



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN TORNO A PRÁCTICAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Análisis de los relatos de niños de una escuela municipal de la Región
Metropolitana

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora:
Ingrid Carocca Ugarte

Profesor Patrocinante:
Mauricio López Cruz

Octubre, 2014.

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, mi papá y mi hermano Nicolás, por su amor incondicional, su confianza en mí y por estar, siempre. A mí tía Yunia, por ser mi mejor amiga.

Al profesor Mauricio López, quien me acompañó en cada paso de esto largo proceso. Gracias por la paciencia, por las miles de discusiones que tuvimos, pero sobre todo, gracias por estar siempre dispuesto a ayudarme.

Al Equipo Fondecyt: Natalia, Pilar, Claudia, Loreto, Nati, Camila y Patricio, gracias por los aprendizajes y el cariño que compartimos durante estos años. La posibilidad de conocerlos y trabajar juntos hizo de esto una experiencia mucho más bonita.

A mis profesores de Universidad, quienes a través de sus clases y sus consejos contribuyeron enormemente en mi formación. Agradezco particularmente a la profesora Paulina Castro, quien me orientó con cariño en importantes momentos de mi carrera.

A mis compañeros de universidad, por tantos años de aprendizaje, apoyo, recuerdos y cariño. Por supuesto, a mis amigos, lo más lindo de todos estos años de estudio.

A la Escuela N°4 “República del Perú”, lugar donde conocí realmente los desafíos que implica trabajar en educación. Todo lo que aprendí ahí intenté reflejarlo en esta memoria.

A los estudiantes que fueron parte de esta investigación, por su generosidad al compartir con nosotros sus experiencias cotidianas.

A mi tío Erick. Aunque no estás conmigo, sé que celebras y te enorgulleces de mis logros.

ÍNDICE

1. Resumen	5
2. Introducción	6
3. Marco teórico	12
3.1. Bases conceptuales del movimiento de educación inclusiva	12
3.1.1. Perspectiva individual	15
3.1.2. Perspectiva contextual.....	18
3.2. Respuesta a la diversidad en las políticas chilenas	22
3.3. Prácticas que favorecen la inclusión	24
3.3.1. Evaluación psicopedagógica	24
3.3.3. Aprendizaje entre pares.....	26
3.3.3. Estrategias positivas de afrontamientos de conductas problemáticas	26
3.3.4. Dar voz a los estudiantes.....	29
4. Objetivos	33
4.1. Objetivo general	33
4.2. Objetivos específicos	33
5. Marco metodológico	34
5.1. Enfoque metodológico	34
5.2. Participantes.....	34
5.3. Técnicas de producción de datos	35
5.4. Procedimiento	37
5.5. Análisis de datos	41
5.6. Consideraciones éticas	42
6. Resultados	43
6.1. Prácticas de respuesta a la diversidad desde la perspectiva de los estudiantes.....	43
6.1.1. Respuesta a estudiantes a quienes les cuesta aprender	43
6.1.2. Respuesta a niños que presentan conductas problemáticas	45
6.1.3. Respuesta a estudiante identificado con síndrome de Asperger	48
6.2. Valoración de prácticas de respuesta a la diversidad	51
6.2.1. Valoración de respuesta a estudiantes a quienes les cuesta aprender	51
6.2.2. Valoración de respuesta a niños que presentan conductas problemáticas	53
6.2.3. Valoración de respuesta a estudiante identificado con síndrome de Asperger	55
6.3. Propuesta de prácticas alternativas de respuesta a la diversidad.....	57
6.3.1. Propuestas de prácticas en torno a estudiantes a quienes les cuesta aprender	57
6.3.2. Propuestas de respuesta en relación a estudiantes que presentan conductas problemáticas.....	59

6.3.3. Propuestas de prácticas dirigidas a niño identificado con síndrome de Asperger	62
7. Discusión	64
8. Conclusiones	72
9. Referencias	73
Anexos	80

1. RESUMEN

Este estudio se propone indagar en la perspectiva de los estudiantes en relación a la atención a la diversidad, a partir de la propuesta de inclusión educativa. El objetivo general de la investigación es conocer los significados que construyen los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad en su escuela. Se trata de un estudio exploratorio, basado en un enfoque cualitativo, en el que se utilizan distintas técnicas participativas de investigación social y cuya muestra está constituida por estudiantes de quinto básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana.

Los principales resultados apuntan a las tensiones que se generan entre las prácticas que despliega la escuela con el fin de responder a la diversidad del alumnado, y las propuestas que los mismos estudiantes construyen a modo de alternativas a esas prácticas, las cuales son mucho más cercanas a las de una escuela inclusiva. En base a lo anterior, el estudio destaca la relevancia de dar voz a los estudiantes, con el propósito de incluir su perspectiva en los cambios que se lleven a cabo en la escuela.

Palabras clave: *Inclusión educativa, prácticas de respuesta a la diversidad, voz de los estudiantes.*

2. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la inclusión educativa se ha constituido como uno de los pilares fundamentales de las políticas educativas mundiales. Ésta surge de la confluencia de una serie de movimientos que tienen por objetivo enfrentar los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad en los que se ven envueltos múltiples colectivos de personas (Blanco, 2006; Echeita y Sandoval, 2002). Los sistemas educativos reproducen esta lógica de exclusión, respondiendo a estos colectivos con una educación segregada en escuelas especiales, o dentro de las escuelas regulares, pero siendo los estudiantes quienes deben adaptarse a la escolarización que las instituciones ofrecen (Tomasevski, 2002).

En el año 1994, se marca un hito con la Conferencia de Salamanca, instancia que tuvo como objetivo entregar orientaciones a los Estados y Organizaciones No Gubernamentales participantes respecto de políticas y prácticas educativas relacionadas a las Necesidades Educativas Especiales, referidas a *'todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje'* (UNESCO, 1994). Desde esta nueva perspectiva, se plantea el imperativo de transformar los sistemas educativos con el fin de avanzar hacia una educación integradora capaz de atender a la diversidad del alumnado, sobre todo a aquellos con necesidades educativas especiales. En ese sentido, se postula que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas, las que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, satisfaciendo sus necesidades. Se asume que mediante la creación de escuelas integradoras capaces de dar educación de calidad a todos los niños, se avanza también en el intento de cambiar actitudes discriminatorias y crear comunidades que acojan a todos.

Un paso más adelante del enfoque de *integración* lo constituye la educación inclusiva. Booth & Ainscow (2002) conciben la inclusión como un *'conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado'* (p.9). Se trata de un conjunto de procesos sin fin, que implica cambios profundos a nivel de culturas, políticas y prácticas de las escuelas y cuyo objetivo apunta a responder a todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales.

Desde la psicología educativa, Coll y Miras (2001) analizan las distintas estrategias que han intentado dar respuesta a la diversidad del alumnado. Una de ellas es la enseñanza adaptativa,

la cual supone *'diversificar al máximo la acción educativa e instruccional con el fin de que todos los alumnos sin excepción progresen, hasta donde les sea posible, en la realización de los aprendizajes escolares'* (p.19). Los autores señalan que en la actualidad, las propuestas asociadas a esta estrategia resultan ser las más apropiadas para atender a las diferencias entre los estudiantes. En este sentido, la enseñanza adaptativa es también la más coherente con los principios de la inclusión.

En nuestro país, para analizar las políticas de inclusión es posible mirar tres ámbitos principales: la Educación General, focalizada en escuelas y liceos que presentan bajos resultados en mediciones de aprendizaje y alta deserción escolar; la Educación Intercultural, referida a la educación de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, y la Educación Especial, centrada en la educación de niños con discapacidad y con "necesidades educativas especiales", siendo esta última la que ha sufrido mayores transformaciones (Infante, 2007). Así, en la década del 90' se promulga el Decreto 490, que establece normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos comunes. Dichas disposiciones regulaban la entrega de financiamiento en base a la evaluación diagnóstica de estudiantes y establecía la implementación de un Proyecto de Integración que debía ofrecer atención especializada a estos alumnos. En lo sucesivo se realizan algunas modificaciones a la ley, las que mantienen la misma lógica de condiciones para la asignación de recursos.

En el año 2004, el Ministerio de Educación cita una comisión de expertos con el fin de construir una propuesta de política de atención a la diversidad en el área de educación especial. La comisión concluye que es necesario elaborar una política que avance hacia la inclusión y para ello establece una serie de desafíos clave. Algunos de ellos plantean la necesidad de lograr cambios en las actitudes, concepciones y prácticas de los profesores, con el fin de responder a la diversidad del alumnado. Asimismo, insiste en el desarrollo de políticas públicas globales, que aseguren la participación de todos los estudiantes, las cuales consideren la diversidad como un valor esencial del ser humano y promuevan la no discriminación de niños y jóvenes (MINEDUC, 2004).

Teniendo como base los principios emanados de esta Comisión, en el año 2005 se promulga la Política Nacional de Educación Especial, cuyo objetivo principal es *"hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las*

personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (MINEDUC, 2005).

Actualmente los Proyectos de Integración Escolar se rigen bajo las normas del Decreto 170, documento que establece las condiciones bajo las que se entregan subvenciones adicionales a estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales”. Para esto, detalla los procedimientos de evaluación diagnóstica para la asignación de recursos y define cuestiones operativas, como por ejemplo la cantidad de horas que los profesionales de apoyo deben asistir al aula regular. Son dos las críticas principales que se pueden hacer a este Decreto. Por un lado, limita el número de alumnos que pueden recibir apoyo, puesto que establece un máximo de estudiantes que puede participar del Proyecto de Integración. Por el otro, exige el diagnóstico de estudiantes para la entrega de recursos, lo cual conlleva una serie de efectos que serán abordados más adelante.

Infante (2007) sostiene que en Chile el discurso de la integración se ha establecido en base al modelo médico, utilizando categorías y conceptos propios de éste para comprender la diversidad entre los estudiantes y para orientar el desarrollo de prácticas educativas. Echeita (2006) resalta una serie de aspectos que son resultado de la prevalencia del modelo médico o perspectiva individual de atención a la diversidad. Entre ellos, destaca las formas de provisión de recursos para las instituciones educativas y la mantención de las etiquetas diagnósticas. Dichas etiquetas diagnósticas, en la práctica resultan ser uno de los mayores impedimentos para avanzar en la línea de una real inclusión educativa.

Echeita (2006) indica que la mantención del etiquetamiento de los niños ha traído efectos más bien negativos sobre la realidad de las instituciones educativas. Dada la lógica que existe a la base de la entrega de recursos, en que éstos están destinados sólo a los niños diagnosticados, se ha favorecido el sobrediagnóstico de alumnos con discapacidad o “necesidades educativas especiales”, lo que los ubica en categorías de exclusión. Por otra parte, etiquetar a los estudiantes provoca una disminución de las expectativas que los profesores tienen sobre estos niños (Slee, 2012). Además, el diagnóstico sólo confirma que el problema en relación al aprendizaje y participación de los niños está en ellos mismos, lo cual invisibiliza los factores contextuales que están influyendo. En consecuencia, el énfasis en el etiquetamiento impide la posibilidad de reflexión por parte de los involucrados (profesores, asistentes de la educación, entre otros) y por tanto obstaculiza los potenciales cambios que pudiesen generarse en las

instituciones.

Es preciso señalar que la identificación de estudiantes constituye uno de los principales dilemas de la inclusión educativa. Norwich (1993, citado en Marchesi, 2001) plantea que ante la identificación, la pregunta que surge es si esto ayuda o marca negativamente a los alumnos. Giné (2001) sostiene que la evaluación psicopedagógica es esencial para la oferta adecuada de apoyos a los estudiantes y considera una amplia variedad de elementos que influyen en las dificultades que experimentan los alumnos. En este sentido, identificarlos sería positivo. Sin embargo, en ocasiones el énfasis de la evaluación no está en la identificación de los apoyos requeridos, sino que se centra en el establecimiento de una categoría diagnóstica, como ocurre por ejemplo en la discapacidad intelectual y el uso del Coeficiente Intelectual (CI), que no da cuenta de la complejidad del fenómeno y remarca las limitaciones de los estudiantes (Tenorio, Arroyo, Bunster y Rosas, 2013). En función de esto, pareciera ser que más que preguntarse cómo diagnosticar las deficiencias de los estudiantes, el foco de la evaluación debiese ser definir dónde se encuentran los estudiantes respecto de los contenidos educativos y cuáles son los factores del contexto escolar que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje y participación (Echeita, 2006).

Contrario a la perspectiva individual o modelo médico, Booth & Ainscow (2002) señalan que la educación inclusiva debe estar basada en un modelo social, que plantea que las barreras al aprendizaje y la participación emergen de la interacción de los sujetos con sus contextos. Dentro del contexto se incluyen las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las condiciones sociales y económicas que afectan sus vidas. Booth & Ainscow (2002) utilizan el concepto de barreras al aprendizaje y la participación en lugar de necesidades educativas especiales, para hacer referencia a las dificultades que cualquier estudiante experimenta durante su vida escolar. Los autores sostienen que las escuelas inclusivas requieren del avance en sus tres dimensiones principales: culturas, políticas y prácticas. Estas últimas deben reflejar la cultura y las políticas de la escuela, asegurando que la enseñanza y los apoyos contribuyan a superar las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Una paradoja recurrente en los sistemas educativos actuales tiene relación con que mientras son cada vez más las escuelas que integran a estudiantes con discapacidad, en los mismos establecimientos se mantienen las barreras que experimentan otros alumnos (Blanco, 2006). Por ejemplo, los estudiantes que presentan conductas disruptivas constituyen uno de los

colectivos de mayor riesgo de marginación escolar (Urbina, 2013). Álvarez *et al.* (2008, citado en Urbina, 2013) demuestran que los estudiantes que a juicio de los profesores presentan problemas de conducta tienen un bajo rendimiento en el aula, una baja participación dentro y fuera de la sala de clases, y baja aceptación por parte de sus compañeros de curso.

Como plantea Infante (2007) uno de los mayores impedimentos para avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva en nuestro país tiene que ver con que las políticas educativas han sido elaboradas para grupos culturales específicos, como estudiantes con discapacidad o de alguna etnia particular, y la concepción de integración se ha restringido a acceso de estos estudiantes a las escuelas comunes, cuestión que dista notablemente de los fundamentos de la inclusión. Además, y tal como plantea Blanco (2006), son muchos los colectivos de estudiantes que no están considerados en las políticas y que sí requieren apoyos, puesto que están siendo sujetos de exclusión en las escuelas.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, para superar las barreras que afectan a los estudiantes es necesario enfatizar en los apoyos que se brindan para promover el aprendizaje y participación. Pero ello requiere, a su vez, de un conocimiento acabado de las necesidades de apoyo de los estudiantes. En este sentido, tanto la evaluación psicopedagógica como conocer la perspectiva de los propios involucrados, los estudiantes, puede contribuir al desarrollo de apoyos más ajustados a las necesidades que éstos presentan. Es en base a lo anterior que resulta relevante conocer la perspectiva de los estudiantes respecto a la respuesta a la diversidad en su escuela.

Dar voz a los estudiantes constituye uno de los ejes principales de la inclusión. Se basa en una perspectiva de derechos, que establece que todos los niños tienen el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le competen y a que ésta sea considerada (ONU, 1989). En el ámbito educativo, implica la comprensión del alumnado como co gestor de su comunidad educativa, y por tanto como elemento esencial para entender el funcionamiento de las escuelas (Sandoval, 2011).

La participación activa de los estudiantes en su comunidad educativa promueve la mejora de la convivencia en las instituciones escolares, el sentimiento de pertenencia al establecimiento, su capacidad de reflexión crítica y el compromiso de los estudiantes tanto con su aprendizaje como con su escuela (Rudduck y Flutter, 2007). Como señalan estos autores, dar voz a los

estudiantes constituye un *potencial transformador*, que puede aportar significativamente en el cambio en las culturas, políticas y prácticas de la institución.

Para dar voz a los estudiantes, es necesario adoptar una perspectiva teórica que sitúe los significados que construyen los niños en torno a su experiencia en un lugar preponderante. Olson & Bruner (1996) plantean que la comprensión del aprendizaje debe necesariamente tomar en cuenta los propósitos, creencias e intenciones del niño, los cuales se comparten en la cultura. A su vez, Bruner (1986) sostiene que ésta se elabora y re-elabora mediante la negociación de significado entre los sujetos. Al ser la negociación de significado el mecanismo a través del cual los individuos re-elaboran la cultura, se infiere que éste es el mecanismo que permite comprender y transformar tanto al entorno como a sí mismo.

Esta investigación estudiará específicamente los significados que los estudiantes construyen en torno a las prácticas que buscan responder a la diversidad en su escuela. Esto, porque tal como plantean Booth & Ainscow (2002), avanzar hacia una escuela inclusiva implica considerar tres dimensiones fundamentales: las culturas, políticas y prácticas, siendo estas últimas las acciones que se desarrollan en el contexto educativo, a partir de las cuales los estudiantes construyen significados. Asimismo, como sostiene Wenger (1998), las prácticas representan formas de negociar significado a través de la acción social.

Estudiar los significados que los estudiantes construyen en torno a estas prácticas también se relaciona con el interés de poder evaluar desde la voz de los propios estudiantes, las políticas y prácticas que se implementan en las escuelas y que tendrían como objetivo avanzar hacia la inclusión.

En base a los elementos presentados, la pregunta que guiará esta investigación será:

¿Cuáles son los significados que construyen los estudiantes en torno a prácticas que buscan responder a la diversidad en su escuela?

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan los principales argumentos teóricos sobre los que se fundamenta esta investigación. Inicialmente se hará una breve descripción de las bases conceptuales del movimiento de inclusión educativa, destacando los cambios que se han dado en este campo respecto del tránsito de una perspectiva individual o esencialista, hacia una más interactiva o contextual. Luego, se desarrolla una exposición acerca de las políticas educativas desarrolladas en los últimos años en nuestro país, que buscan dar una respuesta a las diferencias individuales, particularmente en el ámbito de la Educación Especial. Finalmente, se presentan argumentos en torno a prácticas que favorecen la inclusión educativa.

