futuros docentes a tener una visión positiva sobre la diversidad escolar (concepto base para llegar a la inclusión) enseñando al docente el poder enfrentar de manera colectiva con la comunidad educativa el desafío de que todos los estudiantes puedan adquirir aprendizajes (Climent y Durán 2017).

Según lo planteado por Tenorio (2011) la FID está en deuda con los docentes para atender la diversidad escolar basado en las necesidades educativas especiales (NEE) lo cual si lo analizamos en el plano de la inclusión educativa se sigue estando aún más en deuda ya que la diversidad escolar es el paso previo para llegar a la inclusión educativa. También podemos ver la FID posee ciertos esbozos de acercamiento a la inclusión educativa solo desde el discurso más que en prácticas pedagógicas (San Martín, Villalobos, Muñoz & Wyman, 2017). Lo que provocaría un choque en el docente a la hora de enfrentarse a la realidad escolar, puesto que un proceso de calidad en la FID debe estar centrado en que el futuro docente pueda desarrollar capacidades en contextos reales de aplicación (Schilling y Sánchez 2017)

Analizando el escenario en que se encuentra la FID respecto de la inclusión educativa podemos ver que falta avanzar en propuestas y acciones concretas las cuales los docentes puedan realizar para lograr cambios significativos (Hurtado, Mendoza y Viejó 2019) logrando que los futuros docentes sean profesionales capaces de liderar la diversidad en el contexto educativo desde la inclusión (Infante, 2010) considerando lo anterior el desafío que se genera es fuerte en el ámbito de la FID ya que puede ser ésta un punto de partida para avanzar en el cambio de paradigma que se debe realizar en los actores que son encargados de implementar la inclusión educativa, como son los docentes, tanto fuera como dentro de la sala de clases, teniendo en cuenta esto no podemos dejar de mencionar lo dicho por Martinic, citado por Calvo (2013) que independiente de lo que pudo aprender un docente en su formación inicial o como cuando ya está ejerciendo queda todo lo anterior desplazado ante sus creencias, lo que está dispuesto a realizar, y lo que puede realizar, por lo tanto estas últimas jugarían un rol

preponderante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual justifica el poder acceder a las representaciones sociales e imaginarios de los docentes con respecto a la inclusión educativa puesto que pueden jugar un rol fundamental más allá de lo que puedan haber aprendido acerca de este concepto.

2.9 Desafíos y barreras para la inclusión educativa

Cuando hablamos de desafíos y barreras nos referimos a inconvenientes o tensiones que se generan a la hora de poder aplicar en su totalidad la inclusión educativa en nuestro país. Una de las primeras barreras o temas recurrentes que nacen a la base de poder implementar este cambio de paradigma, es el sistema social, político y económico que tiene directa relación en el sistema educativo. Uno de los aspectos que reclama con fuerza la ciudadanía según Sunkel e Infante, (2006) es lograr un crecimiento con equidad e inclusión cuestión que también se reflejaría en la educación por ser un espejo de nuestra sociedad. Nuestro sistema educativo actual está basado en un mecanismo bastante mercantilizado lo que genera una gran competencia en el ámbito de las evaluaciones estandarizadas entre las distintas instituciones educativas ya que del resultado de estas se podrían acceder a ciertos incentivos académicos como lo es la subvención escolar preferencial (SEP) (Sisto 2019) lo que llevaría a docentes y directivos a buscar “estandarizar” a los estudiantes rechazando la “diferencia” o todos los estudiantes que no logren esta estandarización por el miedo de que logren puntajes descendidos en las pruebas estandarizadas (Inostroza, 2020) situación que atenta directamente con el espíritu de no realizar diferencias e incluir a todos los estudiantes, lo cual llevaría a muchos docentes a encontrarse atrapados en esta disyuntiva de obtener buenos resultados y a la misma vez lograr la inclusión, cuestión por la cual los docentes tienden a encontrar la inclusión educativa como una utopía inalcanzable (Ramos,2013).

Las políticas públicas en educación van atendiendo a las necesidades y problemáticas educacionales del momento histórico en el cual se vive, es por aquello que en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) se promulga el decreto n°170 y en el segundo mandato de Michelle Bachelet (2014-2018) se promulga el decreto n°83, ahora ¿Cuál es la relevancia de esto? La respuesta es demasiada, ya que, aunque estos decretos hayan sido promulgados bajo la misma mandataria (en momentos distintos) apuntan hacia caminos totalmente opuestos. Por un lado, el decreto 170 posee un enfoque médico clínico basado netamente en las NEE segregando al estudiante según su diagnóstico y por el otro extremo el

decreto 83 basado en los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) pretende dar espacio a todos los estudiantes a partir de esa segregación (Román, 2019) lo cual también generaría una tensión teórica-práctica en quienes deben ejercer esas políticas públicas en educación.

Al interiorizarnos en el contexto escolar podemos percibir que faltan normativas o reglamentos internos sobre inclusión educativa a pesar de que a cada establecimiento se les permite elaborarlas (Alarcón, Gotelli y Díaz 2020). Lo que se complementa en lo propuesto por autores como Gárate (2019) e Iglesias y Martín (2020) que las comunidades educativas son las llamadas y responsables de impulsar la inclusión educativa en nuestro país, lo cual hasta el momento sigue estando al debe.

Lo mencionado en los párrafos anteriores nos lleva a pensar en que existen barreras no menores que pasan por la estructura de nuestra sociedad, del sistema educativo en el cual estamos inmersos y de los propios establecimientos educacionales incluyendo a todos los actores que en ellos convergen. Estas barreras pueden ir desapareciendo al largo plazo ya que son más estructurales, pero si podemos ir avanzando en siempre poder respetar la alteridad del otro comprendiendo su diferencia como algo natural (Guerrero, 2020). Teniendo un nuevo enfoque o mirada sobre las NEE cambiando el existente basado en una lógica más clínica (coeficiente intelectual, diferencias, éxito y fracaso escolar, etc.) (Gutiérrez y Riquelme 2020) considerando que la inclusión educativa como está inmersa en un ámbito de nuestra sociedad está estrechamente ligada con la justicia social (Véliz, Martínez, Parra y Garrido 2020).

Considerando lo anterior el docente debe buscar la mejor manera para poder aproximarse a la implementación de la inclusión educativa, lo que implica un trabajo cooperativo y un cambio de postura a la hora de situarse en el paradigma inclusivo.

2.10 Elementos de contexto: Características generales de los establecimientos

Para una adecuada comprensión del contexto en el cual se insertó este trabajo es necesario realizar una descripción detallada del mismo, para conocer en profundidad el entorno en el cual se desarrolla dicha investigación y poder analizar similitudes y diferencias que podrían tener un impacto final en sus representaciones sociales.

Datos generales del establecimiento confesional católico

El establecimiento confesional de tendencia católica fundado el año 1992, es particular subvencionado de carácter mixto, cuenta con una matrícula aproximada de 480 estudiantes y está ubicado en la comuna de Coihueco, región de Ñuble, específicamente en la provincia de Punilla. La institución se encuentra emplazada en un sector urbano, en un espacio céntrico de la comuna cercano a la plaza de armas de dicha comunidad. El establecimiento cuenta con un espacio físico amplio, contando con todas las instalaciones exigidas por las disposiciones legales vigentes, por lo tanto cuenta con: oficinas administrativas, talleres, sala de profesores, biblioteca, y servicios higiénicos, con un total de superficie de terreno superior a los 10.000 metros cuadrados y un total edificado superior a los 3.200 metros cuadrados, en donde se atienden estudiantes desde los niveles de educación parvularia (prekínder y kínder) hasta cuarto medio, teniendo un solo curso por nivel en donde existe la figura del profesor “titular”, que es el docente encargado de impartir la asignatura guiando las clases y un docente de “apoyo” que acompaña al docente titular en las clases y realiza una codocencia en la enseñanza. La comunidad escolar cuenta con un total de 32 docentes incluida la directora del establecimiento que realiza un par de horas de clases en educación básica. Cuentan con dos jornadas, una de mañana y otra de tarde y los sostenedores oficiales del establecimiento es la parroquia católica sagaradocorazon de Jesús de Coihueco.

El establecimiento no cuenta con un equipo ni programa de integración escolar (PIE) tampoco cuenta con un equipo multidisciplinar para atender a la diversidad, lo cual puede resultar fundamental en la visión de los docentes respecto a la inclusión.

En su visión el establecimiento declara que aspira a aportar en la creación de una nueva sociedad en la comuna de Coihueco desde la base y la entrega de valores espirituales e intelectuales, generando unas personas con una profunda formación cristiana, comprometidos con el servicio público, asegurando a través de la adquisición de lo nombrado anteriormente un futuro más promisorio en los ciudadanos de esa comuna, no dejando de lado nunca como eje central a la familia.

En el perfil de estudiante que desean formar declaran entregarles un desarrollo pleno e integral con una base valórica fuerte para poder lograr lo anterior.

Es pertinente detallar de igual manera el contexto y principales características del otro establecimiento en el cual tuvo lugar la investigación, para poder dar una visión más general de cada uno de ellos.

Datos generales del establecimiento de tendencia cristiana/adventista

El establecimiento de tendencia cristiana/adventista fue fundado el año 2002, es particular subvencionado de carácter mixto, cuenta con una matrícula aproximada de 515 estudiantes y está ubicado en la comuna de Coihueco, región de Ñuble, específicamente en la provincia de Punilla. La institución se encuentra emplazada en un sector urbano, el establecimiento cuenta con un espacio físico amplio con muchas áreas verdes equipadas de salas para los distintos cursos, una biblioteca, un hall en donde se realizan diversas reuniones y ceremonias, patios amplios no techados, cuatro canchas de pasto sintético, salas administrativas y un taller de elaboración industrial de alimentos.

El índice de vulnerabilidad de los estudiantes alcanza el 98% aproximadamente, en donde se atienden estudiantes desde los niveles de educación parvularia (prekínder y kínder) hasta cuarto medio, teniendo un solo curso por nivel, impartiendo una educación técnica profesional (especialidad de elaboración industrial de alimentos) y científica-humanista en donde los estudiantes llegando a tercero medio deben elegir por una de las dos opciones, también se imparte educación vespertina para que mayores de edad puedan terminar su educación media.

La comunidad escolar cuenta con un total de 32 docentes incluida la directora del establecimiento que realiza un par de horas de clases en la educación media, específicamente en los módulos de la especialidad de alimentos.

El establecimiento cuenta con programa de integración escolar (PIE) y un equipo multidisciplinar que atiende la diversidad de los estudiantes y casos que requieran mayor apoyo, el equipo multidisciplinar cuenta con una psicóloga, una fonoaudióloga y un equipo que realiza equinoterapia encabezado por un kinesiólogo, lo cual puede resultar fundamental en la visión de los docentes respecto a la inclusión educativa

En su visión el establecimiento declara que busca promover el desarrollo integral de todos sus estudiantes, teniendo como base un ideario cristiano para poder alcanzar un buen desarrollo humano y académico. En el perfil de estudiante que esperan desarrollar destacan

características y valores como: El respeto y la incorporación de valores cristianos para la construcción de una sociedad más justa y solidaria, que sean reflexivos, críticos y creativos, respetuosos por la diversidad y con capacidad de autogestión. Cabe señalar que la institución posee un sello educativo directamente relacionado con la inclusión educativa, el cual se denomina “educación inclusiva al servicio de la comunidad educativa”

Analizando las principales características de ambos establecimientos en los cuales se realizó la investigación podemos ver las fortalezas y debilidades de ambas instituciones considerando que se desempeñan en un contexto socio cultural similar. Los puntos analizados nos pueden dar una mirada sobre cuál es el tipo de estudiante que desean formar basados principalmente en su cosmovisión religiosa.

Capítulo 3:

Marco metodológico

El diseño metodológico de la investigación se basó en el paradigma comprensivo-interpretativo, ya que este hace hincapié en la construcción social de la realidad, colocando especial énfasis en la indagación profunda de sujetos o fenómenos para buscar respuestas al cómo y por qué se produce una experiencia social, recalcando el valor que poseen las descripciones detalladas del mundo social (Denzin y Lincoln 1994) El diseño comprensivo-interpretativo nos proporciona una mayor comprensión de los motivos y creencias que están detrás del actuar de cada sujeto (Zapparoli, 2003) dejando de lado reglas generales y toman un rol relevante los sentimientos, pensamientos e historias de los sujetos a través sus propios testimonios (Ugalde y Balbastre, 2013) lo cual se relaciona directamente con nuestro objeto de estudio que son docentes, a los cuales se accederá a través de sus propios relatos para poder develar una parte de las estructuras sociales como lo son las representaciones sociales. Complementando la idea anterior Flick (2009) plantea que una investigación cualitativa es necesaria o se adapta mejor cuando lo que se quiere investigar está relacionado con cambios sociales o cambios de paradigma, por lo cual es un diseño metodológico óptimo ya que la inclusión educativa es un concepto que se instala en nuestro país teniendo como propósito general el realizar un cambio social o de paradigma en la mirada inclusiva, dejando de lado o complementado paradigmas antiguos como el de integración basado en la mirada clínica.

La investigación cualitativa se hace imprescindible en el mundo educativo actual, ya que el poder comprender y el porqué de los distintos fenómenos que ocurren en las instituciones académicas, en un tiempo de cambio constante nos puede ayudar a enfrentarnos a las dificultades que se pueden encontrar con una mirada más profunda y nos facilita la búsqueda a posibles respuestas y soluciones (Bartolomé, 1992) El paradigma comprensivo-interpretativo nos permite abordar las representaciones sociales de los docentes respecto a la inclusión educativa identificando cuales son y comprendiendo el porqué de éstas a través de sus propios relatos.

3.1 Enfoque

Se utilizó para esta investigación el estudio de casos múltiples, ya que se realizó una investigación sobre un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real (Yin, 1989) el fenómeno a estudiar son las representaciones sociales sobre inclusión educativa y su contexto real son los propios docentes, ya que ellos son los encargados de implementar dicho concepto. El estudio de caso nos permite tener un contacto directo con nuestro objeto de estudio el cual nos puede llevar a comprender el por qué y el cómo ocurre o se desarrolla cierto fenómeno (Jiménez y Comet, 2016) cuestión que resulta esencial en nuestra investigación la cual se introdujo en las representaciones sociales en busca del entramado de ideas, creencias o imágenes tanto colectivas como individuales que están a la base de éstas. Los estudios de caso no buscan generalizar de manera externa, si no por el contrario solo de manera interna (Yin, 1994) lo cual también buscó esta investigación, la cual al terminar la misma, no se buscó crear reglas generales para todos los establecimientos de nuestro país con respecto a las representaciones sociales de los docentes sobre inclusión educativa (generalización externa) si no que se buscó generalizar solo en el caso de estudio en particular (generalización interna) la cual a partir de los resultados de este caso se puedan incentivar futuras investigaciones.

La problemática a investigar tuvo origen en el establecimiento en cual me desempeño, es por eso que adquiere una relevancia en particular y lo convierte en un estudio de interés único, con el objetivo de abordar esta problemática, comprenderla y buscar en un futuro posibles soluciones, pero a la vez también se ve la necesidad de no quedarse solamente en el estudio de este caso en particular si no realizar un estudio de caso múltiple, por lo cual se escogieron dos establecimientos para poder aplicar esta investigación, lo que a su vez no fue antojadizo si no que se realiza porque se quiere recoger, comparar y analizar según lo planteado por Yin (1994) una réplica literal (predicción de resultados similares) y una réplica teórica (resultados opuestos, pero por razones predecibles) con el fin de poder enriquecer la investigación a realizar. Los establecimientos seleccionados no fueron al azar, si no por el contrario se escogieron ya que comparten características en común (espacio geográfico, población a la que atienden, etc.) en donde se les aplicarán las mismas preguntas en ambos casos para compararlas y llegar a conclusiones relevantes (Castro, 2010)

Las características que estos dos establecimientos comparten en común nos permitirá obtener una réplica literal, pero a la vez las pequeñas diferencias que poseen estos dos establecimientos como por ejemplo el tipo de organización jerárquica, la visión, misión, ideología

religiosa distinta en cada uno de ellos nos puede llevar a la réplica teórica y así a través de este estudio de caso múltiple se recogió las representaciones sociales compartidas en estos dos casos particulares sin dejar de lado las pequeñas diferencias que nos pueden llevar a una descripción densa del fenómeno a estudiar.

3.2 Tipo de estudio

Para el logro tanto del objetivo general y específicos de esta investigación se planteó la necesidad de un alcance descriptivo, pero basado en una descripción densa planteada por Clifford Geertz (1973) en su libro la interpretación de las culturas ya que nos permitió un acercamiento de una manera óptima a nuestro objeto y objetivo de estudio. A continuación, declararemos algunos de los postulados en este libro para justificar la decisión de este alcance metodológico.

Según lo declarado por Geertz (1973) plantea que para comprender un fenómeno no se debe colocar énfasis primeramente a la teoría o los descubrimientos del fenómeno a investigar, sino más bien a que hacen los que practican, lo cual adquiere una gran relevancia y es uno de los motivos principales por el cual la presente investigación se basó en una descripción densa, ya que en esta investigación nos centramos efectivamente en quienes practican o llevan a cabo el fenómeno que se estudió, como lo son los docentes. Lo que busca la descripción densa es poder interiorizarse en el entramado complejo de estructuras y conceptos que muchas veces están entrelazadas o superpuestas para poder comprenderlas y luego explicarlas, cuestión fundamental para poder comprender el porqué de las representaciones sociales de los sujetos a investigar, puesto que estas no están a simple vista y se deberá indagar de manera exhaustiva tanto de manera explícita como implícita para lograr develarlas, lo cual nos lleva a no realizar una descripción superficial de los hechos, si no una más profunda y densa.

La descripción densa planteada por Geertz (1973) declara tres características fundamentales de ella, en una primera instancia es interpretativa, en segundo lugar, interpreta el discurso social y en tercer lugar estas interpretaciones consisten en rescatar lo dicho por los sujetos, lo cual se adecuó al alcance de esta investigación que no solo buscó solo comprender si no también conocer el cómo y por qué, complementando esto con la teoría ya existente respecto al tema para poder lograr una mayor comprensión de la misma.

3.3 Sujetos de estudio

Como ya se declaró anteriormente esta investigación no buscó generar reglas universales que se puedan aplicar a todo tipo de establecimiento, si no que buscó generalizar, pero dentro del grupo de estudio en específico. De acuerdo con la población; este estudio fue dirigido a docentes de educación general básica pertenecientes a dos establecimientos particular subvencionados de la Comuna de Coihueco en la región de Ñuble. Considerando que el estudio develó representaciones sociales, las cuales implican significados compartidos y consensos entre el grupo de interés, pero a la vez no excluye la diversidad (Moscovici, 1988) se consideró lo planteado por Valles (1999) y se utilizaron criterios de homogeneidad que comparten los dos establecimientos seleccionados tales como: espacio geográfico común y que atienden a una población socio-económica similar y también se utilizaron criterios de heterogeneidad tales como: distinta visión y misión e ideario religioso que imparten. Finalmente se aplicó el criterio de accesibilidad que serán los docentes que accedieron a participar en la investigación no siendo ésta de manera obligada.

