



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento Psicología
Magíster en Psicología Educacional

Concepciones docentes para responder a la diversidad

¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?

Tesis para optar a Magíster de Psicología Educacional

Candidata a Magíster : María Loreto Muñoz Villa

Director de Tesis : Mauricio López Cruz

Mauricio López Cruz
Director de Tesis

María Loreto Muñoz Villa
Candidata a Magíster

Santiago, 2014

*“Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo...”*
(Todo cambia, por Julio Numhauser)

*“...Si los hombres son seres del quehacer
esto se debe a que su hacer es acción y reflexión.
Es praxis. Es transformación del mundo.
Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener,
necesariamente, una teoría que lo ilumine.
El quehacer es teoría y práctica.
Es reflexión y acción.
No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo...”*
(Pedagogía del Oprimido, por Paulo Freire)

Agradecimientos

Cuando empecé este proceso de investigación no dimensionaba lo que me pasaría durante estos años. Hoy puedo decir que no soy la misma. Las posibilidades de aprender y enriquecerme humana y profesionalmente fueron compartidas por muchas personas, cuyos rostros aparecen en imágenes infinitas en mi cabeza. Cada uno contribuyó de diferentes formas para concretar este trabajo. En particular quiero mencionar:

- A Jenny Assaél, amiga y profesora, que apoyó mi decisión de cursar el Magíster en Psicología Educacional, como en tantas otras decisiones en la vida.
- A Mauricio López, mi profesor tutor, que vive los principios de la inclusión en lo cotidiano. Él ha sido pilar afectivo y académico en el desarrollo de esta investigación, y me ayudó a transformar mis concepciones sobre respuesta a la diversidad.
- A mis compañeras y compañeros del equipo de investigación sobre inclusión, en particular a Natalia Silva, una gran persona y profesional.
- A Patricia Aliste, que se preocupó de todos los detalles administrativos para que nada pudiera fallar en este proceso.
- A los profesores y compañeros del programa de Magíster en Psicología Educacional, que siempre han mostrado preocupación por mi proceso de investigación y han valorado el aporte que puedo realizar en ésta área.
- A los profesores de las escuelas, que me brindaron generosamente su tiempo para reflexionar sobre sus experiencias profesionales.
- A mi familia y amigos, que me apoyaron y comprendieron las ausencias en tantos momentos.
- A mi amigo Ricardo Candia quien estuvo disponible para leer y ayudarme a editar el trabajo.
- A todos quienes esperamos construir sociedades más justas, y que estamos convencidos que las creencias se construyen y transforman analizando los momentos históricos.
- Por último, y no por eso menos importante, a mis padres que me acompañaron en sueños durante los días difíciles. Estoy segura que estarían orgullosos de verme terminar esta etapa.

Gracias.

ÍNDICE

	Página
PRÓLOGO	7
1. RESUMEN	9
2. INTRODUCCIÓN	11
2.1 Problema de investigación y su relevancia.....	11
3. OBJETIVOS	14
3.1 Objetivo general.....	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
4. MARCO TEÓRICO	15
4.1 Educación Inclusiva: una forma de responder a la diversidad.....	15
4.1.1 Respuestas educativas para responder a la diversidad.....	15
4.1.2 Movimiento hacia la educación inclusiva.....	20
4.2 La transformación de la política reciente de respuesta a la diversidad en Chile.....	25
4.3 Docentes como profesionales reflexivos para responder a la diversidad.....	28
5. MARCO METODOLÓGICO	33
5.1 Justificación de la metodología.....	33
5.2 Participantes.....	34
5.3 Técnicas y procedimiento de obtención de información.....	34
5.4 Análisis de datos.....	35
5.5 Consideraciones éticas.....	38
6. RESULTADOS	39
6.1 Concepciones de respuesta a la diversidad que tienen los profesores de educación regular y profesores de apoyo.....	39
6.1.1 Lenguaje.....	39
6.1.2 Trabajo colaborativo.....	43
6.1.3 Expectativas.....	46
6.1.4 Localización.....	48
6.1.5 Apoyos para el aprendizaje.....	50
6.1.6 Apoyo afectivo de los docentes.....	52
6.1.7 Apoyo familiar.....	53

6.2	Diferencias y similitudes que existen en las concepciones de respuesta a la diversidad educativa de profesores de educación regular y profesores de apoyo.....	57
6.2.1	Lenguaje.....	57
6.2.2	Trabajo colaborativo.....	59
6.2.3	Expectativas.....	62
6.2.4	Localización.....	64
6.2.5	Apoyos para el aprendizaje.....	66
6.2.6	Apoyo afectivo de los docentes.....	70
6.2.7	Apoyo familiar.....	73
7.	DISCUSIÓN	76
8.	CONCLUSIONES E IMPLICACIAS EDUCATIVAS	83
	EPÍLOGO	85
	REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS	86
	ANEXOS	92

Prólogo

El objetivo de este breve preámbulo es mostrar a los lectores de manera longitudinal cómo se pueden transformar las concepciones en una persona. Para esto explicaré cómo identifiqué mis propias concepciones sobre respuesta a la diversidad y las transformaciones de éstas durante mi trayectoria laboral, y a lo largo de la elaboración de esta tesis.

Para situar este prólogo, es importante señalar que la investigación que presentaremos más adelante, me dio la posibilidad de conocer las concepciones de docentes sobre respuestas a la diversidad. En ese sentido los profesores posicionan sus concepciones en diversas perspectivas que denominamos individualista, dilemática e interactiva. Estos posicionamientos también los pude identificar en mi historia.

En el proceso de reconstrucción de mi trayectoria profesional, un primer hito se da a principios de los noventa cuando me titulé como profesora de educación diferencial, basando mi formación académica en la lógica del modelo médico/rehabilitador para responder a la diversidad. Este modelo centra en los déficits de los estudiantes todas las decisiones pedagógicas. Coherentemente, me formaron para trabajar en espacios separados, como la Escuela Especial o el Grupo Diferencial. Bajo esta lógica era una exigencia cultural utilizar un lenguaje médico/rehabilitador. A modo de ejemplo, era común utilizar expresiones como “tratamientos”, “rehabilitación” o “intervenciones que tienen como objetivo superar las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes” y “datos de alta”, como si los estudiantes tuvieran un enfermedad posible de ser curada.

Esta formación es muy estigmatizadora para nuestros estudiantes y plantea una forma de trabajo muy solitaria. Como dice mi amigo Alberto, la interdisciplinariedad del trabajo se la da el corchete que reúne los informes de los diferentes profesionales, esto me obligaba a interpretarlos para dar respuestas pedagógicas a mis estudiantes. En resumen, durante los primeros años de trabajo, mi posicionamiento profesional se ubicaba principalmente en una perspectiva individual.

A mediados de los noventa, participé en la creación del Departamento de Educación Especial del Colegio de Profesores, desde este espacio promovimos discusiones sobre políticas educativas en Educación Especial, momento en que el país se comienza a discutir la Integración Escolar para todo el sistema educativo. Se señala con fuerza que todos los estudiantes deben estar en las escuelas regulares, porque este espacio de socialización será útil para que se integren a la

sociedad. Si bien, desde la perspectiva del derecho podía comprender lo justo de la demanda, también estaba convencida que las escuelas regulares no tenían la capacidad para dar respuestas educativas a todos los estudiantes. Durante este debate cuestionaba a la autoridad sobre el por qué se quería terminar con las escuelas especiales y los grupos diferenciales, sin reconocer el aporte que estas realizaban en lo educativo y en la preparación para la vida cotidiana y laboral de las personas con dificultades de aprendizaje y/o con discapacidad. En resumen, estaba convencida que atender a estos estudiantes en formas separadas era la respuesta educativa más efectiva para ellos. Al mismo tiempo, en forma paralela, buscaba herramientas pedagógicas para que todos los alumnos del aula pudieran aprender.