3.1. Bases conceptuales del movimiento de la educación inclusiva.

Desde la psicología educativa, Coll y Miras (2001) analizan las concepciones y estrategias que el sistema educativo ha desarrollado en distintos momentos para responder a las diferencias individuales que manifiestan los estudiantes. Entre ellas, destaca las propuestas asociadas a una enseñanza adaptativa, la cual supone *'diversificar al máximo la acción educativa e instruccional con el fin de que todos los alumnos sin excepción progresen, hasta donde les sea posible, en la realización de los aprendizajes escolares'* (p.19). En la actualidad, esta estrategia es considerada como la más adecuada para responder a la diversidad del alumnado, y forma parte de los supuestos que sostienen el movimiento de la educación inclusiva. Si bien es complejo intentar definir este concepto, UNESCO (2005) la concibe como:

"Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un

enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.8)

Uno de los marcos de referencia fundamentales de la educación inclusiva es la perspectiva de derecho, consagrada en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). En el afán de avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas, algunos autores proponen que los países usualmente pasan por tres etapas (Tomasevski, 2002; Blanco, 2006). La primera de ellas es la concesión del derecho a la educación a colectivos que han sido históricamente excluidos, pero ésta se otorga en opciones segregadas, como escuelas especiales o programas diferenciados. Una segunda etapa la constituye la integración de estudiantes en el sistema de educación común. La integración supone el acceso de los estudiantes al sistema común, pero son éstos quienes deben adaptarse a las escuelas en las que se integran. De tal manera, se mantiene el status quo del sistema educativo. Una tercera etapa la constituye la educación inclusiva. Esto implica una transformación de los sistemas educativos con el fin de atender a la totalidad de necesidades, intereses y capacidades del alumnado, facilitando sus procesos de aprendizaje y participación.

Blanco (2006) plantea que es común la confusión entre la integración y la inclusión, y a que esta última se asocie con la integración de estudiantes con discapacidad u otras necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. Esto tiene como consecuencia que las políticas de inclusión parezcan ser de exclusiva responsabilidad de la educación especial, lo que invisibiliza las múltiples exclusiones que se generan en los sistemas educativos comunes. La autora sostiene que la inclusión tiene un foco más amplio que la integración, y está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, pero con particular atención en los estudiantes con mayor riesgo de marginación. El objetivo fundamental es la transformación de las culturas y prácticas de las escuelas comunes para ser capaces de atender a la diversidad del alumnado.

La educación inclusiva debe contribuir en la detención de los procesos de exclusión social que se generan en nuestra sociedad, los cuales son cada vez más fuertes, y por tanto, es primordial la construcción de una cultura de la paz, en que se recuperen los valores más esenciales de la humanidad, como el diálogo y la tolerancia (Echeita y Sandoval, 2002). En ese sentido, sólo un sistema educativo que respete y valore las diferencias de todos los niños y jóvenes podrá contribuir, en parte, en la prevención de las desigualdades que se generan a partir de ellas:

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social” (UNESCO, 1999).

El reconocimiento y valoración de la diversidad implica el cuestionamiento de los conceptos de normalidad, anormalidad y diferencia, ampliamente utilizados en materia educativa (Skliar, 2005; Slee, 2012). Skliar (2005) plantea que en educación pareciera que existen dos miradas respecto de la normalidad y la diferencia. Sostiene que una de ellas, más tradicional, considera que el problema se encuentra en la anormalidad, y la otra, que ve en la normalidad el verdadero problema. Esta segunda mirada ofrece la posibilidad de cuestionar la lógica de la normalidad impuesta en educación, que a juicio del autor no es más que la *“imposición de una supuesta identidad única, ficticia, sin fisuras de aquello que es pensado como lo normal”* (p.5).

La idea de normalidad y anormalidad pone en la palestra la cuestión de la alteridad, en la medida que los anormales son aquellos otros, distintos a nosotros, pero necesarios para ser nosotros mismos (Skliar, 2005). A juicio del autor, en educación la preocupación no está puesta en la diferencia, sino en los *diferentes*, en un proceso que podría denominarse *diferencialismo*. Los *diferentes* obedecen a una construcción basada en la separación y disminución de algunas identidades, en la medida que son posicionados como opuestos a la idea de lo normal y toman una connotación peyorativa (Skliar, 2000). A modo de crítica a esta posición, el autor afirma que la diferencia no es una obviedad cultural, sino que es construida histórica, política y socialmente. También plantea que la diferencia es siempre diferencia, y por tanto no puede entenderse como un estado no deseable que eventualmente volverá a la normalidad. En este sentido, las diferencias no deben depender de una autorización entregada desde la normalidad, sino de un reconocimiento político y de su práctica (Skliar, 2005).

López Melero (2001) cuestiona también el concepto de normalidad, señalando que lo verdaderamente *normal* es la diversidad. En consecuencia, postula la necesidad de una escuela que reconozca y valore la diversidad como una característica esencial de la naturaleza humana, y para tal objetivo, es precisa la construcción de una “cultura de la diversidad”. Al respecto, el autor sostiene:

“La Cultura de la Diversidad no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (integrar) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario, la Cultura de la Diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad. Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales” (López, 2001, p17).

La “Cultura de la Diversidad” supone el reconocimiento de la identidad personal y la emancipación de todas las personas, así como la lucha en contra de cualquier manifestación de segregación.

La tensión entre normalidad y diferencia ha dado pie al desarrollo de dos perspectivas que han estado presentes en el contexto educativo para responder a las diferencias de los estudiantes. Una de ellas es la perspectiva individual y la otra, la perspectiva interactiva, las cuales han sido estudiadas por distintos autores. A continuación se presentan los principales argumentos que sustentan ambas posturas.

3.1.1. Perspectiva individual

La perspectiva individual se sustenta en la creencia de que las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes tienen su origen en ellos mismos, sin importar su contexto social (Echeita & Sandoval, 2002). En la literatura se han identificado una serie de elementos que caracterizan esta perspectiva. El primero de ellos es la idea de identificar un grupo de alumnos como diferente del resto, dividiendo la población escolar entre “especiales” y normales. Desde esta lógica, separar a los estudiantes permitiría la entrega de apoyos a quienes los necesitan y como consecuencia se asume que sólo los alumnos identificados bajo la etiqueta de “especiales” requieren de apoyos extras para su aprendizaje y participación (Echeita, 2006).

Asimismo, esta perspectiva sostiene que los apoyos se entregan de mejor manera y con mejores resultados en grupos homogéneos de estudiantes. Esta disposición tendría dos beneficios principales. Por un lado, un mejor ajuste educativo a las necesidades de los alumnos, y por otro, rentabilizar los costos que implican profesionales especialistas y otros recursos particulares. En la medida que existen escuelas o clases especiales, la responsabilidad de educar estos grupos de alumnos recae en profesores que tendrían los conocimientos y habilidades necesarias para trabajar con ellos.

Otro elemento que sostiene esta perspectiva es que se considera que los problemas de los estudiantes son resultado de sus deficiencias personales. Esta manera de comprender las dificultades escolares es una importación del modelo médico (Booth y Ainscow, 2002; Slee, 2012), en que las dificultades son vistas como un síntoma del déficit del estudiante, y en consecuencia es preciso diagnosticar para poder tratarlo.

El predominio de esta perspectiva conlleva una serie de consecuencias perjudiciales (Echeita, 2006; Slee, 2012). La primera de ellas es la sobrevaloración del diagnóstico y la clasificación de los estudiantes, quienes son etiquetados bajo la denominación que ésta les entrega. Esto implica que, por un lado, la etiqueta destaca sólo uno de los rasgos del sujeto, el déficit, lo cual invisibiliza todas sus otras características y capacidades y crea una imagen estereotipada. Por otro, el uso de etiquetas a modo explicativo de las causas de las dificultades invisibilizan los múltiples factores que influyen tanto en la aparición como en la superación de éstas. Asimismo, el etiquetado de los estudiantes conlleva el condicionamiento de las expectativas por parte del profesorado y las familias sobre los logros que los estudiantes pudiesen alcanzar, fenómeno conocido como ‘profecía autocumplida’. Este concepto fue acuñado por el sociólogo Robert Merton para referirse a situaciones en que se anticipa un determinado acontecimiento, lo cual puede modificar la conducta e influir en la probabilidad de que su profecía se cumpla (Miras, 2001).

Una segunda consecuencia de las prácticas asociadas a esta perspectiva es el encasillamiento de las respuestas educativas. Esto es, la idea de que los alumnos “especiales” requieren de estrategias de enseñanza distintas a las del resto de los alumnos, y por tanto ésta debe ser impartida por profesores especialistas. Al contrario de esta idea, Ainscow (1995, citado en Echeita, 2006) plantea que “(...) si bien ciertas técnicas pueden ayudar a algunos alumnos a

acceder al proceso de escolaridad, estas técnicas no garantizan de por sí el éxito escolar de este alumnado” (p.33).

La limitación de oportunidades es otra de las consecuencias negativas de las que son objeto estos estudiantes. Esto, en la medida que los niños pasan mucho tiempo trabajando en tareas poco estimulantes y separados de sus compañeros, privándolos de la posibilidad de compartir e interactuar con todo su curso. Echeita (2006) sugiere que el impacto negativo que la exclusión social de su grupo de pares y el etiquetado tiene sobre el autoestima y sentimiento de pertenencia de los alumnos, podría ser mayor que el efecto compensador de su atención individualizada.

Una cuarta consecuencia es la creencia de que el reforzamiento de la educación especial es una cuestión fundamentalmente de recursos. Echeita (2006) sostiene que es indudable que es precisa una mayor cantidad de recursos para atender de mejor manera a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, postula que el camino para la mejora de no es la de asignar más recursos a niños con necesidades educativas especiales en base a categorías diagnósticas, puesto que conlleva una serie de efectos indeseados. El autor señala que este mecanismo de asignación de recursos hace aumentar la proporción de alumnos clasificados en categorías de exclusión. Además, estos recursos extra en realidad son restados de los recursos generales de los sistemas educativos, por lo que el intento de apoyo a algunos estudiantes merma el sistema que atiende a todo el resto.

Una quinta consecuencia es que, finalmente, esta perspectiva no sólo ha ido en perjuicio de los alumnos sindicados con necesidades educativas especiales, sino que ha obstaculizado el avance de los sistemas educativos en general, contribuyendo al mantenimiento del status quo (Slee, 2012). Esto, ya que al señalar el déficit de los estudiantes como causa de las dificultades generadas, se obvia la multiplicidad de elementos que interactúan en la aparición de esas dificultades, imposibilitando un proceso crítico respecto del sistema educativo en su conjunto, que permita modificarlo y avanzar hacia la equidad y calidad de una educación para la diversidad del alumnado.

El concepto de *necesidades educativas especiales (nee)*, tan frecuente en las políticas mundiales, se sustenta en los principios de esta perspectiva. Éste surge en el Informe Warnock (DES, 1978, citado en Galán y Echeita, 2011) para señalar que ningún niño es ineducable, idea

que se mantenía vigente en esa época, sino que algunos estudiantes requieren de ayudas especiales para la consecución de los fines educativos (Galán y Echeita, 2011). Si bien el informe aportó con la idea de que todos los estudiantes pueden aprender y que la acción educativa planificada en torno a las ayudas que precisan los niños juega un rol importante, reforzó la idea de que las dificultades que presentan estos alumnos se deben a sus limitaciones personales, aunque sean parcialmente transformable por el entorno (Galán y Echeita, 2011). Los planteamientos del Informe Warnock sitúan a los niños con “necesidades educativas especiales” como un estudiante incompleto, cuya participación en las escuelas ordinarias es menos válida que la de otros niños no etiquetados bajo este concepto. En consecuencia, los postulados del Informe resultaron ser un avance de las posturas conservadoras sobre las necesidades educativas especiales y la educación segregada (Slee, 2012).

Como crítica a esta perspectiva se han generado distintos cuestionamientos, los que se han enfocado en el desarrollo de una perspectiva contextual de atención a la diversidad. En el próximo subapartado se exponen los principales argumentos que sostienen esta perspectiva, destacando el aporte realizado por la Declaración de Salamanca (1994).

3.1.2. Perspectiva contextual

Desde hace un tiempo que esta perspectiva ha sido objeto de crítica, y a partir de las cuales han surgido elementos que conforman una perspectiva contextual, en que las dificultades que experimentan algunos estudiantes son entendidas como resultado de la manera en que se organiza la provisión educativa y de las barreras que surgen de ello (Echeita, 2006; Slee, 2012; Booth & Ainscow, 2002).

Si bien resulta difícil determinar un momento particular en que se originan cambios en dirección a la inclusión, es posible identificar un hito que marcó un giro hacia una perspectiva más cercana a lo contextual: la celebración de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*, en la que se apuesta por una transformación más radical de los sistemas educativos en pro de la inclusión de todos los estudiantes.

En el año 1994, se realizó una Conferencia Mundial en la ciudad de Salamanca, cuyo objetivo fue la promoción de cambios en la educación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En dicha reunión participaron representantes de 92 Estados y 25 organizaciones

no gubernamentales y como resultado se produjeron dos documentos, la *Declaración de Salamanca* de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y el *Marco de Acción* sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), documentos que hasta la fecha son referentes del consenso mundial respecto a esta materia (Echeita, 2006).

En la Declaración se afirman una serie de principios que constituyen un avance hacia la inclusión. Echeita (2006) plantea que son tres los aspectos más importantes de destacar. El primero de ellos es el énfasis en una visión interactiva de las diferencias individuales y la ampliación del concepto de necesidades educativas especiales. En la declaración se postula que cualquier estudiante puede experimentar dificultades en algún momento de su proceso escolar, y por tanto se extiende el concepto a todo alumno que se encuentre en situación de desventaja y requiera la eliminación de barreras a su aprendizaje y participación. Para atender a la diversidad de estudiantes, se hace hincapié en la necesidad de una pedagogía centrada en el niño, que sea capaz de responder a sus características particulares (UNESCO, 1994).

El segundo aspecto tiene que ver con explicitar que la integración debe ser meta y eje de la política educativa, transitando hacia un sistema cada vez más integrador. El llamado estaba dirigido a que las escuelas integradoras fuesen capaces de educar eficazmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, salvo en casos particulares en que su escolarización en el sistema regular fuese muy complejo:

“En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz (...). La escolarización de niños en escuelas especiales -o clases especiales en la escuela con carácter permanente- debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño” (UNESCO, 1994, p. 12).

Finalmente, la declaración destaca el énfasis en la vinculación entre la mejora de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y procesos sistémicos de reforma que avancen hacia una educación de calidad para todos los alumnos:

“La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos” (UNESCO, 1994, p. 21).

Para tales cambios, es fundamental una revisión del currículum escolar, haciéndolo suficientemente flexible y amplio para ofrecer oportunidades significativas de aprendizaje a todos los estudiantes. El documento indica que *“los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes”* (UNESCO, 1994, p.22).

La declaración también releva la importancia del trabajo colaborativo de la comunidad escolar, resaltando sobre todo el rol docente en el proceso de inclusión. Se hace hincapié en la responsabilización del equipo docente respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para que no recaiga exclusivamente en los profesores de apoyo. Asimismo, se afirma que los sistemas de apoyo deben estar disponibles para todos los estudiantes.

La declaración es un tanto contradictoria, puesto que se trata de un momento de transición entre una perspectiva integradora y una inclusiva. Si bien aún se habla de necesidades educativas especiales y de integración, se enfatiza en la transformación de los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, en especial aquellos que pueden estar en riesgo de exclusión. Esto da cuenta de un cambio de perspectiva, relevando principios propios de una perspectiva interactiva o modelo social, en que se entiende que las dificultades de aprendizaje son producto de las barreras que los mismos sistemas educativos generan. Booth y Ainscow (2002) indican que éstas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, vale decir, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que impactan en sus vidas. Los autores plantean que en la escuela, son tres las dimensiones que progresivamente deben ir cambiando y articulándose para la eliminación de las barreras presentes.

La primera la constituyen las culturas, lo que hace referencia a la creación de una comunidad escolar acogedora, segura, y colaboradora, en la que todos sus miembros son valorados,

siendo ésta la base para que todo el alumnado tenga mayores aprendizajes. Alude, además, a la formación de valores inclusivos compartidos por todos los actores pertenecientes a la escuela. Los principios que emerjan de esta cultura escolar son los que orientan las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su cotidianidad, para apoyar el aprendizaje de todos mediante un proceso constante de innovación.

La segunda dimensión tiene relación con las políticas, las que deben garantizar que la inclusión sea el núcleo del desarrollo de la escuela para que los estudiantes progresen en su aprendizaje y la participación. Éstas deben asegurar la implementación de apoyos, entendidos como *“todas las actividades que aumenten la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado”* (Booth & Ainscow, 2002, p.18). Las modalidades de apoyo se organizan dentro de un marco único, en las que el foco está puesto en el desarrollo de los alumnos y no de la escuela o de las estructuras administrativas.

La tercera corresponde a las prácticas educativas, las que evidencian la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Se espera que las actividades en el aula y extraescolares fomenten la participación de todo el alumnado, y consideren el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. En las escuelas inclusivas, la enseñanza y los apoyos se articulan para asegurar el aprendizaje y participación de todos, y así superar las barreras presentes en la escuela.

Poner en marcha todos estos principios conlleva cuestiones problemáticas presentes en la toma de decisiones concretas de atención a la diversidad (Marchesi, 2001). Dyson y Millward (2000, citado en Dyson, 2010) sostienen que el dilema principal de los sistemas generales de educación es cómo responder a las diferencias entre todos los estudiantes y al mismo tiempo ofrecer una educación común para todos ellos. De este dilema fundamental se derivan otros más específicos que se presentan cotidianamente en los distintos niveles de los sistemas educativos (López, Echeita, y Martín, 2010), y representan procesos complejos de decisión sobre opciones que corren el riesgo de generar resultados negativos (Marchesi, 2001).

El tránsito hacia una perspectiva interactiva de atención a la diversidad, con los dilemas y tensiones que ello implica, han sido llevadas a la práctica en mayor o menor medida en los países del mundo. Tal es el caso de Chile, que a lo largo de los años ha modificado en parte

sus políticas de respuesta a la diversidad. En el siguiente subapartado se exponen algunas de estas modificaciones, centradas principalmente en la Educación Especial.

3.2. Respuesta a la diversidad en las políticas chilenas

Nuestro país, al igual que otros países del mundo, ha hecho eco de la necesidad de generar cambios en las políticas educativas que permitan atender de mejor manera a la diversidad del alumnado. Infante (2007) sostiene que en Chile las políticas se han centrado en tres ejes principales: la Educación Intercultural, la Educación General y la Educación Especial, siendo éste el ámbito de mayores transformaciones.

A partir de la promulgación del Decreto 490 en el año 1990, la estrategia de respuesta a la diversidad en las escuelas comunes se concretó en la implementación de Proyectos de Integración Escolar (PIE). Los PIE son dispositivos que buscan ofrecer atención educativa diferenciada a estudiantes considerados con “necesidades educativas especiales” al interior de escuelas comunes. Desde el año 1990 en adelante se han propuesto distintas alternativas de oferta en la entrega de estos apoyos diferenciados, los que han respondido a un modelo de integración (Blanco, 2006).

El año 2004 el Ministerio de Educación convocó una Comisión de Expertos en educación especial, el que propone el informe “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. En dicho documento se proponen siete desafíos fundamentales para avanzar hacia la inclusión:

“a) hacer efectivos el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de las personas que presentan educativas especiales, garantizando su pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional; b) avanzar hacia el desarrollo de establecimientos educacionales más inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos; c) adoptar el currículum común para la educación de todas las personas que presentan necesidades educativas especiales, y cambiar el enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación con el fin de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarios para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos; d) transformación del enfoque, rol y

funciones de las actuales escuelas especiales para transitar hacia un sistema educativo único y diversificado; e) lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes para avanzar hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad; f) hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos; g) desarrollar políticas públicas integrales, no discriminatorias y participativas, para dar respuestas efectivas a las necesidades educativas especiales”. (MINEDUC, 2004, p.70).