En cuanto a la muestra Pineda, De Alvarado y De canales (1994) plantean que en una investigación cualitativa la lógica de la muestra es poder investigar en profundidad un fenómeno, por lo cual generalmente se utilizan pocos casos y de manera intencionada, Tomando solo un segmento de la población elegida mediante criterios de representación socio estructural, o sea que cada sujeto ocupa un nivel distinto en la estructura social que se quiere investigar (Mejía, 2000) Considerando lo anterior los sujetos de estudio no se seleccionaron al azar, si no de manera intencionada considerando los siguientes criterios de inclusión: Docentes que ejerzan en educación básica dentro del grupo de análisis, docentes que presenten jefatura de curso durante el año lectivo 2020, ya que ellos se ven enfrentados no solamente a la inclusión educativa cuando imparten clases, sino también la deben aplicar para resolver inconvenientes cotidianos con sus respectivos cursos en el diario vivir, lo que puede enriquecer el relato de estos y los criterios de exclusión serían los docentes que no ejercen en la enseñanza básica dentro del grupo de análisis y los docentes que no presenten jefatura de curso durante el año lectivo 2020. Atendiendo a lo anterior la muestra quedó de seis docentes en el primer establecimiento particular subvencionado de ideario religioso cristiano/adventista y seis en el segundo establecimiento particular subvencionado de ideario religioso católico.

Con la anterior decisión en la investigación en relación con la población y muestra (sujetos de estudio) se pretende obtener información relevante respecto de las representaciones sociales que poseen docentes de educación básica en el grupo de estudio.

3.4 Técnicas de relevamiento de información

La técnica de relevamiento de información que se utilizó para realizar esta investigación es la entrevista, que resulta ser un instrumento de vital importancia para el estudio de las representaciones sociales ya que se aboca netamente a interiorizarse en el discurso de los sujetos y es ahí en donde podemos encontrar las representaciones sociales. (Moscovici, 1979) lo que se complementa con lo expuesto por Grize (1993) que plantea que cuando uno está trabajando con el discurso, en el argumento de éste se logran evidenciar las representaciones sociales, es por ello que teniendo en cuenta que se trabajará intentando develar representaciones sociales en relación a la inclusión educativa se considera que la manera más óptima de poder acceder ellas e ir develando los grandes consensos y las pequeñas diferencias que van surgiendo es a través de la entrevista.

Se optó por una entrevista en profundidad semiestructurada ya que permitió a través de preguntas que se relacionan con el objeto de estudio poder tener un esquema preestablecido para así guiar la conversación hacia nuestro tema de interés, pero que a la vez también es flexible (Cuevas, 2016) lo que es de vital importancia en nuestra investigación ya que se requirió que los sujetos se encaminaran sobre determinados temas relacionados con el objeto de estudio para poder develar sus representaciones sociales, pero que a la vez no nos coartara para modificar el orden o plantear nuevas temáticas a partir de la conversación. La presente investigación utilizó como técnica de relevamiento de información base la entrevista, por lo cual se hace necesario que tenga un carácter de entrevista en profundidad ya que el propósito tanto de la técnica como de esta investigación es como los sujetos comprenden un determinado tema de manera detallada (Gallego, et al., 2016)

Para la aplicación de la entrevista se tuvo en consideración lo planteado por Martínez (1998) que detalla características relevantes a la hora de su aplicación como lo es contar con una guía de temas y subtemas relacionados con el objeto de estudio, considerar el espacio en donde se realizará la entrevista, que el entrevistado esté en total acuerdo de ser entrevistado o grabado, la actitud del entrevistador debe ser lo más afable posible para crear un clima de confianza no

mostrando desaprobación en los relatos, seguir la guía de temas, pero flexibilizar en caso que sea necesario, dar la libertad para que la entrevista sea lo más fluida posible y con mucho cuidado invitar al entrevistado a aclarar o profundizar en ciertos puntos que se vean que podrían ser de utilidad para el estudio.

El instrumento propiamente tal fue una pauta de entrevista que nos sirvió como guía para encausar el diálogo de los sujetos hacia el objeto de estudio cumpliendo con los criterios anteriormente nombrados.

3.5 Estrategia de procesamiento y análisis de datos

Una vez recogida la información la estrategia de procesamiento de información que se utilizó fue el análisis estructural de discurso, el cual se ha aplicado generalmente en el estudio de las representaciones sociales, y nos permitió ir categorizándolas, pasando del sentido literal a las relaciones subyacentes que estas podrían tener, identificando en una primera instancia las unidades básicas y las relaciones que existen entre ellas (Martinic, 2006)

Según lo planteado por Bourgoise, 2002, citado por Martinic (2006) dice que esta estrategia nos permite reconstruir las representaciones sociales en las tres dimensiones presentadas por Moscovici (1961) que son en primer lugar su contenido informacional (los códigos); en segundo lugar, su estructura y en tercer lugar su dimensión normativa que está relacionada con la valoración que se da al interior de las estructuras semánticas.

Considerando que se utilizó una entrevista en profundidad semiestructurada el método de análisis estructural de discurso se relaciona directamente con ella, ya que le da un especial énfasis al habla de los sujetos, comprendiendo que el habla de los sujetos no es lo que dicen, si no que ese discurso esta superpuesto por los principios simbólicos que moldean y organizan su relato (Martinic. 2006)

Considerando que el estudio se basó en una descripción densa propuesta por Geertz (1973) el análisis estructural de discurso nos permite lograr o llegar a ese alcance propuesto, puesto que este método intenta describir de manera profunda como el actor define su medio, construye su identidad y por las cuales despliega sus acciones (Martinic, 2006) o sea no solo se queda en la mera descripción superficial del objeto de interés.

El presente estudio una vez recogida la información relevante analizó lo recabado según lo planteado por Martinic (2006)

1. Proceder a un primer análisis de tipo descriptivo, identificando las unidades de sentido (composición) y las relaciones que existen entre ellas (combinación)
2. Creación de códigos y sus categorías
3. Identificar las relaciones existentes entre estas categorías
4. Describir las estructuras semánticas

Con lo descrito anteriormente se analizó de manera exhaustiva y en profundidad el discurso recogido por los sujetos participantes para poder develar las representaciones sociales que están subyacente en sus relatos de manera efectiva haciéndonos cargo tanto de sus semejanzas como sus diferencias.

3.6 Criterios éticos

Para poder dar rigurosidad y cumplir con criterios éticos en esta investigación que es de vital importancia para poder dar validez a los datos obtenidos se tuvo en consideración lo planteado por González (2002) que plantea:

1. Valor social o científico: Debe tener un valor significativo la investigación y que pueda producir un impacto positivo hacia la mejora en el grupo de estudio.
2. Validez científica: Que apunta a utilizar con rigurosidad los métodos y estrategias a realizar en la investigación para tener validez de los resultados obtenidos.
3. Selección equitativa de los sujetos: Los sujetos seleccionados fueron porque son parte relevante para lograr el objetivo de la investigación.
4. Proporción favorable del riesgo-beneficio: Se debe realizar la investigación si los riesgos para los sujetos que participan de la investigación son mínimos y los beneficios de maximizan.
5. Condiciones de diálogo auténtico: Dar realce a la competencia comunicativa, al habla y comunicación del entrevistado, evitando conducirlo a la fuerza hacia la toma de determinadas posturas.
6. Evaluación independiente: No contar con conflicto de intereses personales o institucionales en el objeto de estudio
7. Consentimiento informado: Para asegurar que los sujetos participantes lo están haciendo de manera voluntaria y es acorde a sus intereses y valores

8.Respuesta a los sujetos inscritos: Una vez terminada la investigación se debe dar a conocer los resultados de la investigación a los sujetos participantes como forma de reconocer su contribución.

Con los aspectos mencionados anteriormente se logró que la futura investigación cumpla con ciertas normas que dan rigurosidad al estudio planteado y los resultados que se puedan obtener.

Capítulo 4:

Presentación y discusión de resultados

Introducción

En el análisis de los discursos se fueron desprendiendo diversos códigos que nos permitieron ir descifrando como los involucrados le van dando sentido a su propia realidad, por lo tanto la presentación y discusión de resultados se dividirá en cuatro ejes fundamentales que se fueron evidenciando en el análisis del discurso de los sujetos entrevistados y tienen relación directa con las representaciones sociales que poseen, los ejes que se identificaron son: Concepto de inclusión educativa, Contexto y políticas sobre la inclusión educativa, prácticas educativas inclusivas y valoración sobre la inclusión educativa en nuestro país. De los cuatro ejes se desprenderán subtemas que nos ayudaron a comprender de mejor manera las representaciones sociales de los sujetos participantes en la investigación.

4.1. Representaciones sociales entorno al concepto de inclusión educativa

Al realizar la pregunta a los docentes del establecimiento de tendencia cristiana/adventista sobre que entienden ellos por el concepto de inclusión educativa y realizando el análisis de sus discursos, se puede ver que todos los docentes reconocen de manera explícita e implícita que la inclusión educativa implica abarcar a “todos” sus estudiantes, en donde generalmente apuntan a lo que ocurre al interior de la sala de clases durante el procesos de enseñanza-aprendizaje , a lo cual en sus discursos subyace la necesidad de cuando se habla de inclusión educativa el poder llegar a la generalidad de sus estudiantes, tal como lo plantea el siguiente extracto sobre que entienden los docentes sobre inclusión educativa:

“igualdad de condiciones, de oportunidades para los estudiantes, porque la educación es un derecho humano fundamental y que se busca que llegue a todos” (profesora jefe 1ºbásico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Lo que también se ve reflejado en el discurso de otra docente entrevistada que hace relación que se debe llegar a todos, lo cual queda explícito en el siguiente extracto:

“Lograr que todos aprendan de la forma que se le hace más fácil a cada alumno, ehhe dependiendo de su estilo de aprendizaje” (profesora jefe 5° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

De los siguientes extractos se denota que los docentes comprenden y tienen plena conciencia que cuando se habla de inclusión educativa implica el poder abarcar a la totalidad del alumnado o al menos intentar llegar a una cierta generalidad del estudiantado, acuñando el concepto de “educación para todos”, lo que coincide con la definición de educación inclusiva planteada por Echeita y Duk (2008) que plantean que todos los niños y niñas puedan acceder a una educación con calidad y en igualdad de condiciones, lo que denota que al menos en el relatos los docentes del establecimiento de tendencia cristiana-adventista poseen cierta claridad conceptual en relación al concepto de inclusión educativa.

Otro punto relevante que se destaca de los relatos del establecimiento de tendencia cristiana-adventista es que la gran mayoría de manera explícita o implícita dan a conocer en su concepto de inclusión educativa, que se requiere para su aplicación una cierta adecuación del profesorado para poder llegar a la totalidad de los estudiantes, lo que queda reflejado en el siguiente relato:

“Nosotros como docentes tenemos la posibilidad de ayudar a todos por igual, así como como lo mencionaba anteriormente porque al final como digo, los aprendizajes se van a lograr más rápido o más lento, pero de alguna u otra forma se van a lograr” (profesor jefe 3° básico /colegio tendencia cristiana-adventista)

El entrevistado al mencionar “de una u otra forma se van a lograr” denota una adecuación del docente para poder aplicar la inclusión educativa, colocando énfasis en que no se puede quedar en la inacción para poder tener éxito con la inclusión educativa, lo cual también se refleja en el siguiente extracto:

“y yo tengo que saber llegar a todos ellos con sus diferentes capacidades po algunos van a ser más destacados otros les van a faltar habilidades, pero yo tengo que tener la capacidad para incluir a todos” (profesora jefe 2° básico /colegio tendencia cristiana-adventista)

Estas declaraciones dan a conocer de manera implícita que el concepto de los docentes está asociado a una acción por parte de ellos mismos para poder ejecutarlo de manera efectiva, dando al docente un protagonismo en su aplicación. Mucho se ha hablado sobre el rol de docente en educación, pero en el caso de la educación inclusiva el docente posee un rol fundamental en su buena aplicación, puesto que son los llamados a guiar el aprendizaje, respetando los diferentes ritmos e impartiendo equidad y calidad al mismo tiempo (Rivero, 2017)

En el discurso de los docentes se destaca que todos los docentes al preguntar sobre el concepto de inclusión educativa lo llevan inmediatamente a la parte pedagógica, o sea al proceso de generar aprendizajes dentro del aula de clases, lo cual es lo más inmediato que poseen los docentes y en el cual quizás tienen mayor protagonismo, pero se deja de lado que la inclusión educativa dado que todos somos diferentes y existe una heterogeneidad importante, la inclusión educativa no solo se debería llevar al proceso de aprendizaje si no que en todos los espacios educativos considerando desde el proceso de matrícula hasta el aula, en un comienzo la inclusión educativa estuvo estrechamente ligada a las necesidades educativas especiales, pero después dio paso a abarcar a la educación en general independientes de su país de origen, ingreso socio-económico, religión, sexo, etc. (Arroyo, 2013)

Al poder indagar con los docentes participantes en la investigación acerca de cómo fueron construyendo el concepto que tienen sobre educación inclusiva la mayoría de los docentes coincidían o daban un relevancia a su experiencia realizando clases y a la práctica propiamente tal, lo que queda reflejado en el siguiente extracto:

“La verdad que en mi experiencia y por el enfoque que en mi establecimiento” (profesora jefe 2° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra docente reafirma que su principal fuente de información relacionada a la inclusión educativa y desde la cual construye su concepto, lo cual queda plasmado en el siguiente relato:

“En la práctica propiamente e investigando si igual internet ayuda mucho investigando” (profesora jefe 4° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Todos en algún momento hemos escuchado el dicho “la práctica hace al maestro” cuestión que puede ser tomada literal a la hora de formar el concepto de inclusión educativa que poseen los docentes del colegio de tendencia cristiana/adventista, puesto que dan una gran relevancia a lo que han aprendido en la práctica, ejercicio docente propiamente tal y la experiencia que han adquirido durante el tiempo en relación al concepto, dejando de lado de manera implícita la información oficial emanada por decretos o leyes (teoría) que uno podría pensar debería ser la definición oficial. Si nos vamos al detalle del decreto 83 relacionado directamente con la inclusión educativa define claramente lo que se entiende por inclusión educativa en nuestro país ““El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar”. (MINEDUC ,2015) y aunque ambas definiciones, tanto la de los docentes como la propuesta por el decreto 83 coinciden bastante en algunos puntos como el punto que debe ser para todos, ninguno de los docentes entrevistados declaró que su concepto de inclusión educativa la basaba en algún decreto o ley emanada a nivel central. Hablado desde la identidad docente, los profesores le dan un valor mítico a la experiencia y la práctica como una principal fuente de conocimiento (García 2010)

Al realizar la misma pregunta sobre que entienden o cuál es su concepto de inclusión educativa a los docentes de educación básica del colegio confesional católico nos encontramos con dos elementos que están constantemente en los discursos, por un lado tenemos presente que una gran cantidad de docentes atribuyen al concepto de inclusión educativa una adecuación o adaptación por parte del docente, dejando de lado sus prácticas habituales para atender a la diversidad, lo que queda reflejado en el siguiente relato:

“La inclusión educativa para mí es, no incluir a la persona que sea diferente, sino que nosotros adecuarnos a esa persona y aceptarlo” (profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

Otra profesora por su parte reafirma la idea anteriormente expuesta y lo declara de la siguiente manera:

“Adaptarse al trabajo con los niños independientemente el nivel de aprendizaje que ellos tengan” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

En los relatos podemos analizar cómo los docentes comprender que son ellos los que deben intentar adecuarse al contexto educativo y a sus estudiantes, lo que da cuenta del conocimiento por parte de los docentes del rol protagónico que juegan en la inclusión educativa enunciando esto con un tono positivo lo que podría llevar a potenciar y maximizar la buena implementación de la inclusión educativa en las escuelas (Granada, Pomés y Sanhueza 2013) Lo que implica un rol de facilitador por parte de los docentes en la inclusión educativa al tener que adecuarse o adaptarse a la diferencia, en donde la adaptabilidad del docente presenta un rol preponderante y es un factor clave que puede ser un factor que potencie o perjudique la inclusión educativa dependiendo de la adaptabilidad que presente el docente a los cambios y a buscar siempre diversas estrategias de enseñanza (López, 2012) Lo que al menos en los discursos de los docentes acerca del concepto está presente en una gran mayoría.

El segundo elemento que es característico de los relatos de los participantes del establecimiento confesional católico es que al dar la definición de los que ellos entienden por inclusión educativa atribuyen ineludiblemente que la inclusión debe alcanzar a todos los estudiantes en su conjunto, independiente de sus características y capacidades personales, como queda declarado en el siguiente relato:

“entregarles a todos los estudiantes la misma posibilidad de aprendizaje, el que necesita más tiempo, darle más tiempo, el

que necesita más apoyo, darle más apoyo” (profesora jefe 5° básico /colegio confesional católico)

Lo que también queda de manifiesto al realizar la misma pregunta a otra docente del mismo establecimiento participante de la investigación, que declara lo siguiente:

“Dar la misma posibilidad a todos, a todos los estudiantes independiente de sus características para acceder de la misma forma a lo que uno como profesor enseña, al contenido que uno presenta y que tengan todos la misma posibilidad de comprenderlo y de acceder a él” (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

Lo declarado por los docentes al decir la palabra “Todos” se asemeja bastante a las actuales definiciones de inclusión educativa ya que efectivamente se plantea llegar a la totalidad de los estudiantes, ahora bien, el resto de la definición proporcionada por los docentes que acompaña a la palabra “todos” generalmente está referida al ámbito pedagógico y específicamente a lo que acontece al interior del aula como el proceso enseñanza-aprendizaje, limitando su propia definición ya que se apunta llegar a la totalidad del estudiantado pero específicamente solo en un ámbito del establecimiento educativo, que es la metodología o forma de enseñanza para lograr aprendizajes en sus estudiantes, dejando de lado lo que pueda ocurrir en otros espacios educativos como el sistema de admisión, instancias recreativas como recreos o salidas pedagógicas, premiaciones, etc. El MINEDUC (2015) a través de la ley 20.845 declara que la inclusión educativa no solo se debe remitir al ámbito netamente de los aprendizajes, que sin duda es esencial, pero de igual manera se debe apuntar al acceso y permanencia en el establecimiento, puesto que el aprendizaje para todos no se puede asegurar, si primero no se asegura el acceso y permanencia para todos en el establecimiento independiente de las características individuales de cada estudiante y su contexto.

Al indagar con los docentes como fueron construyendo el concepto que tienen sobre inclusión educativa y desde donde obtuvieron u obtienen la información para generar aquel

concepto se vislumbra una característica abordada por la generalidad de los relatos, la cual queda demostrado en el siguiente extracto:

“No, lo mío fue a través de conversaciones entre pares y la observación (profesora jefe 4° básico /colegio confesional católico)

Lo Declarado anteriormente también lo ratifica en su relato otra docente al ser consultada por la misma pregunta:

“el intercambio de experiencia con los profesores, conversarlo en el colegio, la información que nosotros manejamos y que siempre se comparte, nosotros siempre estamos compartiendo” (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

Ambos relatos y también la gran mayoría coinciden que su principal fuente para poder lograr el concepto de inclusión educativa que declaran es lo aprendido con sus propios colegas de trabajo, a través del intercambio de experiencias y conversaciones entre pares, lo que denota que los docentes de manera implícita avalan que el ejercicio docente es un saber práctico y experiencial por sobre lo que se pueda extraer en el conocimiento académico o más formal (Barrera, 2008) El aprendizaje entre pares y la experiencia compartida nutre el concepto declarado de inclusión educativa, lo que puede ser una respuesta al porque los docentes enfocan directamente ese concepto al proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que al analizar los discursos de los docentes del colegio confesional católico solo una docente alude en primera instancia que saca la definición de su concepto de inclusión educativa por los cursos recibidos respecto al tema, que podría ser tomado como un conocimiento más académico o formal, pero de igual forma al final termina diciendo que también se nutre de la experiencia y el trabajo con sus pares, lo que queda declarado en el siguiente fragmento:

“Eh bueno a través de los cursos, a través de lo que uno se va informando cierto leyendo y también la experiencia, la

experiencia propia mía y la experiencia que recibo de mis demás colegas” (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

4.2 Similitudes entre los discursos relacionado con el concepto de inclusión educativa

Las distintas definiciones de inclusión educativa poseen su génesis en la educación especial, es por aquello que generalmente los docentes tienden a establecer un estatus de “normalidad” al cual se debe optar como ideal para suplir esa brecha que pudiera existir entre la discapacidad y la normalidad, en donde regularmente los docentes tienden a intentar acortar esa distancia a través de sus prácticas pedagógicas (Infante, 2010). Uno de los puntos de encuentro que emerge desde los discursos de los docentes participantes de ambos establecimientos es que sus conceptos de inclusión educativa es remitir inmediatamente a las prácticas pedagógicas o al proceso enseñanza-aprendizaje el alcance de la inclusión educativa, no considerando que en el sistema educativo en general la inclusión se remite a muchos ámbitos más en los cuales puede existir discriminación arbitraria, como lo es la nacionalidad, género, condición socio-económica, etc. lo que da a entender que los docentes enfocan principalmente sus esfuerzos en disminuir las brechas en el aprendizaje. Lo declarado anteriormente no se enfoca es juzgar intenciones y que los docentes deliberadamente quieran dejar fuera del espacio inclusivo otros elementos, pero si denota que es lo más frecuente y como ellos impulsan la inclusión en sus contextos educativos.