Es en este marco de discusión, sobre política educativa y en la búsqueda de herramientas pedagógicas, que descubrí a Lev Vygotsky. Este hallazgo me hizo reflexionar y comprender que los estudiantes tienen potencialidades que deben ser estimuladas, este proceso reflexivo me llevó a realizar actividades colectivas que consideraran los contextos, los conocimientos previos y que, a la vez, potenciaran nuevos aprendizajes en mis alumnos de la escuela especial y del grupo diferencial donde trabajaba. Esta etapa, más intuitiva y de cuestionamientos constantes, la puedo situar en una perspectiva dilemática de mis concepciones.

Con esas disyuntivas profesionales y éticas inicié el proceso de revisión teórica sobre inclusión educativa para esta investigación, el que me llevó a comprender de manera consciente que los estudiantes no tienen límite para aprender y que el foco de nuestro trabajo no son las dificultades. Este proceso me clarificó que la determinación de estrategias y metodologías debe permitir eliminar o disminuir las barreras socioculturales para el aprendizaje y la participación, no para rehabilitación. Comprendí que las barreras no las tienen los estudiantes ni están dadas por sus diagnósticos, por el contrario, éstas se encuentran en el contexto adverso para aceptar y responder a las diferencias. En esta etapa, mis concepciones predominantes están adscritas a una perspectiva interactiva, lo que me dio la certeza que podían aportar en el avance hacia la inclusión educativa con este trabajo.

Es importante demostrar por medio de este relato que mis concepciones no han sido lineales a lo largo de mi trayectoria profesional, con esto puedo demostrar a través de mi experiencia que las concepciones pueden transformarse a lo largo del tiempo.

María Loreto Muñoz Villa

1. Resumen

La presente investigación aborda el concepto de educación inclusiva desde un enfoque de Derechos Humanos y como una forma de enseñanza adaptativa.

Esta posición centra en la escuela la responsabilidad de adaptación y búsqueda de estrategias que den respuesta a la diversidad de los estudiantes. Con ello se pretende garantizar la equidad y el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales y sociales. Es en esta perspectiva que la discusión demanda definiciones éticas y políticas, donde la justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen vinculadas indisolublemente. Consecuentemente con esto, la inclusión exige una revisión de las actitudes y valores de las personas, para transformar las creencias y conductas sociales cuando sea necesario.

Si consideramos que las concepciones que los profesores tienen para dar respuesta a la diversidad influyen en las prácticas pedagógicas y viceversa, estas pueden transformarse en recursos o barreras para la inclusión educativa.

En consecuencia, nos pareció relevante conocer qué concepciones de respuesta a la diversidad tienen los profesores. Este conocimiento nos permitió identificar si estas son recursos o barreras para la inclusión. Para situar nuestro estudio decidimos indagar en profesores que trabajan conjuntamente en el aula regular, en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE). Como hablamos de profesionales con distintos roles, también, nos interesó saber qué diferencias y similitudes existen en las concepciones de respuestas a la diversidad de ambos profesionales.

Metodológicamente este trabajo es planteado como un estudio de carácter cualitativo, el que se desarrolló en cuatro establecimientos municipales de la Región Metropolitana con PIE en funcionamiento. Se aplicaron entrevistas episódicas a tres duplas por escuela, cada una compuesta por un profesor de educación regular y uno de apoyo que realizan trabajo conjunto en el aula común. La información obtenida de las entrevistas fue analizada bajo criterios de Análisis Crítico de Discurso, con la que se realizó comparaciones transversales por roles profesionales.

Dentro de los principales resultados se sugiere que las concepciones pueden describirse en siete ejes de análisis, los que ubicamos en tres perspectivas que denominamos individual, dilemática e interactiva, las que se presentan simultáneamente en cada persona entrevistada. Las diferentes perspectivas identificadas aparecen en los dos tipos de roles profesionales, esto nos lleva a pensar que el rol profesional no marcaría diferencias importantes en las concepciones.

Sin duda la perspectiva individual, presente con mayor frecuencia, se constituye en barrera para una educación inclusiva. En contraposición como un recurso aparece, con una menor presencia, la perspectiva interactiva. También, existe un potencial reflexivo en los docentes, que quedó develado en la reconstrucción de sus episodios y en la construcción de racionalidades alternativas. Esto lo denominamos perspectiva dilemática la que puede ser utilizada para avanzar hacia una perspectiva interactiva.

Esta tesis se desarrolló en el marco del proyecto FONDECYT “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”.

2. Introducción¹

2.1 Problema de investigación y su relevancia

Un primer hito lo marca el Informe Warnock en 1978, el que plantea que todas las personas son educables y que las diferencias se marcan por las necesidades educativas que puede tener cada uno, pero sin importar el lugar donde se eduquen. Un segundo hito, que da un salto significativo, es la Declaración de Salamanca (1994) la que señala que todas las personas deben ser educadas juntas independiente de su condición. Desde entonces, diversas organizaciones internacionales, asociaciones e investigadores en distintas instancias y documentos, desafían a los Estados para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos (UNESCO, 1994; UNESCO, 2009).

Distintos autores (Booth & Ainscow, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2009; Parrilla, 2002) coinciden en definir a la inclusión educativa como un proceso de transformación de la cultura escolar con el propósito de incrementar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto asigna la responsabilidad de la adquisición de los aprendizajes a las estrategias utilizadas por centros educativos, no a las potencialidades o déficit que tienen los estudiantes.

En este marco, el desafío de la inclusión plantea buscar formas para eliminar o minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para el aprendizaje y la participación (Blanco, 2000; López, 2008). Estos obstáculos son los que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; referidos a la interrelación con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth & Ainscow, 2000).

Por la relevancia que asume la escuela y sus actores en este cambio de paradigma, el rol del profesorado es un aspecto importante de continuar revisando, porque como afirma Fullan (2001) en relación con la posibilidad de concretar reformas o transformaciones en el sistema educativo, gran parte del cambio depende de lo que piensen y hagan los docentes. A partir de esta afirmación, las concepciones sobre inclusión que tienen los profesores, en su doble origen de naturaleza convencional e idiosincrática (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), se transforman en elementos claves para la inclusión. Conocer este proceso es importante, también, porque los profesores lo están realizando desde sus creencias y supuestos no discutidos sobre la educación

¹ Para facilitar la lectura el texto está escrito en masculino.

(Pozo et al, 2006). Esto, también, puede observarse en las respuestas a la diversidad que tienen los docentes.

Pozo junto a otros autores (2006) señalan que para transformar la educación se requiere cambiar las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero para poder reemplazarlas es necesario primero conocerlas.

El cambio de enfoque para responder a la diversidad se puede ver confrontado por la cultura escolar, entendida como las creencias, valores y discursos de los profesores (Pérez, 2004). Esta aseveración debe considerar, también, que las concepciones individuales pueden ayudar a la construcción de una cultura escolar determinada. En esta relación dialéctica la cultura escolar puede modificar las concepciones individuales que inciden en las prácticas pedagógicas (López, Echeita & Martín, 2010).

Esta influencia de la cultura escolar en las concepciones y viceversa, nos lleva a reflexionar sobre el Programa de Integración Escolar (PIE), porque es un dispositivo que se declara explícitamente inclusivo. Este dispositivo, que está normado por el Decreto 170 (MINEDUC, 2010), pretende cambiar la forma tradicional de entregar los apoyos en forma separada, orientando a que los profesores de educación regular² y los de apoyo³ realicen un trabajo conjunto con los estudiantes al interior del aula común. Esta labor implica un cambio cultural respecto de lo que se venía haciendo en las escuelas, puesto que los profesores afrontan las demandas de cambio educativo, movidos desde la inercia de sus concepciones o creencias implícitas en las que fueron formados y que no las pueden cambiar tan fácilmente (Pozo et al, 2006).