Tras esta comisión, en el año 2005 se promulga la Política Nacional de Educación Especial, cuyo objetivo principal es *“hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”* (MINEDUC, 2005).

Actualmente, los Proyectos de Integración están regulados por el Decreto 170, el cual define las condiciones en que se asignan subvenciones adicionales a estudiantes con “necesidades educativas especiales”. El contenido del documento se basa mayormente en establecer los procedimientos de evaluación diagnóstica, también en otros aspectos operativos, como por ejemplo, el número de horas que los profesionales de apoyo deben trabajar en aula regular.

A modo de evaluación de la política previa a la puesta en marcha del Decreto 170, se han desarrollado distintas investigaciones que tienen como foco el estudio de los Proyectos de Integración. Las investigaciones coinciden en la necesidad de seguir avanzando hacia un modelo social de atención a la diversidad (López et al. 2014; MINEDUC, 2003; Tenorio, 2005; UMCE-MINEDUC, 2007). En este sentido, queda de manifiesto la primacía del modelo médico, expresado en la valoración del diagnóstico clínico por sobre el pedagógico, y la entrega de apoyos coherente con este modelo, vale decir, el trabajo individual realizado en espacios diferentes al aula regular y en la poca integración de actividades del currículum común (CEAS, 2003; UMCE-MINEDUC, 2007). Lo anterior genera barreras para los estudiantes, ya que en ocasiones son objeto de burlas por parte de sus compañeros, y éstos se niegan a trabajar colaborativamente con ellos, aislándolos.

La importancia que se le da al diagnóstico clínico, condicionante de la entrega de subvención, envía señales conflictivas al sistema que pretende avanzar hacia un modelo social (CEAS, 2003). Al respecto, López et al (2014) sostienen que la política resulta ser un híbrido, puesto que invita a atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, con base en un modelo social, pero se lleva a la práctica desde una perspectiva integradora que atiende individualmente a las diferencias entre los estudiantes, las cuales son frecuentemente patologizadas. En este sentido, los autores afirman que la política de integración imposibilita, o al menos dificulta el proceso inclusivo.

Avanzar hacia la inclusión supone, entre múltiples elementos, la implementación de prácticas que favorezcan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. En el próximo subapartado se profundizará brevemente en algunas de las prácticas que desde la literatura destacan por contribuir en el avance hacia la inclusión.

3.3. Prácticas que favorecen la inclusión educativa

La pregunta acerca de qué prácticas pueden favorecer el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, y cómo estas prácticas pueden desarrollarse en las escuelas ha sido un importante ámbito de investigación en el marco de la educación inclusiva (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013). En el siguiente apartado se profundizará en cuatro de ellas: en primer lugar, la evaluación psicopedagógica; en segundo lugar, el aprendizaje entre pares; tercero, estrategias positivas de afrontamiento de conductas problemáticas; y finalmente, dar voz de los estudiantes.

3.3.1. Evaluación psicopedagógica

Con el fin de proveer de los apoyos requeridos por los estudiantes para su aprendizaje y participación, es fundamental una evaluación global que permita determinar dónde se encuentran los estudiantes respecto de los contenidos educativos, y qué elementos del contexto educativo resultan ser recursos o barreras para su aprendizaje y participación (Echeita, 2009).

Giné (2001) conceptualiza la evaluación psicopedagógica como:

“Un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículum escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la institución” (p.395).

La definición anterior tiene a la base una concepción interactiva del aprendizaje y desarrollo. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano se concibe como una *“actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de la naturaleza cultural que se sitúan más allá de su competencia a través de la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados”* (Giné, 2001, p. 392). En consecuencia, el proceso de desarrollo, y también de aprendizaje, resulta de la interacción del sujeto y otros compañeros y adultos significativos en los contextos en que se desenvuelve. En ese sentido, la evaluación de las dificultades que los estudiantes puedan presentar deben considerar las múltiples variables que influyen en ellos.

Llevar a cabo una evaluación como esta supone el diseño de un plan de evaluación que incluya prácticas pertinentes y que permita la articulación de la información relevante, entregándole sentido. Asimismo, es preciso que los instrumentos de evaluación se ajusten a esta concepción interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de aula, y también en el familiar y social de ser necesario. Respecto del contexto escolar en particular, es preciso determinar en qué medida un proyecto curricular, en términos organizativos y metodológicos, puede afectar la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. En síntesis, desde esta perspectiva, el objetivo principal de la evaluación es orientar en la toma de decisiones respecto de la respuesta educativa que es precisa para favorecer el desarrollo del estudiante.

De este modo, la evaluación psicopedagógica es un aspecto sumamente relevante para la planificación y oferta de apoyos pertinente para responder a las necesidades de los estudiantes. Uno de los apoyos relevantes lo constituye el aprendizaje entre pares, cuestión que se detallará en el siguiente subapartado.

3.3.2. Aprendizaje entre pares

El aprendizaje entre pares es una estrategia fundamental para el desarrollo de la inclusión. Se trata de movilizar la capacidad mediadora de los estudiantes con el fin de que éstos aprendan de las ayudas mutuas que pueden ofrecerse, bajo la supervisión del profesor (Durán, 2007). Esta estrategia permite la organización del aula de clases como una comunidad en la que sus estudiantes trabajan cooperativamente para aprender (Durán, 2009).

La diversidad de los estudiantes es uno de los requisitos más importantes para la puesta en marcha del aprendizaje entre pares. En la medida que los alumnos difieren en sus roles, niveles de competencia, y puntos de vista, cada uno de ellos puede aportar en el logro de un objetivo común. En este sentido, el aprendizaje entre pares no sólo reconoce el valor de la diversidad, sino que también aprovecha lo más posible estas diferencias para el progreso de todos los estudiantes (Durán, 2009). Además, ofrece la posibilidad de que todos los estudiantes puedan dar y recibir ayuda, independiente de las características personales de cada uno (Durán 2009).

Más allá del aprendizaje académico, esta estrategia de cooperación promueve el desarrollo de competencias imprescindibles para la ciudadanía (Durán, 2009). Primero, permite la aceptación y valoración de las diferencias entre las personas, las propias y las de los demás. Segundo, promueve el desarrollo de habilidades sociales complejas de trabajo en equipo, que es una de las competencias básicas que la educación debe proveer. Tercero, posibilita la construcción del aula como un microcosmos de lo que pudiese ser una sociedad democrática, en que la cooperación se utilice como herramienta de transformación social (Perrenoud, 2001, citado en Durán, 2009).

De este modo, el aprendizaje entre pares es una práctica fundamental para el desarrollo de aulas inclusivas. A continuación se detalla una segunda práctica importante relativa a estrategias positivas de afrontamiento de conductas problemáticas.

3.3.3. Estrategias positivas de afrontamiento de conductas problemáticas

La educación inclusiva es escenario de múltiples dilemas y paradojas. Una de ellas es que mientras el volumen de estudiantes con discapacidad que se educa en el sistema educativo

regular es cada vez mayor, las escuelas continúan excluyendo a otros estudiantes por diversas razones (Blanco, 2006). Uno de esos colectivos frecuentemente excluidos lo constituyen los alumnos que presentan conductas problemáticas (Hitzing, 1996; Urbina, 2013).

Hablar de conductas problemáticas es hablar de una temática sumamente amplia. Son distintos los conceptos utilizados en la literatura para referirse a esto. Por ejemplo, Urbina (2013) luego de una revisión bibliográfica del campo utiliza el concepto de *disrupción en el aula*, y lo define como un:

“conjunto de comportamientos que interrumpen las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo normal de las tareas que se realizan en el aula y obligan al profesorado a invertir gran parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza aprendizaje en su afrontamiento” (p.87).

Por su parte Hitzing (1996) utiliza el concepto de conducta problemática para referirse a conductas molestas, inadecuadas y hasta peligrosas que presentan los estudiantes. Sea cual sea el concepto elegido para referirse a estas situaciones, lo cierto es que los niños que presentan estas conductas constituyen uno de los colectivos frecuentemente excluidos en las escuelas (Urbina, 2013). Asimismo, la autora sostiene que el afrontamiento de los conflictos que implican estas problemáticas provoca un alto desgaste en los docentes.

Tradicionalmente la forma de abordar estas conductas ha sido categorizarlas como un problema que debe ser eliminado. Y aun cuando en ocasiones se reconoce que ciertas prácticas docentes inadecuadas favorecen su mantención, se asume que el problema es del alumno y por tanto es él quien debe cambiar. Bajo este supuesto, los procedimientos de intervención en el contexto escolar están centrados en administrar refuerzos y castigos que permitan suprimir la conducta (Hitzing, 1996).

Para poder comprender las conductas problemáticas y enfrentarlas de manera adecuada, es necesario complejizar el fenómeno, considerando múltiples factores que inciden en la aparición y mantención de éstos. Así, es posible plantear que las conductas problemáticas constituyen un fenómeno complejo, que se desarrolla en un contexto de diversidad de estudiantes que se educan en una misma escuela, cada uno con sus propios intereses, motivaciones y actitudes (Uruñuela, 2012). Este fenómeno se desarrolla en una dinámica que involucra una dimensión

estructural y una cultural, y cuyo síntoma visible son estas conductas. La dimensión estructural hace alusión a las contradicciones presentes en los sistemas educativos, y dan cuenta de diferencias entre los objetivos buscados y los realmente logrados a nivel de sistema. Como elementos de la dimensión estructural, Uruñuela (2012) destaca la disonancia entre los objetivos educativos pretendidos por las escuelas y las expectativas de los estudiantes. También, el carácter academicista del currículum escolar, alejado de los intereses de los estudiantes y sin posibilidades de participación de los mismos en las decisiones que los afectan. A esto se suman metodologías expositivas y poco participativas que no se ajustan a la diversidad de los estudiantes, y escuelas regidas por reglamentos disciplinarios rígidos que buscan la sanción y alejamiento de estudiantes que incurren en conductas disruptivas, en vez de considerar estrategias de inclusión de ellos.

La dimensión cultural corresponde a las *“presunciones, actitudes y formas de legitimar las conductas, la manera de percibir y valorar a las otras personas y sus comportamientos”* (Uruñuela, 2012, p.8). Urbina, Simón y Echeita (2011) en su estudio de concepciones de los docentes acerca de las conductas disruptivas postulan dos perfiles de profesores, con distintas concepciones a la base. Un primer perfil destaca la transmisión de información en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el profesor quien controla estos procesos. Las estrategias de afrontamiento de las conductas disruptivas se basan en la aplicación de normas que el estudiante debe asimilar a partir de las explicaciones del profesor, en un proceso unidireccional. Un segundo perfil tiene a la base una visión constructivista del aprendizaje, que enfatiza lo sistémico e interdependiente de los resultados, las condiciones y los procesos que participan en él. En consecuencia, las conductas disruptivas son concebidas como el resultado de la interacción entre condiciones del alumno, factores de la enseñanza y el contexto escolar. Las estrategias utilizadas como respuesta están asociadas a un estilo dialógico y cooperativo entre compañeros y profesores, y una organización heterogénea de estudiantes que permita alcanzar objetivos comunes en las actividades escolares, mediante la colaboración mutua. Urbina (2013) indica que este segundo perfil resulta ser un facilitador para el aprendizaje y participación de los estudiantes, mientras que el primero se constituye como una barrera.

Una propuesta de afrontamiento más específica tiene relación con el uso de apoyos y estrategias docentes positivas (Hitzing, 1996). Desde esta visión se entiende que el comportamiento problemático de los estudiantes da cuenta, por un lado, de sus necesidades y deseos, y por el otro, de la calidad y suficiencia de las estrategias de enseñanza, tal como ellos

mismos lo perciben. Para comprender las causas de esta problemática es preciso un análisis que entregue una descripción global del clima escolar, que considere los ambientes, acciones y acontecimientos que preceden estas conductas y las consecuencias que conlleva, con el fin de identificar el papel funcional de la conducta y el rol que cumple el profesorado en su desarrollo.

En gran parte de los casos estos comportamientos tienen una función comunicativa, por lo que el objetivo de las intervenciones educativas que se realicen debiesen tener como meta ayudarle a los estudiantes a comunicarse de un modo distinto, que sea más eficaz que la conducta problemática. Para esto, son fundamentales dos condiciones previas. La primera, que los profesores establezcan una relación de trabajo adecuada con los estudiantes, enmarcada en un ambiente de seguridad, confianza y cooperación que permita progresivamente a los alumnos interesarse en las actividades escolares y lograr resultados exitosos. La segunda, la eliminación de la mayor cantidad de elementos del contexto educativo que a juicio de los estudiantes sean negativos. Con estas dos condiciones basales, los docentes pueden desplegar distintas estrategias de intervención que sean coherentes con el supuesto de que las conductas problemáticas constituyen una forma de comunicación. El éxito de las intervenciones debe evaluarse considerando la voz de todos los involucrados, sobre todo de los estudiantes, y debe ir más allá de la simple supresión de la conducta problemática.

Los argumentos recién presentados coinciden en la necesidad de una comprensión amplia de las conductas problemáticas, que involucren una multiplicidad de factores y dimensiones intervinientes, siendo uno de ellos escuchar la opinión de los estudiantes. Dar voz a los alumnos constituye una tercera práctica que promueve la inclusión. En el siguiente punto se expondrán brevemente algunos de los argumentos en que se basa esta perspectiva.

3.3.4. Dar voz a los estudiantes

La educación inclusiva se sustenta en una perspectiva de derecho, desde la cual se establece el derecho de los niños a ser escuchados y a entregar su opinión libremente, la que debe ser considerada en cada asunto que los involucre (ONU, 1989). En consecuencia, la inclusión educativa reconoce el lugar de los estudiantes como cogestores de su comunidad educativa y como recurso para el apoyo de sus procesos de aprendizaje (Sandoval, 2011). En ese sentido, es fundamental rescatar su voz, sobre todo la de aquellos que podrían ser objeto de exclusión.

La participación activa de los estudiantes permite conocer el funcionamiento de las escuelas, contribuir a la convivencia de la comunidad y construir escuelas más eficaces, además de aumentar la percepción de confianza de los estudiantes en sus propias capacidades, fomentar la reflexión crítica y promover el desarrollo de sentimiento de pertenencia a sus escuelas (Sandoval, 2011). Incluso, como principio más básico, la participación de los estudiantes es condición fundamental para aprender a vivir democráticamente. De ahí la relevancia de que las instituciones escolares aseguren el desarrollo de estructuras organizativas en que los estudiantes puedan implicarse de manera efectiva en los procesos de gestión y organización de las escuelas (Apple y Beane, 1999).

Fielding (2011) postula que escuchar la voz de los estudiantes, particularmente la voz de los niños considerados con necesidades educativas especiales, hasta ahora se ha hecho con tres orientaciones diferentes, que han tendido a objetivos distintos a los esperados por los estudiantes: marginalización, condescendencia e inclusión prudencial. La marginalización tiene que ver con un profundo desinterés hacia grupos minoritarios, a quienes en el mejor de los casos se les concede una atención insuficiente. La condescendencia se da cuando los puntos de vista de los estudiantes son incorporados a las posiciones dominantes, perdiendo legitimidad y sentido real de su participación. La inclusión prudencial tiene relación con aparentar interés en los estudiantes y el reconocimiento de su voz, lo que se realiza con fines distintos a los de una real inclusión.

Ninguna de éstas persigue un verdadero encuentro, en que se genere un diálogo genuino entre integrantes de una misma comunidad. En contraste, existen dos orientaciones positivas, la educación centrada en la persona y la comunidad democrática. Las dos representan una mirada distinta de cómo los jóvenes y los adultos escuchan y aprenden en conjunto, en situaciones de educación formal. En ellas:

‘jóvenes y adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados mesurables, pero que no está constituida o constreñida por éstos. La voz del alumnado es emergente y dialógica, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que se aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad, en lugar de unos utilizando a los otros a menudo para objetivos encubiertos’ (p.38).

En la educación centrada en la persona, lo funcional de la participación de los estudiantes está en beneficio de ellos mismos y los otros integrantes de su comunidad, por lo que persigue la mayor cantidad de oportunidades de interacción, formales e informales, las cuales se basan en el respeto y cuidado mutuo en el desarrollo de las personas. Para esto, se establece una escucha recíproca entre todos los miembros de la comunidad, en focos emergentes de escucha.

En el caso de la comunidad democrática, lo político está a favor de lo personal. El sentido de la voz de los estudiantes está centrado en asumir una responsabilidad conjunta y un compromiso con el bien común. Las relaciones entre los participantes están mediadas por un deber compartido que promueva una forma de vida democrática y un aprendizaje compartido. En consecuencia, la escuela concede importancia a las oportunidades de encuentro como comunidad, junto con espacios de encuentro más pequeños (Fielding, 2011).

El derecho de los niños a ser escuchados también es parte fundamental de la investigación inclusiva. Sandoval (2011) sostiene que no basta con ofrecer a los estudiantes la posibilidad de entregar sus opiniones, sino ser conscientes del rol que pueden jugar en la generación de cambios educativos. La manera en que los estudiantes participen del proceso de investigación dependerá del protagonismo que se les entregue. Ésta puede variar entre considerar a los estudiantes como fuente de datos, y su participación como investigadores, en que los mismos alumnos generan investigaciones que les parezcan pertinentes acerca de su realidad educativa.

El tránsito hacia una participación real y efectiva de los estudiantes presenta importantes dificultades. Sandoval sostiene que éstas se encuentran mayormente en tres dimensiones: metodológicas, éticas y de poder. Por su parte, Rudduck y Flutter (2007) plantean que escuchar la voz de los estudiantes genera resistencias puesto que implica cuestionar una serie de postulados hasta ahora entendidos como verdades en el contexto educativo. No obstante lo anterior, la evidencia también demuestra que considerar la voz de los estudiantes abre innumerables caminos hacia la reflexión, la mejora de la experiencia de aprendizaje y participación de los estudiantes, y junto con eso, la inclusión plena de todos los miembros de las comunidades educativas (Fielding, 2011; Sandoval, 2011; Rudduck & Flutter, 2007). De ahí la relevancia de promoverla al interior de las escuelas y también desde la investigación.

Participar de manera activa en la comunidad escolar implica elaborar y re-elaborar constantemente la cultura. Bruner (1986) postula que la cultura se re-elabora mediante la negociación de significado entre sus integrantes, entendiendo por significado una construcción consensuada entre el hombre y la cultura en la que se encuentra inmerso (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010). La negociación de significado posibilita la comprensión y transformación del entorno y de sí mismo, y para ello es fundamental que el lenguaje de la educación promueva la reflexión y el acto de discutir entre los sujetos (Bruner, 1986).