Sin duda otro de los puntos en los cuales convergen los relatos de los docentes de ambos establecimientos es que la inclusión educativa debe abarcar a “todos” sus estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje independiente de sus capacidades cognitivas, lo que a su vez implica una adecuación o modificación en las prácticas de los docentes para lograr dicho aprendizaje en todos sus estudiantes, lo que demuestra de igual manera lo consciente que están los docentes de su rol (al menos en el proceso enseñanza-aprendizaje) en cuanto a la promoción y efectividad de la inclusión educativa en sus establecimientos. Históricamente nuestro sistema escolar ha intentado llevar a una homogeneización a los establecimientos, no considerando lo distinto y diversos que estos puedan ser (Gárate, 2019) por lo cual al menos en el discurso suena esperanzador que los docentes de ambos establecimientos sean capaces

de adecuarse para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes independiente de sus características cognitivas.

Generalmente en los profesores la práctica docente acompañada de la experiencia que se poseen en el aula condiciona fuertemente sus concepciones relacionadas al ejercicio profesional docente, llegando en algunos casos a modificar por completo la percepción que se pudiera tener con anterioridad a la práctica y la experiencia profesional (Demuth, 2011) lo que sucede de manera muy explícita en el concepto de inclusión educativa entregado por los docentes de ambos establecimientos, puesto que principalmente valoran y declaran explícitamente que van construyendo la configuración de lo que ellos entienden por inclusión educativa desde la propia experiencia y años de trabajo en el aula acompañada de la retroalimentación o conversación que pudiese existir entre sus pares, por sobre el conocimiento formal o establecido.

El MINEDUC en sus orientaciones entregadas a los establecimientos educativos para la construcción de comunidades educativas inclusivas, declara que los establecimientos deben transformar su cultura, políticas y prácticas para poder abordar de mejor manera el quehacer educativo en base a las características de sus estudiantes para lograr el aprendizaje y participación de todos y todas y así promover la inclusión, al parecer está muy latente en los docentes la meta de lograr aprendizaje en todos independiente las características del alumnado, pero se debe seguir avanzando en tener más latente la participación de todos y todas.

4.3 Diferencias entre los discursos relacionado con el concepto de inclusión educativa

Para la gran mayoría de los países latinoamericanos ha sido muy compleja la tarea o implementación de la inclusión educativa, en donde nuestro país no ha sido la excepción puesto que se requiere voluntad por parte de las políticas y hechos concretos que la avalen, formando un todo en conjunto con los establecimientos educacionales, formación inicial docente y los propios sistemas educativos implementados (Climent y Durán, 2017). Los establecimientos dependen de las políticas públicas emanadas, pero sin duda de manera autónoma pueden avanzar en promover desde sus propias vivencias y contextos la inclusión educativa, se menciona esto puesto que una de las principales diferencias analizando el discurso de los docentes de ambos establecimientos, es que en el establecimiento confesional católico ante la pregunta de dónde obtienen información para elaborar su concepto de inclusión

educativa, en algunos relatos (aunque dándole un rol no tan preponderante) se menciona la capacidad que ha tenido el establecimiento para implementar cursos relacionados con este ámbito, lo que no sucede en los discursos de los docentes del establecimiento de tendencia cristiana/adventista, lo que queda de manifiesto en el siguiente fragmento:

“antes se hablaba más de la integración, la inclusión como que lo vi poco, así como una pincelada de inclusión como que estaba como recién, recién analizándose, después el tema de los perfeccionamiento el colegio igual siempre está preocupado de que los profesores estemos preparados”
(profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

Lo cual también se refleja en el siguiente fragmento de otra docente participante de la investigación, la cual ante la misma pregunta declara lo siguiente:

“también las capacitaciones que también se han dado en el colegio así que yo creo que eso” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

Según lo planteado por Delgado, 2004, citado en Fernández y Hernández (2013) los establecimientos educacionales a partir del liderazgo que puedan o no ejercer sus directivos juegan un rol fundamental en cada comunidad educativa para promover desde el desarrollo curricular, evaluación y prácticas hasta la dinámica organizativa, en donde la inclusión educativa no queda exenta de aquello y que queda demostrado al menos en los discursos de uno de los establecimientos, ya que se tiene presente una estructura y “política” del establecimiento de estar en constante capacitaciones y/o charlas relacionadas con la inclusión educativa, que puede o no tener impacto en el aula, pero está presente en el imaginario y relato de algunos docentes participantes de la investigación.

4.4 Representaciones sociales en torno al contexto y políticas relacionadas con la inclusión educativa

El contexto en el cual se desenvuelve un estudiante puede ser determinante e incluso podría llevar a influir en el rendimiento académico de un estudiante (González, 2003) es por aquello que el contexto en el cual se desenvuelven las políticas relacionadas con la inclusión educativa se torna muy relevante ya que éste podría potenciar o no potenciar la efectiva implementación de la inclusión educativa en nuestro país. En este apartado iremos analizando los discursos de los distintos docentes acerca de dos preguntas, la primera sobre si consideran que el contexto en el cual trabajan potencia la inclusión educativa y la segunda sobre su opinión sobre la implementación de diversas políticas emanadas a nivel central que apuntan a la implementación de una inclusión educativa en los establecimientos a nivel nacional.

Al ser preguntados los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista sobre si consideran que el contexto en el cual trabajan actualmente favorece o no la inclusión educativa nos encontramos con las siguientes respuestas:

“Si favorece, porque creo que su punto principal, o sea su foco principal para comenzar a tirar los lineamientos es la inclusión, tenemos un sello el cual habla de la educación inclusiva, parte desde ahí la construcción, creo que sí se le da al espacio” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra docente del mismo establecimiento al ser consultada por la misma pregunta declara lo siguiente:

“Creo que sí porque se da la libertad de poder probar cada profesor su metodología yo he probado libremente las metodologías” (profesora jefe 6° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Los relatos anteriores nos dan a conocer que los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista al menos en sus relatos valoran de

manera positiva el contexto en el cual se desempeñan actualmente y consideran que si contribuye y propicia un fortalecimiento de la inclusión educativa, lo que nos demuestra que los docentes consideran relevante sus prácticas educativas o la libertad que se les da para propiciar el aprendizaje de todos sus estudiantes, acorde a la definición de inclusión educativa que se mencionaba en el apartado anterior y que denota que se sigue llevando al ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que al analizar los relatos encontramos a un docente que considera que el contexto en el cual se desempeña no potencia la inclusión educativa, no por los docentes o directivos si no que le atribuye una relación directa a las bajas expectativas de los apoderados las cuales muchas veces afectan de manera negativa en la inclusión educativa y complica el rol del docente a la hora de avanzar con todo el grupo curso, lo cual queda demostrado en el siguiente fragmento:

“Eh mira es un poquitito complicado porque en muchas ocasiones nosotros nos enfrentamos o en el contexto en el cual yo trabajo en el colegio, hay apoderados que no tienen muchas expectativa por así decirlo de sus hijos ya, como estamos rodeados en una zona agrícola por lo general ellos, los padres lo único que esperan es que los chicos cumplan la labor que cumple el padre ya, que es terminar sus estudios y trabajar la tierra cosas así” (profesor jefe 3° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

En el contexto actual de pandemia producto del covid-19 que ha afectado a todo el mundo, los establecimientos que atienden a una población vulnerable se han visto especialmente afectados ya que sus estudiantes en muchas ocasiones carecen de conexión a internet y/o dispositivos personales para poder establecer una a conexión (Gagliardi, 2020) pero representa solo una parte de la dificultad que los docentes pueden encontrar en este contexto de pandemia, en sus relatos algunos docentes se refieren al contexto de pandemia y se pronuncian de la siguiente manera:

“El tema pandemia, tal vez si a través de los objetivos priorizados pero igual es difícil, es difícil porque ahora mismo

empezamos con clases meet y se ve, uno trata de generar digamos el aprendizaje de cubrir las necesidades, pero es difícil ver esas Caritas ser más cercano, no es como estar en el aula entonces es más difícil darse cuenta si los niños realmente están aprendiendo” (profesora jefe 4° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra de las docentes que participó en la investigación al referirse al contexto en el cual se inserta la inclusión educativa considerando la pandemia relata lo siguiente:

“yo creo que ha favorecido en algunas cosas, pero hay algunas que falta porque uno tiene que, es distinto trabajar a distancia que trabajar, por ejemplo, es que falta lo del afecto, no sé si me entiendes, falta lo del... bucha... uno puede felicitar a los chiquillos a distancia, no se mandarles emoticones, las felicitaciones, audio lo que tú quieras, pero no es lo mismo hacerlo así a hacerlo en la sala de clases presencial no se... falta como el apego que una tiene con los niños, no sé si me entiendes” (profesora jefe 5° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Los docentes al poder analizar si el contexto de pandemia favorece o desfavorece la inclusión educativa en sus contextos educativos no mencionan lo que se podría decir como obvio que es la necesidad de una buena conexión a internet o un dispositivo electrónico con el cual conectarse, si no por el contrario comentan que a pesar de contar con aquello se dificulta la inclusión educativa porque falta “la cercanía” con el estudiante “el afecto” por lo cual se dificulta de sobremanera el poder constatar que todos están logrando sus aprendizajes lo que para los docentes es una responsabilidad de la inclusión educativa en nuestro país, Barrón y Molero (2014) plantean que para generar un aprendizaje efectivo en los estudiantes no basta solamente con la adquisición de conocimientos si no que se necesita de un ambiente emocional positivo para generar aprendizajes significativos el cual se puede producir con el

contacto directo en la sala de clases, algo que los docentes reconocen como dificultad el no contar con la cercanía para lograr aprendizaje significativos y por ende la inclusión educativa.

En nuestro país se está desarrollando actualmente un proceso de integración con aspiración a poder implementar la inclusión educativa en las escuelas regulares (Sagredo, Careaga y Bizama 2020) es por aquello que las diversas políticas públicas emanadas durante el último tiempo en nuestro país intentan pasar desde el paradigma de la integración a la inclusión, el cual es mucho más profundo y abarca la generalidad de los estudiantes y no solamente centrado en un pequeño grupo que presenta NEE. Los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista al ser consultados sobre su percepción sobre las diversas políticas públicas relacionadas con la inclusión educativa en nuestro país declaran los siguiente:

“creo que las políticas públicas todavía hay mucho que hacer o sea si nos vamos derechamente a eso tenemos para hablar, pero horas porque que hay mucho ideales pero los caminos tienen muchos hoyos” (profesora jefe 2° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

La docente entrevistada refleja de muy buena manera el pensar de la gran mayoría de los profesores entrevistados del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiano-adventista puesto que se estima que las políticas públicas todavía están en un plano “muy ideal” otra docente realiza la siguiente mención:

“yo encuentro que es bueno que sí, que tenemos que estar abierto a la inclusión, a lo nuevo, a aceptarnos a trabajar, estar todos juntos, lo encuentro fabuloso, el tema yo siempre he dicho el tema es ejecutarlo, llevarlo a cabo” (profesora jefe 4° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

En general los docentes entrevistados poseen una visión positiva sobre la necesidad de contar con políticas públicas relacionadas con el concepto de inclusión educativa, pero también es evidente que al momento de aplicarlas en la práctica existe la percepción de que es

muy complejo y que se encuentran con diversas barreras u “hoyos” en el camino, como declara una entrevistada, los cuales le impiden llevarlo a cabo de buena manera generando una distancia sustancial entre la teoría y la práctica. Hacer que las políticas públicas implementadas sobre inclusión educativa funcionen depende del seguimiento que se les puedan hacer por parte del ministerio o la propia institución para que no quede solo en el papel (Vásquez, 2015) es quizás la percepción que los docentes manifiestan aludiendo a que ellos reciben la letra de la ley pero la práctica es totalmente distinta, en donde la relación estrecha que debe existir entre el saber de la teoría y el saber práctico puede llevar finalmente al desarrollo óptimo al docente que ejerce en el aula (Hirmas, 2014)

Al realizar la preguntas a los docentes del establecimiento particular subvencionado confesional católico relacionadas con si creen que su contexto educativo en donde ejercen actualmente favorece o desfavorece la inclusión educativa nos encontramos con opiniones y conceptos diversos, por un lado algunos docentes afirman que si favorece su contexto actual aludiendo que constantemente los docentes a pesar de no contar con un equipo PIE ni especialistas para atender las NEE, ellos están permanentemente preocupados de llegar a todos sus estudiantes y hacer lo posible por apoyar a cada uno de ellos, lo que queda reflejado en el siguiente enunciado:

“Eh sí, yo diría que sí. porque siempre estamos preocupados de los niños que o niñas que necesitan más apoyo, que necesitan una mejor forma de trabajo con ellos más personalizada”
(profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

Lo que también se reafirma con lo declarado por la siguiente docente participante de la investigación:

“Sí yo creo que sí, o sea como colegio nosotros no estamos trabajando con integración, el PIE, pero yo creo que sí, o sea nosotros igual hacemos lo posible por ayudar, por prestar mayor apoyo a los niños que lo necesitan” (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

Los docentes que consideran que su contexto si favorece la inclusión educativa aluden directamente al esfuerzo que realizan ellos como pedagogos para lograr el aprendizaje o una atención más personalizada en donde considerando al menos el discurso que poseen los sujetos, se puede concluir que ellos realizan todo lo posible para poder lograr la inclusión en sus salas independiente de los factores externos, lo cual es bastante relevante puesto que el docente es un factor clave en este proceso y se puede transformar en una barrera o facilitador de la inclusión educativa en nuestro país. (Granada, Pomés y Sanhueza. 2013)

Como se declaró al comienzo de este apartado nos encontramos con distintas opiniones respecto a esta pregunta, uno de los docentes que considera que su contexto no favorece la inclusión educativa declara lo siguiente:

“Eh yo considero que favorecen poco, porque no tenemos especialistas dedicados a nuestros alumnos, somos solamente las profesoras” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

Queda de manifiesto que le atribuye directa responsabilidad a la poca inclusión educativa que ella percibe en su contexto a la inexistencia de un programa PIE que cuente con especialistas que ayuden a los docentes a enfrentar de buena manera la diversidad que encuentran en el aula. El programa de integración escolar en nuestro país tiene como objetivo principal el poder fortalecer las prácticas pedagógicas diversas a través del trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y especialistas a través de la codocencia (MINEDUC, 2012) lo que a visión de algunos docentes participantes no estaría ocurriendo generando una brecha importante en la inclusión, pero al analizar los distintos discursos también encontramos docentes que precisamente porque el establecimiento no cuenta con programa de integración, consideran que su establecimiento es más inclusivo, puesto que mencionan que los estudiantes que presentan dificultades al pertenecer al PIE y sacarlos del aula se sienten “diferentes” al resto del grupo curso lo cual genera exclusión y queda reflejado en el siguiente extracto:

“yo igual trabaje en una escuela municipal que tenían estos equipos de integración, entonces yo sentía en ese tiempo que

los niños se sacaban mucho del aula o que estaban dentro del aula, pero con una profesora al lado entonces eso ya los hacía ser diferentes al resto” (profesora jefe 4° básico /colegio confesional católico)

Otro grupo de docentes considera que en algunos casos favorece el contexto y en otros no, como queda reflejado en el siguiente fragmento:

“emmm Yo creo que el contexto en algunas cosas favorece como en otras cosas también va perjudicando el quehacer educativo en sí, por ejemplo, favorece que los padres no se niegan a aceptar a niños con distintas formas de aprendizaje... sin embargo siempre hay personas que no lo toman bien entonces eso igual se percibe, los niños igual van Percibiendo que hay alguna diferencia Entre uno y otro (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

En relación con el contexto en el cual se desempeñan los docentes y su visión sobre si favorece o no la inclusión educativa podemos encontrar distintas opiniones, las positivas están relacionadas con el mismo esfuerzo que realizan los docentes para poder generar un contexto propicio para la inclusión educativa centrada en las prácticas pedagógicas que ellos puedan realizar, las negativas se relacionan con no contar con especialistas que apoyen la labor de los docentes. Cabe destacar que todos los docentes en sus relatos precisan que intentan realizar su mayor esfuerzo por llegar a todos sus estudiantes, lo que evidencia una cercanía emocional que al estar estrechamente ligada con sus prácticas pedagógicas pueden llegar a promover la inclusión educativa. (Torres, et al., 2013)

En cuanto al contexto actual de pandemia y como los docentes perciben si favorece o no favorece a la inclusión educativa, los sujetos entrevistados del colegio confesional católico todos son contundentes y claros en precisar que consideran que no favorece en nada este contexto actual, lo cual queda reflejado en el siguiente extracto de las entrevistas:

“Yo creo que el contexto de pandemia no favorece... las guías yo veo que las está respondiendo la mamá, entonces yo no tengo, no sé a ciencia cierta si él está aprendiendo o no está aprendiendo” (profesora jefe 4° básico /colegio confesional católico)

Otra docente entrevistada ante la misma pregunta responde y argumenta de la siguiente manera:

“yo creo que ha desfavorecido porque pienso que esos niños necesitan una atención personalizada y cercana y trabajar con ellos ahí en forma presencial y aunque igual por ejemplo en esos casos uno también los ve cómo trabaja con ellos, directamente en forma personalizada, pero en forma presencial yo creo que sería mejor” (profesora jefe 4° básico /colegio confesional católico)

Estos dos relatos obtenidos de las entrevistas reflejan el sentir general de los docentes del establecimiento confesional católico respecto al contexto actual de pandemia y la inclusión educativa aludiendo a dos motivos principales, el primero relacionado con no saber si realmente los estudiantes están realizando sus actividades y el otro con la poca cercanía y trabajo individual que se puede tener con los estudiantes debido a las clases virtuales. El primer motivo relacionada con la relación familia-escuela ha resultado ser todo un desafío en el contexto de pandemia, considerando que ya había un distanciamiento en general entre las escuelas y las familias y producto de ese distanciamiento se les ha hecho aún más complejo a las familias tener que cumplir ese doble rol de padres y en muchos casos facilitadores del aprendizaje (Hurtado, 2020) y en el caso del otro motivo relacionado con la gran diferencia existente entre clases presenciales y virtuales es necesario comprender que se deben buscar distintas herramientas tecnológicas que nos puedan acercar a los estudiantes, pero pretender aplicar metodologías presenciales en una realidad virtual puede ser contraproducente llevando al fracaso de la misma (Hurtado, 2020)

En cuanto a pregunta sobre cuál es la percepción que los entrevistados del establecimiento confesional católico poseen acerca de las políticas implementadas generalmente en el último tiempo sobre inclusión educativa en nuestro país nos podemos encontrar con las siguientes opiniones representativas:

“Pienso que son buenas, pero igual cuesta cómo llevarlas al 100% a efecto, cuesta cómo llevarla no porque uno la desconozca, sino que yo pienso que de repente a uno como profesor le falta el tiempo para llevar bien a cabo todos los pasos que tiene que seguir” (profesora jefe 1° básico/colegio confesional católico)

“Eh yo las considero que están bien, pero sí daría muchos más tips para trabajar porque somos profesores que no estamos especializados en el área y muchas veces se nos hace muy difícil poner las en práctica (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

“Bueno yo creo que las leyes de por sí son positivas, sin embargo, la forma de implementarse ha sido un poco difícil de hacerlo porque es como hacerlo todo sobre la marcha, no hay mucha preparación previa estamos trabajando en el colegio se trabaja mucho y queda poco tiempo” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

Cabe destacar que los fragmentos seleccionados son representativos del general de los entrevistados ya que todos coinciden en que las políticas o decretos implementados sobre inclusión educativa en nuestro país son positivas, desde un punto de vista de regulación y margen en donde poder establecer la inclusión en los establecimientos los docentes poseen una visión bastante positiva, pero cuando comienzan a comentar sobre como ellos han tenido que implementarlas en la práctica, su tono de voz, sus gestos y expresiones cambian totalmente y comienzan a argumentar por qué se les dificulta tanto poder aplicar lo que está

escrito en las leyes o decretos. Los principales motivos que los docentes expresan del porque se les dificulta aplicar las leyes se relacionan con la falta de tiempo para poder realizar una preparación (planificación) de clase atendiendo a las distintas necesidades y capacidades que poseen todos sus estudiantes, aludiendo específicamente o de manera implícita a las planificaciones DUA (diseño universal del aprendizaje) que está declarado en el decreto 83, lo cual queda reflejado en el siguiente relato:

“además estar aplicando distintas formas de planificación como las del DUA es algo complejo” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

El otro motivo está relacionado con la poca orientación que se da a nivel central para colocar efectivamente en práctica las políticas declaradas, sobre todo para docentes que en su formación inicial docente no han aprendido en profundidad como aplicar la inclusión educativa. Luna (2019) plantea que cada política inclusiva en educación en lo posible se debiera considerar como política de estado y no del gobierno de turno que modifica a su interés según la visión que posea de la educación y segundo que toda buena ley se debe nutrir e incluso debiera estar dispuesta a modificarse por los actores sociales que la componen y que finalmente la llevarán a cabo, quizás estas dos premisas puedan dar ciertas opciones del porque los docentes en su percepción consideran que implementarlas dista mucho de lo que está escrito en el papel.