Consecuentemente, las concepciones para responder a la diversidad se pueden constituir en barreras o recursos para el desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes. Aunque, desde la perspectiva de la inclusión, los docentes deben contribuir a eliminar o minimizar las barreras (Blanco, 2000) promoviendo el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (López, et al, 2010).

En este sentido, considerando que la educación inclusiva es un proceso de construcción permanente, Echeita y Ainscow (2011) plantean que:

² Profesor de educación regular, se entenderá por aquellos profesores de educación general básica y educación media de cualquier mención.

³ Profesor de apoyo, se entenderá por los profesores de educación diferencial y psicopedagogos que realizan los apoyos en el marco del PIE.

“Resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para innovación de las prácticas. Por otra parte se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas” (p.33).

De ahí que en una investigación como ésta, en el actual contexto de debate sobre inclusión educativa y a cuatro años de estar en aplicación el decreto 170 (MINEDUC, 2010), resulte relevante identificar y conocer las concepciones desde donde los docentes están enfrentando este trabajo. Asimismo, como los sujetos en estudio vienen de culturas profesionales distintas, es importante determinar si estas concepciones presentan diferencias de acuerdo a los roles que cumplen.

Entonces, este proceso de investigación se ha planteado que los profesores entrevistados puedan reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, las analicen y generen racionalidades alternativas que aporten al cambio de concepciones cuando sea necesario. Por lo tanto, pretende ser útil a lo interno de la comunidad educativa investigada porque les permite conocer cuáles son las concepciones que pueden constituirse en barreras para la inclusión, dándoles la oportunidad de redefinir el trabajo entre los profesores involucrados en el PIE.

Por último, se espera que los elementos surgidos de este estudio puedan ser útiles en un proceso de repensar la formación inicial y la formación en servicio de profesores, donde se promueva un currículum explícito que apunte hacia la preparación de una docencia con una mirada inclusiva de la educación.

Por todo lo señalado, consideramos necesario plantearse las siguientes preguntas ¿Qué concepciones de respuesta a la diversidad tienen los profesores de educación regular y de apoyo que realizan trabajo conjunto en aula común? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las concepciones de inclusión educativa de ambos profesionales que cumplen roles distintos?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Conocer las concepciones para responder a la diversidad educativa que tienen profesores de educación regular y profesores de apoyo, los que realizan trabajo conjunto en aula común en establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar.

3.2 Objetivos específicos

Describir las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen los profesores de educación regular y profesores de apoyo.

Analizar las diferencias y similitudes que existen en las concepciones de ambos tipos de profesionales.

4. Marco teórico

El presente apartado se ha dividido en torno a tres ejes. El primero, desarrolla el enfoque de la educación inclusiva como una forma de responder a la diversidad, hace un recorrido a las distintas formas de responder a las diferencias y aborda el movimiento hacia la educación inclusiva con sus avances y dilemas. El segundo, muestra la transformación de la política en Chile sobre respuesta a la diversidad. Por último, en el tercer eje se presentan los aspectos relacionados con el docente como profesional reflexivo que permite enfrentar la transformación para avanzar hacia una educación inclusiva.

4.1 Educación Inclusiva: una forma de responder a la diversidad

4.1.1 Respuestas educativas para responder a la diversidad

La educación inclusiva es un enfoque para dar respuesta a la diversidad (Coll & Miras, 2001). Parrilla (2002) ha identificado que la respuesta para la atención a la diversidad se ha expresado al menos en cuatro formas: exclusión, segregación, integración e reestructuración.

La exclusión es la negación explícita o tácita del derecho a la educación de distintos grupos de personas, marginando del sistema escolar a todas las personas que forman parte de los “grupos minoritarios”, ya fueran mujeres, personas de razas diferentes, personas empobrecidas, entre muchas otras.

Diversos colectivos de personas, también, han vivido la segregación en el sistema escolar: mujeres, alumnos de clases sociales empobrecidas, estudiantes pertenecientes a grupos indígenas o personas con discapacidad. En este sentido, este tipo de separación reconoce el derecho a la educación de estos colectivos, pero la respuesta educativa se realiza en escuelas específicas para cada uno de estos grupos con currículum diferenciado.

Las reformas integradoras promueven que todos vayan a la escuela común, pero que la respuesta educativa siga siendo separada y sea el alumno quien debe adaptarse a la dinámica escolar. Algunas de las opciones educativas que se enmarcan en estas reformas son la comprehensividad, coeducación, educación compensatoria y la integración escolar.

Por su parte, desde el enfoque de la reestructuración, el acento ya no está puesto en las

características de las personas, sino en las estrategias de adecuación que la escuela realiza para que todos sus estudiantes aprendan, asumiendo como responsabilidad de todos derribar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2000). Según Parrilla (2002), este enfoque plantea la necesidad de contar con un marco teórico común inclusivo y una escuela para todos, donde los grupos que históricamente han sido segregados puedan formar parte.

Para reestructurar el sistema educacional se requiere tener en cuenta no solo los puntos de vista del equipo docente, sino de toda la comunidad escolar (Booth & Ainscow, 2000). Por ello, en la medida que todos sus miembros sean parte de esta filosofía, el asumir este paradigma se realizará naturalmente. Sin embargo, aunque esta perspectiva se asuma participativamente, no siempre se tiene claridad de qué y cómo hacer las cosas de manera diferente (Ainscow, 2001).

Es nuestro interés ver cuáles son las concepciones que están en la base de los apoyos que brindan los profesores al alumnado, porque las formas de cómo se realizan se han identificado como una variable de eficacia de los procesos de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Además, cuando se utilizan de mejor forma los recursos especializados, no solo impactan a los alumnos con algún tipo de discapacidad y necesidad de apoyo específico, sino que se dan mejores respuestas educativas a todos los estudiantes (Blanco, 2006).

Para llevar a cabo esta reestructuración se requiere analizar en profundidad los supuestos que subyacen en la naturaleza misma de las diferencias individuales en el contexto escolar. Coll y Miras (2001) las categorizan en tres y las denominan estática, situacional e interaccionista. La concepción estática, presupone que las características individuales son inherentes a las personas, relativamente estables y consistentes a través del tiempo y las situaciones. La concepción situacional, señala que las características individuales no son fijas ni están determinadas genéticamente, sino que dependen de factores ambientales. La concepción interaccionista apunta a atender tanto las semejanzas como las diferencias de la naturaleza humana, por lo tanto considera a todas las personas iguales pero identificando y valorando las diferencias. Esta concepción es la que domina en la psicología educacional actual, porque sirve para identificar hacia donde deben apuntar las adaptaciones y ajustes de la enseñanza con el fin de atender a todos desde lo común, pero atendiendo las diferencias individuales.

Continuando con este análisis, en esta misma línea Coll y Miras (2001), avanzan un paso más identificando cinco estrategias básicas de respuesta educativa a la diversidad que se derivan de los supuestos mencionados anteriormente. Estas las denominan selectiva, adaptativa, temporal,

compensación y adaptación de las formas y métodos de enseñanza.

La estrategia selectiva conlleva la idea que los alumnos deben ser apartados porque no cumplen las capacidades para aprender lo que se enseña en determinado nivel. La estrategia de adaptación de objetivos, plantea que las personas que no pueden aprender lo mismo, vayan a establecimientos diferentes con objetivos y contenidos diferenciados de acuerdo a las capacidades de aprendizaje de los alumnos. La estrategia temporal supone que la diferencia más importante es el ritmo y la rapidez en la adquisición de los aprendizajes. Por lo tanto, una de las respuestas puede ser la repetición del curso. La estrategia de compensación, apunta a neutralizar o compensar los eventuales efectos negativos de las características individuales, mediante tratamientos específicos. Por su parte, las estrategias de adaptación de las formas y métodos de enseñanza difieren de la estrategia de neutralización en que se propone extender la adaptación de la enseñanza a todos los alumnos y a todas las actividades escolares.