Wenger (1998) plantea que la negociación de significado se refleja en las prácticas, refiriéndose al significado como experiencia cotidiana. Sostiene que la participación humana es, antes que nada, una negociación de significado, concepto con el que alude al *“proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo”* (p.77). El autor postula que una práctica implica hacer algo, pero enmarcado en un contexto histórico y social que le entrega una estructura y un significado a lo que se hace. Por tanto, la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 1998). Así, sostiene que las comunidades de práctica son el contexto en el que las personas construyen un sentido común, mediante la negociación constante de significado. En ese sentido, el autor postula que la práctica es también una fuente de cohesión de la comunidad.

En función de lo anterior es posible afirmar que dar voz a los estudiantes es fundamental porque promueve su participación activa, siempre y cuando la escuela ofrezca espacios de diálogo y reflexión que permitan la negociación de significados entre los miembros de la comunidad y la transformación de su cultura.

En este apartado se expusieron los principales argumentos teóricos en los que se basa esta investigación, organizándolos en tres puntos principales: bases conceptuales del movimiento de la inclusión educativa; políticas de atención a la diversidad en Chile, y prácticas que favorecen la inclusión.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

- Conocer los significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad en su escuela.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar y describir prácticas de respuesta a la diversidad desde la perspectiva de los estudiantes.
- Conocer la valoración que los estudiantes hacen de esas prácticas.
- Identificar propuestas de prácticas de respuesta a la diversidad construidas por los estudiantes.

5. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se exponen los aspectos metodológicos de la investigación. Un primer subapartado aborda la justificación de la elección del enfoque cualitativo. En el segundo, se describe a los participantes de la investigación. En el tercero, las técnicas de producción de datos utilizadas a lo largo del proceso. En cuarto lugar, el procedimiento que se llevó a cabo para la producción de los datos. Quinto, se profundiza en las técnicas de análisis de los datos. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas contempladas en el estudio.

5.1. Enfoque metodológico

Para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación se trabajó en base a un enfoque cualitativo. Flick (2004) sostiene que esta metodología de investigación permite conocer la cotidianidad de los sujetos, sus rutinas, y los significados que construyen. La metodología cualitativa considera los puntos de vista subjetivos de los participantes en su propio contexto, resaltando sus ideas acerca de un fenómeno o acontecimiento, las cuales se comunican, se comparten, entran en conflicto y son consideradas como reales (Flick, 2004). En este sentido, resulta coherente con el objetivo general de la investigación, que es indagar en los significados que construyen los estudiantes en torno a prácticas de atención a la diversidad en un contexto particular como es su escuela.

Respecto del tipo de investigación, se trata de un estudio exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 1991) ya que es escasa la investigación que se ha realizado en este ámbito. Para llevarla a cabo, se utilizaron técnicas que fomentaran la participación activa de los estudiantes.

5.2. Participantes

Este estudio está enmarcado en un proyecto de investigación Fondecyt, siendo uno de sus objetivos, identificar concepciones y prácticas de atención a la diversidad que facilitan y obstaculizan la puesta en marcha de procesos de mejora escolar con una orientación inclusiva en establecimientos educacionales municipales..

En esta investigación participaron cuatro establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana, tres escuelas básicas y un liceo de enseñanza media, que cumplieran

con el criterio de contar con un Proyecto de Integración Escolar en funcionamiento en el momento en que se produjeron los datos.

Para esta memoria en particular, la muestra la constituyó una escuela municipal ubicada en una comuna del sector suroriente. Este colegio funciona bajo la modalidad de jornada escolar completa, y alberga estudiantes que asisten desde pre-kinder a octavo básico. La decisión de trabajar con esta muestra se basó en un criterio de conveniencia (Flick, 2004), puesto que la escuela permitió un acceso más fácil a los sujetos que participaron en la investigación.

Específicamente se trabajó con un quinto año básico, también en base a un criterio de conveniencia (Flick, 2004), ya que fue el curso que se consensuó en la negociación entre la escuela y el equipo de investigación. La decisión de trabajar con un sólo curso y con todos los estudiantes que lo conforman se debió a dos razones principales. La primera, porque las relaciones previas entre compañeros permitirían mayor fluidez de las discusiones que se generaran durante el taller. La segunda, por razones prácticas, trabajar con niños de un sólo curso facilitaría el establecimiento de un horario fijo de trabajo semanal, acordado con el profesor jefe.

El curso estaba compuesto por 30 niños y niñas aproximadamente. De ellos, al menos cinco estaban diagnosticados con síndrome de Déficit Atencional, quienes recibían apoyo por parte del Proyecto de Integración. Además, uno de los estudiantes era identificado con síndrome de Asperger tanto por los adultos de la escuela como por sus compañeros, a pesar de que no estaba diagnosticado formalmente.

3.3. Técnicas de producción de datos

Para la producción de datos se organizó un taller grupal, entendido como un dispositivo en el que se conjugan diversos elementos, como sujetos, intenciones, reglas, lenguajes, técnicas, etc. que facilitan el proceso de construcción colectiva (Ghiso, 1999). En este taller se utilizaron distintas técnicas de investigación que promovieran una mayor participación de los estudiantes que formaron parte de la muestra y así enriquecer los significados construidos por ellos. En este estudio particularmente se incorporaron elementos artísticos para facilitar la participación de los estudiantes. Carduro, Birk y Wachs (2009) sostienen que el uso de elementos artísticos permite la emergencia de significados que de otra manera no sería posible obtener, además de

ser motivadores en una situación investigativa. Las técnicas utilizadas fueron foto elicitación, fotografía participativa, grupos focales, facilitado por el relato de historias y dibujos, y finalmente el uso de títeres.

La foto elicitación es una técnica en la que se utilizan imágenes para estimular la reflexión (Kaplan y Miles, 2005). Estos autores sostienen que se trata de una técnica efectiva, en cuanto compromete a los participantes en la reflexión en torno a sus experiencias y que permite que distintos sujetos con conocimientos, habilidades y perspectivas particulares, puedan dialogar acerca de la temática contenida en la imagen. En función de esto, resulta ser una técnica especialmente pertinente en la investigación inclusiva, ya que favorece la participación de todos los estudiantes (Kaplan y Miles, 2005).

La fotografía participativa fue otra de las técnicas utilizadas. Se trata de *“una metodología que busca que los involucrados asuman un rol activo en la reflexión y acción en torno a su realidad, utilizando la fotografía como herramienta a través de la cual se generan estos procesos”* (Valdivia, 2013, p.6). A los participantes se les entregan cámaras fotográficas con el propósito de que retraten sus experiencias más significativas, para posteriormente generar una discusión en torno a los relatos que surgen a partir de ellas.

Durante el taller también se realizaron grupos focales, técnica que consiste en la construcción de un relato del grupo, el cual permite al investigador acceder a la experiencia vivida de los sujetos (Canales, 2006). La discusión generada en los grupos es moderada por el investigador, quien propone temáticas particulares mediante intervenciones que posibiliten profundizar en los puntos de vista de los participantes respecto de éstas. Para facilitar la discusión, ésta se complementó con la elaboración de dibujos y la creación de textos evocativos (Hernández, 2008).

Cauduro, Birk y Wachs (2009) sostienen que el dibujo como técnica de investigación, por un lado, motiva la participación de los niños, y por el otro, facilita la conexión entre abstracciones ideológicas y situaciones específicas, ya que en su realización los niños recurren a elementos personales y colectivos de la experiencia cultural. En cuanto a la creación de textos evocativos, Hernández (2008) plantea que éstos estimulan la imaginación de los estudiantes y los impulsan a completar los vacíos de los textos con relatos fundamentados en significados personales.

El uso de títeres fue otra de las técnicas utilizadas. Los títeres como herramienta permiten que los niños hablen abiertamente y sin ansiedad acerca de los distintos aspectos de su vida puesto que quienes se expresan son los títeres (Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1990, citado en Benzi, 2012). Asimismo, permite a los niños recrear experiencias vividas y enfrentarse a situaciones desconocidas, en un ambiente seguro (Helton y Kotake, 2004, citado en Benzi, 2012).

5.4. Procedimiento

Antes de la realización del taller con los estudiantes, miembros del equipo de investigación sostuvieron una serie de reuniones con distintos actores educativos, como el equipo directivo de la escuela, los profesionales del Proyecto de Integración de la institución y el profesor jefe del curso con el que se decidió trabajar. Esto, con el fin de poder negociar las condiciones en que se llevaría a cabo el estudio.

En conjunto con el equipo directivo de la escuela y el profesor jefe del curso, se acordó la realización de un taller de cuatro sesiones, una vez por semana, con una duración aproximada de 90 minutos cada una. Previo al comienzo del taller, se entregó un asentimiento informado a cada estudiante y un consentimiento a los apoderados, quienes debían firmar los documentos para autorizar la participación de los niños en la investigación (ver anexo N°1). Esto se explicará con más detalles en el apartado de consideraciones éticas.

Al inicio del taller, el curso fue dividido en cinco grupos de manera aleatoria, y cada uno de ellos estuvo a cargo de un facilitador o facilitadora, miembro del equipo de investigación, quien moderó las discusiones que se dieron al interior de los grupos. Es preciso señalar que estos grupos se mantuvieron durante las cuatro sesiones de trabajo. A continuación se describen con mayor detalle las cuatro sesiones del taller realizado:

- Primera sesión: Una vez que los grupos fueron conformados, se pidió a los estudiantes que dijeran sus nombres, se expusieron sus derechos como participantes de una investigación, e inmediatamente comenzó la actividad de foto elicitación. Esta actividad consistió en la presentación de fotografías a los estudiantes, entre 8 y 10 imágenes, dependiendo de la disponibilidad de tiempo de cada grupo. Estas fotografías fueron extraídas de internet y representaban diferentes situaciones en torno a la atención a la diversidad en contextos

escolares (ver Anexo N°2). Las fotografías se fueron presentando una a una, bajo la consigna: “voy a mostrarles algunas fotografías, y ustedes me contarán qué ven en esa foto y qué piensan de la situación que está ocurriendo en ellas”. Los facilitadores indagaron en las impresiones y experiencias que les evocaban, en base a algunas preguntas guía previamente definidas (ver Anexo N°3), además de las que surgían en cada discusión. Después de revisar las fotografías, se pidió a los estudiantes que seleccionaran la imagen que más les gustó y la que menos les gustó, justificando brevemente el porqué de esa elección.

Al finalizar esa actividad, uno de los facilitadores introdujo la actividad de fotografía participativa. Para esto, se le entregó una cámara fotográfica a cada grupo, para que durante algunos días pudiesen capturar situaciones o momentos en que consideraban que participaban dentro de la escuela, teniendo en mente la siguiente consigna: “Espacios o momentos en que me siento participando dentro de la escuela o aquellos en que no me siento participando”. Los estudiantes podían tomar un número indefinido de fotografías, pero luego debían seleccionar grupalmente las cinco fotos que les parecieran más relevantes, para que pudiesen ser reveladas y con ellas retomar la actividad en la siguiente sesión. Antes de terminar, se entregó al profesor jefe un afiche con las “reglas del juego”, las normas básicas que debían seguir para realizar la actividad.

Cinco días después un miembro del equipo investigador fue al colegio a recoger las cámaras y se revelaron las fotografías escogidas por los niños. Estas fotos fueron elegidas luego de un consenso entre los miembros de cada grupo.

- Segunda sesión: Esta sesión comienza con la formación de los grupos definidos anteriormente. Una vez reunidos, los facilitadores indagaron acerca de la experiencia de los estudiantes como fotógrafos al interior de la escuela. Se les preguntó sobre su organización para tomar las fotos, las dificultades que pudiesen haber tenido, etc. Luego, el facilitador presentó las fotografías reveladas y a partir de ellas se originó una discusión en la que se profundizó en las razones que motivaron fotografiar esas situaciones, en qué sentido creían que estaban o no participando, entre otras preguntas.

Después de revisar las cinco fotografías, se indagó en los significados que los estudiantes construyen respecto de sus experiencias de participación en la escuela, teniendo como referencia tres acepciones de participación, reflejadas en un grupo de preguntas definido con

anterioridad (ver Anexo N°4). Luego de esta actividad, se pidió a los estudiantes que escogieran la fotografía que más les gustó. Enseguida se les entregó cartulina y plumones y se les indicó realizar un afiche con esa fotografía y que acordaran un título para ella.

Luego de esto, se realizó una plenaria en que cada grupo presentó su afiche, explicó las razones por las que tomaron esa fotografía y por las que eligieron el título que le dieron.

- Tercera sesión: Durante esta sesión se realizó una función de títeres, a cargo de dos de los facilitadores. Para esto, los niños se ubicaron en un semicírculo frente a la escenografía dispuesta para el espectáculo. El show de títeres recreó cuatro historias ficticias, pero basadas en experiencias escolares. Estas cuatro historias buscaban indagar en las opiniones de los niños en cuanto a la atención a la diversidad, el aprendizaje y la participación en la escuela (ver anexo N°5). A medida que avanzaban las historias, los mismos personajes iban preguntando la opinión a los estudiantes, de manera tal que se generó un diálogo constante. Este diálogo fue moderado por los otros tres facilitadores presentes en la sesión.

Al finalizar la función de títeres, se pidió a los niños que se reunieran en los grupos asignados y que crearan una breve historia que diera cuenta de alguna experiencia que habían vivido en la escuela, y que luego pudiesen recrear frente a sus compañeros. Minutos antes de terminar la sesión, cada grupo presentó su obra.

- Cuarta sesión: Al comenzar se pidió a los estudiantes que se reunieran en sus grupos. Luego, se dio inicio a la primera actividad, en la que se leyeron entre siete y quince historias ficticias elaboradas por los miembros del equipo de investigación, basadas en experiencias de aprendizaje en el contexto escolar. Luego de entregar la consigna: “queremos compartir con ustedes algunas historias, experiencias o vivencias que niños y niñas de otras escuelas nos han contado sobre su escuela y sus formas de aprender”, se leyeron las historias, las que finalizaban con preguntas para los estudiantes que permitieran recoger su experiencia escolar en relación a la temática de cada una de ellas (ver Anexo N°6).

En base a esa discusión y todas las ideas que tenían respecto de su escuela, se pidió a los estudiantes que realizaran en grupo un dibujo de su escuela ideal, en que abarcaran todos los aspectos necesarios para lograr el mayor aprendizaje y participación. Cuando todos los grupos

terminaron su dibujo, se realizó una plenaria en que pudieron compartir con sus compañeros sus opiniones de la escuela ideal.

Como ésta era la última sesión, se realizó un cierre de taller en el que se recordaron las diversas actividades realizadas y se pidió a los niños que compartieran sus opiniones respecto del proceso, y sus aprendizajes.

Cada sesión se organizó en torno a un objetivo específico, el cual coincidía con el objetivo general de cada una de las memorias que formaron parte de la investigación, salvo la tercera sesión que indagó en los objetivos de las tres memorias. A pesar de esto, las cuatro sesiones brindaron información utilizada en el análisis de este estudio en particular. En la Tabla 1 se resume la información recién presentada, destacando la técnica utilizada y el objetivo específico de la sesión.

Tabla 1. Técnicas utilizadas durante la investigación.

Sesión	Técnica utilizada	Objetivo
Primera	Foto elicitación	Conocer los significados que los estudiantes construyen en torno a prácticas de atención a la diversidad en su escuela.
Segunda	Fotografía Participativa	Comprender los significados que construyen los estudiantes en torno a su participación en la escuela.
Tercera	Uso de títeres	Conocer los significados que los sujetos construyen en torno a prácticas de atención a la diversidad, aprendizaje y participación.
Cuarta	Grupo Focal, junto con la utilización de historias ficticias y creación de dibujos grupales.	Comprender los significados que construyen los estudiantes en torno al aprendizaje en su escuela.

Luego de hacer un análisis preliminar de los datos producidos en las cuatro sesiones con estudiantes, se organizó un espacio de reflexión junto con el equipo directivo, el consejo de profesores y el equipo del Proyecto de Integración de la escuela. Éste se llevó a cabo aproximadamente seis meses después de finalizado el taller, y en él se presentaron los principales resultados obtenidos, lo que dio origen a una discusión entre los participantes del espacio.

Los resultados también fueron presentados a estudiantes y apoderados de la escuela, los que fueron expuestos en forma de afiches, incluyendo citas relevantes de los estudiantes y apoderados, junto con imágenes de los dibujos y fotografías que los estudiantes produjeron. Durante esta actividad estuvieron presentes varios miembros del equipo de investigación, lo que posibilitó un diálogo con los asistentes en torno al material expuesto.

5.5. Análisis de datos

Para analizar los datos se realizó un análisis de contenido en base a los planteamientos que sustentan la Teoría Fundamentada (Strauss y Colbin, 2002), especialmente de las etapas de codificación abierta y codificación axial. El objetivo de esta memoria no es la construcción de una teoría, sino más bien indagar en los significados que los estudiantes construyen en torno a una temática. En ese sentido, es preciso recordar que este estudio es de carácter exploratorio, es decir, se trata de un primer acercamiento a un problema de investigación, que mediante la identificación de elementos clave puede dar pie a investigaciones más elaboradas (Hernández, Fernández y Baptista, 1991)

El primer paso fue la transcripción de los audios de las cuatro sesiones del taller. Luego se realizó una lectura de las transcripciones para tener una primera impresión de los datos producidos. El proceso de codificación comenzó con la generación de “códigos en vivo” , lo que consistió en nombrar los datos en base a las palabras de los mismos entrevistados. Posteriormente, en un primer nivel de codificación axial, los “códigos en vivo” fueron agrupados en “códigos conceptuales” teniendo en consideración que estuvieran relacionados con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

El siguiente paso fue el establecimiento de relaciones entre los códigos conceptuales, de las que surgieron subcategorías que quedaron graficadas en redes conceptuales. Luego, estas

subcategorías fueron agrupadas en categorías guiadas por los objetivos específicos de la investigación. Así, el análisis de los datos tuvo un carácter inductivo, ya que a partir de las citas de los participantes se construyó la conceptualización.

Durante todo el proceso se utilizó el software Atlas.ti, diseñado en base al enfoque de la Teoría Fundamentada (Flick, 2004). Este programa se encuentra dentro de la categoría de “constructores de teorías basadas en códigos” y facilita el proceso de codificación ya que en una unidad hermenéutica aúna los documentos primarios con la codificación e interpretaciones que se hacen de él. Además, permite la construcción de redes conceptuales, herramienta usada durante la codificación axial.

3.6. Consideraciones éticas

Para la realización del estudio, el equipo de investigación negoció junto con el equipo directivo de la escuela los objetivos del estudio, la planificación del procedimiento de producción de datos que se haría y se discutieron posibles proyecciones del trabajo. Luego de contar con la autorización de la institución, en reunión de apoderados se informó a los padres acerca del estudio y se dio espacio para que pudiesen hacer preguntas y comentarios.