4.5 Similitudes entre los discursos relacionado con el contexto y políticas de inclusión educativa

Al analizar los discursos de los sujetos participantes de ambos establecimientos en cuanto al contexto en cual ejercen su trabajo y si consideran que es propicio para poder implementar la inclusión educativa nos encontramos con que la gran mayoría coincide en que su contexto si favorece y es propicio para una buena implementación, pero aun así todos los entrevistados aseveraron que estaban todavía en camino para una aplicación efectiva. Otro punto de encuentro es que varios docentes entrevistados de ambos establecimientos aluden al esfuerzo propio que realizan, específicamente a sus diversas metodologías de enseñanza

con las cuales intentan poder llegar a la mayoría de sus estudiantes de manera efectiva, lo que generaría o aportaría a un contexto propicio para la inclusión educativa.

En cuanto al contexto de pandemia en un gran porcentaje coinciden que ha existido un retroceso en la implementación de la inclusión educativa producto de las clases a distancia o entrega de material para resolver y posteriormente enviar evidencia, puesto que se coarta la posibilidad de tener una mayor “cercanía” que contribuye a tener una enseñanza más personalizada con los estudiantes que puedan presentar alguna dificultad, cabe destacar que al realizar la pregunta sobre el contexto de pandemia la emocionalidad de los docentes era presurosamente negativa y su respuesta era de manera inmediata que este contexto había perjudicado de sobre manera a la inclusión educativa e incluso respondían antes de terminar la pregunta solo al escuchar la frase “contexto de pandemia”. Solo una de las docentes entrevistadas alude a que el contexto de pandemia ha favorecido la implementación de la inclusión educativa, como queda reflejado en el siguiente fragmento:

“como profesor, ha tenido la posibilidad de comunicarse más con el alumno, o con los papás que cuando estábamos de manera presencial, porque tenemos que estar más involucrados en lo que está pasando, por qué no asisto a clases, qué pasó que no mandó su guía, qué problema tiene, a lo mejor ahora es más inclusivo que antes (profesora jefe 5° básico /colegio confesional católico)

Es necesario mencionar que la profesora jefe de 5° básico también es la directora del establecimiento e incorpora en su visión otros aspectos que la hacen considerar que este contexto favorece a la aplicación de la inclusión educativa.

En cuanto a la visión que poseen los docentes sobre las políticas implementadas en este último tiempo sobre inclusión educativa todos los docentes declaran que consideran positivo que existan políticas al respecto, pero a la misma vez todos coinciden en que cuando llega la hora de poder implementarlas se encuentran con una serie de dificultades que imposibilitan su aplicación efectiva, entre las causas que más se repiten entre los discursos están las pocas instancias de orientación que se da a nivel central para poder aplicar las políticas y el escaso tiempo que les queda a los docentes para poder implementar decretos

como el 83, que en opinión de los docentes requiere una planificación y ejecución para cada estudiante en particular lo que demanda una gran cantidad de tiempo y recursos.

4.6 Diferencias entre los discursos relacionado con el contexto y políticas de inclusión educativa

Entre las principales diferencias que se encuentran en los relatos de los participantes de ambos establecimientos relacionados con el contexto educativo actual en el cual se desempeñan y su visión si es que es positivo o negativo para la implementación de la inclusión educativa, nos encontramos con que en el establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católica se menciona que una de las dificultades es no contar con programa de integración escolar lo que genera que los docentes no posean un equipo de apoyo ni especialistas y muchas veces tengan que buscar diversas metodologías sin una certeza en el diagnóstico que pueda tener cada estudiante, lo cual queda demostrado en el siguiente fragmento:

“Eh yo considero que favorecen poco, porque no tenemos especialistas dedicados a nuestros alumnos, somos solamente las profesoras” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

en contraste con el colegio particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista que la gran mayoría de los docentes al comienzo manifiesta que una de las ventajas del contexto en el cual se desempeñan es que cuentan con un equipo de integración con especialistas que los van guiando según el diagnóstico y características de sus estudiantes sobre cuál es la metodología indicada para abordar las dificultades que se puedan encontrar, lo que se demuestra en el siguiente fragmento:

“Yo creo que si porque en el contexto que esta el colegio se ve con mayor... tendencia que... algunos estudiantes necesitan mayor apoyo entonces como el colegio tiene programa de integración es capaz de brindárselo” (Profesora jefe 2° básico / colegio cristiano adventista)

pero a su vez también se generan voces disidentes que atribuyen que por la existencia del programa de integración se genera muchas veces una segregación más que una inclusión verdadera.

“Creo que sí falta regular un poquito el proyecto integración, darle un sentido más amplio de no solamente sacar a los niños fuera para enseñarle una guía también creo que este proyecto de integración con el nombre que tiene, forma etiquetas” (Profesora jefe 6° básico / colegio cristiano adventista)

En cuanto a las políticas relacionadas con inclusión educativa en nuestro país nos encontramos con que la principal diferencia entre los relatos de los docentes de ambos establecimientos, es que los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico además de encontrar que la teoría y la práctica de la ley es totalmente distinta, agregan las posibles causas que ellos estiman produce o genera esa brecha, las cuales se basan en dos premisas, la primera relacionada con la poca orientación que se da por parte del ministerio para la aplicación de la ley y la segunda el escaso tiempo que poseen los docentes, lo que decantaría en una aplicación parcial de la ley establecida, como queda demostrado en los siguientes fragmentos:

“Eh yo las considero que están bien, pero sí daría muchos más tips para trabajar porque somos profesores que no estamos especializados en el área y muchas veces se nos hace muy difícil poner las en práctica (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

“Bueno yo creo que las leyes de por sí son positivas, sin embargo, la forma de implementarse ha sido un poco difícil de hacerlo porque es como hacerlo todo sobre la marcha, no hay mucha preparación previa estamos trabajando en el colegio

se trabaja mucho y queda poco tiempo” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

En cambio, los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiano-adventista solo argumentan esta distancia que perciben entre la teoría y la práctica. Uno de los elementos que se pueden considerar clave tanto para la profesionalización docente como para la aplicación del DUA (pieza angular del decreto 83) es la reflexión pedagógica que se pueda dar en los establecimientos que pueda unificar la teoría y la práctica (Valencia y Hernández 2017) lo que podría ser un eje clave para acortar la brecha existente y permitiría flexibilidad en cada institución.

4.7 Representaciones sociales entorno a las prácticas educativas inclusivas.

En este apartado se incluirá lo declarado por los participantes en relación a lo que dicen que hacen en sus prácticas pedagógicas para poder lograr que sus clases sean inclusivas, entendiendo entre las prácticas pedagógicas no solamente la didáctica de las clases si no también la forma de evaluar, para poder terminar constatando desde donde los docentes obtuvieron dichas prácticas, porque ellos consideran que son inclusivas y las barreras con las cuales se han encontrado a la hora de aplicarlas.

Una de las aristas más complejas relacionadas con la inclusión educativa en nuestro país son las prácticas pedagógicas, en primer lugar, por la escasa autonomía que puede tener un docente (políticas educativas, sistema escolar, etc.) y en segundo lugar por sus propias características, creencias o vivencias que haya tenido (Echeita y Ainscow, 2011) por lo cual las representaciones sociales que posea cada individuo jugará un rol fundamental en la efectividad de las propias prácticas pedagógicas inclusivas.

Ante la pregunta sobre cuáles son las principales prácticas pedagógicas inclusivas que realizan los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista, una gran mayoría de los docentes enunciaba que una de sus mayores prácticas con las cuales apuntaban a la inclusión educativa en sus clases, tenía relación con poder entregar o enseñar un aprendizaje de distintas maneras, buscando a través de la diversidad en su metodología abarcar a la mayor cantidad de estudiantes. Una de las docentes participantes declara lo siguiente:

“el indicarle o representarle de diferentes formas y que ellos tengan la opción de cómo mostrar” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra docente participante en la investigación ante la misma pregunta responde los siguiente:

“tengo que... darle opciones no solamente si yo veo mal algo tengo que decir ya le voy a hacer no se po mediante escritura y si el alumno que le cuesta escribir me dice profesora puedo hacer dibujo yo tengo que tener flexibilidad para decirle que si” (profesora jefe 2° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Ambos relatos apuntan a que la mayor herramienta para poder aplicar la inclusión en sus prácticas pedagógicas en la sala de clase es la flexibilidad por parte del docente en primer lugar para poder entregar un contenido o aprendizaje y la flexibilidad también para que el estudiante pueda demostrar su aprendizaje de diversas maneras, al consultar a los mismo docentes que mencionen un caso concreto en el cual ocuparos estas estrategias las docentes participantes mencionan lo siguiente:

“yo les pedí en cuanto a desarrollar un cuento en leerlo, las oportunidades eran varias, de crear, con la ayuda de un familiar desarrollarla, la idea era que ellos mandaran un vídeo leyendo o inventándome algo en el momento para ver su creatividad, y se les dejo abierto a sugerencias a diferentes oportunidades y por ejemplo algunos niños me fueron mostrando ilustraciones, otro creo un cuento me lo leyó, otro le daba vergüenza y yo le pedí que me enviara solo un audio” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

La otra docente ante la misma pregunta de llevar a un ejemplo concreto su práctica inclusiva responde lo siguiente:

“me acuerdo, así como al final en una clase de lenguaje que ellos tenían que elegir, no me acuerdo mucho el objetivo si lo actuaban era en grupo si lo actuaban si lo escribían o si lo... o si lo dibujaban entonces cada cada niño tenía la opción cierto de elegir como hacer la actividad según sus gustos sus intereses como se sentían más cómodos” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Al mencionar un ejemplo concreto en general los docentes marcaban mucho más la segunda opción de flexibilidad que mencionaban en la primera pregunta, que tenía relación con la flexibilidad para que el estudiante demuestre su aprendizaje de distintas maneras y muy pocos dieron algún ejemplo concreto de como ellos siendo docentes entregaban un aprendizaje de distinta manera.

Hubo un segundo grupo de docentes que ante la misma pregunta sobre sus prácticas pedagógicas inclusivas no hacían tanta referencia de manera explícita a la flexibilidad de ellos como docentes, sino más bien apuntaban a realizar acciones concretas con los estudiantes, una de las docentes de este grupo menciona lo siguiente:

“estar en constante contacto con los niños, preguntando ser bien ahí insistente con eso entonces esa es como mi forma (profesora jefe 4° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra docente también ubicada en este segundo grupo menciona y argumenta lo siguiente:

“Sí, la tutoría de pares también, para porque generalmente se tiende a dejar de lado los niños aventajados y una centra su atención en los que tienen mayor dificultad” (profesora jefe 6° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Ambas docentes apuntan sus prácticas inclusivas directamente a los estudiantes ya sea con alguna necesidad o no, por un lado, apelan a la cercanía que pueden lograr con el estudiante a través del constante monitoreo y por otro lado a una estrategia pedagógica como lo es la tutoría de pares aprovechando a los estudiantes “avanzados” que puedan aportar en el aprendizaje de estudiantes que puedan presentar alguna dificultad y ambos puedan generar un aprendizaje colaborativo. Cabe mencionar que a los docentes les resultó complejo poder mencionar en términos concretos sus prácticas pedagógicas inclusivas y en varias entrevistas pensaron bastante su respuesta, no obstante, al menos en el discurso las prácticas mencionadas tienen relación con el concepto de inclusión educativa que dieron los docentes en el primer apartado donde cobraba bastante relevancia el poder llegar a todos.

En cuanto a las prácticas evaluativas inclusivas los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista mencionan que utilizan para atender a la diversidad mencionan lo siguiente:

“implementando otras maneras de evaluación más abiertas, como te decía con disertaciones, con video llamada ahora, por ejemplo” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra docente participante de la investigación ante la misma pregunta declara lo siguiente:

“evaluar de distintas maneras, pero uno no lo hace...” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Como queda reflejado en las respuestas de los entrevistados los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista en primera instancia la gran mayoría de una manera explícita como es el caso de los extractos colocados anteriormente mencionan que para aplicar la inclusión en sus procesos evaluativos deben “diversificar” o evaluar de distintas maneras para poder llegar a una gran cantidad de estudiantes cada vez más diversos, ocupando maneras de evaluar que van más allá de las tradicionales, en donde muchas veces la clasificación que dan estas evaluaciones tradicionales son las que no permiten avanzar en igualdad de oportunidades para todos y todas (Ferrada, 2017) es por aquello

que una de las maneras más efectivas para poder combatir esta inequidad es que los docentes puedan tener a su alcance una variedad de estrategias evaluativas (Jara y Jara, 2018). Una gran cantidad de docentes ante esta pregunta reconoce la importancia de una diversificación o variedad en la forma de evaluar, no obstante, es llamativo que uno de los discursos la docente entrevistada de manera muy honesta y franca reconozca que debería evaluar de distintas maneras, sin embargo, no lo hace, es ahí entonces donde un factor relevante es saber el motivo por el cual sucede esta situación o las barreras con las cuales los docentes se enfrentan para poder aplicar tanto prácticas como evaluaciones inclusivas.

Los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista ante la pregunta sobre cuáles son las principales barreras con las cuales ellos/as se enfrentan a la hora de querer aplicar tanto prácticas pedagógicas como evaluativas inclusivas en sus clases podemos encontrar muchos factores, de los cuales la mayoría son externos, como lo es la poca participación, compromiso o falta de expectativas de los apoderados como queda reflejado en el siguiente relato:

“hay otros factores un poquito externos que siento que es un poco el tema de expectativa de las familias que eso rema un poquitito para el otro lado en este interés de avanzar en cuanto a la inclusión y ellos mismos quizás se generan la barrera” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

El relato hace referencia a que muchas veces los apoderados al saber el diagnóstico de su hija o hijo que pertenezca al PIE o que pueda tener alguna dificultad en el aprendizaje sus expectativas bajan y ellos mismo provocan una barrera para avanzar más allá y pensando que no son capaces de superarse. La propia docente da un ejemplo que queda expuesto en el siguiente extracto:

“Quizás es como un poquito fuerte, pero estoy dando un ejemplo como súper que pasa, algunos apoderados dicen como este niño es DIL vamos a llegar hasta tal parte porque eso no le va a servir” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Otra docente haciendo referencia a la barrera que generan los apoderados con la inclusión educativa menciona lo siguiente:

“porque muchas veces los apoderados se ven un poco reacios... por ejemplo el mismo tema de integración porque hay apoderados que sienten que porque uno toma la determinación de incluir al niño en el programa PIE piensan que el niño eh no tiene las capacidades o se sienten como pasados a llevar en ese sentido (profesor jefe 3° básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Queda en evidencia en los relatos que los docentes perciben una cierta resistencia por parte de los apoderados cuando intentan aplicar diversas estrategias que potencien la inclusión educativa de los estudiantes que pertenecen al PIE, lo cual no deja de ser interesante puesto que, en algunos relatos son los propios docentes que manifiestan que el PIE genera etiquetas provocando una exclusión muchas veces más que un aporte a la inclusión educativa como queda expuesto en el siguiente relato:

“La etiqueta que los mismos niños se ponen y ponen a sus compañeros, por ejemplo, cuando llegue estaba muy marcado el que los niños dijeran “tía es que él no puede responder porque está en el PIE” “tía es que a él le cuesta porque este niño va a integración” o ellos mismos decían “es que yo no entiendo por qué voy a integración” (profesora jefe 6° básico colegio tendencia cristiana-adventista)

El programa de integración escolar es una piedra angular cuando nos referimos sobre inclusión educativa ya que fue y es una de las primeras medidas concretas para lograr producir equidad en los establecimientos escolares de nuestro país, no obstante el concepto de integración e inclusión no son equivalentes, es por lo mismo que en muchas ocasiones los programas de integración generan una exclusión que pueden pasar por las escasas metodologías que manejan los docentes para tratar con estudiantes con alguna necesidad especial o el solo hecho de sacarlos de la sala de clases puede ir generando etiquetas que finalmente provocan el efecto contrario a la inclusión educativa (Chaucono y Mellado 2015).