Una manera en que estas estrategias de adaptación de formas y métodos de enseñanza puede llevarse a la práctica, es haciendo una profunda transformación en las formas en que la escuela aborda los desafíos de atender la diversidad. Para ello es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa se aboquen a reflexionar sobre las prácticas y la cultura escolar. Porque, como hemos señalado anteriormente, las concepciones se dan en una cultura determinada y están influidas por las prácticas, sin embargo una modificación en estas últimas puede modificar las concepciones.

En este sentido, si consideramos que las transformaciones culturales son lentas, y las referidas a generar sistemas educativos más inclusivos no son diferentes, es necesario reflexionar sobre estos procesos para ir replanteándolos. Por ello, Ainscow y Booth (2000) han creado el “Índice de Inclusión”, en adelante el Index. Este instrumento ha sido diseñado para comprender los niveles de inclusión y exclusión que tienen los centros educativos, los que se exploran por medio de tres dimensiones que se interrelacionan en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas (Booth & Ainscow, 2000). La interrelación de estas dimensiones está mediada por los valores y principios de los actores, por ello, el impactar las concepciones de estos puede facilitar la instalación de prácticas inclusivas en la escuela. En este sentido el Index plantea que la inclusión educativa:

“tiene que ver con resguardar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares, impulsen la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el

conocimiento y la experiencia alcanzados por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran, para orquestar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad, para mantener el aprendizaje activo de todos” (Booth & Ainscow, 2000, p. 18).

Este proceso de reflexión para definir la inclusión en cada comunidad educativa contribuye a desarrollar sistemas más inclusivos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). En esa misma línea, Ainscow y Miles (2009) proponen que:

a) La transformación para avanzar hacia una educación inclusiva, es un *proceso dinámico* entendido como una meta a alcanzar y no como un estado final.

“En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos” (Ainscow 2003, p.12).

b) La *presencia* de los estudiantes significa que la diversidad permite generar condiciones de socialización para todos en un espacio común, donde el *aprendizaje* esté referido a que todo el alumnado aprenda, potenciando al máximo las capacidades individuales y que este sea significativo, promoviendo la *participación* de cada estudiante, para consolidar su pertenencia al grupo, valorando su identidad, su bienestar personal y social y que sus voces sean tenidas en cuenta.

c) Cambiar el enfoque centrado en el déficit por uno centrado en las formas de aprendizaje, obliga a eliminar las barreras que pueden estar en las políticas educativas, las culturas escolares y las prácticas de enseñanza, que interactúan con las condiciones personales de los alumnos, generando exclusión, marginación o fracaso escolar.

d) Por último, las escuelas tendrán que adoptar acciones afirmativas hacia los grupos de mayor riesgo de ser excluidos.

En esa perspectiva, una escuela inclusiva debe contemplar la diversidad de características de los miembros de su comunidad, y debe asumir un compromiso con el cambio y la reestructuración permanente. Por lo tanto, un elemento importante que caracteriza este tipo de escuela es que no debiera tener “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o

discriminación de ningún tipo (Blanco, 1999). Bajo esta premisa la comunidad educativa en su conjunto deben generar iniciativas prácticas y normativas que apunten a la participación y al aprendizaje de todos sus estudiantes (Booth & Ainscow, 2000; López et al, 2010).

La enseñanza y aprendizaje, en la escuela inclusiva, deben responder a la diversidad del alumnado, haciendo que las clases sean accesibles a todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2000). Esto obliga a que el currículum debe ser amplio y flexible para que se pueda adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales (Ainscow, 2001). Lo que lleva a que el equipo docente consiga que el currículum sea diferenciado en función de la diversidad, haciendo las adaptaciones necesarias al currículum oficial para responder a las características y necesidades de los alumnos, respetando los objetivos y realizando las modificaciones necesarias en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza (Blanco, 1999; Stainback & Stainback, 2001).

Este proceso de adaptación del currículum requiere de una preparación de la enseñanza planificada y organizada cuidadosamente, seleccionado contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación (Duk & Loren, 2010). Para lograr este desafío es imprescindible que los profesores conozcan las potencialidades y formas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, identificando los factores que lo facilitan, los estilos de aprendizaje, y sus necesidades educativas más específicas (Blanco, 1999). Desde ahí se debe planificar con criterio interdisciplinario y cuidadosamente los apoyos que necesita cada alumno, por lo que es un requisito trabajar en conjunto con los especialistas u otros profesionales (Ainscow, 2001).

Las escuelas deben definir criterios para el desarrollo del currículum, en donde los objetivos no debieran centrarse en lo cognitivo y en contenidos conceptuales, sino que también deberían incorporar y desarrollar una diversidad de capacidades y contenidos. El currículum debe promover aprendizajes significativos y comprensivos (Blanco, 1999).

Esta perspectiva obliga a la utilización de metodologías que adapten la enseñanza, presentado los contenidos en una variedad de formatos accesible. Para ello los docentes deben utilizar formas de enseñanza flexible, las que deben adaptarse a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos. Los apoyos pedagógicos también deberían ajustarse a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno (Blanco, 1999). Sin olvidar que la complejidad de las aulas se puede enfrentar de mejor forma utilizando el trabajo cooperativo y colaborativo entre los alumnos (Booth & Ainscow, 2000).

Del mismo modo, es imprescindible la planificación conjunta entre docentes y la

enseñanza colaborativa (Booth & Ainscow, 2000). Para esto es necesario establecer como una práctica periódica que los profesores puedan apoyarse mutuamente, formando conciencia de equipo docente (Blanco, 1999); siendo el trabajo colaborativo y la reflexión entre pares un instrumento metodológico para producir conocimiento y para responder a las distintas necesidades del alumnado (Booth & Ainscow, 2000). Por ello es clave garantizar espacios y tiempos para fortalecer el intercambio profesional.

Siendo coherentes con la inclusión, la evaluación en este contexto debiera estimular los logros de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2000). No solamente debieran reconocerse y relevar los resultados obtenidos, sino que también el esfuerzo y los errores cometidos como punto de partida para el aprendizaje (Blanco, 1999). Lo que implica una evaluación continua del progreso de los alumnos, comparándolos con su punto de partida y no con sus pares, esto compromete a individualizar las evaluaciones y las intervenciones educativas derivadas de estos procesos (Duk & Loren, 2010).

La escuela debiera concordar estos criterios, así como los indicadores para el seguimiento de los aprendizajes (Duk & Loren, 2010), que le permita contar con procedimientos de evaluación variados que se adapten a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos, que den la posibilidad de utilizar criterios y procedimientos flexibles para la evaluación y la promoción (Blanco, 1999).

La participación es otro de los elementos centrales para desarrollar una educación inclusiva, la que debe promover la interacción de los alumnos, familias y docentes en la construcción de una comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2000). La relevancia se plantea en que las decisiones tanto administrativas como curriculares deben tomarse por parte de todos los actores en función de su contexto. Por esta razón, se hace imprescindible conocer la opinión de todos para el diseño, la evaluación y el seguimiento de las acciones que realiza la escuela (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).

4.1.2 Movimiento hacia la educación inclusiva

Un hito en el camino del cambio del pensamiento es el informe Warnock en 1978, donde se cuestiona el concepto de educabilidad y define que todas las personas con necesidades educativas diferentes son educables sin importar dónde se brinden los apoyos. Desde ese momento

existe a nivel mundial un interés movilizador por reflexionar sobre cómo se da respuesta educativa a todas las personas.