La participación de los estudiantes estuvo condicionada a la firma de un consentimiento por parte de los apoderados, y un asentimiento por parte de los alumnos. Al comenzar el taller, se informó a los estudiantes sobre las actividades que se realizarían y se expusieron sus derechos, como la participación voluntaria y la seguridad del anonimato. Para preservar este derecho, los nombres que aparecen en el apartado de resultados de esta memoria fueron sustituidos.

6. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de la investigación. Éstos se organizarán en torno a los objetivos específicos del estudio, en el siguiente orden: a) prácticas de atención a la diversidad desde la voz de los estudiantes b) valoración que hacen de estas prácticas y c) propuestas de prácticas que construyen los mismos estudiantes como alternativas a las ofrecidas por la escuela.

Con el propósito de complementar la información de los relatos, se incluyen imágenes utilizadas en la sesión de *foto elicitación*. Estas imágenes no fueron analizadas por sí mismas, sólo se incluyen para facilitar la comprensión.

6.1. Prácticas de atención a la diversidad desde la perspectiva de los estudiantes

Uno de los objetivos que se planteaba esta investigación era la descripción de prácticas que buscan responder a la diversidad del alumnado, desde la voz de los propios estudiantes. En el discurso de los niños aparecen características específicas de algunos estudiantes, asociadas a prácticas particulares que ellos reconocen como habituales. Así fue posible identificar tres grandes categorías de estudiantes para las cuales ellos reconocen la implementación de un determinado tipo de prácticas. La primera de ellas es la de niños a quienes les cuesta aprender; la segunda, estudiantes que presentan conductas problemáticas; y a tercera, un estudiante identificado con síndrome de Asperger.

6.1.1. Respuesta a estudiantes a quienes les cuesta aprender.

Los estudiantes identifican alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en la sala de clases. Los niños incluidos en esta categoría son descritos como niños 'desconcentrados', a quienes 'les falta algo' o 'les cuesta más aprender'. Algunos de estos reciben apoyo especial por parte del Proyecto de Integración Escolar de la escuela. Así lo expresan los estudiantes en su relato en torno a la fotografía 1F (figura 1):

Fragmento 1. Grupo 4: primera sesión.

Entrevistador 1: La Nicole decía que podía ser como una clase de reforzamiento (...) Donde seleccionaban a los niños y les hacían clases.

Estudiante 2: Que les fallaba algo.

Estudiante 4: O que les faltaba algo, como Integración.

Estudiante 3: Como a mí”

**Figura 1:
Fotografía 1F. Foto elicitación**



Los estudiantes reconocen la presencia de una profesora de apoyo en el aula común. Esta profesora es parte del Proyecto de Integración de la escuela y su función en el aula es apoyar en sus actividades académicas a los estudiantes que participan del proyecto. A pesar de que los estudiantes indican que la profesora está presente en la sala para trabajar sólo con estos alumnos, también relatan que en ocasiones puntuales la profesora es un apoyo para todo el curso, por ejemplo cuando existen dudas entre los compañeros respecto de la materia. Esto se refleja en la siguiente cita:

Fragmento 2. Grupo 4: primera sesión

Entrevistador 1: Oigan, ¿y la profesora de Integración los ayuda igual a ustedes?

Estudiante 3: Sí.

Estudiante 2: A mí no, porque no soy de Integración.

Estudiante 1: Pero a veces te ayuda en la guía.

Estudiante 2: Ayuda solamente a los de Integración.

Estudiante 3: Te ayuda solamente si tienes como una duda, lo ayuda.

Entrevistador 1: ¿Sí?

Estudiante 4: No sé, le piden ayuda y le dice qué hacer o algo así.

Entrevistador 1: O sea, ¿igual es un apoyo o no dentro de la sala?

Estudiante 3: Sí, es un apoyo.

Además de asistir al aula común para trabajar con los estudiantes que participan del proyecto, la profesora de apoyo retira a estos niños de la sala para trabajar con ellos en un espacio distinto, el aula de recursos, mientras el resto del curso continúa en el aula regular. Los niños señalan:

Fragmento 3. Grupo 1: tercera sesión.

Entrevistador 1: Ah, ya. ¿Y les gusta cuando está la tía Lorena acá? ¿O ella viene sólo a buscar a la niña?

Estudiante 9: No, la tía Lorena viene a ayudarnos, y la tía Laura viene a buscar a una niña, a una compañera.

De este modo, las prácticas asociadas a niños a quienes les cuesta aprender están asociadas a la presencia de una profesora de apoyo que trabaja específicamente con estudiantes que participan del Proyecto de Integración, salvo en algunas excepciones en que ayudan al resto de los niños, junto con retirar a algunos estudiantes para trabajar con ellos en un aula distinta.

6.1.2. Respuesta a niños que presentan conductas problemáticas

Los niños identifican a algunos de sus compañeros como 'niños desordenados'. Ellos se caracterizan por ser estudiantes que se levantan de su puesto y deambulan por la sala, conversan en horario de clases, gritan durante el transcurso de las mismas, molestan a sus compañeros y enfrentan verbalmente a los profesores. Un ejemplo de esto es la siguiente cita:

Fragmento 4. Grupo 5: cuarta sesión

Entrevistador 1: ¿Por qué? ¿Cómo es la Francisca?

Estudiante 1: Desordenada.

Entrevistador 1: ¿Qué le hacen a ella?

Estudiante 1: Por ejemplo un, cuando por ejemplo la Francisca le responde, también cuando... no sé no me acuerdo”.

Como respuesta al comportamiento de estos estudiantes, los profesores e inspectores utilizan una serie de sanciones de distinta intensidad y frecuencia. En el contexto de aula, las más usuales son gritar, golpear la mesa con el libro de clases y poner anotaciones negativas a los estudiantes. Usualmente estas prácticas tiene como objetivo que los estudiantes guarden silencio. Lo anterior se refleja en esta cita:

Fragmento 5. Grupo 4: primera sesión.

Estudiante 1: Los profesores son pesa'os.

Entrevistador 1: Son pesados. Ya chiquillos, continuemos...

Estudiante 1: Y gritan mucho.

Entrevistador 1: ¿Gritan mucho? Pucha.

Estudiante 3: El tío de Naturaleza pega con el libro en la mesa.

Estudiante 2: Así ¡paf!

Entrevistador 1: ¿Y por qué les hacen esas cosas?

Estudiante 2: Por, pa' que nos quedemos calla'os.

Entrevistador 1: ¿Y a ustedes les gusta?

Todos: No.

Frente a comportamientos que los profesores consideran de mayor gravedad, o que son repetitivos, las sanciones son más severas e incluyen enviar a los niños a inspectoría, citar al apoderado o suspender a los estudiantes por algunos días. Los estudiantes señalan:

Fragmento 6. Grupo 4: cuarta sesión

Entrevistador 1: (Acerca de los niños desordenados) ¿Y los profesores hacen algo con ellos?

Estudiante 1: Eh, los llevan a inspectoría.

Entrevistador 1: ¿Sí? ¿Y qué hacen ahí?

Estudiante 1: Esperar, esperar.

Estudiante 2: Los castigan.

Entrevistador 1: ¿Los castigan?

Estudiante 1: Sí, o citaciones al apoderado.

Entrevistador 1: Ah, citación al apoderado.

Estudiante 1: Sí, o suspender.

La escuela también dispone de otras maneras de sancionar, que por un lado tienen como objetivo penalizar el comportamiento de los estudiantes, y a la vez buscan que éstos puedan contribuir en el bienestar de toda la comunidad escolar. De este modo, se evitan sanciones graves como las suspensiones. Los niños relatan:

Fragmento 7. Grupo 1: tercera sesión.

Entrevistador 3: Oigan, ¿y a ustedes qué les hacen cuando pasa algo así aquí en la escuela?

Estudiante 5: Nos hacen barrer el patio. A cambio de suspendernos nos hacen barrer el patio.

Estudiante 2: En vez de, en vez de que nos suspendan nos hacen barrer el patio.

Estudiante 4: A mí me hicieron barrer el tercer piso y nunca lo hice”.

La expulsión de estudiantes que presentan conductas problemáticas también ha sido parte del abanico de respuestas dispuesto por la escuela. Los niños plantean que ha habido situaciones demasiado conflictivas que los profesores no han podido tolerar y por tanto la escuela ha decidido expulsar estudiantes a modo de solución de los problemas. Los niños explican:

Fragmento 8. Grupo 5: cuarta sesión.

Entrevistador 1: Me hablaron de otro (niño) que se había ido.

Estudiante 1: Sí, se llama Ricardo.

Entrevistador 1: Y ¿A él que le pasó? ¿Por qué ya no está acá?

Estudiante 1: Porque lo echaron creo, porque había una sola profesora que se salvó que no le pegara, era la tía Francisca y ella se fue del colegio porque se enfermó.

Estudiante 4: Se fue del colegio porque las tías dijeron que ya no podían más porque le pegó a casi todas las profesoras, menos a una.

Los estudiantes plantean que compañeros que manifiestan conductas desafiantes también han sido expulsados del colegio. Son estudiantes que no respetarían el uniforme de la escuela, utilizando ropa que no está permitida y que en clases tendrían comportamientos inadecuados, como escuchar música con un volumen muy alto o enfrentamientos con los profesores. Este comportamiento sería reiterativo en el tiempo. Los estudiantes ejemplifican:

Fragmento 9. Grupo 5: cuarta sesión.
<i>Entrevistador 1: ¿Se fue tu amiga?</i>
Estudiante 3: La echaron.
<i>Entrevistador 1: Y ¿Por qué la echaron?</i>
Estudiante 1: Porque la mandaron suspendida muchas veces.
Estudiante 2: Porque venía con la falda muy corta y venía con distintos polerones, pero no del color, cachay, con azules, yo vengo con negros.
<i>Entrevistador 1: Pero ¿La suspendieron para siempre?</i>
Estudiante 2: La echaron.
<i>Entrevistador 1: ¡La echaron!</i>
Estudiante 2: Es que ella igual era como muy chora, con las profesoras.
<i>Entrevistador 1: Pero ¿Cómo chora? ¿Insultaba a los profes?</i>
Estudiante 1: Como desubicada.
Estudiante 2: Venía con un cubito, unos parlantes y empezaba a escuchar música.
Estudiante 1: A todo full y en clases”.

Así, las prácticas de respuesta que ofrece la escuela ante estudiantes que presentan conductas problemáticas están asociadas a la aplicación de sanciones, cuya intensidad depende de la gravedad de los comportamientos de los estudiantes, según determinen sus profesores y otras autoridades de la escuela.

6.1.3. Respuesta a estudiante identificado con síndrome de Asperger

Uno de los estudiantes del curso con el que se trabajó durante la investigación es descrito por sus compañeros como un niño que presenta un comportamiento particularmente disruptivo y altamente agresivo. Si bien el niño no ha sido diagnosticado formalmente, es identificado por el profesor y sus compañeros como un estudiante que “padece una enfermedad”, síndrome de Asperger. Así lo indica la cita:

Fragmento 10. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 2: Tío, una pregunta, ¿qué enfermedad tiene el Rodrigo?

Profesor: Asperger.

Algunos compañeros lo caracterizan como un niño “normal, pero con problemas”. Estos problemas refieren a situaciones en que el compañero grita, llora, bota las mesas, da vuelta el basurero e insulta a los profesores. Los niños plantean:

Fragmento 11. Grupo 4: primera sesión.

P4: El Rodrigo de ahí, tiene problemas así.

E1: ¿Le pasa a él?

P4: Sí, le falta el, eh, insulta a los profesores.

P2: Les pega.

Como consecuencia de este comportamiento, los estudiantes consideran que su compañero es un peligro para todos, ya que su descontrol podría causarles daño físico tanto a ellos como compañeros, como a sus profesores. En ese sentido, los estudiantes sostienen:

Fragmento 12. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 4: Porque igual es peligroso po', tía, igual es peligroso...

Estudiante 1: Porque el otro día él, el otro día a él estaba enojado y me empujó en la escalera y yo casi me caí de boca, ¿me entiende? Entonces yo, yo igual no puedo correr ese riesgo a caerme y a que me pase cualquier cosa estando con él acá. Para acá, para todo el curso él es un peligro.

Si bien este estudiante no ha sido formalmente diagnosticado, los niños afirman que tiene una enfermedad y asocian su comportamiento característico con distintos diagnósticos psiquiátricos. En palabras de los alumnos:

Fragmento 13. Grupo 4: primera sesión.

P1: Hay veces en que usted le dice algo y a él le da...

P4: El patatús, le da la cuestión. Esquizofrénico tía, no cierto que a los esquizofrénicos le da la

cuestión y después no se acuerdan... y después igual te hablan

El reconocimiento de una “enfermedad” en este estudiante incide en que los profesores tengan un trato notoriamente distinto con él. Este trato diferencial los niños lo evidencian en distintas situaciones y sobre todo por parte del profesor jefe. Por ejemplo, señalan que en una situación de conflicto que sería generada por este compañero, todos deben asumir las consecuencias de ese problema, menos el compañero que la habría iniciado. Así lo expresan los niños en la siguiente cita:

Fragmento 14. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 3: Algunas veces, cuando el Rodrigo se enoja, empieza a golpear la puerta.

Estudiante 1: El otro día tiró la puerta de ahí, la tiró y rompió la chapa, ¿no cierto?. Y después todos tuvimos, después todos tuvimos que pagar el daño de él, por ejemplo todos tuvimos que traer 200 pesos y el Rodrigo no trajo nada, ¿sí o no?

Estudiante 3: Es cierto”.

Los alumnos también señalan que mientras todo el curso debe realizar determinada actividad, a su compañero se le permite dejar de hacerla o realizar un trabajo distinto al del resto del curso. Los niños indican:

Fragmento 14. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 3: (los profesores) dejan que no copie la pizarra, como que están haciendo tareas y él está leyendo el diario...

Estudiante 2: No, jugando.

Estudiante 3: también.

Estudiante 4: Sí, juega a cualquier cosa, hace...

Por lo anterior, los niños postulan que este estudiante es el ‘consentido de la sala’ y a pesar de que a su juicio el alumno no da indicios de esforzarse por cambiar su comportamiento, los profesores les dan múltiples oportunidades para cambiar. Los estudiantes sostienen:

Fragmento 15. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 2: Es que tía, por ejemplo un día él se tiró encima mío y así como que me doy... él se tiró encima mío, me tenía en el suelo y yo así como que me muevo y le... y le paso a pegar con esto a él, no sé en qué parte, y ahí se pone a llorar y también después me pega y así...

Estudiante 3: Y le dan como muchas oportunidades porque él...

Contrario a lo que ocurre con el compañero que padecería esta 'enfermedad', los niños categorizados como 'desordenados' sí reciben sanciones como consecuencia por comportamientos similares.

Como se pudo constatar aquí, ante un estudiante identificado con síndrome de Asperger la escuela ofrece un trato notoriamente distinto al que recibe el resto de los niños, cuestión que éstos observan habitualmente.

Hasta aquí se han revisado las prácticas particulares que dispone la escuela para distintas categorías de estudiantes, según el relato de los niños. A continuación se expone la valoración que los alumnos hacen de ellas.

6.2. Valoración de las prácticas de atención a la diversidad

Un segundo objetivo que guio este estudio fue conocer la valoración que los estudiantes hacen de prácticas que responden a la diversidad del alumnado. Así, desde el relato de los niños fue posible conocer la valoración que hacen de las prácticas asociadas a las tres categorías de estudiantes identificadas en el análisis: estudiantes a quienes les cuesta aprender, estudiantes que presentan conductas disruptivas y estudiante identificado con síndrome de Asperger.

6.2.1. Valoración de respuesta a niños a quienes les cuesta aprender.

Las prácticas que los estudiantes reconocen como respuesta a niños a quienes les cuesta aprender están asociadas al Proyecto de Integración. En ese sentido, una de las más llamativas para ellos es la asistencia de una profesora de apoyo al aula regular. Su presencia en la sala de clases genera distintas opiniones entre los niños. A la mayoría de los estudiantes le parece bien que otra profesora asista a clases y que les ayude a comprender cuando tienen

dudas respecto de la materia. Sin embargo, señalan que sería mucho mejor si la profesora estuviese a disposición de todos los estudiantes y no sólo de algunos, puesto que les permitiría realizar sus actividades académicas con mayor facilidad. Lo anterior se refleja en la cita:

Fragmento 16. Grupo 3: primera sesión.

Entrevistador 1: ¿Y a ustedes les gustaría que los ayudara a todos la tía Lorena?

Estudiante 4: Sí, porque así uno encuentra más fácil las tareas.

Mientras a la mayoría de los estudiantes le agrada tener dos profesoras en la sala de clases, a otros les disgusta, ya que las profesoras de apoyo y los profesores de aula explican la materia de distinta manera, lo cual los confunde y dificulta su aprendizaje. En palabras de los niños:

Fragmento 17. Grupo 2: primera sesión.

Entrevistador 1: ¿Y a ustedes les gusta que hayan dos profesoras? Cuándo viene la tía Lorena ¿les gusta?

Estudiante 3: No.

Estudiante 2: No, porque nos ayuda de una más rara de lo que el tío nos enseña.

Asimismo, señalan que cuando los profesores de aula explican la materia, las profesoras de apoyo entregan sus opiniones, interrumpiéndolos constantemente. Esto da cuenta de una descoordinación entre ambos profesionales que finalmente interfiere con el aprendizaje de los estudiantes. Los niños lo explican en la siguiente cita:

Fragmento 18. Grupo 2: primera sesión.

Estudiante 3: Y entonces la tía, la tía Amanda de lenguaje nos estaba explicando que porqué no hicimos la tarea algunos, ya, bueno. Entonces viene la tía Lorena y dice "ah yo sé de eso" y saca un cálculo de cuántos años pasó desde, hace cuántos años pasó eso y como que se metió en la tarea.

Estudiante 2: Como que interrumpe a la profesora.

Estudiante 3: Sí, interrumpe. Interrumpió a la profesora y la profesora se quedó así como ¿?

Para los estudiantes que pertenecen al proyecto de integración, en ocasiones resulta incómodo que la profesora de apoyo se dedique a trabajar con ellos, puesto que les resta libertad para

poder hacer otras actividades al interior de la sala, y por el contrario, deben dedicarse exclusivamente a sus tareas. En palabras de los niños:

Fragmento 19. Grupo 5: cuarta sesión.
Entrevistador 1: ¿A ti te gusta que venga la tía de integración? Estudiante 2: Más o menos. Entrevistador 1: ¿Por qué más o menos? Estudiante 2: Porque no puedo hacer nada. Entrevistador 1: ¿Cómo nada? Estudiante 2: No me puedo parar, nada”.

Finalmente, mientras a algunos estudiantes les agrada contar con una profesora de apoyo en el aula, y a otros les disgusta, para un grupo de compañeros es irrelevante la figura de esta profesora. Un estudiante plantea:

Fragmento 20. Grupo 4: cuarta sesión.
Entrevistador 1: ¿Te gusta que venga a tus clases (la profesora de apoyo) ¿Más o menos? ¿Por qué? Estudiante 1: No lo sé, es que la verdad me da lo mismo”.