Otras de las barreras a las cuales los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista se enfrentan a la hora de aplicar la inclusión educativa en sus diversas prácticas, tienen relación con la rigidez que posee el currículum en el cual deben basar sus prácticas, las evaluaciones estandarizadas a las cuales los estudiantes se deben enfrentar (las que no poseen ningún tipo de adecuación según sus necesidades), la escasa preparación obtenida en la formación inicial docente sobre inclusión educativa, la cantidad de estudiantes que deben atender los docentes por cada sala, falta de infraestructura y los escasos espacios reflexivos que se generan en los establecimientos, las cuales quedan reflejadas en los siguientes extractos de los docentes participantes de la investigación:

“eliminaría parte de los objetivos como mencioné del currículum, ya que es muy rígido ... eliminaría las evaluaciones estandarizadas, ya que solo miden de una sola manera y los niños no son todos iguales, no tienen las mismas habilidades... entonces estamos evaluando a estos niños con estas pruebas y que al final se dejan muchas características, habilidades y características de los otros niños de lado (profesora jefe 2° básico colegio tendencia cristiana-adventista)

“el número de niños en la sala es muy amplio es muy grande, el espacio también se dificulta para realizar juegos, actividades en base a la experiencia, es difícil realizarlos, creo que es necesario mejorar la mallas curriculares de pregrado en pos de la inclusión, crear espacios también en los colegios para que todos los docentes podamos sociabilizar respecto a este tema, compartir metodologías, compartir espacios de trabajo”. (profesora jefe 2° básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Los docentes dan bastantes motivos o barreras con las cuales se encuentran al querer implementar la inclusión educativa en sus prácticas pedagógicas o evaluativas las cuales se podrían dividir en tres grupos, el primero relacionado con los apoderados y sus resistencia o

poca colaboración con sus hijos/as cuando presentan alguna necesidad especial, el segundo relacionado con la implementación del programa de integración escolar que muchas veces genera (en voz de los docentes) exclusión más que aportar a la inclusión educativa y el tercero relacionado con la implementación de políticas públicas y de los diversos establecimientos tales como: la cantidad de estudiantes en la sala de clases, la rigidez del currículum, infraestructura, etcétera. Este último grupo es altamente documentado y coincide con investigaciones como las de Muñoz, López y Assaél (2015) o lo planteado por Gutiérrez (2007) lo que da cuenta que a pesar del paso del tiempo esta última parte de barreras expresadas por los docentes de esta investigación es una constante hace varios años que dificulta la inclusión educativa en el contexto de nuestro país.

Otro punto relevante en el contexto de las prácticas educativas inclusivas que dicen realizar los docentes es poder develar por qué ellos consideran que las prácticas educativas mencionadas son inclusivas y de donde obtuvieron la información de que eran prácticas educativas inclusivas. Ante la primera interrogante relacionada a porque ellos consideran que las prácticas mencionadas son realmente prácticas inclusivas, los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista mencionan lo siguiente:

“quizás ese alumno pudo haber tenido alguna barrera alguna complicación en la cual él no se sintiera con la capacidad de demostrar sus conocimientos sus habilidades como otro alumno y al hacer de esta manera o de diferentes representaciones como yo te nombraba siento que hay una igualdad de oportunidades” (profesora jefe 1°básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Otro docente participante de la investigación ante la misma pregunta menciona lo siguiente:

“Por ejemplo el niño se siente más motivado, se siente más importante ya por ejemplo, si no le diera importancia a a niños que tengan capacidades diferentes logró frustración” (profesor jefe 3°básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Cabe mencionar que en ambos relatos (como en la mayoría de los entrevistados) la práctica educativa habitual que mencionan es la “diversificación” de estrategias o evaluaciones, en donde la generalidad de los docentes considera que esta práctica es inclusiva por dos motivos, el primero tiene relación con que al diversificar las prácticas pedagógicas o evaluativas se genera una “igualdad de oportunidades” llegando a la generalidad del grupo curso y por el contrario al no diversificarlas y solo contar con una práctica pedagógica generaría una segregación, la cual favorecería solo a un grupo por sobre el resto producto de las distintas habilidades que poseen los estudiantes, y el segundo motivo está relacionado con el impacto que genera en los estudiantes el presentar un contenido o habilidad de distintas maneras, el cual se ve reflejado en el entusiasmo y motivación que expresan los estudiantes al aprender un contenido u objetivo de diversas maneras.

Al consultar al mismo grupo de docentes acerca de donde habían extraído que esa práctica pedagógica era inclusiva, hay dos respuestas que se repiten constantemente, la primera tiene relación con que se obtuvo a través de la práctica y la experiencia y la segunda a través de la conversación con sus pares, esto se puede evidenciar en los siguientes extractos de las entrevistas:

“La verdad que en mi experiencia... mucha mucha conversación con los profesores especialistas del área” (profesora jefe 1°básico colegio tendencia cristiana-adventista)

“algunas de las prácticas las aprendí de mi propia práctica como docente...las voy viendo por internet o viendo a otros colegas” (profesor jefe 3°básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Solo una de las entrevistadas hace alusión a que sus prácticas educativas implementadas son realmente inclusivas porque tienen base o evidencia científica para poder aseverarlo, lo cual queda reflejado en el siguiente fragmento:

“Bueno, la tutoría de pares yo la trabajé como mencionaba en la tesis de pregrado donde leí bastantes papers, artículos, testimonios...buscando papers sobre esta metodología, en algunos libros de la biblioteca de la Universidad y también con la experiencia de otros profesores, generalmente universitarios”
(profesor jefe 3°básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Lo que coincide bastante con lo expresado en los discursos de los docentes participantes en la investigación, acerca de donde habían obtenido o sacado la información sobre su concepto de inclusión educativa, ya que ambos, tanto el concepto como las diversas prácticas educativas inclusivas que los docentes aplican, se basan en el diálogo con sus pares y en la experiencia que les otorga la práctica como docentes, no considerando en primera instancia o en primer lugar lo expuesto en la teoría.

Al realizar la pregunta a los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico sobre cuáles son las prácticas educativas inclusivas que realizan en su trabajo como docente, específicamente en sus prácticas pedagógicas una gran cantidad de docentes menciona que su mayor práctica pedagógica inclusiva es adecuar tanto el material como su didáctica según las necesidades de sus estudiantes, mencionando en muchos casos adecuaciones de acceso que faciliten el buen desempeño de algún estudiante que pueda presentar alguna necesidad especial.

En nuestro país el decreto n° 83 (MINEDUC,2015) específicamente en el apartado de “criterios y orientaciones de adecuación curricular” establece claramente los tipos de adecuaciones que los docentes pueden realizar para buscar la inclusión educativa en sus prácticas educativas, dividiéndolas en dos apartados, las adecuaciones de acceso y las adecuaciones de objetivo. Dentro de las adecuaciones curriculares de acceso podemos encontrar cuatro formas que buscan eliminar las barreras para que los estudiantes puedan lograr aprendizajes, la primera relacionada con la adecuación en “la presentación de la información”, la cual busca que el estudiante reciba distintas formas de acceder a la información (visual, auditiva, etc.) la segunda relacionada con las “formas de respuesta” que busca que un estudiante pueda demostrar su aprendizaje no solo de una manera si no por el contrario de la forma que más le acomode, la tercera adecuación tiene relación con la adecuación “al entorno” que permite que un docente pueda modificar el entorno en el cual realiza clases buscando que sea lo más

óptimo para el aprendizaje, y la cuarta adecuación es “al tiempo y el horario” que permite que un docente modifique el horario o pueda dar más tiempo a un estudiante para realizar una actividad o una evaluación. En el discurso de los docentes efectivamente las prácticas pedagógicas inclusivas que más realizan tienen relación con adecuaciones de acceso, en alguno de los cuatro ámbitos ya mencionados, una de las docentes participantes menciona lo siguiente:

“sí también consideraría el tiempo generalmente esos niños necesitan más tiempo para realizar una actividad, también no sé sí voy a poner una guía ver el tamaño de la letra, ver también a lo mejor el color o algo que indique le sea más fácil al niño comprender eso, darme el tiempo también para darle la indicación” (profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

En el relato de la docente se evidencia una adecuación acceso específicamente en la presentación de información y al tiempo y horario. Otra docente ante la misma pregunta declara lo siguiente:

“Bueno yo generalmente trato de hacer actividades donde los estudiantes puedan seleccionar la forma de expresarse o de desarrollar la actividad” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

Al buscar que los estudiantes expresen de distintas maneras su aprendizaje se evidencia una adecuación en las formas de respuestas. Por último, otra docente declara lo siguiente:

“Lo intentó con juegos ocupó muchos juegos...si vamos a trabajar un área de no se po de conocer el valor del dinero hacemos un supermercado adentro de la sala, pero que para los niños sea mucho más didáctico jugando, si tienen que leer que no sea sentados en sus sillas, sino que puedan elegir el

sector de su sala para poder ellos leer y lo que ellos quieren leer” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

Del relato anterior se desprende que en sus prácticas pedagógicas utiliza estrategias que modifican lo tradicional de la sala de clases aplicando una adecuación al entorno que permite modificar su medio para acercar el aprendizaje a los estudiantes.

Sin duda una de las prácticas más efectivas para poder aplicar la inclusión educativa en la aulas de clases son las adecuaciones curriculares (Corredor, 2016) las cuales al menos en el discurso las de acceso se manifiestan con claridad, pero las de objetivo que promueven una adecuación más profunda no se aplica con tanta regularidad.

Cuando se les pregunta a los docentes del establecimiento particular subvencionado confesional católico acerca de sus prácticas evaluativas inclusivas sus respuestas son muy similares a las obtenidas de sus prácticas pedagógicas inclusivas, en donde nuevamente se evidencian bastantes adecuaciones de acceso a las pruebas escritas, ante esta pregunta detalla lo siguiente:

“En la evaluación si tenemos a un niño que le cuesta leer, pero qué tiene buena comprensión auditiva, entonces qué hace una muchas veces lee el documento con el niño o con todo el curso y le va ayudando al que tiene problemas, hacerles por ejemplo una instrucción más breve si está... o dársela explicada de forma verbal” (profesora jefe 5° básico/colegio confesional católico)

Al mencionar que el estudiante que puede presentar problemas en su lectura se le adecua aplicándosela de manera oral se evidencia una adecuación de acceso a la información al igual que cuando menciona hacer las instrucciones más breves. Otra docente ante la misma pregunta menciona lo siguiente:

“por ejemplo una prueba eso tomamos muy en cuenta, por ejemplo, el espacio, el tiempo que hay que darle al niño para que conteste su prueba, si lo necesita hacer no sé, en un

espacio que no haya bulla” (profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

En el extracto anterior se evidencia una adecuación de acceso al entorno al mencionar que se preocupa por el espacio que sea lo óptimo para que el estudiante pueda desarrollar su evaluación de manera correcta. En cuanto a las evaluaciones inclusivas se evidencian adecuaciones de acceso mayoritariamente solo una docente manifiesta algún tipo de adecuación de objetivo como queda de manifiesto en el siguiente extracto:

“yo le hago a los compañeros para ellas la misma, pero con un rango numérico más bajo, dividió dentro del rango numérico que ella maneja, porque los compañeros manejan números hasta el millón, ella maneja, mi meta es que aprenda hasta el 100 sin que se le olviden (profesora jefe 4° básico /colegio confesional católico)

Al aplicar el mismo objetivo para todos, pero con un rango numérico distinto para la estudiante que presenta alguna dificultad, se está aplicando una adecuación de objetivo mucho más profunda que solo de acceso y que potencia o posibilita la igualdad de oportunidades que busca la inclusión educativa en los distintos establecimientos educacionales.

Cuando los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católica relataban sus prácticas pedagógicas y evaluativas inclusivas comenzaban de inmediato a nombrar algunas dificultades que tenían para poder aplicarlas, es por aquello que ante la pregunta sobre cuales consideraban ellos que eran las mayores barreras para aplicar la inclusión educativa surgieron bastantes motivos y muy variados, entre los que más se destacan y repiten en los relatos de los docentes se encuentran: la gran cantidad de estudiantes por sala puesto que adecuar sus prácticas o evaluaciones a las necesidades de cada estudiante es muy desgastador para los docentes, como lo reflejan los siguientes fragmentos de entrevistas:

“Eh la cantidad de alumnos en aula para trabajar solas, nosotros trabajamos sin asistente y eso dificulta bastante el

dedicarse a sus estudiantes que tienen eh diferentes tipos de aprendizajes” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

“aunque uno quiera hacer modificaciones, cambios, actividades distintas es difícil porque nos encontramos con espacios limitados para hacer clases, una cantidad enorme de niños y todos los niños son distintos entonces todos necesitan formas distintas de expresarse (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

Otra de las dificultades que los docentes expresan en sus relatos tiene relación con el poco apoyo que reciben evidenciando la falta de especialistas en el establecimiento (el establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católica no cuenta con programa de integración escolar) los docentes no mencionan específicamente que desean contar con un programa de integración escolar, pero si con un equipo multidisciplinario experto en NEE que trabaje directamente en el establecimiento para que los orienten en sus propias prácticas y poder realizar adecuaciones con fundamento y no en base a la sospecha, algunos de los discursos en cuanto a esta barrera declaran lo siguiente:

“Sí bueno, al menos en nuestro establecimiento lo que yo hayo una dificultad que de repente hace falta como un especialista eem porque por ejemplo nosotros se podría decir entre comillas que somos como sospechologas no más, les decimos a las mamás nosotros creemos que el niño puede tener esto, este otro y le sugerimos llevarlo a un especialista (profesora jefe 1° básico/colegio confesional católico)

“Eh yo siento qué quizás...me falta el apoyo...En el colegio que nosotros varios lo hemos pedido, un equipo multidisciplinario... en el colegio yo siento que falta un equipo

multidisciplinario, más que un equipo de integración
(profesora jefe 4° básico /colegio confesional católico)

Otro de las barreras manifestadas por los docente tiene relación con las evaluaciones estandarizadas que en la postura de los docentes es contradictorio impulsar por un lado la inclusión educativa adecuando a las necesidades de los estudiantes y al final aplicar una evaluación estándar para todos sin ninguna adecuación y que será relevante para su futuro, lo cual queda de manifiesto en el siguiente extracto de entrevista:

“que sí hay que, hay que cambiar, por ejemplo, es súper contradictorio que a nosotros se nos pida incluir a todos en el colegio, que debe ser así obviamente y que después en cuarto medio se le aplique una prueba estándar a todos” (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

Una de las grandes barreras que posee la educación inclusiva de calidad son las evaluaciones estandarizadas, puesto que los establecimientos al tener la obligación de lograr buenos resultados en este tipo de evaluaciones comienzan a ver a los estudiantes con alguna necesidad educativa especial como una amenaza para lograr un buen desempeño y por otro lado reproduce la estructura de un modelo económico basado en la competencia, selección y discriminación (Rappoport y Sandoval, 2015)

Cuando los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católica respondieron a la pregunta de porque ellos creían que las prácticas educativas que nombraron eran realmente inclusivas aluden principalmente a dos motivos, el primero relacionado con el efecto que produce en los estudiantes las prácticas inclusivas que al ser diversificadas logran un impacto positivo que se ve reflejado en el entusiasmo y compromiso que refleja el propio estudiante como queda expuesto en el siguiente relato:

“así se integran los estudiantes jugando se integran y se ven todos iguales, mientras que trabajando sentados en su puesto muchas veces son islas que no comparten lo que ellos saben, pero al jugar ellos están interactuando con el otro lo que logra

que tenga que incluirse y un mayor compromiso” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

Y el segundo motivo está relacionado con las capacitaciones o cursos que han recibido siendo parte del establecimiento educacional, en donde dan sugerencias de prácticas educativas inclusivas para aplicar en sus clases, como lo refleja en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“eh algunas cosas las he ido aprendiendo en los cursos que hemos hecho en el colegio como por ejemplo el hecho de darle el tiempo de preocuparme de la guía y todo eso” (profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

“través de los cursos que hemos hecho en el colegio” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

Cuando los docentes tuvieron que justificar sobre si basaban en algún documento oficial su respuesta sobre las prácticas educativas que nombraron ellos como inclusivas, se repite una constante, que para la gran mayoría su fuente principal de información es su práctica propiamente tal como docentes y la experiencia que ello le otorga y la conversación con sus pares, como queda reflejado en los siguientes extractos de entrevistas:

“El ejercicio docente, el intercambio de experiencia con los profesores, conversarlo en el colegio (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

“bueno en el trabajo, en los cursos... la conversación enriquece con otros colegas, la conversación que nosotros tenemos como grupo de docentes” (profesora jefe 6° básico /colegio confesional católico)

4.8 Similitudes entre los discursos relacionado con las prácticas educativas inclusivas

Para poder analizar de manera exhaustiva las similitudes entre las representaciones sociales que están en torno a las prácticas educativas inclusivas que mencionan, dividiremos este apartado en cinco grandes ejes, el primero relacionado con las prácticas pedagógicas inclusivas que realizan en sus clases, el segundo relacionado con las prácticas evaluativas inclusivas que declaran, el tercero sobre porqué los docentes piensan que sus prácticas declaradas son realmente inclusivas, el cuarto sobre que se basan (información) para afirmar que realmente lo que declararon como prácticas educativas inclusivas lo son y el quinto sobre cuáles son las barreras que identifican al querer implementar la inclusión educativa en sus contextos educativos.

En cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas declaradas, los docentes de ambos establecimientos mencionan realizar adecuaciones de acceso principalmente para buscar la inclusión en sus clases, las que tienen por objetivo eliminar las barreras que pudieran impedir la participación o el acceso a la información a los estudiantes. Las adecuaciones de acceso son adecuaciones no tan profundas que permiten modificar ciertas cosas del entorno o de la información para acercar el aprendizaje a los estudiantes, no deja de ser llamativo que en ambos establecimientos se dejan prácticamente de lado (al menos en el discurso) las adecuaciones curriculares de objetivo, que como su nombre lo menciona son adecuaciones al objetivo de aprendizaje que implica preparar un material diferente para el o la estudiante, siendo una adecuación mucho más profunda.

En cuanto a las prácticas evaluativas inclusivas los docentes de ambos establecimientos coinciden con que la diversificación de las estrategias evaluativas o evaluar de manera distinta a sus estudiantes según sus propias necesidades potencia la inclusión educativa en sus clases, puesto que permite lograr cierta equidad entre la diversidad que poseen en sus contextos educativos.

Cuando se les pregunta a los docentes porqué ellos creen que las practicas educativas que mencionan realmente son inclusivas, los docentes de ambos establecimientos coinciden en que ellos creen que son prácticas inclusivas por el efecto que produce en la generalidad de los estudiantes, el cual se refleja en la mayor motivación, entusiasmo y compromiso por parte del estudiantado con su propio aprendizaje.

Al contestar los docentes sobre cuál era su principal fuente de información para declarar que sus prácticas son realmente inclusivas se producen respuestas casi idénticas que coinciden en tres fuentes de información, la primera relacionada con la propia práctica de ser docentes, la segunda con la experiencia que le otorga esa práctica y la tercera en la conversación con sus pares, dejando prácticamente de lado información oficial como decretos o leyes.

A la hora de conversar acerca de las principales barreras con las cuales los docentes de ambos establecimientos se enfrentan para poder aplicar de manera efectiva la inclusión educativa en sus prácticas educativas, coinciden en la gran cantidad de estudiantes que deben atender por curso, lo que imposibilita la tarea de dar una atención o preparación más adecuada o personalizada a la necesidad de cada estudiante y por otro lado las evaluaciones estandarizadas que como su nombre lo dice miden de manera general a todos los estudiantes no aplicando una diferenciación, lo que genera una contradicción entre lo que se les solicita a los docentes pero que finalmente los estudiantes serán medidos por pruebas estandarizadas.

4.9 Diferencias entre los discursos relacionado con las prácticas educativas inclusivas

Al igual que el apartado de las similitudes, este apartado de diferencias se dividirá en cinco ejes principales el primero relacionado con las prácticas pedagógicas inclusivas que realizan en sus clases, el segundo relacionado con las prácticas evaluativas inclusivas que declaran, el tercero sobre porqué los docentes piensan que sus prácticas declaradas son realmente inclusivas, el cuarto sobre que se basan (información) para afirmar que realmente lo que declararon como prácticas educativas inclusivas lo son y el quinto sobre cuáles son las barreras que identifican al querer implementar la inclusión educativa en sus contextos educativos.

En cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas si bien es cierto que los docentes de ambos establecimientos declaran aplicar adecuaciones curriculares de acceso, se diferencian en que los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana-adventista solo incorporan dos tipos de adecuaciones curriculares de acceso, que tienen relación con la adecuación al acceso en la presentación de la información y la adecuación en la forma de respuesta de los estudiantes, como se refleja en el siguiente fragmento:

“el indicarle o representarle de diferentes formas y que ellos tengan la opción de cómo mostrar” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

En cambio, los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico aparte de incorporar estas dos adecuaciones curriculares de acceso, incorporan también las relacionadas con el entorno y la organización del tiempo y horario aplicando la totalidad de las adecuaciones curriculares de acceso, en contraste con los docentes del otro establecimiento que solo (al menos en el discurso) aplican solo dos, lo cual se manifiesta en los siguientes relatos:

“sí también consideraría el tiempo generalmente esos niños necesitan más tiempo para realizar una actividad” (profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

“Lo intentó con juegos ocupó muchos juegos...si vamos a trabajar un área de no se po de conocer el valor del dinero hacemos un supermercado adentro de la sala” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

Otro punto de diferencia es que los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista incorporan en sus discursos la importancia de la cercanía que se debe generar en los procesos evaluativos con los estudiantes, algo que no se percibe de manera tan explícita en el relato de los docentes del otro establecimiento.

En relación con las prácticas evaluativas inclusivas la principal diferencia que podemos encontrar en el relato de los docentes de ambos establecimientos es que los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católica explicitan de manera concreta las adecuaciones tanto de acceso como de objetivo centrados principalmente en la prueba escrita, como se evidencia en el siguiente fragmento:

“En la evaluación si tenemos a un niño que le cuesta leer, pero qué tiene buena comprensión auditiva, entonces qué hace una muchas veces lee el documento con el niño o con todo el curso y le va ayudando al que tiene problemas, hacerles por ejemplo una instrucción más breve si está... o dársela explicada de forma verbal” (profesora jefe 5° básico/colegio confesional católico)

En cambio, los docentes del otro establecimiento no enuncian ejemplos tan concretos para identificar las adecuaciones de acceso u objetivo, pero si se centran en una diversidad de evaluaciones, no solamente en la prueba escrita, como se refleja en el siguiente fragmento:

“implementando otras maneras de evaluación más abiertas, como te decía con disertaciones, con video llamada ahora, por ejemplo” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

Ante la incógnita del porque los docentes consideran que sus prácticas educativas son realmente inclusivas se diferencian porque los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista consideran que al diversificar sus prácticas se genera una igualdad de oportunidades como se refleja en el siguiente fragmento:

“al hacer de esta manera o de diferentes representaciones como yo te nombraba siento que hay una igualdad de oportunidades” (profesora jefe 1°básico colegio tendencia cristiana-adventista)

Cuestión que al menos en el discurso de los docentes del establecimiento de tendencia confesional católico no se declara y ante la misma pregunta una de las respuestas recurrentes fue, porque esas prácticas las aprendieron en distintos cursos en los cuales pudieron participar, lo que se demuestra en el siguiente fragmento de entrevista:

“eh algunas cosas las he ido aprendiendo en los cursos que hemos hecho en el colegio como por ejemplo el hecho de darle el tiempo de preocuparme de la guía y todo eso”
(profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

En relación con cuál es la principal fuente de información en la que se basan para declarar que sus prácticas son realmente inclusivas no se notan fuertes diferencias, ya que la gran mayoría de manera explícita o implícita alude a la práctica, experiencia y conversación entre pares.

Finalmente en cuanto a las barreras que se enfrentan los docentes para aplicar de manera efectiva la inclusión en sus prácticas educativas podemos encontrar en los discursos de los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista barreras que en el otro establecimiento no se mencionan, tales como la dificultad que les generan los apoderados, por su poca participación, compromiso y pocas expectativas con sus hijos/as, la falta de infraestructura, la escasa preparación en la formación inicial docente y la falta de espacios reflexivos entre pares, como se evidencia en los siguientes extractos de entrevista:

“se dificulta para realizar juegos, actividades en base a la experiencia, es difícil realizarlos, creo que es necesario mejorar la mallas curriculares de pregrado en pos de la inclusión”.
(profesora jefe 2° básico colegio tendencia cristiana-adventista)

“hay otros factores un poquito externos que siento que es un poco el tema de expectativa de las familias que eso rema un poquitito para el otro lado en este interés de avanzar en cuanto a la inclusión y ellos mismos quizás se generan la barrera” (profesora jefe 1° básico/colegio tendencia cristiana-adventista)

4.10 Representaciones sociales entorno a la valoración de la inclusión educativa

Investigaciones como las realizadas por Alemany y Villuendas (2004) y Lledó y Arnaiz (2010) declaran que los docentes poseen una actitud bastante positiva hacia la inclusión educativa pero que a la hora de implementar ésta en sus clases surgen bastante dificultades que abarcan desde el contexto organizativo en el cual se desempeñan hasta sus competencias profesionales, por lo tanto a pesar de tener una valoración positiva respecto a la inclusión educativa, en la práctica se produce un bajo impacto, cuestión que no se aleja tanto de lo expuesto en el discurso de los docentes participantes de la investigación.

Al ser consultados los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista sobre la importancia de la inclusión educativa y si es necesaria que se aplique en los establecimientos, todos los docentes entrevistados declaran que es fundamental e importante la incorporación de la inclusión educativa en las escuelas, como queda reflejado en los siguientes extractos:

“Eh sí fundamental, porque como te decía educación es un derecho fundamental (profesora jefe 1° básico /colegio cristiano adventista)

“Si, si es importante es sumamente importante, eh porque la educación es un derecho, entonces todos tienen derecho a educarse (profesor jefe 3° básico /colegio cristiano adventista)

En los extractos anteriores los docentes no solo mencionan que consideran de suma importancia la aplicación de la inclusión educativa, sino también la reconocen como un derecho de todos los estudiantes el acceder a una educación lo más equitativa posible independiente de sus condiciones económicas, sociales, culturales, etc. Al reconocer como derecho de los estudiantes el acceder a una educación inclusiva, consecuentemente los docentes reconocen que es responsabilidad de ellos el lograr que esta se lleve a cabo en la sala de clases, como queda expuesto en los siguientes relatos:

“la educación es un derecho y todos tienen derecho a obtenerla a recibirla por así decirlo y nosotros somos los encargados de hacer valer ese derecho” (profesor jefe 3° básico /colegio cristiano adventista)

“es un deber de todos nosotros como educadores, como personas, hacer que toda persona todo niño que está a nuestro cargo se sienta parte de su educación, se sienta parte de un grupo tenga sentido de pertenencia (profesora jefe 6° básico /colegio cristiano adventista)

A pesar de reconocer la importancia de la inclusión educativa otorgándole una valoración positiva que podría tener resultados óptimos en el proceso enseñanza-aprendizaje los docentes a medida que argumentan su respuesta comienzan a mencionar nuevamente barreras y obstáculos que impiden su aplicación de manera efectiva como queda expuesto en los siguiente relatos:

“hemos tratado de trabajarlo así 100 % pero aún nos falta como llegar al total de la comunidad educativa” (profesora jefe 5° básico /colegio cristiano adventista)

“cómo te comentaba anterior ciento que no estamos preparados todavía siento que estamos en proceso” (profesora jefe 4° básico /colegio cristiano adventista)

Como queda demostrado los docentes consideran que todavía se está en proceso o que falta mucho aún para una efectiva aplicación de la inclusión educativa a pesar de que todos los participantes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista reconozcan y otorguen una valoración positiva a los efectos que puede producir la inclusión educativa, al mismo tiempo consideran que ellos en su labor como docentes son los encargados de gestionar que esta se produzca en la sala de clases.

Al realizar la misma pregunta a los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico todos otorgan una valoración positiva a la implementación de la inclusión educativa generalmente por dos motivos, el primero relacionado con reconocer a la inclusión como un derecho inherente en la educación que deben recibir los estudiantes y el segundo asociado al impacto positivo que genera en la emocionalidad de los estudiantes, lo que queda expuesto en los siguientes extractos de entrevistas:

“sí la considero importante porque todos tienen derecho a educarse” (profesora jefe 1° básico /colegio confesional católico)

“Sí encuentro que es importante porque así todos nuestros estudiantes van a sentirse valorados dentro de un establecimiento, no se van a sentir solos, no se van a sentir que no pueden” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

“Sin lugar a dudas es importantísima, porque todos tenemos el derecho de educarnos juntos” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

Si bien es cierto que los docentes reconocen la importancia de la inclusión educativa y que se ha avanzado en su implementación otorgando un posicionamiento que antes no tenía, también queda de manifiesto que aún se está en proceso o en camino de una efectiva aplicación como queda expuesto en los siguientes relatos:

“todavía nos queda un largo camino para que esto sea como se piensa” (profesora jefe 3° básico /colegio confesional católico)

“creo que todavía nos falta mucho, creo que somos poco inclusivos también, a pesar de las leyes y los decretos”
(profesora jefe 5° básico /colegio confesional católico)

4.11 Similitudes entre los discursos relacionado con la valoración de la inclusión educativa

El primer aspecto que resalta y que poseen en común los discursos de los participantes de ambos establecimientos es que da una valoración positiva a la inclusión educativa transformando a la inclusión educativa como un derecho inherente a los estudiantes, puesto que con ella se puede generar equidad e igualdad de oportunidades independiente de las características del estudiante o establecimiento.

Sin duda la inclusión educativa en nuestro país es un largo camino con muchas transformaciones, modificaciones e implementaciones de políticas y decretos que apuntan a una implementación óptima y realmente efectiva de la inclusión educativa en las aulas chilenas y sin duda se relaciona con el segundo aspecto que poseen en común los relatos de los docentes pertenecientes a ambos establecimientos, puesto que reconocen que aún se está en proceso de una implementación efectiva de la inclusión educativa, develando razones externas e internas que van desde la disyuntiva que genera la teoría y la práctica hasta las propias competencias profesionales de cada docente. Sin duda el camino o proceso que se está viviendo en nuestro país en torno a la inclusión educativa es y seguirá siendo largo y complejo, reconociendo éxitos y fracasos, no obstante, la percepción y valoración que poseen los docentes ante este concepto jugará un rol fundamental ya sea para potenciar o no en las aulas de nuestro país la inclusión educativa.

Es muy relevante constatar que los docentes participantes en la investigación al menos en el discurso poseen una valoración positiva de la inclusión educativa puesto que el poseer una valoración positiva predispone a los docentes a la utilización de una amplia gama de estrategias inclusivas en sus salas de clases (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016) pero a la misma vez los docentes son claros en manifestar barreras que impiden la efectiva implementación, colocando a la inclusión educativa en un estado de avance, pero en proceso aún, con muchas barreras aún que sortear para llegar al ideal expuesto en las leyes o decretos.

4.12 Diferencias entre los discursos relacionado con la valoración de la inclusión educativa

Al analizar las entrevistas efectuada a los docentes de ambos establecimientos podemos ver que generalmente coinciden en la valoración positiva que poseen entorno a la inclusión educativa, no obstante, al momento de justificar la valoración positiva los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiano adventista solamente aluden a que es relevante su implementación por el hecho de ser un derecho para todos/as los/as estudiantes, como se demuestra en el siguiente fragmento de entrevista:

“Eh sí fundamental, porque como te decía educación es un derecho fundamental (profesora jefe 1° básico /colegio cristiano adventista)

En cambio, los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico van más allá de ese motivo y aluden a el efecto que genera en los estudiantes, el cual fortalece la emocionalidad y genera un impacto finalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje, que se demuestra en el siguiente fragmento de entrevista:

“Sí encuentro que es importante porque así todos nuestros estudiantes van a sentirse valorados dentro de un establecimiento, no se van a sentir solos, no se van a sentir que no pueden” (profesora jefe 2° básico /colegio confesional católico)

Investigaciones como las de Mena, Romagnoli y Valdés (2009) reafirman lo declarado por los docentes ya que demuestran la relevancia y el efecto significativo que genera en los estudiantes el trabajar desde la emocionalidad en los aprendizajes. Lo interesante es analizar que desde la inclusión educativa se puede gestionar la emocionalidad y generar un impacto positivo en el proceso enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes.

Otro de los aspectos en los cuales se diferencian los relatos de los docentes de ambos establecimientos es que los docentes del establecimiento particular subvencionado de

tendencia cristiano adventista reconocen que un factor determinante para generar la inclusión educativa en la sala de clases son los propios docentes, como se refleja en el siguiente fragmento:

“es un deber de todos nosotros como educadores, como personas, hacer que toda persona todo niño que está a nuestro cargo se sienta parte de su educación, se sienta parte de un grupo tenga sentido de pertenencia (profesora jefe 6° básico /colegio cristiano adventista)

No así en el relato de los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico que, si bien de manera implícita dan esbozos de la importancia del docente en la inclusión educativa, no lo declaran de manera concreta y explícita, aludiendo en muchas ocasiones a factores externos que pueden favorecer o no a la aplicación de la inclusión educativa en la sala de clases.

Si bien es cierto en estudios como los de Sevilla, Martín y Jenaro (2018) se considera que factores como la edad de los docentes participantes, su formación académica o aspectos externos como la infraestructura o forma de operar de los establecimientos pueden influir en la valoración de los docentes ante la inclusión educativa, en la presente investigación a pesar de ser docentes que comprendían distintas edades, formaciones y elementos externos, todos los participantes sostienen al menos en el discurso una valoración positiva respecto a la inclusión educativa, reconociendo la importancia de ella sobre todo en el proceso enseñanza aprendizaje.

4.13 Discusión de resultados.

Las representaciones sociales nos permiten entender como determinados sujetos interpretan, analizan, dan sentido y finalmente aplican o entienden un determinado tema, las cuales pueden sufrir transformaciones a través del proceso comunicativo intentando dar un significado al sentido común (Rodríguez y García, 2007). Acorde a esta definición se logró analizar el discurso de docentes de educación básica pertenecientes a dos establecimientos educacionales con características y contexto distintos, se analizó un establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiano adventista con programa de integración escolar y un

establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico sin programa de integración escolar. Los docentes accedieron a las entrevistas de manera voluntaria cuyo objetivo final de la investigación era develar las representaciones sociales entorno al concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas.

Al analizar los distintos discursos de los docentes participantes en la investigación en cuanto al concepto de inclusión educativa y lo declaran de sus prácticas educativas inclusivas podemos distinguir los siguientes ámbitos:

1. Concepto de inclusión educativa
2. Contexto y políticas educativas inclusivas
3. Prácticas educativas inclusivas

- Prácticas pedagógicas
- Prácticas evaluativas
- El porqué de las prácticas
- Fuente principal de información
- Barreras

4. Valoración de la inclusión educativa

En base a lo anterior relacionado con el concepto de inclusión educativa los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista poseen una visión centrada en el ámbito pedagógico, específicamente en sus propias prácticas pedagógicas, o sea todo lo que ellos puedan realizar al interior de la sala de clases, es desde ahí donde los docentes se ubican para dar su definición de inclusión educativa. Dan una definición centrada en que la educación o prácticas pedagógicas que los estudiantes reciben deben llegar a “todos” sus estudiantes sin exclusión ya que la educación es la herramienta para generar igualdad de oportunidades, para lo cual se requiere de una adecuación por parte del docente en sus estrategias y metodologías ya que todos los estudiantes son distintos.

Otro punto que se destaca en las entrevistas que los docentes van construyendo su relato e imaginario que tiene finalmente influencia en el concepto de inclusión educativa que poseen, en base a dos criterios que son por una parte la experiencia que poseen como

docentes y la constante conversación y retroalimentación con sus pares en desmedro o por sobre la información oficial o lo declarado en la teoría.

Los discursos de los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico no se alejan en torno al concepto de inclusión educativa emanado por sus pares del otro establecimiento aludiendo que la inclusión educativa pretende llegar a todos los estudiantes sin importar sus condiciones socio económicas, familiares, etc. requiriendo del docente una flexibilidad en sus prácticas pedagógicas, con la diferencia que los docentes construyen su definición desde su propia experiencia y conversación entre pares pero a la vez también consideran relevante lo aprendido en diferentes cursos o capacitaciones recibidas por el establecimiento, lo cual se tiene por política del propio establecimiento.

A modo de conclusión respecto al concepto de inclusión educativa podemos decir que este concepto posee su base en la educación especial que proviene de una visión positivista de la realidad, en el cual se arraiga un concepto de “normalidad” que lleva a los distintitos actores educativos a poder lograr esa “normalidad” generando una categorización implícita (Infante, 2010) es interesante analizar que el concepto de inclusión educativa pueda comenzar desde la base de una exclusión implícita y es quizás el detonante que mueve a los docentes participantes de la investigación a relacionar directamente su concepto con lo que ellos pueden realizar en la sala de clases, dejando de lado que la inclusión educativa debiera abarcar todos los aspectos que están relacionados con la comunidad educativa, desde el proceso de admisión de los estudiantes hasta el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las políticas relacionadas a la inclusión educativa en nuestro país nos encontramos que los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia cristiana adventista consideran que el contexto educacional en el cual se desempeñan favorece la inclusión educativa en su establecimiento, cabe mencionar que el establecimiento cuenta con un equipo multidisciplinario de apoyo a los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en su aprendizaje y un sello del propio establecimiento apunta específicamente a la inclusión educativa que reafirma la intención del propio centro educativo de colocar énfasis en este punto quedando de manifiesto en la presente investigación que genera un impacto en la visión de los docentes puesto que, todos los participantes emiten una valoración positiva respecto a su contexto educativo. Por el contrario los docentes participantes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico encontramos opiniones diversas, algunos que consideran que su contexto favorece a la inclusión educativa,

pero generalmente aludiendo al gran esfuerzo personal que deben realizar, y otro grupo de docentes que consideran que no favorece ya que no cuentan con especialistas que los vayan orientando en cómo tratar con estudiantes que pudieran presentar alguna dificultad en sus aprendizajes. De manera implícita la gran diferencia la genera contar con especialistas en un establecimiento y no contar con especialistas en el otro, aludiendo directamente al programa de integración escolar que sería el factor clave para considerar que un contexto es más inclusivo por sobre otro, reafirmando la mirada que poseen los docentes sobre la inclusión educativa directamente en el aula y lo que ellos pueden generar con sus prácticas educativas. Nos podemos encontrar con investigaciones como las de Damm (2009) o Henríquez, Azcárraga y Coppola (2012) que demuestran que en general los docentes presentan una visión negativa del programa de integración escolar y de sus especialistas, va a depender de la experiencia y vivencia de cada docente.

En la presente investigación producto de la pandemia en la que estamos inmersos los docentes participantes de la investigación igual tuvieron palabras para responder si el contexto actual de pandemia y las clases virtuales favorecerían o no la inclusión educativa, los docentes de ambos establecimientos comparten la opinión que el contexto de pandemia no favorece a la inclusión educativa porque no se genera esa cercanía y afecto con los estudiantes, algo que si se pudo generar de manera presencial y por no saber de manera concreta si realmente están adquiriendo el aprendizaje de manera significativa puesto que, muchas veces los padres intervienen demasiado en las actividades y trabajos que deben entregar los estudiantes.

En cuanto a las políticas o decretos emanados por el MINEDUC relacionado los docentes de ambos establecimientos consideran que las políticas que regulen la inclusión educativa y genere instancias que la propicien son muy necesarias e importantes, no obstante cuando deben llevar a la práctica esas políticas o decretos se les dificulta de manera significativa, ya que las leyes siguen estando en un plano “muy ideal” y alejado de la realidad de las aulas chilenas, ya que no se considera la gran cantidad de estudiantes por sala que deben atender los docentes y que cada uno de ellos es distinto/a, mezclado con las escasas orientaciones que dan las propias leyes para bajar esa teoría y plasmarla de manera efectiva en la práctica se configura un escenario complejo para que los docentes puedan aplicar las leyes relacionadas con la inclusión educativa en nuestro país.