Esta discusión realiza una síntesis en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) al plantear que todos los estudiantes deben estar juntos, independientemente de sus condiciones personales. Esto desafiaba a la escuela, en forma clara y directa, para que asumiera su responsabilidad en el éxito o fracaso de los estudiantes, avanzando en delineamientos para lo que actualmente se define como inclusión educativa (Slee, 2012).

Desde ese momento, y con la influencia del movimiento de Educación para Todos, UNESCO (2005) profundiza sus planteamientos de Salamanca, plasmando en las Orientaciones para la Inclusión una definición que utilizaremos como referente para los análisis del presente estudio:

“La educación inclusiva puede ser concebida 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 reducir 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. 14) (las cursivas no son de la cita original)

Si bien se empieza a hablar de inclusión educativa, no obstante aún encontramos múltiples formas de entenderla y algunas de ellas son, incluso, contradictorias entre sí (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Dyson, 2001). Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina, y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con

discapacidad (Booth & Ainscow, 2000) no siendo la presencia el sentido de la inclusión. Por el contrario, la definición sitúa a la educación inclusiva desde el enfoque de derechos, llevando implícito un concepto de calidad que no es neutro, porque apunta a un modelo constructivista del quehacer pedagógico. Es decir, se requiere el convencimiento que la enseñanza y los sistemas educativos deben adaptarse a las necesidades de cada estudiante y no a la inversa. Esta mirada vincula directamente los conceptos de calidad y equidad con el de inclusión educativa.

En este sentido, Marchesi y Martín (1998) y OREALC/UNESCO (2007) consideran a la equidad como uno de los criterios de calidad indisociable a la inclusión. En relación con ello, la educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles, desarrollando las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad (Blanco, 2006).

Desde esta perspectiva los modelos de inclusión asociados a calidad y equidad apuntan a cuatro elementos: a) La inclusión es un proceso, b) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, c) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, y d) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Ainscow & Miles, 2009).

Más allá de los esfuerzos que se realizan para conceptualizar la educación inclusiva, las políticas educativas tienden a ser contradictorias porque en muchas ocasiones se vincula este concepto al de discapacidad y dificultades con la enseñanza (Blanco, 2006; Ainscow & Miles, 2009) y, específicamente, a la educación especial (Dyson, 2001).

La inclusión es considerada un proceso de cambio que busca eliminar las barreras que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los centros escolares regulares. Sin embargo, esta eliminación de las barreras no está exenta de contradicciones, dificultades y paradojas (Echeita et al., 2009), esto es denominado dilema de la diferencia (Dyson, 2001; Norwich, 2008).

Al respecto, López (2010), señala que:

“este dilema puede ser definido como todo proceso de toma de decisiones referido a la atención educativa en condiciones de equidad a grupos de alumnos que presentan diferencias de distinto tipo, en las que debe escogerse entre alternativas que son simultáneamente favorables y desfavorables” (p. 3).

Por lo anterior y por la naturaleza dilemática de estos procesos (Dyson y Millward, 2000; Echeita et al, 2009; Norwich, 2008) a nivel internacional se han podido identificar algunos temas que aún se encuentran en tensión o como señala Norwich (2008) son los dilemas de la educación inclusiva, los que cobran importancia porque están vinculadas a las concepciones sobre inclusión. Estos dilemas se reflejan en los siguientes ejes temáticos (Operti, 2009):

- a) Las opciones y equilibrios entre educación especial, integración y educación inclusiva.
- b) Las relaciones complejas entre la inclusión social y la educación inclusiva.
- c) ¿Quiénes participan en el diseño y en la implementación de la educación inclusiva?
- d) ¿Cuál es el rol de la educación inclusiva en el marco del compromiso de las metas de Educación para Todos?
- e) Promover y asegurar el derecho a una educación equitativa de calidad para todos.
- f) ¿Cómo influye el currículum en el logro de la educación inclusiva?
- g) La necesidad de cambiar el perfil y el rol del docente, así como apoyar su desarrollo profesional.

Las discusiones sobre inclusión que han sido impulsadas desde la educación especial, han evidenciado una serie de tensiones, las que se han visto reflejadas en la transformación de las políticas de la atención a la diversidad a nivel mundial. Pero, más allá de las tensiones, los Estados han declarado una “intención” que las políticas educativas crecientemente vayan adoptando una perspectiva cada vez más inclusiva para responder a la diversidad de características personales y sociales del alumnado, recogiendo la reflexión propuesta por la Declaración Salamanca (UNESCO, 1994) que invita a transitar desde un “modelo médico” centrado en el déficit, a un “modelo social” que se ocupe en derribar las barreras del contexto para el aprendizaje y la participación (López, 2008). Para comprender estos modelos, en la Tabla N° 1 se sintetizan de manera comparativa los principales principios de cada uno de los modelos que están en juego.

Tabla N°1 Comparación de los principales principios entre el modelo médico y modelo social

MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. La discapacidad es una deficiencia o anormalidad. 2. Tener una discapacidad tiene una connotación negativa. 3. La discapacidad reside en el individuo. 4. La solución para los problemas relacionados con la discapacidad es la cura o normalización del individuo. 5. El agente para la solución es el profesional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La discapacidad o necesidad de apoyo es una diferencia. 2. Tener una discapacidad tiene una connotación neutra. 3. La discapacidad deriva de la interacción entre el individuo y la sociedad y su entorno. 4. La solución para los problemas relacionados con la discapacidad es un cambio en la interacción entre el individuo y la sociedad y el entorno. 5. El agente para la solución puede ser el individuo, un mediador o cualquier persona o transformación que incida la relación entre el individuo y la sociedad y el entorno.

(Fuente: elaboración propia)

Para Ainscow (1995, 2001) existen dos perspectivas para responder a la diversidad, las que denominó individual e interactiva. Desde la perspectiva individual, el nivel intelectual del estudiante marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes condicionando su potencial. Esto, también, condiciona las respuestas educativas de los docentes y de los centros.

El aprendizaje, para esta perspectiva, tiene un papel pasivo porque es concebido como la acumulación de conocimientos, por lo tanto es considerado fundamental para la acción del profesorado sobre los alumnos.

La asimilación de contenidos preestablecidos para que los estudiantes adquieran conocimientos que no poseen, obliga a estos a adaptarse al currículum. Desde ese lugar, el profesor ocupa un lugar de experto en la materia.

Desde esta perspectiva, la diversidad del alumnado es entendida casi exclusivamente en relación a los alumnos que tienen problemas para adquirir los aprendizajes. Entonces, para responder a esta diversidad, los profesores trabajan para homogeneizar a los estudiantes utilizando referentes estandarizados. Los apoyos se entregan aparte a los alumnos que no se ajustan a esta norma, bajo el convencimiento que de esa forma aprenden mejor. Como indica Ainscow (1995) deben utilizarse “métodos y profesores especiales para alumnos especiales”.

La perspectiva interactiva como alternativa a la perspectiva individual (Ainscow, 2001)

supone que todos los alumnos pueden aprender y pueden ser enseñados. También supone que todos los estudiantes en un momento determinado pueden tener dificultades escolares, las que no son entendidas como algo negativo. En síntesis, la preocupación es por todos los estudiantes, por lo tanto, todos pueden necesitar ayuda y esos apoyos deben estar disponibles para ellos.

Bajo esta perspectiva, las decisiones pedagógicas que hacen los docentes, las tareas que encargan, los recursos que facilitan y la organización de la clase (Ainscow, 2001) son relevantes porque las dificultades de aprendizaje se producen a consecuencia de estos.

Los profesores deben hacerse responsable de los avances de todos los estudiantes, sin embargo esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino que es una labor colectiva por lo tanto deben contar con los apoyos que les permitan reflexionar en conjunto y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula (Perrenoud, 2004).

Este enfoque no solo impacta en el trabajo docente, sino que a la escuela en su conjunto. Es la institución la que debe tener una oferta de apoyos para que el trabajo de aula sea efectivo para todos. Esto es llamado por Ainscow (2001) como “enfoque de la escuela total”.