De esta forma, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente la presencia de una profesora de apoyo en el aula, pero son críticos de su trabajo, señalando que debiese estar disponible para todos los estudiantes, y que debiese haber mayor coordinación entre ella y el profesor de aula a la hora de hacer las clases.

6.2.2. Valoración de respuesta a niños que presentan conductas problemáticas

Los estudiantes entregan distintas opiniones cuando se trata de la valoración que hacen de las prácticas de sanción que los adultos de la escuela despliegan como respuesta a compañeros ‘desordenados’. En general, a los niños les disgusta el trato que reciben por parte de algunos profesores, el cual incluye gritos, golpear la mesa con el libro de clases y retos de distinto tipo. Los niños relatan que se sienten mal por estos hechos e incluso algunos señalan que han querido cambiarse de colegio por esta razón. Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

Fragmento 21. Grupo 5: segunda sesión.

Estudiante 4: A mí, a casi todo el curso, a casi todo el curso le cae al el tío de ciencias naturales porque empieza a golpear la mesa con el libro o sino, nos reta, nos dicta como que si fuéramos en octavo, también nos grita, nos, nos hace de todo así como que nosotros si fuéramos sus hijos y poco menos no nos pega”.

Otros estudiantes indican que no les gusta ser castigados, ya que los profesores lo hacen frente a todo el curso, lo cual genera en ellos sentimientos de vergüenza. Uno de los niños plantea:

Fragmento 22. Grupo 5: cuarta sesión.

E1: ¿Y qué pasaba cuando tú eras así antes? ¿Te retaban los profes igual?

P2: Me daba como vergüenza, porque me retaban al frente de todos mis compañeros.

Algunos niños perciben ciertos beneficios al ser sancionados, como cuando los envían a inspección, ya que les permite liberarse de las actividades académicas que realizan durante la clase. En palabras de los niños:

Fragmento 23. Grupo 3: primera sesión.

Entrevistador 1: ¿Sí te gusta? (que te castiguen).

Estudiante 3: Porque me llevan a inspección y no hago nada.

Cuando se trata de sanciones de mayor gravedad, como la expulsión de estudiantes de la escuela, los niños tienen opiniones divididas. Dependiendo del conflicto que genera la expulsión, algunos de ellos plantean que es correcto, ya que de lo contrario el comportamiento de los estudiantes se mantendría en el tiempo. Así lo expresa uno de los estudiantes:

Fragmento 24. Grupo 4: cuarta sesión.

Entrevistador 1: ¿Ustedes creen que está bien que echen a los niños por eso?

Estudiante 4: Está bien porque después van a seguir pegándole a las profesoras.

En otras situaciones, los niños plantean que es una medida injusta, ya que no es sólo un compañero quien presenta “problemas” en el colegio, sino que son varios, y no todos reciben la misma sanción. Así lo expresan los niños:

Fragmento 25. Grupo 4: cuarta sesión.
Estudiante 2: Es que ella igual era como muy chora, con las profesoras (la compañera expulsada).
Entrevistador 1: Pero ¿Cómo chora? ¿Insultaba a los profes?
Estudiante 1: Como desubicada.
Estudiante 2: Venía con un cubito, unos parlantes y empezaba a escuchar música.
Estudiante 1: A todo full y en clases. (...) Estuvo mal lo que hicieron si aquí hay otros niños que son así.

En términos generales, los estudiantes valoran negativamente las sanciones de las que son objeto, puesto que les provocan tristeza y vergüenza. No obstante lo anterior, algunos estudiantes perciben beneficios de ellos, ya que les permite salir de la sala de clases y dejar de hacer sus actividades escolares. En el caso de estudiantes que han sido expulsados, indican que en ocasiones ha sido adecuado, pero en otros, injusto.

6.2.3. Valoración de respuesta a estudiante identificado con síndrome de Asperger

El trato diferencial que recibe este compañero provoca malestar entre los estudiantes. Los niños argumentan que es injusto, ya que mientras la mayoría recibe sanciones por comportamientos calificados como inapropiados, su compañero no recibe ninguna sanción. Los niños sostienen:

Fragmento 26. Grupo 5: primera sesión.
Estudiante 4: Sí y al Rodrigo no le dicen na' po', no lo mandan suspendido, no lo echan, nada po'... Entonces igual es una...
<i>Entrevistador 1: ¿Y ustedes creen que deberían hacerle eso?</i>
Estudiante 4: Sí po', si es justicia también po'.
Estudiante 1: Sí po' tía porque... porque hay veces que nosotros nos empiezan... hay veces que nosotros hacemos algo y al tiro ya, suspendido, y el Rodrigo hay veces que... incluso un día le pegó a la inspectora ahí abajo y la inspectora no lo mandó suspendido, nada.

Estudiante 4: No, no hacen nada, y él debería decirle y tratarlo”.

Los niños dicen que incluso ellos son castigados cuando se producen algunos conflictos, aun cuando a su juicio, es el compañero “consentido” quien comienza las peleas. Bajo estas circunstancias, los niños dicen que no pueden ni siquiera defenderse. Los niños lo plantean en la siguiente cita:

Fragmento 27. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 4: Yo estaba así con el libro, me estaba pegando terrible fuerte, me llegaba uno en la cabeza yo le habría pegado. Pero no le hice na’, no le hice na’ porque después el tío Nico me reta a mí, el tío Julio lo defiende mucho a él.

Estudiante 1: Sí, más encima que nosotros le decimos algo y el Nico, el Rodrigo empieza a llorar y a gritar y empieza a romper las cosas, después el profesor Nico nos citó el apoderado a nosotros.

Estudiante 4: Y después dice ‘no quiero problemas’.

Este trato preferencial genera aún más malestar en los niños, ya que consideran que su compañero no se esfuerza por cambiar y evitar situaciones conflictivas. En cambio, se le permite realizar otras actividades en clases e incluso poder retirarse antes de la escuela, oportunidades que no se les entregan a todos. En este sentido, los niños aluden a un principio esencial, planteando que todos los compañeros de curso, independiente de sus características personales, son iguales y por tanto merecen recibir un trato justo y bajo las mismas condiciones. Así se refleja en esta cita:

Fragmento 28. Grupo 5: primera sesión.

Estudiante 1: Es justicia porque así, es justicia porque así como nosotros nos mandan...nos mandan suspendidos a nosotros a él también deberían de mandarlo suspendio’ porque nosotros igual somos seres humanos y el Rodrigo igual es ser humano, así es que no nos pueden estar...”.

Como se acaba de señalar, los niños sostienen que el compañero identificado con síndrome de Asperger recibe un trato diferencial, en relación al resto. Esto genera malestar entre los estudiantes, quienes consideran que esto es injusto, puesto que a su juicio todos los niños son iguales.

En este subapartado se presentó la valoración que hacen los estudiantes de las prácticas con que la escuela responde a las tres categorías de estudiantes descritas por los niños. A partir de ello, los estudiantes construyeron propuestas a modo de alternativa a las que ofrece la escuela. Este será el tema central del siguiente subapartado.

6.3. Propuestas de prácticas alternativas de atención a la diversidad

Un tercer objetivo que se planteó esta investigación fue que los mismos estudiantes pudiesen construir propuestas de prácticas de respuesta a la diversidad. Así, los estudiantes propusieron ideas a modo de alternativas a las prácticas que ofrece la escuela, en torno a las tres categorías de estudiantes que ellos identifican como objeto de prácticas particulares. Estas propuestas serán presentadas bajo la misma lógica de los subapartados anteriores, comenzando con las dirigidas a estudiantes a quienes les cuesta aprender, luego a niños que presentan conductas problemáticas, y finalmente al estudiante identificado con síndrome de Asperger.

6.3.1. Propuestas de prácticas en torno a estudiantes a quienes les cuesta aprender.

En el apartado anterior se plasmaron las distintas visiones de los estudiantes respecto a la presencia de una profesora de apoyo en la sala de clases. La mayoría de ellos plantea que les gustaría que trabajara con todo el curso, ya que les permitiría realizar sus tareas con mayor facilidad. En ese sentido, su propuesta es que la ayuda que entregue la profesora de apoyo sea un apoyo genérico, dispuesto para todos los estudiantes y no sólo para algunos.

Si bien los estudiantes identifican a los compañeros de integración como niños a quienes les cuesta más aprender, también reconocen que ciertas dificultades de aprendizaje no las experimentan sólo los niños de integración, sino que para muchos de ellos las actividades escolares resultan complejas en ciertas ocasiones. En ese sentido, los niños plantean que trabajar en grupo es una práctica que les permite aprender de mejor manera. Los niños ven en sus compañeros un recurso para su aprendizaje, señalando que cuando necesitan, recurren a ellos para comprender lo que no entienden. Así lo expresan en esta cita:

Fragmento 29. Grupo 4: primera sesión.

Entrevistador 1: ¿Y ustedes cuando les cuesta algo a quién le piden ayuda?

Estudiante 1: A alguien, una amiga.

Entrevistador 1: Una amiga, ¿usted le pide a los amigos?

Estudiante 3: Ahí le pido al que sabe.

Entrevistador 1: ¿Le pide ayuda a su compañero también?

Estudiante 3: Sí, me puede explicar”.

Respecto del trabajo en grupo, los alumnos señalan que se les hace más fácil la clase cuando trabajan todos juntos, porque les da la posibilidad de ayudarse entre todos y por tanto comprenden con mayor facilidad las actividades escolares. Los estudiantes sostienen:

Fragmento 30. Grupo 4: primera sesión.

Estudiante 1: (...) la otra vez estuvimos como una semana juntándonos en grupo. (...)

Entrevistador 1: ¿Sí? ¿Y les gusta eso o no?

Estudiante 2: Sí.

Estudiante 1: Sí.

Entrevistador 1: ¿Por qué les gusta?

Estudiante 2: Porque estamos más juntos.

Estudiante 3: Es mucho más fácil la clase.

Estudiante 4: Nos ayudamos entre todos.

Los estudiantes destacan que el trabajo en grupo no sólo es beneficioso en términos académicos, sino que a la vez les permite compartir y ser solidarios, además de poder conversar y entregar opiniones. Así lo indican en la siguiente cita:

Fragmento 31. Grupo 3: primera sesión.

Entrevistador 1: ¿Y qué les gustaba del trabajo de grupo?

Estudiante 3: Que podíamos conversar.

Estudiante 2: Que podíamos dar opiniones.

Estudiante 4: Que podíamos compartir...

De este modo, las propuestas de los estudiantes apuntan a apoyos que estén disponibles para todos los niños. Así, consideran que tanto la profesora de apoyo como sus mismos compañeros son necesarios para su aprendizaje y participación en la escuela.

6.3.2. Propuestas de prácticas en relación a estudiantes que presentan conductas problemáticas.

En apartados anteriores se planteó que es frecuente que los adultos de la escuela respondan con sanciones ante conductas problemáticas de los estudiantes. Ante esto, los estudiantes entregan diferentes razones del porqué ocurren estas situaciones conflictivas, y en consecuencia, proponen alternativas que pudiesen evitar estas situaciones y beneficiar al curso completo.

Por un lado, los niños plantean que las clases en general son aburridas, que los profesores utilizan metodologías que no son de interés para todos los compañeros, y por lo tanto se distraen de sus tareas. Así lo explica un estudiante en torno a la fotografía 2F (figura 2):

Fragmento 32. Grupo 2: primera sesión.

Entrevistador 1 ¿Y por qué Homero se pone a jugar?

Estudiante 2: No, yo no me pongo a jugar, pero no me puedo concentrar, yo pienso que en mi cerebro hay una fiesta.

Entrevistador 1: Ah ya, buena.

Estudiante 2: Y no puedo pensar. Y hasta la muralla se vuelve más interesante que la tarea, pero cuando veo que hay que dibujar me pongo así (postura de concentración).

Figura 2
Fotografía 2F. Foto elicitación



Como propuesta, los niños plantean que las clases debiesen ser más entretenidas. Con este concepto, los niños se refieren a clases que incluyan didácticas asociadas al juego y al dibujo, por ejemplo, y que no se dediquen exclusivamente a la escritura. Esta propuesta se explicita en la siguiente cita:

Fragmento 33. Grupo 2: segunda sesión.

Entrevistador 1: ¿Y cómo podría ser más entretenido? ¿Solo dibujando todo el día? Estudiante 4: Si, dibujando y aprendiendo.

Estudiante 2: Yo dibuje al tío julio.

Entrevistador 1: ¿Y cómo sería eso dibujando y aprendiendo?

Estudiante 4: Dibujar, (...) hacer un cuento con el dibujo.

Entrevistador 1: ¿Eso te gustaría hacer? ¿Y no lo hacen nunca?

Estudiante 4: O sea, lo, una vez, pero ya no”.

Asimismo, los niños proponen el trabajo en grupo como una estrategia que además de ayudarlos a aprender mejor, haría más divertidas las clases.

Por otra parte, los estudiantes también plantean que las relaciones que mantienen con los profesores no son buenas, lo que incidiría en la aparición de situaciones conflictivas en el aula

que finalmente son apaciguadas con sanciones. Los niños dicen que en ocasiones, cuando tienen dudas, los profesores no los escuchan ni se dedican a ayudarlos con sus preguntas. Por el contrario, los niños señalan que algunos profesores los ignoran. Así lo indican los alumnos:

Fragmento 34, Grupo 3: segunda sesión.

Entrevistador 1: Tú dijiste que (te gustaría) que los escuchen más ¿Por qué no los escuchan, en qué situaciones?

Estudiante 1: Porque ellos siempre hablan rápido pero nunca nos escuchan.

Entrevistador 1: ¿Y qué les gustaría decir a ustedes?

Estudiante 2: No, mire, lo que el Pedro dijo está muy bien porque cuando yo trato de decirle algo al tío de naturaleza o a la tía de social, le digo “¡Profe! ¿Me ayuda a hacer esta tarea?” y él sigue escribiendo o mira a otra persona.

A los niños también les disgustan ciertas clases porque algunos profesores gritan en exceso y golpean la mesa con el libro, haciéndolos sentir mal. La propuesta de los estudiantes tiene el foco en mejorar el trato entre profesores y alumnos, en el que prevalezca el diálogo y no los gritos. De esa forma, las clases podrían mejorar, tanto en aprendizajes como en relaciones entre profesores y alumnos. Así lo expresan los niños:

Fragmento 35. Grupo 2: primera sesión.

Entrevistador 1: Oye chiquillos, y las clases que ustedes dicen que son medias fomes ¿qué se podría hacer para mejorarla?

Estudiante 1: Que hagan más clases divertidas.

Estudiante 2: Que griten menos, que no dicten muy rápido.

Estudiante 3: Que los profesores traten mejor a los niños y los escuchen.

Las propuestas de los estudiantes ante compañeros que presentan conductas problemáticas apuntan a una comprensión más global de estas situaciones, aludiendo a la necesidad de metodologías más participativas y cercanas al juego, junto con establecer el diálogo entre profesores y estudiantes como condición principal para el desarrollo de las clases.

6.3.3. Propuestas de prácticas dirigidas a niño identificado con síndrome de Asperger

Anteriormente se señaló que los niños consideran injusto que su compañero identificado con síndrome de Asperger reciba un trato privilegiado. Por tanto, su propuesta es que los adultos de la escuela actúen en base a un principio de justicia, lo que para ellos significa que ante el mismo comportamiento, todos deben recibir la mismo trato.

Ya que el trato privilegiado es la respuesta que la escuela entrega a este compañero y los estudiantes señalan que este compañero presenta un comportamiento agresivo, un grupo de ellos propone que éste estudiante ‘enfermo’ asista a una escuela especial, donde haya profesionales que lo traten y una vez que se mejore, regrese al colegio. La siguiente cita da cuenta de lo anterior:

Fragmento 36. Grupo 5: primera sesión.

Entrevista 1: Ustedes habían dicho que Camilo tenía que irse a una escuela especial y que esta es una escuela normal. ¿Qué opinan ustedes?

Estudiante 1: Yo estoy de acuerdo con él, porque si él tiene esa agresividad... (...) que se la traten (...) yo creo que a él lo deberían llevar a una escuela especialista para que lo traten y cuando él ya se mejore él pueda regresar al colegio, pero antes no puede estar así él acá, porque el otro día él estaba enojado y me empujó en la escalera y yo casi me caí de boca, ¿me entiende? Entonces yo, igual no puedo correr ese riesgo a caerme y a que me pase cualquier cosa estando con él acá. Para acá, para todo el curso él es un peligro.

Otra alternativa que proponen es que la misma escuela cuente con profesionales especialistas en “enfermedades” como la que presenta su compañero, para que puedan trabajar de manera regular con él y pueda mejorar. En palabras de los estudiantes:

Fragmento 37. Grupo 5: primera sesión.

Entrevistador 1: ¿Y si por ejemplo la escuela trajera especialistas acá para que lo trataran?

Estudiante 3: Ahí si también.

Estudiante 1: Ahí sí.

Estudiante 4: ¡Sí! También podría ser po', ahí la escuela traería pa que lo trataran todos los día o día por medio, semana por medio y estaría mejor.

De esta manera, las propuestas de los estudiantes están asociadas al tratamiento del compañero identificado con síndrome de Asperger, ya sea en una escuela especial, o en su propio establecimiento, siempre y cuando éste cuente con profesionales capaces de apoyarlo y tratarlo. Asimismo, mantienen su postura respecto a un trato equitativo entre los estudiantes, en base a un principio de justicia.

Las propuestas de los estudiantes, al menos las dirigidas a estudiantes a quienes les cuesta aprender y a niños que presentan conductas problemáticas, apuntan a la necesidad de apoyos y cambios globales que involucren a todos los niños, a sus profesores, las metodologías de clase, etc. En el caso del estudiante identificado con síndrome de Asperger, si bien sus propuestas apuntan a una respuesta individual, enfatizan en la necesidad de que a su compañero se le ofrezcan los apoyos necesarios para superar sus dificultades.

En este apartado se presentaron los resultados de la investigación realizada. Inicialmente se desarrolló una descripción de prácticas que responden a la diversidad, acotado a tres categorías de estudiantes que los mismos alumnos construyeron. El segundo subapartado se enfocó en la indagación de la valoración que hacen los estudiantes de estas prácticas. Finalmente, el tercer subapartado abordó las propuestas que los estudiantes construyeron, a modo de alternativa a las prácticas que despliega la escuela ante estas tres categorías de estudiantes.

7. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes identifican prácticas específicas que buscan responder a distintas categorías de estudiantes, a quienes caracterizan de manera particular. Las categorías identificadas en el análisis corresponden a estudiantes que les cuesta aprender, estudiantes que presentan conductas problemáticas y finalmente un compañero identificado con síndrome de Asperger. Los niños a quienes les cuesta aprender son apoyados por el Proyecto de Integración de la escuela, quienes cuentan con una profesora de apoyo que trabaja con ellos en el aula regular durante algunas horas y en ocasiones en un aula especial. Ante estudiantes que presentan conductas problemáticas, los adultos de la escuela responden con sanciones que varían entre los gritos y las anotaciones en el libro de clases, y la expulsión de estudiantes. Por último, frente al compañero identificado con síndrome de Asperger, los adultos, y en particular los profesores, responden con prácticas notoriamente distintas cuando éste genera conductas problemáticas, puesto que le ofrecen múltiples oportunidades para cambiar y le permiten realizar actividades de su agrado, mientras que al resto de los estudiantes no se les permite. Todas estas prácticas son percibidos de manera crítica por los niños, ya que desde su punto de vista no responden a principios básicos de equidad entre todos los estudiantes, mientras que ellos consideran que todos tienen los mismos derechos. Basado en este principio, los estudiantes construyen propuestas de prácticas que respondan a la diversidad de estudiantes. En ese sentido, algunas de las propuestas incluyen que la escuela cuente con profesionales que puedan apoyar a los niños en base a sus necesidades y que estos apoyos estén disponibles para todos los estudiantes. Otra propuesta relevante apunta a la apertura de mayores espacios de diálogo entre los distintos actores educativos, junto con el aprendizaje entre pares como metodología de organización de las actividades escolares.

Estos resultados ponen de manifiesto las tensiones entre las prácticas que ofrece la escuela y las prácticas que los estudiantes consideran apropiadas para atender a la diversidad de los estudiantes. Mientras las prácticas que provee la escuela están basadas en una perspectiva individual de atención a la diversidad (Echeita, 2006), las propuestas de los estudiantes se acercan mucho más a las de una escuela inclusiva.

Las prácticas de respuesta a estudiantes con dificultades de aprendizaje se enmarcan dentro del Proyecto de Integración de la escuela, el cual está normado por el Decreto 170. Este

documento regula la entrega de subvenciones especiales a estudiantes diagnosticados con algún trastorno o discapacidad, y además define quiénes son los profesionales que deben entregar los apoyos a estos estudiantes. Si bien desde algunos de los documentos oficiales (MINEDUC, 2004; 2010) se plantea la necesidad de avanzar hacia la inclusión y la incorporación de un modelo social de atención a la diversidad (Ainscow y Booth, 2002), lo cierto es que en la práctica, la política mantiene a la base un modelo médico.

Los estudiantes señalan que los apoyos ofrecidos por los profesionales que conforman el Proyecto de Integración de la institución están dirigidos sólo a los compañeros que participan de él y en consecuencia, el resto de los estudiantes no recibe apoyo significativo por parte de estos profesionales. A pesar de que el Decreto 170 establece un número de horas en que los apoyos deben ser entregados en el aula regular, se mantiene el supuesto de que la mejor forma de entregarlos es en grupos homogéneos de estudiantes. En este sentido, los niños sostienen que las profesoras de apoyo asisten al aula regular durante algunas clases y en la mayoría del tiempo se dedican a trabajar junto a los niños que participan del PIE. En otras ocasiones, las profesoras retiran a algunos compañeros para llevarlos a realizar sus actividades al aula de recursos.

Los estudiantes son críticos de esta disposición de entrega de los apoyos. Al respecto, plantean que las profesoras de apoyo debiesen estar a disposición del curso completo, ya que en algún momento de su proceso escolar todos requieren de una variedad más amplia de ayudas. Esto es coincidente con la idea de apoyos genéricos (AAMR, 2004) referida a aquellos que se encuentran a disposición de todos los estudiantes, bajo un principio de igualitarismo, vale decir, la creencia de que todos los seres humanos son iguales, particularmente en relación a derechos sociales, políticos y económicos.

Continuando con la idea de apoyo, desde la perspectiva de planificación centrada en la persona (Crespo y Verdugo, 2013) se consideran una serie de principios básicos para la organización de los apoyos. En ella, las relaciones sociales personales son consideradas como la fuente más importante de ayudas, enfatizando en la implicación de los amigos en su planificación. En relación a eso, los estudiantes entrevistados hacen referencia a la importancia de trabajar en grupo, argumentando que les permite ayudarse entre todos y por lo tanto comprender con mayor facilidad las actividades académicas. Además, sostienen que el trabajo en grupo les da la posibilidad de compartir y ser solidarios, junto con constituir espacios de

diálogo. Durán (2007) postula que la estructura cooperativa de organización de los estudiantes activa su capacidad mediadora y el aprendizaje que surge de las ayudas mutuas que se ofrecen entre ellos. El aprendizaje entre pares requiere de una diversidad de estudiantes, con distintos niveles de competencias, puntos de vista, roles, etc. que puedan cooperar en la consecución de un objetivo en común (Durán, 2009). Desde una perspectiva inclusiva, es fundamental el uso de estrategias que valoren la diversidad y a la vez potencien el desarrollo académico y social de todos sus integrantes. Resulta interesante que sean los mismos niños quienes tengan claridad acerca del valor de aprender de los otros, pese a que, tal como señala Durán (2007) lo que predomina en los sistemas educativos actuales es el individualismo y la competencia.

Retomando la discusión en torno a la política de Integración, es necesario recordar que el Decreto 170 establece que para poder recibir apoyos por parte de los profesionales de Integración, los estudiantes deben ser diagnosticados. Los resultados de la investigación demuestran que uno de los efectos directos del diagnóstico de estudiantes es que estos niños sean identificados como diferentes respecto de sus compañeros, de una u otra manera. Así lo expresan los niños, quienes señalan que a los alumnos que participan del Proyecto de Integración *'les falta algo'*. Considerando que en los relatos los niños no se refieren específicamente a la etiqueta diagnóstica con que son identificados sus compañeros, es posible interpretar que la manera en que caracterizan a estos niños se basa en las prácticas diferenciales que despliegan los adultos de la escuela.

Esto da cuenta de una visión en que las diferencias se entienden como anormalidad y por tanto hace sentido diagnosticar aquellos que se escapan de la norma. Por el contrario, en una Cultura de la Diversidad (López Melero, 2001) las diferencias son reconocidas y valoradas, en tanto constituye una característica esencial de la naturaleza humana. Slee (2012) sostiene que al diagnosticar a los estudiantes se ignoran otras cualidades de éstos y de su entorno para generar trayectorias educativas distintas. Sumado a eso, postula que asumir que las dificultades de los estudiantes para acceder a las aulas, participar y aprender de manera exitosa es reflejo de sus defectos individuales, invisibiliza el problema radical, el cual a juicio del autor se encuentra en la estructura de provisión educativa (Slee, 2012).

En base a todos estos elementos, es necesario un cuestionamiento de la política de integración, de las consecuencias que conlleva para quienes forman parte de los Proyectos de

Integración, para el resto de los compañeros y fundamentalmente, de los principios que sustentan la política.

Una política de inclusión debe considerar la dimensión política, práctica y cultural de la escuela (Booth y Ainscow, 2002). Dentro de esta última es fundamental la gestión del clima de aula y como parte de ésta, el manejo de conductas problemáticas, cuestión que a partir de los relatos de los propios estudiantes, responde más bien al criterio personal de cada profesor. En general, ante la aparición de estos comportamientos, los profesores responden con sanciones aplicadas individualmente con el fin de suprimir estas conductas. Esta manera de enfrentar las dificultades atiende a un nivel manifiesto, vale decir la parte visible de los conflictos. Galtung (2003, citado en Uruñuela, 2012) sostiene que el nivel manifiesto tiene a la base un nivel latente que considera una dimensión cultural y una estructural, lo que complejiza la comprensión y afrontamiento de los conflictos. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de esta complejidad, señalando que las conductas problemáticas surgen por una multiplicidad de factores.

Por un lado destacan que los profesores utilizan metodologías expositivas y poco participativas que no responden a sus intereses, y por el otro, la relación con los docentes, quienes no los escuchan y establecen una relación más bien autoritaria con ellos. En consecuencia, los estudiantes proponen que los profesores incluyan en sus clases metodologías didácticas, más cercanas al juego, y que en ellas prime el diálogo y no los gritos. En este sentido, los estudiantes plantean ideas cercanas a lo que distintos autores han denominado aprendizaje dialógico. Éste se sustenta en la idea de que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre las personas, en la medida que los significados que los sujetos construyen son resultado de un diálogo igualitario entre los distintos actores que participan de esa interacción. Desde esta perspectiva, el diálogo se desarrolla democráticamente y por tanto todas las personas tienen iguales oportunidades de intervenir y participar (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002). Convertir el aprendizaje dialógico en eje del proceso educativo implica cambios en la dimensión cultural a la que refiere Galtung. Por ejemplo, Urbina, Simón y Echeita (2011) describen un perfil facilitador de concepciones docentes, en las que los profesores utilizan un estilo dialógico y cooperativo en particular para afrontar situaciones problemáticas.

Las prácticas que la escuela ofrece ante un estudiante identificado con síndrome de Asperger reflejan la ausencia de una política de inclusión que cubra todo tipo de necesidades de los

estudiantes. Éstos describen a su compañero como un niño que presenta un comportamiento disruptivo y agresivo y atribuyen este comportamiento a un trastorno personal. Ante estas conductas, los profesores responden con prácticas que a juicio de los niños dan cuenta de un favoritismo hacia él. Esto, porque él nunca es sancionado, como sí ocurre con el resto de los compañeros, y además se le permite realizar actividades distintas durante las clases.

Pareciera ser que en este caso la respuesta de los profesores, particularmente de su profesor jefe, busca aplacar las conductas del estudiante. Probablemente a corto plazo estas prácticas de respuesta alcancen el objetivo perseguido; sin embargo, éstas no forman parte de una planificación de apoyos que contribuya al desarrollo del estudiante. Una planificación centrada en la persona implica acciones que producen cambios en la vida del sujeto y en su participación en la comunidad, incluyendo el apoyo de su círculo más próximo y considerando sus capacidades más que sus limitaciones (Crespo y Verdugo, 2013). A partir del relato de los estudiantes es posible inferir que las prácticas que se desarrollan en torno a este niño no son parte de una planificación que involucre a los distintos actores de la escuela. Por el contrario, según las palabras de los estudiantes sólo el profesor jefe asume la responsabilidad de apoyar al niño. Tampoco parece contribuir con la participación del estudiante, ya que sus compañeros critican el trato que recibe y enfatizan en la injusticia que esto significa, ya que para ellos, todos los niños son iguales y deben ser tratados como tal.

Las palabras de los estudiantes expresan uno de los principios fundamentales de las escuelas inclusivas, que todos los estudiantes sean valorados por igual (Booth & Ainscow, 2002). Si bien los estudiantes sostienen que el comportamiento de su compañero en ocasiones es incluso peligroso, es el trato distinto entre él y el resto de los compañeros lo que genera su malestar. Es por esto que los estudiantes plantean que se trata de un compañero 'especial', y que por lo tanto debería educarse en una escuela especial con niños que compartan su misma condición. Ante esto, parece prudente preguntarse si las prácticas de los profesores, que intentan responder de mejor manera a este estudiante, finalmente resultan ser un barrera para su aprendizaje y participación, considerando la opinión y los sentimientos que esto genera en sus compañeros.

Todas las prácticas identificadas en este estudio comparten un elemento en común: su carácter dilemático. Avanzar hacia la inclusión supone enfrentar el carácter dilemático presente en las decisiones que pretenden responder a la diversidad. El dilema principal que enfrentan los

sistemas educativos es el de responder a las diferencias entre todos los alumnos y a la vez, ofrecer una educación similar a todos ellos (Dyson, 2010). De ese dilema fundamental, derivan otros dilemas particulares que abordan diversos aspectos relativos a la atención a la diversidad.

Un primer dilema tiene relación con la localización de estudiantes con dificultades de aprendizaje, ¿aprende más en el aula ordinaria o en un aula especial con más apoyos? Este dilema está presente en la política de integración vigente en la actualidad. Mientras en documentos oficiales se declara la intención de avanzar hacia la inclusión y por tanto, que los sistemas educativos se transformen progresivamente para que todos los estudiantes se eduquen juntos (UNESCO, 1994), la normativa continúa bajo los principios de integración, apoyando sólo a algunos estudiantes que hayan sido previamente diagnosticados y dejando sin ayudas al resto de los alumnos.

Los profesores de aula y de apoyo se ven enfrentados a este dilema constantemente. Mientras aspiran a que su escuela sea cada vez más inclusiva, siguen considerando que los niños aprenden de mejor manera si se organizan en grupos pequeños y en espacios distintos al que ocupa el resto de los compañeros (Muñoz, 2014).

Cuando se trata de situaciones problemáticas en el aula, el dilema está entre dos alternativas. Por un lado, responder a estas conductas con sanciones, lo que pudiese eliminar la conducta a corto plazo. Por el otro, comprender estas conductas en términos sistémicos, lo que implica una serie de factores intervinientes. En este caso, desde la perspectiva de los niños, el dilema se encuentra entre lo que en la práctica hacen los profesores, como sancionar, gritar, etc. y lo que debieran hacer, que incluye una visión más compleja en la que se relacionan múltiples elementos. Siguiendo las ideas de aprendizaje dialógico mencionadas anteriormente (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002), una alternativa de superación de este dilema sería el establecimiento de un diálogo horizontal y democrático entre todos los actores involucrados, en el que pudiesen exponerse las distintas posturas e intentar llegar a un consenso que permita solucionar en su nivel latente y manifiesto la aparición de conductas problemáticas.

En el caso del estudiante identificado con síndrome de Asperger, el carácter dilemático es más notorio. De las palabras de los estudiantes se desprende que los profesores, particularmente el profesor jefe del curso, responde al estudiante con prácticas que puedan detener las situaciones conflictivas que se generan en el momento y por tanto evitar consecuencias

mayores para este niño y sus compañeros. Sin embargo, este trato diferencial origina malestar entre los estudiante, quienes consideran que esto supone un trato injusto que beneficia únicamente a su compañero.

Los niños también dan cuenta de su propio dilema frente a esta situación. Algunos sostienen que su compañero es 'especial' y por tanto debe educarse en una escuela diferencial que cuente con especialistas que le permita rehabilitarse. Otros niños indican que su compañero debe continuar estudiando con todos, pero para eso la escuela debe disponer de profesionales que puedan apoyarlo en situaciones conflictivas. Es interesante destacar que, a pesar de que en ambas posiciones se concibe al niño como una persona que requiere rehabilitación, los estudiantes entregan un rol importante a la escuela y los apoyos que ésta puede entregar.

Esta investigación se realizó con la intención de dar voz a los estudiantes. Así quedó de manifiesto en los resultados, los que demuestran el potencial reflexivo de los estudiantes y lo relevante de sus aportes para generar cambios en su escuela. Los estudiantes son críticos de la manera en que se organizan sus clases, de la relación que establecen con sus profesores y de la forma en que se ofrecen apoyos extras, destinados sólo a algunos compañeros. Tal como plantea Sandoval (2011), escuchar estas críticas permitiría conocer cómo funciona la escuela y promover el avance hacia la inclusión.

Los niños destacan la importancia de establecer el diálogo como condición básica para el aprendizaje y la participación. En ese sentido, coinciden con la idea de Fielding (2011), quien postula que la voz del alumnado es dialógica, y se establece en un marco de relaciones entre niños y adultos, en que ambos son constructores del aprendizaje y de la comunidad que comparten. Es evidente la distancia entre estos argumentos y la verdadera participación de los estudiantes en su escuela. De ahí la relevancia de visibilizar la falta de participación de los estudiantes y que no sólo dé voz, sino que también los reconozca como co gestores de su comunidad, capaces de incidir en las decisiones que los involucran.

A modo de respuesta a la pregunta de investigación que guió este estudio, es posible concluir que existe una tensión entre los significados que construyen los estudiantes en torno a las prácticas que desarrolla la escuela para atender a la diversidad, y los significados que ellos mismos elaboran como alternativa a estas prácticas. La escuela despliega prácticas de atención la diversidad que buscan impactar sobre estudiantes particulares, pero sin una política

y cultura inclusiva que sustente la oferta de apoyos pertinentes para todos los estudiantes. En cambio, las propuestas de los estudiantes sí están más alineadas con una perspectiva inclusiva, en la medida que demandan la consideración de las necesidades e intereses de todos los niños, no sólo de algunos, y por tanto plantean que los apoyos deben estar disponibles para todos los estudiantes. Asimismo, sostienen que el diálogo entre los actores y un principio de equidad deben guiar los procesos educativos. En base a esto, y como ya se ha mencionado en múltiples ocasiones, es gravitante la necesidad de promover la participación activa de los estudiantes en las decisiones que persiguen cambios en la escuela.

8. CONCLUSIONES

La investigación permitió conocer la perspectiva de los estudiantes cuando se trata de atender a la diversidad del alumnado. De ello, es posible desprender algunas conclusiones que es preciso destacar. Una primera idea que se puede concluir de esta investigación es que a pesar de las intenciones, la política mantiene los principios de la integración, que sólo considera una parte mínima de la diversidad presente en las escuelas, y en el que predomina un modelo médico de atención a las diferencias individuales. En función de esto, es precisa una política de inclusión que impulse la generación de cambios en las tres dimensiones de la escuela: culturas, políticas y prácticas; además de cambios estructurales del sistema educativo.

Una segunda conclusión, muy ligada a la anterior, es que la ausencia de una política inclusiva impide la planificación de apoyos pertinentes para los estudiantes que involucre a toda la comunidad educativa. Por el contrario, la escuela responde de manera aislada ante situaciones particulares, y con prácticas que en vez de apoyar a los alumnos, terminan siendo una barrera para el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes.

Es importante destacar que cuando se incorpora a los estudiantes en un proceso de reflexión sobre atención a la diversidad, sus propuestas resultan ser coherentes con la literatura acerca de prácticas inclusivas, lo que da cuenta de la relevancia de sus aportes en la mejora de las escuelas. Resulta imposible concretar cambios adecuados sin saber cómo los estudiantes vivencian su proceso educativo. Es más, no se trata sólo instancias formales en que supuestamente se escucha a los estudiantes. Se trata de que éstos participen de manera auténtica en su comunidad, incidiendo en las decisiones que los involucren, constituyendo así una comunidad verdaderamente democrática en que los estudiantes aprendan a vivir juntos.

Finalmente, es preciso señalar que este estudio permitió explorar algunos de los efectos que el Decreto 170 tiene en los estudiantes, sin embargo éstos no fueron estudiados en profundidad. En el marco de la investigación mayor en que se realizó este estudio, también se llevó a cabo otro que indagó, desde la voz de los estudiantes, la relación entre las necesidades de apoyo manifestadas por los niños y los apoyos ofrecidos por la escuela. Al ser ambos estudios exploratorios, son necesarias futuras investigaciones que enfatizan en los efectos que tiene la normativa de integración en los estudiantes, con el fin de evaluar si efectivamente la política está siendo un recurso o una barrera para el aprendizaje y participación de niños y jóvenes.

9. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 13, 13-30.
- AAMR. (2004). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañón, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6 (1), 37-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Benzi, G. 2012. Títeres en psicoterapia constructivista. En M. Sepúlveda, C. Alcaíno y G. Alonso (Eds.), *Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y adolescentes. Métodos y técnicas terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos* (pp. 69-79). Santiago: Universidad de Chile.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado en http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

- Cauduro, M., Birk, M. y Wachs, P. (2009). Investigación basada en las artes: una aportación brasileña. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-18. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1296/2775>
- CEAS (2003). Estudio muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Informe Final. Santiago de Chile: Consultora en Estudios, Asesoría y Planificación en Desarrollo Local.
- Coll, C y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). Nuevas perspectivas y visión de la educación especial. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Crespo, M. y Verdugo M.A. (2013). Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 135-154). Salamanca: Amarú Ediciones, Colección Psicología
- Duran, D. (2007). ¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos. En Castelló, M. (Ed.), *Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.95-109). Barcelona: Horsori.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 69-84. Recuperado de <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-5.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>

Elboj, C; Puigdellivol, I; Soler, M y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Madrid: Grao.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (25), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Galán, M. y Echeita, G. (2011). La atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En E. Martín y T. Mauri (Eds.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 107-126). Barcelona: Grao.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5 (9), 141-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Giné, C. (2001). La evaluación psicopedagógica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación* 3 (pp. 389-410).

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.

- Hitzing, W. (1996). Apoyo y estrategias positivas de enseñanza. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 163-177)
- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. En UNESCO, Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva.
- Kaplan, I. y Miles, S. (2005). Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (2), 77–83.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* 3 (pp. 21-43).
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de Educación*, (3), 15-53. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3350/b11991343.pdf?sequence=1>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (2), 155-176. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- 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, 1-17.
- MINEDUC, (1990). Decreto 490. Establece normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular.
- MINEDUC (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2005). Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago: Unidad de Educación Especial. Recuperado de

[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/
POLITICAEDUCESP.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf)

MINEDUC (2010). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial. Recuperado de http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/201205251957080.lineamiento-decreto_170_.pdf

MINEDUC (2010). Orientaciones para la implementación del Decreto 170 en programas de integración escolar. Santiago: Unidad de Educación Especial.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.

Muñoz, L. (2014). *Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Tesis de maestría no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Olson, D. & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 9-27). Oxford: Blackwell publishers.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- Sandoval (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 9 (4), 115 – 125. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.html>
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En Gentili, P (Ed.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. *Revista educación y pedagogía*, 17 (41), 9-22.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Tenorio, S. (2005) La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (1), 823-831. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130176>
- Tenorio, M., Arroyo, R., Bunster, J. y Rosas, R. (2013) Identificación de la Discapacidad Intelectual: ¿Qué nos falta para alcanzar el estándar internacional? Notas para la Educación nº 14. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/nota-14-2.pdf>
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UMCE-MINEDUC (2007). Estudio de la calidad de la integración escolar. Santiago: Unidad de Educación Especial MINEDUC.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.

UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y práctica docente*. (Disertación doctoral no publicada), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.

Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista CONVIVES*, (1), 3-10. Recuperado de http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2012/07/Revista-CONVIVES-N_2-diciembre-20121.pdf

Valdivia, C. (2013). La imagen es tu voz: la fotografía participativa como herramienta de cambio social. *Revista Canale*, 6 (5), 6-16. Recuperado de http://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/files/2014/03/Canale_05_2013.pdf

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo N°1: Consentimiento informado



Departamento de Psicología
FACSO
Universidad de Chile

Consentimiento Informado para Apoderados de Alumnos que participan en Grupo de discusión

Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar la participación su hijo o hija (su representado) en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por académicos del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo identificar factores facilitadores y obstaculizadores de los procesos de mejora de la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado en establecimientos educacionales del país.

La entrevista grupal en la que participará su hijo o hija (su representado) busca que los alumnos del establecimiento, conversen acerca de impresiones y vivencias acerca de los proyectos de integración, y de las relaciones entre compañeros.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La información obtenida serán de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y

opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida la participación de su hijo o hija (su representado) en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Los participantes se comprometen a mantener la confidencialidad sobre los dichos de los demás participantes.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe escrito con los resultados de este estudio será entregado al Director de la escuela, durante el año siguiente al término de la investigación.

CONSENTIMIENTO

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado) ha aportado a través de su participación en la entrevista grupal para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que mi hijo o hija (o representado) y yo hemos sido informados de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo o hija (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación en la entrevista grupal, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma del Apoderado (representante)

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz
Investigadora Responsable
mandrelopez@gmail.com
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel
Presidente
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.
comitedeetica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

Anexo N°2. Imágenes foto elicitación

F1



F2



F3



F4



F5



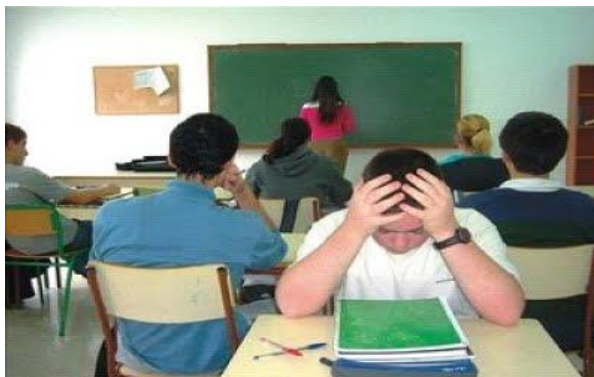
F6



F7



F8



F9



F10



Anexo N°3. Preguntas guía de actividad de foto elicitación

¿Qué está pasando en esta foto?

¿Qué sienten al ver esta foto?

¿Les ha pasado algo similar en la escuela? Si no, ¿Qué harían si ocurriera?

Anexo N°4. Preguntas guía segunda sesión, indagación sobre participación en su escuela.

¿Se sienten parte de la escuela? ¿En qué situación fotografiada se sienten acogidos por la escuela?

¿Se sienten escuchados? ¿En qué situaciones? ¿Cuándo no?

¿En qué situaciones ustedes pueden ser parte de las decisiones tomadas en la escuela?, ¿de qué forma pueden expresar su opinión?

¿Cómo podrían expresar mejor sus opiniones?, ¿qué podría ser la escuela para que ustedes puedan tomar más decisiones en su escuela?

Anexo N°5. Diálogos función de títeres.

HISTORIA 1

Chupete entra al escenario corriendo, jadeando porque viene de jugar fútbol.

Chupete: Uuff, estoy cansao'... ha ha (jadeos). Oh, hola! ¿Quiénes son ustedes? (público responde) uh, ¿no me van a responder? Son pesáos.

Entra Betty como buscando a alguien

Betty: Chupete...

Chupete se da vuelta

Chupete: ¿Qué?

Betty: ¿Has visto a mis amigas?

Chupete: No, no las he visto

Betty: Ah... (huele el ambiente) Ooooooh Chupete, ¡que hueles mal! Eres muy cochino

Chupete: Ay, es que estaba jugando fútbol y me cansé

Betty: Ya, pero podrías ducharte o cambiarte de ropa, que asco, tu olor se siente hasta acá,

(burlescamente) Chupete no se baña, Chupete no se baña, Chupete es un cochino, Chupete cochino.

La profesora se está acercando desde el fondo

Chupete: ¡Ay, cállate! (grita)

Profesora se acerca rápidamente

Profesora: A ver, a ver, ¿Qué pasa acá? ¿Por qué le gritó a su compañera?

Chupete: No profesora, es que ella me estaba molestando

Profesora: ¿Cómo? Pero si yo lo escuché a usted gritar bien clarito

(Betty se ríe a escondidas)

Chupete: No profesora, se lo prometo, ella me estaba molestando primero

Profesora: Eso sí que no se lo creo, su compañera nunca ha sido molestosa, ella respeta a sus compañeros. Venga conmigo a inspección.

Chupete: No poh profe, si yo no fui, en serio. (mira al público) Oigan ustedes, díganle a la profe que yo no fui poh.

Profesora mira al público

Profesora: ¿Ah? ¿Ustedes lo vieron? Quien tuvo la culpa?

(El público responde)

Profesora: No les puedo creer, la Bertita no haría eso, ella es un ejemplo de niña. Seguro que este niño las está haciendo mentir, después las voy a venir a buscar a ustedes para ir a inspección. Ya, ahora usted sígame

Chupete: Esto es demasiado injusto poh profe, si yo no tuve la culpa, (bajando la voz) siempre me echan la culpa de todo y yo a veces no tengo nada que ver...

Profesora y chupete desaparecen.

Preguntas para los niños:

¿Qué les pareció la actitud de Betty?

¿Ustedes hubiesen castigado a Chupete?

¿Qué otra pudo haber hecho la profesora? ¿Qué le dirían a la profesora?

¿Qué creen que le pasó a chupete en inspección?

¿A alguien le ha pasado algo parecido?

HISTORIA 2

Narrador: Mientras tanto en la sala de profesores....

Profesores hablan de los niños reproduciendo estereotipos.

Profesora: Ay, no doy más con estos niñitos.

Profesor: ¿De nuevo el mismo curso?

Profesora: Sí, como siempre. Si son siempre los mismos, vienen acá a puro molestar...

Profesor: Pero ¿qué pasó ahora?

Profesora: Lo típico, estaba explicando y ellos conversando, no paraban de hablar, siempre es igual, nunca van a cambiar... además tengo un niño que no sé qué hacer con él, Federico, te juro que busco mil formas de explicarle, pero no entiende, te juro que no entiende, este niño tiene puras malas notas... y no es que sea desordenado... pero cuando le doy tareas le pide ayuda a sus compañeros y así no aprende nada, yo creo va a repetir de curso...

Y ahora, ¿quién podrá ayudarme? (dirigiéndose al público): ¿Qué podríamos hacer para ayudar a Federico para que no repita?

Profesor: Mira, en matemáticas yo hago siempre actividades en grupo y me he dado cuenta que Federico ha aprendido mucho con la ayuda de sus compañeros y ha subido sus notas (dirigiéndose al público): ¿Qué creen ustedes? ¿Están de acuerdo con que se aprende más trabajando en grupo?

Profesora: Si, pero eso no funciona porque los niños se ponen a conversar de otras cosas y al final el trabajo lo hacen unos pocos, los mismos de siempre...

Profesora de integración: (dirigiéndose al público) Hola niños, ¿De que están hablando estos profes? ¿Están hablando de mí?

Profesor: Oye, Vero, tú que eres profesora de integración, ¿qué hacemos con Federico, debería trabajar en grupo?

Profesora de integración: Yo creo que deberíamos preguntarle a los niños (dirigiéndose al público) ¿Qué opinan ustedes niñas? ¿Qué será mejor para Federico? ¿Ustedes aprenden en grupo? ¿Les gusta? ¿Cómo les gusta más aprender?

HISTORIA 3

Chupete: Oye pablo, nos falta uno pal equipo, tenemos que apurarnos porque nos van a quitar la pelota los del séptimo

Pablo: Sí, y se va a acabar el recreo. Pero pucha, en el curso nadie más juega (se quedan pensando).

Chupete: Aaaaah! Pero oye, el niño nuevo, el del nombre raro... nahu... naho...Nahuel, ¿jugará a la pelota?

Pablo: Oh no sé, no he hablado con él, porque habla raro, acuérdate..

Chupete: Ah sí, un día lo escuché hablar con su mamá en la entrada de la escuela... ¿Qué idioma será?

Pablo: Parece que es el idioma de los mapuches, ¿te acuerdas que la profe nos dijo que él era del sur y era mapuche?

Chupete: Ah, pucha yo no sé hablar eso

Pablo: yo tampoco

.

(Afligidos, pensando... Chupete mira al público)

Chupete: Oh...Hola, ustedes de nuevo. Oigan, ¿A ustedes se les ocurre qué podemos hacer? ¿Los mapuches saben jugar a la pelota?

Otras preguntas para los niños:

¿Hay mapuches en esta escuela?

¿O niñas que hablen otros idiomas?

¿Les gustaría que hubieras niñas que hablen otros idiomas?

¿Cómo hay que tratarlos?

¿Qué les gustaría saber o aprender de ellos?

¿Qué deberían hacer los profesores?

HISTORIA 4

Aparecen los dos personajes, Javi y Vale

Javi: Vale, ¿te acuerdas que el otro día vinieron unos tíos y nos hicieron dibujar nuestra escuela ideal?

Vale: Sí, sí, fue bacán, nosotras dibujamos una sala de música donde podamos cantar, tocar instrumentos, bailar.

Vale: Si, sería bacán, a mí me gustaría tocar el violín y cantar... podríamos hacerla en esa sala vacía al lado de la sala de computación.

Javi: Sí poh, pero no creo que nos dejen tener una sala especial para eso.

Vale: pucha, y ¿por qué no?

Pregunta al público:

¿Por qué podrían decirle que no a las niñas?

Vale: No sé, porque no tenemos plata y no sabemos cómo hacerlo

Javi: Pero podemos pedirle ayuda alguien acá en la escuela

Pregunta para los niños:

¿A quién le pueden pedir ayuda?

¿Cómo pueden llevar a cabo su proyecto?

Anexo N°6. Historias ficticiales

1. ¡Hola me llamo Javiera! Y te escribo esta carta para contarte cómo es mi escuela. Estudio en la misma comuna que tú y voy en quinto básico también. Te contaré cómo son mis clases: todos los días nos sentamos en grupos de cuatro o cinco personas y realizamos alguna actividad divertida que la profesora pensó para nosotros. Entre nosotros mismos nos ayudamos con los problemas que tenemos, aunque la profesora es muy amable y siempre está atenta para resolver nuestras dudas, por eso tenemos mucha confianza para preguntarle. Un día vinieron compañeros más grandes a ayudarnos en Matemáticas, fueron muy amigables y nos enseñaron muy bien. Un día nosotras fuimos al primero básico a enseñarle a nuestros compañeros y compañeras más pequeñas, ¡Me gustó mucho porque pude enseñarles y yo también aprendí mientras les enseñaba! Además conocí personas que no había conocido. ¿Esto pasa en tu escuela? ¿Cómo aprenden en tu escuela? ¿Te gusta que sea así? ¡Cuéntame más por favor!

2. Tengo una compañera que es muy desordenada, le cuesta mucho poner atención en clases y a veces hace ruidos molestos cuando la profesora habla y no puedo escuchar bien. Los profesores la castigan muy seguido, incluso la echan de clases y la envían a inspectoría. El otro día me dijo que estaba triste porque todos se enojan con ella por ser desordenada y, además, no entendía muy bien la materia y por eso ha bajado sus notas.

3. Un día estábamos en clase de Matemática con la profesora y con la profesora de integración. Todos hacíamos una guía que nos había entregado, algunos de mis compañeros la terminaron rápido, pero yo me encontré con varios ejercicios que no sabía resolver. Creo que la profesora los enseñó en una clase que no vine. ¿A quién le puedo pedir ayuda?

4. Este año llegó a mi curso una niña con síndrome de Down, creo que se ha sentido muy acogida por nosotros, pero hay personas a veces no la ayudan a aprender, por ejemplo...

5. En Historia tengo que hacer un trabajo sobre la cultura de China, la profesora me entregó un libro. Para mi buena suerte hace unos meses llegó una familia china a trabajar al colegio, una es profesora, otro es inspector, otro un auxiliar y otra una compañera de sexto básico. He pensado que quizás pudiera ser bueno hacer mi trabajo con ayuda de alguno de ellos, pero todavía no estoy seguro. ¿Lo hago? Y si lo hago ¿A quién le pido ayuda?

6. Llegué hace poco al colegio y me ha costado mucho hacer amigos y amigas, ¿Qué puedo hacer? O ¿Qué harías tú?

7. Hace mucho tiempo que quiero aprender a tocar guitarra y justo mis padres me regalaron una. En el colegio hay un grupo de folclor en el que se puede aprender a tocar distintos instrumentos, entre ellos la guitarra. En éste participan estudiantes, profesores, inspectores y distintos trabajadores del colegio. Pero he averiguado y no me puedo integrar en este momento del año, tengo que esperar hasta el próximo. Quiero aprender guitarra ahora, ¿Qué podría hacer?

8. Un día fui al baño en horario de clases, cuando llegué me di cuenta de que había una niña llorando. ¿Qué harías tú en esta situación?

9. Todas las semanas unas tías van a buscar a algunos niños a la sala y los llevan a otra parte. Ellos nos cuentan que los llevan a una sala en que trabajan solos con otras profesoras y que ellas les explican la misma materia, pero que usan juegos y que es más entretenido, aunque a veces se aburren porque no están con el resto de sus compañeros. ¿Me gustaría que me sacaran a mí también de la sala? ¿Qué tendría que hacer para que me sacaran?

10. La semana pasada decidí incorporarme a un taller de teatro, pero me di cuenta que me cuesta mucho hablar en público. No quiero salirme del taller porque me gusta mucho ir y

quiero aprender a superar mi timidez. ¿A quién le puedo pedir ayuda dentro de la escuela?

11. Hace mucho tiempo quiero aprender a jugar básquetbol, he practicado pero no me sé las reglas del juego. Si todos en el colegio supieran las reglas del juego menos yo, ¿A quién le pediría ayuda para aprenderlas?

12. El otro día tuve un problema en mi casa y llegué muy triste al colegio. Necesitaba que alguien me escuchara, así que fui donde...

13. El otro día vi en la calle a una persona en silla de ruedas y me puse a pensar cómo será vivir en sillas de ruedas. Nunca he hablado con alguien que tenga alguna discapacidad, pero recordé que en el colegio hay una niña de quinto básico y un profesor que usan silla de ruedas. Quizás podría acercarme. ¿Qué haría tú?

14. En la clase de Ciencias Naturales hay una compañera que casi siempre le cuesta entender las cosas que explica la profesora. ¿Quién lo debería ayudar?

15. Un día estábamos en recreo, habían niñas jugando cuando de pronto una se cayó y parece que le dolió mucho porque se quedó tirada en el piso quejándose. Justo cuando ella se cayó tocaron el timbre para entrar a clases, me di cuenta de que nadie notó que ella se había quedado en el piso. Todos estaban entrando a clases y ella seguía ahí. Yo tenía una prueba en ese momento de una materia que me cuesta. ¿Qué crees que hizo?... Y ¿tú harías eso?

Preguntas guía de actividad de historias ficticiales:

¿Qué sienten al leer esta historia?

¿Te gusta esta situación/historia? ¿Por qué?

¿Esto podría pasar en tu escuela? ¿Por qué?

¿Qué faltaría en tu escuela para que esto ocurriese? ¿Qué cosas ya tiene tu escuela?

¿En qué situaciones sienten que aprenden y en cuáles no?

¿Qué sienten que van a aprender a la escuela?

¿Qué les gustaría aprender?

¿Qué cosas dificultan su aprendizaje y cuáles lo facilitan?

¿Cómo sería una escuela ideal para que los niños aprendieran?

-