Las prácticas educativas inclusivas que puedan desarrollar los docentes se transforman en una de las herramientas más eficaces para poder combatir la desigualdad en nuestro

sistema educativo llegando incluso a tener directa relación con la prevención a la deserción escolar (Fernández, 2011) es por aquello que es relevante poder develar de qué manera están entendiendo la inclusión educativa ya que influirá de manera directa en sus propias prácticas educativas. Los docentes de ambos establecimientos tanto en sus prácticas pedagógicas inclusivas como en sus prácticas evaluativas inclusivas realizan adecuaciones curriculares de acceso, que son adecuaciones no tan profundas, pero a la vez significativas para la generalidad de los estudiantes y que pueden ayudar a eliminar barreras “simples” que pudiera presentar algún estudiante. De las adecuaciones curriculares de acceso mencionadas las que más se utilizan son la adecuación en la presentación de información, en donde la gran mayoría de los docentes de manera explícita o implícita enunciaban “buscar entregar o enseñar un contenido de diversas maneras” apelando a su propia flexibilidad y la adecuación a formas de respuestas, apuntando a dar “libertad” a los estudiantes para demostrar su aprendizaje dejando de lado la rigidez y en menor grado se mencionaban las adecuaciones de acceso en el entorno y lo relacionado con la adecuación del tiempo y horario.

Colocar énfasis en las adecuaciones curriculares de acceso por sobre las adecuaciones curriculares de objetivo demuestra que los docentes a pesar de en muchas ocasiones entregar un contenido de diversas maneras aún se sigue pensando en la generalidad dejando de manera implícita y sin una “mala intención” a la particularidad de la lado, puesto que justamente las adecuaciones curriculares de objetivo tienen por finalidad eliminar las barreras de aquellos estudiantes que presentan una dificultad mayor en donde se permite graduar el nivel de complejidad, priorizar, temporalizar enriquecer o eliminar objetivos de aprendizaje, dejando solamente lo fundamental y esencial que un estudiante debiera adquirir de un aprendizaje. En los relatos de los docentes participantes de la investigación tienden a dejar las adecuaciones más significativas en un segundo plano aludiendo a la responsabilidad de “los especialistas” en el caso del establecimiento que cuenta con PIE y prácticamente inexistente o solo por iniciativa propia en el caso del establecimiento que no cuenta con PIE, en relación a la existencia o no existencia de especialistas que aporten en el trabajo a los docentes de aula regular se genera una contradicción entre los relatos de los docentes de ambos establecimientos, por un lado los docentes del establecimiento que cuenta con especialistas relatan que se genera más exclusión que inclusión con la intervención de especialista y por el contrario los docentes del establecimiento que no cuentan con especialistas consideran que una de sus principales barreras para aplicar de manera efectiva la inclusión educativa es no

contar con especialistas. En muchas ocasiones los especialistas ya sean internos o externos que colaboren al trabajo del docente de aula regular, por el enfoque que posee la integración, tiende a tener un enfoque médico centrado en el diagnóstico lo que conlleva a trabajar con la individualidad excluyendo en muchas ocasiones al estudiante (Tenorio, 2005) lo que podría explicar esta disyuntiva existente entre los relatos.

Es interesante analizar que la principal fuente de información y de donde construyen las representaciones sociales los docentes en cuanto a la inclusión educativa ya sea para dar su concepto de inclusión educativa o relatar sus prácticas educativas está basada principalmente en la experiencia que han tenido como docentes ejerciendo la docencia y la conversación entre pares, investigaciones como las realizadas por Ávalos (2012) indican que a medida que el docente avanza en experiencia, ésta tiende a tener mayor importancia incluso que lo aprendido en su propia formación inicial docente reconociendo el valor y reconocimiento de los pares por sobre las leyes o decretos institucionales, lo que denota el carácter práctico que le siguen atribuyendo a la labor docente los sujetos participantes de la investigación.

Cuando los docentes relataban sus prácticas pedagógicas inclusivas enunciaban una serie de barreras que dificultan su buena implementación, las cuales se pueden agrupar en dos tipos de barreras, las externas y las internas, entre las barreras internas podemos encontrar las características propias de cada institución que están relacionadas con el espacio físico, recursos pedagógicos, contexto de la población que atienden y la poca participación de los apoderados/as y las barreras externas, relacionadas con la rigidez del curriculum, la tensión permanente entre la teoría y la práctica de las leyes y decretos sobre inclusión educativa, la realización de pruebas estandarizadas, pocos espacios reflexivos y la gran cantidad de estudiantes por sala que permite la regulación nacional. En cuanto a las barreras externas, el motivo principal se origina por que los docentes perciben una gran distancia entre lo que dice la teoría y lo que realmente es la práctica, en donde consideran las leyes y decretos todavía en un plano “muy ideal” y efectivamente es complejo hacer dialogar decretos y leyes tan equidistantes entre si como los son el decreto n° 170 que posee una mirada “clínica” de la inclusión educativa y el decreto n° 83 ocupa la didáctica y la metodología para llegar a todos y la particularidad, esto complementado con la promulgación solo de políticas públicas partidistas y no de estado generaría una distancia aún mayor (Román, 2019). En cuanto a las barreras internas, basados en lo que plantea Foucault, 2013, citado por Inostroza (2020) muchas veces los docentes se sienten apremiados puesto que al no contar con las condiciones

óptimas para poder aplicar la inclusión educativa en sus establecimientos educacionales, de igual manera se les exige cumplir con las normativas, lo que genera una cierta resistencia, que en muchas ocasiones lleva a los docentes a en el discurso aceptar las indicaciones dadas por cargos de poder al interior del establecimiento, pero que finalmente no son llevados al aula producto de esta resistencia en donde el docente busca distintas metodologías o estrategias para contrarrestar el poder ejercido sobre ellos, lo que perjudica directamente a la aplicación efectiva de la inclusión educativa dejando en foja cero su efectividad.

Los docentes de ambos establecimientos reconocen la necesidad y otorgan una valoración positiva a la inclusión educativa en nuestro país reconociendo la educación como un derecho para todos siendo la base para lograr aquello la inclusión educativa y resaltando el impacto que genera prácticas educativas inclusivas en los estudiantes, logrando generar una emocionalidad positiva tanto en docentes como en el grupo curso que se ve reflejada finalmente la adquisición de aprendizajes significativos.

Lo docentes son un factor relevante en la aplicación efectiva de la inclusión educativa en nuestro país, ya que son generalmente ellos los transformadores de las prácticas inclusivas ya sea por iniciativa propia o política del establecimiento educacional lo que genera un desgaste profundo puesto que en nuestro país aún no se produce un triángulo equilátero entre prácticas, políticas y culturas educativas inclusivas (Gárate, 2019) lo que genera aún mayor relevancia en conocer y develar la voz de los docentes para lograr la finalidad que es generar el cambio de paradigma desde una mirada de integración a la inclusión que genera un impacto positivo en el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.

Capítulo 5:

Conclusiones

Rodríguez y García (2007) definen las representaciones sociales como determinado grupo social ve, interpreta y da sentido a una zona de sus vivencias individuales y colectivas, basado en aquello podemos decir que en nuestro país la inclusión educativa va conformando un papel más relevante en nuestro sistema educativo actual, sin embargo en el marco de las representaciones sociales los docentes aún consideran que estamos en camino de transición desde un paradigma basado en la integración escolar a uno basado en la inclusión escolar.

Sin duda el marco regulatorio existente en nuestro país basado en las distintas leyes o decretos que aluden a la inclusión educativa, en conjunto con el contexto del establecimiento en el cual se desempeñan los docentes dan el lineamiento general de cómo abordar la inclusión educativa por parte de los docentes y entran en concordancia o contradicción con las representaciones sociales de cada sujeto. En cuanto a las políticas y contextos educativos, de ambos existe una valoración positiva, sin embargo entra en contradicción el discurso cuando esa política o contexto educativo se lleva a la práctica, puesto que es en ese momento donde se producen barreras que impiden su aplicación de manera correcta, estas barreras abarcan términos comunes como lo son la gran cantidad de estudiantes por sala de clases o la tensión que se produce con las leyes o decretos entre la “teoría y la práctica” y también diferencias puesto que el colegio de tendencia cristiano adventista que cuentan con especialistas que abordan las diversas necesidades educativas especiales los consideran una barrera, ya que segregan más que incluyen, y por el contrario los docentes del establecimiento confesional católico que no cuentan con especialistas para atender las necesidades educativas especiales consideran que una de sus principales barreras para aplicar la inclusión educativa es no contar con especialistas que apoyen la labor del docente de aula regular.

En cuanto al concepto de inclusión y las prácticas educativas inclusivas, existe un consenso común basado en los relatos de los docentes, el cual es comprender la educación como un derecho inherente y fundamental para todos los estudiantes y a partir de ahí reconocer el rol fundamental que posee para que a través de sus prácticas educativas (las cuales considera deben variar en su metodología y enseñanza) llegar con un aprendizaje significativo a todos/as sus estudiantes.

La interpretación de las representaciones sociales de los docentes si bien en algunos casos comparten una raíz en común, las argumentaciones de sus respuestas denotan que dependen y se ven influenciadas por sus creencias, imaginarios, vivencias, etc. que posee

cada individuo participante de la investigación y la vez el recinto educacional en el cual se desempeñan.

La presente investigación tuvo como objetivo principal develar las representaciones sociales que poseen docentes de dos establecimientos particular subvencionados con distinta visión identitaria y religiosa, entorno al concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas inclusivas, es por aquello que se logró obtener las diferente miradas, creencias, valores, opiniones, etc. lo que fue de gran importancia para la presente investigación cualitativa. Para la realización de esta investigación se solicitó la colaboración de docentes que presentaban jefatura de curso de educación básica de ambos establecimientos, comprendiendo a seis docentes de cada colegio, comprendiendo un total de doce docentes, los cuales accedieron de manera voluntaria a participar de una entrevista en profundidad que por efectos de la pandemia por la cual atravesamos en la actualidad se tuvo que realizar utilizando recursos tecnológicos a través de la plataforma de comunicaciones Zoom.

Para la presente investigación se hizo imprescindible comprender como se ha ido instalando la inclusión educativa en nuestro país, analizando cuales han sido las leyes y decretos que han ido conformando el concepto de inclusión educativa que hoy conocemos, pasando desde reformas estructurales de los años 70 como la ENU, la cual proponía la gratuidad escolar, colocando un énfasis especial en la educación para combatir la desigualdad social en Chile (Olivia, 2010) continuando con las políticas neoliberales instauradas en educación impuestas durante los años 80, colocando un fuerte énfasis en la estandarización y mercantilización de la educación (Moreno-Doña, 2014) para luego dar paso a la creación del Programa de integración escolar en los años 90, y el decreto n° 170 del año 2006 que regula la subvención en dinero que recibirán los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales son algunas de las reformas, leyes y decretos que potenciaban la integración escolar y de la cual se desprende el concepto de inclusión educativa que conocemos en la actualidad en nuestro país. No se puede dejar de mencionar a la ley 20.845 que tiene por objetivo eliminar el lucro y la selección de estudiantes en los establecimientos escolares, el decreto n° 67 que pretende diversificar la evaluación, el decreto n° 83 que incorpora de lleno la inclusión educativa como concepto, el cual a través de su flexibilización del currículum y adecuaciones curriculares basadas en el diseño universal de aprendizaje pretenden comprender la inclusión educativa en nuestro país como algo distinto a la integración, dando el salto definitivo para instaurar un nuevo paradigma educativo.

Para comprender el concepto de inclusión educativa fue necesario considerar la mirada de autores como Díaz (2011) Leiva (2013) y López (2016) que postulan que la inclusión educativa se basa en palabras como justicia, equidad y no discriminación, pero que a pesar de la importancia de los conceptos mencionados lo más importante es generar un cambio de pensamiento en pro de la inclusión y en las prácticas educativas de los docentes para ver cambios efectivos. De igual manera se recurrió a autores como Arnaiz, 2003, y Moriña, 2002, citado por Ruiz, Tena y Úbeda (2005) para comprender la transición de un paradigma centrado en la integración escolar, que pretende buscar la solución algún tipo de aprendizaje basado en la particularidad del individuo y su diagnóstico a un paradigma basado en la inclusión educativa, centrado en la generalidad de los estudiantes y desde ahí abarcar a toda la comunidad educativa.

No menor fue comprender el contexto de nuestra educación actual en el cual se inserta inclusión educativa, en donde basados en autores como Sunkel e infante (2009) que concluye que la desigualdad social también se refleja en la educación, lo que complementado con lo estudiado por Díaz (2010) que nos dice que la calidad de educación a la cual accederán los estudiantes depende del estrato social socioeconómico del cual provengan y lo propuesto por Ramos (2013) que postula que en nuestro País debido al sistema subsidiario presente en educación muchos sostenedores de colegios manifiestan un interés en la parte monetaria por sobre la calidad de educación que imparten, lo que nos demuestra el contexto bastante adverso en el cual la inclusión educativa en nuestro país ha tenido que abrirse paso para asegurar la equidad en la educación de todos/as.

Sin perjuicio de lo anterior finalmente los docentes son los que deben comprender y aplicar en la sala de clases las distintas leyes y paradigmas en educación, y es ahí en ese espacio según lo planteado por Garnique (2012) y Poblete y Galaz (2017) en donde las representaciones sociales que posee cada profesor sobre la inclusión educativa jugarán un rol fundamental a la hora de incorporarlas en sus prácticas educativas, es por aquel motivo que se tomó como eje fundamental investigar acerca de las representaciones sociales, inclusión y prácticas educativas.

En conclusión se puede señalar que el presente estudio posee una importancia práctica y social, puesto que devela las representaciones sociales que rodean al concepto de inclusión educativa y como estas pueden llegar a influir en sus prácticas educativas con el fin de generar acciones para orientar mejoras en el proceso enseñanza y aprendizaje para lograr una equidad

en la enseñanza que no limite el aprendizaje de ningún estudiante por sus condiciones socio económicas, emocionales, culturales, etc. Considerando lo anterior y dando respuesta a la pregunta principal de investigación podemos concluir que las representaciones sociales que están entorno al concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas inclusivas en el colegio particular subvencionado de tendencia cristiana adventista son las siguientes. Los docentes consideran firmemente y prácticamente como una “bandera de lucha propia” la importancia de la inclusión educativa y las políticas que se han implementado respecto a ella a nivel nacional, considerándolas relevantes en sus contextos educativos (dispersión de la información) afirmando que son ellos los responsables de poder llevar a cabo de manera efectiva aquel concepto en la sala de clases, puesto que consideran la inclusión como un término de equidad e igualdad capaz de dar oportunidades a todos los estudiantes independiente de su condición de origen (Focalización) no obstante la valoración positiva que poseen sobre la inclusión educativa y las políticas implementadas cuando se analiza lo declarado en sus prácticas educativas inclusivas nos encontramos con una valoración totalmente opuesta de la inclusión educativa ya que deben aplicar las leyes en la práctica y ahí donde existe un consenso común por parte de los entrevistados que radica el inconveniente puesto que aún se posee un concepto muy “utópico” de lo que se quiere lograr con la inclusión educativa y alejado de la realidad y contexto de las aulas chilenas (presión a la inferencia) y se repiten metáforas como: “otra cosa es con guitarra” “nos queda un largo camino por recorrer” o “una cosa es la teoría y otra es la práctica” llamando la atención que docentes nóveles a pesar de no conocer al detalle las propuestas, leyes o decretos que apuntan a la inclusión educativa, de manera prácticamente automática distinguen esa gran diferencia declarada por los participantes entre la teoría y la práctica, lo que demuestra la influencia generada por el entorno en el cual se desempeñan, las representaciones sociales son entendidas como el sentido común que un individuo o un grupo de individuos ejerce sobre un determinado tema para darle sentido y en donde el lenguaje juega un rol fundamental (Moscovici, 1961).

En cuanto a las prácticas pedagógicas declaradas existe una coherencia parcial entre el concepto de inclusión educativa que poseen los docentes y las prácticas pedagógicas declaradas, puesto que solo se observan adecuaciones curriculares de acceso en sus prácticas, lo que denota una parcialidad en la aplicación de políticas bien valoradas, producto de igual manera de la resistencia que se evidencia entre la teoría y la práctica.

Basados en la teoría del núcleo central (Abric, 1976) uno de los *themata* considerado como un contenido potencial que proviene del colectivo apoyado en el lenguaje y que puede producir un contenido real (Rodríguez, 2007) que se repite y contiene mayor relevancia ya que configura el concepto de inclusión educativa y repercute en sus prácticas educativas inclusivas, es la disyuntiva que declaran los docentes entre “la teoría y la práctica” y que entorno a este concepto se construye los conceptos y significados periféricos, y se le atribuyen una gran cantidad de metáforas conceptuales por parte de los participantes que según lo planteado por Lakoff y Johnson, 1980, citado por Rodríguez (2007) constituyen un eje central en la organización del pensamiento. En base a este *thema*, en conjunto con lo declarado por los participantes que su mayor fuente de información es su propia experiencia y la conversación entre pares, van construyendo las representaciones que están ligadas al concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas inclusivas.

Considerando lo anterior podemos concluir que los docentes provienen con un concepto preestablecido desde su propia experiencia personal el cual se ve potenciado por su contexto escolar y configura la concepción de que ellos como docentes son lo que se llevan gran carga de la inclusión educativa, en donde hacen lo posible para poder aplicarla de manera efectiva, pero deben lidiar siempre con un contexto adverso con muchas “barreras” y obstáculos tanto internos como externo entre los que destacan el poco compromiso que posee el apoderado con la educación de su estudiante, la poca flexibilidad del currículum actual y las etiquetas que va generando el atender a los estudiantes según su diagnóstico en el programa de integración escolar, lo que finalmente va generando un desgaste en el propio docente y asumen que ellos pueden aplicar cambios y ejercer una aplicación de la inclusión educativa “en la medida de lo posible” lo que se refleja en sus propias actitudes y palabras.

En cuanto a las fuentes de información de las representaciones sociales éstas generalmente provienen de la propia experiencia y la conversación entre pares por sobre fuentes de información posiblemente menos sesgadas y con mayor análisis técnico, por lo cual se van generando opiniones en el grupo muchas veces contradictorias como por ejemplo considerar que el contexto del establecimiento educacional en cual se desempeñaban si potenciaba la inclusión educativa, pero a la misma vez declaran que un eje central del establecimiento como lo es contar con un programa de integración, dificulta la aplicación efectiva ya que más que generar inclusión genera segregación en los propios estudiantes.