4.2 La transformación en Chile de la política reciente de respuesta a la diversidad para personas con discapacidad y con necesidades específicas de apoyo

Este proceso de cambios a nivel mundial, también lo vemos reflejado en nuestro país que se ha visto en la creciente necesidad de realizar cambios paulatinos en las formas de atención a la diversidad y para ello se han generado diversos dispositivos. Sin embargo, al igual que en muchos países, esta discusión se ha dado con mayor visibilidad desde la educación especial. Es en este marco que el Ministerio de Educación convoca una Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) que propone, en el informe “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial”, siete líneas de acción que desafían a:

- a) Que *la integración no puede ser voluntaria*, siendo necesario garantizar en igualdad de oportunidades el acceso, la permanencia y la continuidad de estudios de todas las personas independiente de sus características.
- b) Generar condiciones para que cada escuela tenga ambientes que propicien el acceso, la participación y la autonomía de los procesos de aprendizaje de los alumnos con necesidades de apoyos específicos y que se evite que estos se concentren sólo en los

establecimientos menos selectivos y dispuestos para atender a la diversidad.

- c) *Ir terminando con los planes y programas de estudios especiales*, lo que es coherente con las finalidades de la educación planteadas en el Informe Warnok y el Informe Delors (UNESCO, 1996), y utilizar el currículum general para todos los estudiantes, señalando que lo que se debe adaptar son las estrategias y las prácticas que permitan que todos aprendan de la misma forma.
- d) Las escuelas especiales deben organizarse paulatinamente de igual forma que todas las escuelas, articulando su experiencia con las escuelas regulares. Esta transformación debe permitir abrirse e insertarse a la comunidad.
- e) *Cambiar 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) Lograr que las familias participen en el proceso educativo y en la toma de decisiones respecto de sus hijos.
- g) Dar respuestas efectivas a las personas que requieren apoyos específico, con el fin de permitir la participación y no discriminación por medio del desarrollo de políticas públicas integrales.

El documento emanado de la Comisión se transforma, el año 2005, en la base de discusión para un proceso participativo de consultas a distintos actores impulsado por el MINEDUC. Esta iniciativa tiene como resultado la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005)

Para avanzar en el cumplimiento de estas propuestas el año 2010 el MINEDUC promulga el Decreto 170, cuyos contenidos se direccionan hacia dos aspectos fundamentales: los procedimientos diagnósticos para la entrega de recursos y, paralelamente, la estructuración general de los apoyos profesionales en el aula común. En este sentido, es un híbrido (López et al, 2012) porque para el diagnóstico continúa primando el “*modelo médico*” y para la entrega de apoyos especializado se observa una intensión por iniciar un tránsito desde un “*modelo médico*” hacia un “*modelo social*”. Es este tránsito que han tenido los PIE para la entrega de los apoyos lo que nos motiva a mirar este dispositivo como elemento clave para revisar las concepciones docentes sobre respuesta a la diversidad educativa.

En este contexto de transformaciones, el foco de atención de los estudios existentes en el área, mayoritariamente, ha estado puesto en la implementación de los PIE y en el cumplimiento de la legislación vigente. Las investigaciones coinciden en identificar la necesidad de avanzar hacia

un enfoque social para la atención la diversidad (MINEDUC, 2003; Tenorio, 2005; UMCE-MINEDUC, 2008). Estas investigaciones concluyen, también, que las principales barreras se pueden identificar en tres niveles: aprendizaje, apoyos y gestión administrativa.

Respecto de los aprendizajes, las opciones de integración que estaban establecidas antes del Decreto 170, no daban respuestas educativas adecuadas a los estudiantes que decían beneficiar. Porque permitía implementar estrategias pedagógicas desde el modelo médico/rehabilitador, privilegiando los apoyos especializados, dando los apoyos en forma separada y aplicando evaluaciones diferenciadas similares a la educación especial (MINEDUC, 2003; Tenorio, 2005; UMCE-MINEDUC, 2008; López 2008).

Por su parte, en cuanto a los apoyos, el trabajo colaborativo entre profesores de educación regular y profesores especialista, presenta dificultades por múltiples factores: inestabilidad de los equipos profesionales, falta de tiempo, aislamiento y poca participación de los profesores especialistas en las actividades normales de las escuelas. Además, se pone un énfasis desmedido en los apoyos especializados segregados y en las tareas diagnósticas, lo que va en desmedro de las actividades de aprendizaje de los alumnos integrados (MINEDUC, 2003; Tenorio, 2005; UMCE-MINEDUC, 2008; López, 2008).

En lo relativo a la gestión administrativa, los liderazgos de las instituciones escolares, mayoritariamente, podemos considerarlos verticalistas, lo que se ve reflejado en una generalizada tendencia a la falta de participación de profesores, familias y estudiantes en la toma de decisiones, la que a su vez está centrada en los equipos directivos. Por esto, se ve una falta de articulación de los PIE con los Proyectos Educativos Institucionales (MINEDUC, 2003; Tenorio, 2005; UMCE-MINEDUC, 2008; López, 2008).

Por otra parte, existen un estudio sobre las concepciones de las políticas y prácticas en la que identifican las barreras culturales para la inclusión (López et al, 2012). Esta investigación está basada en el trabajo que realizan los docentes bajo el Decreto N°1, anterior a la normativa vigente. Una de las conclusiones relevantes es que “si bien la política invita a atender a la diversidad desde un sentido de inclusión, prescribe el modelo de la integración consistente en una atención individual de la discapacidad” (López et al, 2012, p.14). Esta contradicción de la política también se ve reflejada en las prácticas docentes. Además, advierte que el Decreto 170 puede aumentar el diagnóstico y el sobre-diagnóstico de algunas necesidades de apoyo, lo que reforzará el modelo médico y la respuesta individual a la diversidad.

4.3 Docentes como profesionales reflexivos para responder a la diversidad

Tal como ha sido planteado en los apartados anteriores, el desarrollo de la inclusión educativa supone capacidades de las escuelas de manera global para abordar de manera reflexiva y en forma colectiva, las respuestas que se tienen para atender a la diversidad, las estrategias que se utilizan y los supuestos que están a la base de la práctica educativa. Por lo tanto, es importante comprender cómo se puede favorecer la capacidad reflexiva de los docentes en el marco del desarrollo profesional.

En los últimos tiempos, la expresión *profesional reflexivo* (Schön, 1987) es uno de los elementos que con mayor frecuencia es encontrado en los debates sobre la profesionalización del trabajo docente. En este marco, se presenta el movimiento de práctica reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado.

En este sentido, Moraña y Parrilla (2005) plantean que existen una serie de factores que facilitan la formación; “la colaboración entre los docentes, la orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias metodológicas activas, la mejora de la diversidad, la participación heterogénea de los profesionales de la educación, etc.”(p. 520). Estos mismos factores pueden ser considerados, también, para los docentes que se encuentran en servicio.

Los profesores reflexivos analizan su ejercicio docente tanto en la acción como sobre ella y este proceso va construyendo y modificando las concepciones. Para cambiar las prácticas docentes es necesario repensar las concepciones implícitas que subyacen, porque las representaciones sobre lo que está pasando en el aula se basan en ellas, en las formas de creencias, interpretaciones, supuestos, prejuicios, expectativas, entre otras (Pozo et al, 2006).

Consecuentemente a lo expuesto, el cambio en el profesor solo puede darse en él mismo. Para ello se requiere que el profesor vaya reflexionando, para ir transformándose en un profesional reflexivo. Al respecto, Schön (1986) plantea que la reflexión en los profesionales pasa por dos momentos distintos. Uno cuando aparece un aspecto que no es capaz de resolver con su bagaje profesional, a esto lo denomina “reflexión en la acción”. El segundo deriva de la anterior reflexión, es un proceso profundo que lleva al profesional a replantearse lo sucedido y buscar soluciones. Esta etapa la llama “reflexión sobre la acción”. Es en este sentido que el profesional es capaz de identificar qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace, por lo tanto la revisión como procedimiento es una estrategia y una metodología de acción, que busca el aprendizaje y la

mejora.

Por lo anterior, en algunos países existen esfuerzos para convertir la investigación reflexiva en el componente central de la reforma educativa. En este escenario, la reflexión viene a reaccionar contra la visión de los profesores como técnicos que transmiten lo que otros diseñan fuera de las aulas. Esto implica dejar de percibir a los docentes como participantes pasivos en los procesos de transformación educativa, lo que desafía a los profesionales de la educación a jugar un rol central en el diseño de los objetivos y fines de su trabajo.

Como las situaciones educativas se dan en espacios sociales de interrelación con otros, que se concreta por medio del lenguaje, éste se constituye en un elemento imprescindible para las acciones de enseñar y aprender. Sobre todo porque el contexto y las formas de codificación fijan los términos para la interpretación, construcción y reinterpretación de los significados implicados.

Para Coll y Onrubia (1996), el comprender el proceso de construcción de significados necesita considerar dimensiones tales como la estructura de participación social en donde se da el intercambio, las tareas de producción discursiva y las finalidades de la instrucción, entre otras. De este modo, las formas discursivas y el uso del lenguaje pueden constituirse en “amplificadores cognitivos” (Brunner, 1986), buscando interpretar las intenciones de los sujetos involucrados y el objeto de la acción intelectual.

En síntesis, el lenguaje y las formas discursivas nos muestran cómo los sujetos logran deconstruir y comprender la realidad, la que después es replicada o transformada por medio de las interacciones entre los miembros de las comunidades educativas. Es por ello que la reflexión, tanto individual como colectiva, mediada por estas distintas formas de lenguaje y formas discursivas, puede ir reconstruyendo las concepciones docentes.

Este proceso reflexivo se da en un contexto determinado: la escuela con sus diversas culturas determinadas por las tradiciones, los proyectos institucionales, el currículum oculto, entre otras. De esa forma se va constituyendo una red de relaciones entre los distintos actores, maneras en cómo se relacionan y la organización estructural. Es en esta cultura escolar donde se pueden identificar distintas culturas profesionales de la enseñanza, que pueden ser caracterizadas por las creencias compartidas de cómo relacionarse y articularse, tanto en el contexto organizativo como en el laboral de las instituciones escolares. Estas culturas enmarcan la relación bidireccional entre prácticas y concepciones, estableciendo un espacio en donde se forman estas últimas (Pozo et al, 2006).

Es en esa perspectiva que las culturas se establecen por las relaciones entre los actores de una institución con los medios que cuentan y los fines que persiguen. Hearn (1996) identificó varias culturas profesionales, entre ellas la del individualismo, balcanizada, colegialidad artificial y colaborativa.

La cultura del individualismo se caracteriza por relaciones fragmentadas y esporádicas, facilitadas por un aislamiento tanto físico como psicológico. Las formas de trabajo responsabilizan individualmente a un profesional por un aula o un grupo de estudiantes, esto implica una soledad profesional.

Otro tipo de cultura es la balcanizada, la que se identifica por división del centro en pocos elementos en común, lo que conlleva una baja permeabilidad. Los grupos permanecen relativamente estables, donde cada uno tiene su forma de trabajar y entender la enseñanza. En este tipo de culturas se genera una identificación por el subgrupo al que pertenecen, porque este cuenta con modos propios de pensar y enseñar. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar, organizándose por materias, niveles, áreas y departamentos.

La colegialidad artificial establece una gestión regulada en forma administrativa y por procedimientos burocráticos impuestos externamente. El trabajo es artificial y forzado, impuesto por directivos, lo que se puede caracterizar por reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas en tiempos y espacios determinados, en equipos donde el currículum es diseñado externamente.

La cultura de la colaboración, tiene un sentido de comunidad, donde el apoyo y la relación mutua son construidos internamente con colaboración espontánea y participación voluntaria, donde la visión del centro es de conjunto, con valores, procesos y metas compartidas. Interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente. Esta colaboración implica auto-revisión y aprendizaje profesional participativo. Para este tipo de cultura la enseñanza es vista como tarea colectiva. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados, por ello es necesaria la creación de estructuras y contextos, que contemplen tiempos, tareas y recursos, que promuevan el trabajo conjunto. El centro es visto como unidad y agente de cambio.

Otra de las relaciones importantes es la de profesor-alumno, la que no es emocionalmente neutra, por cuanto es evidente que profesores y estudiantes pueden tener emociones tanto negativas como positivas, las que pueden transformar el sentido, la motivación y el aprendizaje de

los estudiantes. Del mismo modo, esta relación puede modificar en mayor o menor medida las expectativas y el interés inicial del estudiante por este proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto a este tema, Miras (2001) señala que “algunos autores destacan la influencia que tiene la contingencia de la valoración del profesor en los patrones atribucionales del alumno y en concreto en su percepción de control en el aprendizaje y sus resultados” (p. 325).

En síntesis, es un reto pedagógico la incorporación del apoyo afectivo, que permita articular todas las dimensiones que favorezcan la construcción de un proceso de enseñanza y aprendizaje amigable para los actores involucrados.

Esta relación profesor-alumno está condicionada por la representación de las características del otro, vinculadas a capacidades, motivos e intenciones (Miras, 2001). No en pocas ocasiones, los profesores forman juicios de sus estudiantes de acuerdo a sus creencias, clasificándolos según distintas características, comportamiento en el aula o apariencia física. Estos juicios previos definen al alumno y su potencial y muchas veces estos ponen límite a las potencialidades de los estudiantes.

Algunos profesores tienen el concepto de “alumno ideal”, caracterizado por el respeto a las normas establecidas, el esfuerzo, la constancia en el trabajo y el aspecto físico, siendo a este a quien se le atribuye sus expectativas positivas. Quienes no cumplan con este concepto de alumno se le atribuirán expectativas negativas. Entonces, según sus valores e ideas el profesor asignará más o menos importancia a: la clase social, el origen étnico, la reputación de los alumnos y los estereotipos. En este sentido diversos estudios señalan que las expectativas de los profesores sobre los estudiantes pueden influir en los resultados (Brophy & Good, 1986, Good & Brophy, 2000; Rosenthal & Jacobson 1968).

Si bien, Miras (2001) reconoce que las expectativas de los profesores tienen una alta incidencia en los resultados de los estudiantes, también señala que esto se trata de un proceso muy sutil y complejo de abordar.

Por otra parte, las primeras habilidades sociales que adquieren los niños se desarrollan en el entorno familiar: alimentarse, reír, jugar, hablar, desplazarse, control de esfínter, relacionarse con otros, etc. Pero las familias terminan su tarea con el desarrollo de estas habilidades y con la entrada de los estudiantes a la escuela.

Las familias y las escuelas son entornos educativos relacionados por los conocimientos cotidianos y escolares mediante actividades mediadas. De igual forma, estos dos espacios están

vinculados por los valores y actitudes, formando identidad de quienes participan (Lacasa, 2001).

No obstante lo señalado en el párrafo anterior, aún las familias y las escuelas son espacios compartimentados en donde no se aprovechan los espacios de intersección, lo que muchas veces son la causa del fracaso escolar. Por esto una de las cuestiones que crecientemente está cobrando relevancia es cómo la escuela y la familia pueden colaborar.