De las representaciones sociales obtenidas del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico en cuanto al concepto de inclusión educativa podemos encontrar que los docentes comprenden el concepto como un eje central de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes, pero que a la misma vez lo remiten inmediatamente solo a la sala de clases, dejando excluido otros posibles ejes discriminatorios como el proceso de selección de estudiantes, actividades extra programáticas, etc. (Focalización) al igual que los docentes del otro establecimiento participante en la investigación existe el sentimiento que la inclusión educativa aún está en camino de su efectiva implementación y se genera también una distancia entre la teoría y la práctica, (presión a la inferencia) y aunque la tensión entre la teoría y la práctica forma parte de un *themata* importante en las representaciones sociales de los docentes del establecimiento particular subvencionado de tendencia confesional católico y aunque de igual forma sus fuentes primarias de información son su propia experiencia y la conversación entre pares, existe un elemento que influye en las dos anteriormente nombradas, que es la política por parte del establecimiento de estar constantemente en capacitaciones y talleres respecto a la inclusión educativa, lo que sin duda ha ido transformando las representaciones sociales pre existentes de cada docente puesto que estas pueden ser modificadas o transformadas mediante procesos comunicativos cotidianos o interacciones sociales cotidianas (Rodríguez, 2007) lo que genera que entre los tres elementos anteriormente mencionados (tensión entre teoría y práctica, formación en base a experiencia y/o conversación entre pares y cursos sobre inclusión educativa) se genera una definición del concepto mucho más técnica lo que influye directamente en sus prácticas educativas inclusivas, puesto que cuando las dan a conocer se diferencian claramente las adecuaciones curriculares de acceso que realizan, pero de igual manera se identifican adecuaciones curriculares de objetivo, las cuales son adecuaciones mucho más profundas en donde se requiere un nivel de estudio y especialización más elevado. Continuando con las representaciones sociales entorno a sus prácticas educativas inclusivas existe un sentimiento de agobio por parte de los docentes que consideran que son los únicos que realmente se llevan la “gran carga” que realmente funcione de manera efectiva la inclusión en sus salas de clases y en muchas ocasiones exigen la incorporación al establecimiento de especialistas en el área que los puedan ayudar, pero que incluso al no contar con especialistas, los docentes del establecimiento poseen un lenguaje técnico mucho más especializado, teniendo dominio de conceptos claves en algunos decretos y leyes y que justamente por no

contar con especialistas, los propios docentes de aula regular han tenido que de manera obligatoria introducirse en un lenguaje más técnico.

En cuanto a la coherencia en el discurso entre el concepto de inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas inclusivas podemos ver que existe una coherencia en el discurso puesto que los principios de igualdad, equidad, y diversidad en la metodología de la enseñanza se ven reflejadas en los distintos ejemplos dados por los docentes teniendo un alcance tanto de estudiantes que requieren adecuaciones curriculares de acceso y adecuaciones curriculares de objetivo, no obstante existe un solo el enfoque de la inclusión educativa a la sala de clases, dejando de lado otros aspectos relevantes entorno al establecimiento.

Wagner y Kronberger, 2001, citado por Rodríguez (2007) entienden que las representaciones sociales son elaboradas con el entorno social, funcionales y correctas según el contexto cultural en el cual se desempeñan, razón por la cual las diversas características que posee cada establecimiento influyen finalmente en las representaciones sociales que poseen los docentes respecto al tema investigado. Ambos establecimientos declaran en sus misiones y visiones que colocan como base su ideología religiosa, la cual en su parecer aporta en la educación integral y valórica de los estudiantes, por lo tanto el concepto de inclusión educativa radica su base desde el punto de vista bíblico, en donde se puede generar un punto de tensión entre la educación confesional religiosa y la inclusión educativa en temáticas relacionadas con la concepción de los valores éticos, por tal motivo los establecimientos confesionales para lograr una plena inclusión educativa deben reconocer la multiculturalidad y dejar el sesgo de reproducción colonizadora de la religión judeo-cristiana y reconocer la alteridad del otro (Guerrero, 2020).

Para concluir podemos analizar que se cumplieron con los objetivos propuestos para la presente investigación, logrando en primera instancia identificar las representaciones sociales que poseen los docentes, para luego comprender sus prácticas educativas inclusivas que declaraban y finalmente evaluar la coherencia entre ambas. En cuanto a los supuestos expuestos en la presente investigación, se confirma lo planteado por Garnique (2012) y Galaz (2017) que afirman que finalmente las representaciones sociales de los docentes, influenciadas por las propias características de los sujetos, formación académica o características propias del establecimiento en el cual se desempeñan determinarán la forma en la cual colocarán en práctica el concepto de inclusión educativa. No existe una variación

muy significativa en las representaciones sociales de los docentes de ambos establecimientos por su ideario religioso, puesto que ambos incluyen en visión, misión, y sellos institucionales la inclusión educativa, entendida de un ideario cristiano, no obstante las variaciones que existen provienen más por la experiencia personal, académica e interacción social con sus pares y por políticas educativas preestablecidas por cada establecimiento como contar con especialistas que apoyen a los docentes de aula regular o no contar con este tipo de especialistas o tener como política institucional que los docentes participen y se capaciten en talleres relacionados con la inclusión educativa. El segundo supuesto planteado por Garnique (2012) también se cumple, el cual menciona que existen diferencias entre lo que declaran los docentes y lo que realmente aplican en la práctica, puesto que al analizar el discurso de las prácticas educativas de los distintos docentes, a pesar de considerar la inclusión educativa muy relevante, solo realizaban esfuerzos para aplicarla “en la medida de lo posible”, desde la lejanía y en base a los recursos disponibles para superar las barreras que coartan la aplicación efectiva en los establecimientos.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio se encuentra el contexto de pandemia, el cual nos impidió poder analizar en la práctica las acciones pedagógicas inclusivas relatadas por los docentes, puesto que en ambos establecimientos la población a la cual atienden es principalmente rural y no cuentan con una conexión a internet, lo que impidió realizar clases telemáticas y solo continuaron el aprendizaje a través de la entrega de materiales y actividades para su posterior retroalimentación. No obstante, lo que se declara una limitación también se puede transformar en una proyección a trabajar en un futuro, puesto que se puede retomar la investigación desde la etnografía con el propósito de poder contrastar lo dicho a través de los discursos, con las prácticas pedagógicas inclusivas en un escenario habitual de clases regulares.

Los docentes manifiestan con bastante desilusión que la efectiva aplicación de la inclusión educativa en muchas ocasiones es prácticamente imposible por las distintas barreras tanto internas como externas que deben sortear en un contexto académico en el cual la teoría y la práctica está en constante tensión generando un desgaste y agotamiento de los docentes que finalmente conlleva a generar cambios según el contexto lo permita.

Bibliografía

- Alarcón, J., Gotelli, C. y Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, (15), 1-24.
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, & F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, 1-13. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183 - 215.
- Almanza, D., Herrera, V., y Barros, C. (2020). Los estilos de pensamiento y su rol dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 65-69. Doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.892>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 7-24: Doi. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 3–15.
- Arroyo, M. (2013) La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159
- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(1), 57-86. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167005.pdf>
- Barrera, F. (2008). *El aprendizaje entre pares como estrategia de formación continua de profesores*. (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Barrón, M. y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (12),

7-18. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1197>

Bartolomé, M. (1992) Investigación cualitativa en educación ¿Comprender o transformar? *Revista de investigación educativa*, (20), 7-36. Recuperado de: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94922/1/01_RIE0212-4068N%C2%BA20A%C3%91O1992.pdf

Bravo, N. y Mancilla, J. (2020). A 10 años del decreto 170 ¿hay acogida para personas con necesidades educativas especiales en Chile? *Tópicos Educacionais*, Recife, 26(1), 94-110: Recuperado de: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

Calixto, R. (2015). *Representaciones Sociales en la Práctica Educativa y en la Formación Docente* (Primera Edición). Toluca, México: ISCEEM

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35: Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.

Canales, P., Aravena, O., Cárcamo, J., Lorca, J., y Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado (Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational incl. *Retos*, (34), 212-217. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/59620>

Castro, E. (2010) El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración*, 1 (2), 31-54. Recuperado de: [file:///C:/Users/polli/Downloads/DialnetElEstudioDeCasosComoMetodologiaDeInvestigacionYSul-3693387%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/polli/Downloads/DialnetElEstudioDeCasosComoMetodologiaDeInvestigacionYSul-3693387%20(1).pdf)

Chaucono, J., & Mellado, M. (2015). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar. *Revista Educación* 41(1), 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21597/html>

Cisternas, T. y Lobos. A. (2019). Profesores Nóveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación

- Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.
Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Climent, G y Durán, D. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2 (2), 143–167. Recuperado de: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>.
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en contexto*, 2 (3), 56-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699>
- Cruz, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: un desafío educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1285-1290: Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400013&lng=es&tlng=es.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/ as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Decreto n° 83, MINEDUC, Santiago, Chile, junio de 2015
- Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. 2 (2), 29 – 46. Recuperado de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/rriie/articulo/view/3699/3330>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research” en Denzin, N. K., Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. Doi <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>

- Díaz, N. (2010). Escuela inclusiva: revolución educativa en la construcción democrática de la sociedad en Chile. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 47-63: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80218376003>
- Díaz, N. (2011). Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(2), 1-8. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie5521615>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G., Duk, C. (2008) Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8: Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence
- Esteve, F., Ruiz, O., Tena, S. y Úbeda, I. (2005). La escuela inclusiva. *Fòrum de recerca*. (11), 2-14: Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/78752>
- Farr, R. (1983). “Escuelas Europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia” En: *Revista Mexicana de Sociología* Año XLV Vol. XLV Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM, pp 641-657.
- Fernández, J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 43-58. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/24641>
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35 (142), 27-41. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718476>
- Ferrada, D. (2017). Identidad docente frente a la calidad como estandarización en las escuelas de la región del Biobío. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 93-107. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782017000100007&script=sci_arttext&tlng=n
- Figuroa, I., Soto, J., y Yáñez, C. (2019) Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43 (1), DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>

- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes*, (3), 1-6. Recuperado de: <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/99685>
- Gallego, N., Gálvez, S., López, A., Paredes, S., Robles, N. y Vicente, C. (2016). *Estudio de casos método de investigación cualitativa*. Madrid, España: La universidad autónoma de Madrid.
- Garate, F. (2019). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica: Orientaciones desde la normativa legal y un impulso hacia la inclusión para la justicia social . *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (21), 29 - 45. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1185>
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: un camino político – histórico
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: un camino político–histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2(2), 143–167. Recuperado de: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>
- García, A., y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9 (2), 18-34.
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1),15-42. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5610/561058717001>
- García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4 (6), 39-48.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=es.
- Garzón, P. Calvo, M. y Orgaz, M. (2016) Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de discapacidad (REDIS)*, 4 (2), 25 – 45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas* (traductor, Bixio, A.). Barcelona: Gedisa, S.A (1973)

- Gómez, M., Conejeros, M., Sandoval, K., Catalán, S. y García, M. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista De Psicología*, 38(2), 667-703: Doi. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- González, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista gallego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 7 (8), 247-258. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista iberoamericana de educación*. (29). 85-103. Recuperado de: <http://files.formacionintegral.webnode.es/200000047-db9aadd8e7/ASPECTOS%20%C3%89TICOS%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CUALITATIVA.%20GONZ%C3%81LEZ.PDF>
- Granada, M. Pomés, M. y Sanhueza, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. (25), 51-59 Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/3301>
- Granada, M. Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. 25, 51-59. Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/3301>
- Guajardo, E. (2009) La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 15-23. Recuperado de: <https://sid.usal.es/11919/8-2-6>
- Guerrero Díaz, T. P. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte De La Ciencia*, 10(18), 1-25. Doi: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.431>
- Guerrero, T. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte De La Ciencia*, 10(18). Recuperado de: <http://167.114.2.69/index.php/horizontedelaciencia/article/view/431>
- Gutiérrez, M. (2007) Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1). Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/617>
- Gutiérrez, X. y Riquelme, E. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente

- Pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>
- Han, B., (2012). *La agonía del eros*, Barcelona, España: Herder editorial. S.L.
- Henríquez, S. Azcárraga, M y Coppola, L. (2012) Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Cieq, revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 181 (44), 176-187. Recuperado de: [http://www.grupocieq.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieq.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2). Doi: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418
- Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). doi:10.4067/s0718-
- Inostroza, F. (2020). Resistencias cotidianas a las políticas de rendición de cuentas o accountability: un estudio de casos de dos educadoras diferenciales en Chile. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 10(20). Doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.638>
- Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000200059&script=sci_arttext&lng=e
- Jodelet, D. (1984) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. Barcelona, España: Paidós

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21(),133-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539803006>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Lemos, L. y Gonçalves, R. (2020). Narrativas sobre los Procesos de Inclusión y Exclusión de las Disidencias Culturales, Étnicas, Políticas, de Edad, Sexuales y de Género en la Educación Escolar en Chile y Brasil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 17-20: Doi. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100017>
- Ley n.º 20.845. biblioteca del congreso nacional de chile. Santiago, Chile ,19 de mayo de 2015.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96 -109
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 175-188. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52: Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2016-numero27-5010>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281.
- Luna ,M. (2019). Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 17-19. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000100017&script=sci_arttext
- Mancebo, M y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad

- de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, G., Vega, V., y Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (175), 114-135. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Martínez, M (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martinic, S. (2006). “El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural del Discurso”. En Canales, M. (Ed.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp.299-319). Santiago, Chile: LOM.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Mena, M. Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009) *El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 (3), 1 – 21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Decreto Supremo No 170/09: Trabajo colaborativo y codo-cencia. Santiago: Autor. Recuperado desde http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf.
- Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moreno, A. y Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, (51), 51-66. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notas hacia una descripción de las representaciones sociales. *Revista Europea de Psicología Social*, 35-57.
- Muñoz, M. López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

- Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000300007&script=sci_arttext
- neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). 2-26. Doi:
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 207-226. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. 3 (2). 125-142.
- Pineda, B., De Alvarado, E. y De canales, F. (1994) *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de person al de salud*, Segunda edición. Washington, Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud. Washington.
- Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica*, (44), 1-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100013&lng=es&tlng=es
- Poblete, R. & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Queupil, J. y Durán, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Raiter, A. (2001). ¿Qué son las representaciones sociales? En *Representaciones sociales* (págs. 1-25) Buenos aires, Argentina: Eudeba.
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Rappoport, S. y Sandoval, M. (2015) Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 18-29. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103/100>

- Rivero, J. (2017) Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3 N° Especial, 109 – 120
- Rodríguez, L. y Contreras, S. (2017). América Latina y Políticas de Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 17- 20. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002>
- Rodríguez, T. & García, M. (2007). (Coord.). Representaciones Sociales. Teoría e Investigación. México: Universidad de Guadalajara.
- Román, D. (2019). “Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, (18), 88-118.
- Sagredo, E. Careaga, M. y Bizama, M. (2020) Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Espacios*. 41 (9), 6-15. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Sagredo_Lillo/publication/340133128_Critical_analysis_about_public_policies_related_to_school_inclusion_and_integration_in_Chile_Contentido/links/5e7a62344585152fc0ec73af/Critical-analysis-about-public-policies-related-to-school-inclusion-and-integration-in-Chile-Contentido.pdf
- Salum, J. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Braz. J. of Develop., Curitiba*, 6(6), 39244-39262: Doi. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-461>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Schilling, C. y Sánchez, G. (2017) Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del currículo de formación en pasantías en una universidad regional del Maule. *Formación docente - Revista Brasileña de Investigaciones sobre Formación Docente*, 12(23), 67-82.
- Sevilla, D. Martín, M. y Jenaro, C. (2018) Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18 (78), 115 – 142. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?, de *Boletín de Antropología y Educación*, (01), 11-14: Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Sunkel, O. y Infante, R. (2009) *Hacia un desarrollo inclusivo el caso de Chile*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1384>
- Sunkel, O. y R. Infante (2006), *Hacia un crecimiento incluyente*, Santiago de Chile: Ediciones Fundación Chile 21.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoaín, 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 (I): 161-179.
- Tatto, M., Peck, R., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S., Rodríguez, M. y Reckase, M. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Tello, C. (2015). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (4), 38-53: Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/671237>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823 – 831. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>
- Tenorio, Solange. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89: Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288003>
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva. M. y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.

- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*, 31(2), 179-187. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- UNESCO/MEC (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40),105-120: Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478055150008>
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social Reflexión metodológica y Práctica Profesional*. Madrid, España: Síntesis, S.A.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ*, 18 (1), 45-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429701>
- Véliz, P., Martínez, M., Parra, H. y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28: Doi. 10.15517/aie.v20i2.41709
- Yin, R. (1989): *Case Study Research: Design and Methods*. Ed. Sage, Newbury Park, CA.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zapparoli, M. (2003). Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación. *girasol: revista de la escuela de estudios generales*, 5, 191-198.

Anexos

Pauta de entrevista a docentes

Objetivo N° 1: “Identificar las representaciones sociales que poseen los docentes de educación básica en torno al concepto de inclusión educativa de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco”

Categoría	Dimensiones	Sub dimensiones	Preguntas de apoyo
Representaciones sociales	Inclusión educativa	Concepto	1. ¿En qué es lo primero que piensa cuando escucha inclusión? 2. ¿Cómo definiría usted la inclusión educativa? 3. ¿Ha recibido algún tipo de formación en cuanto a la inclusión educativa? ¿De qué tipo? ¿Cómo fue la experiencia?
		Contexto	4. ¿Usted cree que el contexto en el que trabaja facilita el desarrollo de la inclusión educativa? ¿Porqué?
		políticas	5. ¿Cómo cree usted que se han implementado las políticas y/o decretos relacionados con la inclusión educativa?
		Barreras y desafíos	6. ¿Cuáles considera usted que han sido las dificultades con las cuales se ha encontrado a la hora de querer implementar la inclusión educativa?

Objetivo N° 2: “- Comprender las prácticas pedagógicas que declaran para aplicar la educación inclusiva en sus establecimientos docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco”

Categoría	Dimensiones	Sub dimensiones	Preguntas de apoyo
Prácticas pedagógicas	Formas de llevarla a cabo	Planificación de la práctica pedagógica	1. ¿Considera algún elemento antes de implementar una clase? ¿Cuáles? 2. ¿Qué elementos considera usted relevante a la hora de planificar una clase que tenga como eje central la inclusión educativa?
		Implementación de la práctica pedagógica	3. Considerando sus prácticas pedagógicas ¿De qué manera usted incorpora la inclusión educativa en ellas? 4. ¿Por qué usted considera que de esa manera está aplicando la inclusión educativa? ¿En qué se basa para poder afirmarlo? 5. ¿Me podría dar un ejemplo de alguna práctica pedagógica inclusiva que haya implementado? 6. Desde su perspectiva la práctica pedagógica implementada tuvo un impacto ¿positivo o negativo? ¿Por qué razones?
		Evaluación para el aprendizaje	7. En el proceso evaluativo ¿Cómo incorpora la inclusión educativa?
		Otros espacios pedagógicos	8. Considerando otros espacios educativos como los recreos, premiaciones, salidas pedagógicas, etc. ¿De qué manera ha percibido usted que se incorpora la educación inclusiva en estos espacios?

Objetivo N° 3: “Evaluar si existe una coherencia entre las representaciones sociales sobre inclusión educativa y lo que declaran de sus prácticas educativas inclusivas implementadas docentes de educación básica de dos establecimientos particular subvencionados de la comuna de Coihueco”-

Categoría	Dimensiones	Sub dimensiones	Preguntas de apoyo
Representacion es sociales y practicas pedagógicas	Valoraciones entorno a la inclusión educativa	Valoración del concepto	1. ¿Considera importante la implementación de la inclusión educativa? ¿Por qué? 2. ¿Considera usted que el trabajo entre pares o colaborativo aporta a la inclusión educativa? ¿De qué manera?
		Valoración del rol docente en inclusión	3. ¿Cuál considera que es el rol del docente en la implementación de la inclusión educativa?
		Valoración de los estudiantes en inclusión	4. Según su experiencia ¿Qué considera fundamental para que todos los estudiantes puedan aprender de manera efectiva?
	Fundamentos teóricos	Concordancia entre teoría y práctica	5. A la hora de aplicar prácticas pedagógicas inclusivas. ¿tuvo acceso a algún tipo de material que le proporcionara información sobre inclusión educativa? 6. ¿A través de que medio usted tuvo acceso a ese material? 7. Después de toda esta conversación ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión educativa?