Para establecer una relación entre las familias y la escuela, podemos retomar la idea de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1994), quienes plantean que la escuela se debe aproximar al conocimiento cotidiano. En este mismo sentido, los estudios de Lacasa (2001) han planteado algunas propuestas para ello: preguntar a las familias lo que desean, hacer explícitas las metas de enseñanza, no dar tareas estandarizadas para todos los niños de una clase, evitar la relación unidireccional y utilizar materiales específicos.

5. Marco metodológico

En el presente capítulo se expone el marco metodológico utilizado en la investigación. Para detallar estos aspectos, el capítulo parte con la justificación del enfoque metodológico utilizado. En seguida, se pormenoriza el proceso de selección de los participantes. Se detallan, a continuación, las técnicas y procedimientos de obtención de información y se describe la forma cómo se analizaron los datos. Por último, se presentan las consideraciones éticas del estudio.

5.1 Justificación de la metodología

En la presente investigación, el interés primordial fue conocer y analizar las concepciones docentes sobre las respuestas a la diversidad educativa. Para ello se optó por un diseño metodológico descriptivo analítico de carácter cualitativo (Flick, 2004), el que ha permitido comprender las concepciones que tienen los participantes en este estudio dentro de su propio marco de referencia (Taylor & Bodgan, 1986).

Para conocer estas concepciones es necesario identificar los supuestos implícitos que están en la base de la temática a estudiar. Estos se conciben como supuestos individuales, los que están basados en sus experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Para el logro del objetivo de estudio, este caso en particular, se realizó escuchando y analizando lo que piensan y dicen las personas.

En consecuencia, esto implicó diseñar técnicas y procedimientos que facilitaran la develación de cómo ellos en su contexto comprenden la diversidad educativa y sus respuestas, considerando que estas inciden en sus prácticas docentes y viceversa. Por ello se optó por el uso de entrevistas episódicas (Flick, 2004), para este caso se aplicaron en dupla con profesionales que trabajan juntos pero que cumplen diferente rol en el aula regular. Este diseño permitió generar un diálogo con cada entrevistado, además del que generaron entre ellos, lo que dio la posibilidad de descubrir el potencial reflexivo de los docentes y develar sus supuestos implícitos. Todo esto ha permitido conocer sus concepciones y compararlas transversalmente entre los tipos de profesionales, en función de criterios y dimensiones críticas relevantes para la implementación de culturas, políticas y prácticas escolares inclusivas.

5.2 Participantes

La selección de los participantes se realizó de manera intencionada utilizando criterios preestablecidos. Debían ser de la Región Metropolitana para facilitar el acceso a ellos. También, debían pertenecer a establecimientos de administración municipal, por el rol público que estos desempeñan. Que tuvieran PIE en funcionamiento, porque este es un dispositivo dirigido a responder a la diversidad. Cada lugar, para ser parte del estudio, debió contar con el apoyo del equipo directivo y de, al menos, un grupo de profesores dispuesto a participar. Finalmente, el estudio se realizó con tres escuelas de educación básica, donde se trabajó con docentes del segundo ciclo, y un liceo.

En cada establecimiento se seleccionaron tres duplas, cada una de ellas compuestas por un profesor de educación regular y un profesor de apoyo, que cumplieran el requisito de trabajar conjuntamente en el aula regular en el marco del PIE. La selección de estas duplas se sustenta en que estos profesionales se transforman en informantes claves para el objetivo de estudio, porque sus concepciones de respuestas a la diversidad educativa son el sustento desde donde están realizando el trabajo conjunto para apoyar los aprendizajes y la participación de los estudiantes.

5.3 Técnicas y procedimiento de obtención de información

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas episódicas (Flick, 2004) a las duplas seleccionadas. Este tipo de entrevista permitió abordar episodios en que los entrevistados han tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta del estudio. En este sentido, una entrevista como esta no busca obtener una narración biográfica, como sucede en la entrevista narrativa, sino que se solicitan varias narraciones acotadas y delimitadas que buscan abordar la pregunta de investigación. Esta forma de afrontar la recopilación de información nos permitió analizar rutinas y fenómenos cotidianos en el discurso de los entrevistados.

La opción por esta estrategia se debe a que no en pocas ocasiones se tiende a responder desde la deseabilidad social. Mientras que la entrevista episódica parte de la premisa que las experiencias se acumulan a modo de recuerdos, y en las narraciones se organizan los conocimientos episódicos (Flick, 2004), siendo en estas últimas donde se evidencian los supuestos implícitos de lo que ellos piensan respecto de la temática que se quiere abordar (Pozo et al., 2006).

También, el trabajar con episodios y no con relatos biográficos se fundamenta en que “el descubrimiento del sentido común se desarrolla sobre la base de episodios que los sujetos tienen explícita o implícitamente como referencia de su discurso y representación” (Vera, 1988, p.17).

Para la entrevista se trabajó con una pauta de preguntas (ver anexo 1), que se construyó en base a algunas de las etapas del método de investigación protagónica (Vera, 1988). Este proceso facilitó a los entrevistados reflexionar sobre sus prácticas, preguntarse mutuamente, levantar hipótesis y generar una racionalidad alternativa para la acción (Schön, 1987).

Para llegar a esta información, los entrevistados pudieron optar por realizar descripciones o narraciones de una situación que les pareció importante en su práctica laboral para responder a la diversidad. En concreto a cada persona se le solicitó que pensara en un episodio o situación en que el entrevistado se hubiese visto enfrentado a responder a la diversidad. Las experiencias seleccionadas debían haberles causado una emoción por considerarlo difícil, conflictivo, exitoso o esperanzador. Después debían contarlo y analizarlo con su compañero de dupla. Este proceso de discusión reflexiva permitió poner en evidencia la relevancia subjetiva de los episodios.

Además de las entrevistas en dupla, se realizó una segunda sesión a grupos de entrevistados por escuela, para una devolución de resultados (Flick, 2004) preliminares. En esta oportunidad los entrevistados se enfrentaron al análisis de las posiciones encontradas en sus relatos frente a la respuesta a la diversidad. Esta etapa sirvió para que reflexionaran sobre las posiciones que aparecieron en sus relatos, además pudieron hacer comentarios a estas. Los productos de esta segunda instancia también fueron considerados en los análisis finales.

5.4 Análisis de datos

El proceso de análisis se inició leyendo las transcripciones de las entrevistas en dupla. De la lectura general pudimos identificar algunos temas importantes para dar respuesta al estudio, y más tarde algunos de ellos se fueron constituyendo en categorías de análisis. Posteriormente, las transcripciones fueron analizadas con el programa ATLAS.TI, con el que se elaboraron “códigos abiertos” (Flick, 2004; Stake, 1998) para cada una de nuestras unidades de análisis que eran las duplas, sin hacer distinción por entrevistados. Este tipo de codificación utiliza códigos ad-hoc tomados del discurso. De igual forma se establecieron “códigos conceptuales” (Flick, 2004; Stake, 1998), los que integran la codificación abierta bajo una lógica discursiva. Finalmente se crearon

“categorías centrales” (Flick, 2004; Stake, 1998) que fueron agrupando los códigos conceptuales que se transformaron en los ejes de análisis. Todo esto se respaldó en el marco teórico y permitió determinar las perspectivas para cada una de ellas.

Terminado ese proceso se filtró la información obtenida, de las categorías centrales y las perspectivas, diferenciando la cantidad de citas de profesores regulares y profesores de apoyo para determinar si existen similitudes y/o diferencia entre las concepciones de uno y otro.

Para realizar el análisis se ha utilizado el Análisis de Discurso (AD) (Íñiguez et al, 2003; Van Dijk, 2004), porque es considerado adecuado para investigaciones cualitativas como ésta que busca aproximarse a los fenómenos sociales. Esta forma de análisis permite examinar de qué manera se construyen las concepciones a través de determinados usos del lenguaje, buscando conocer el significado sumido en el discurso de los entrevistados.

Para trabajar concepciones es importante identificar por medio del lenguaje cómo producen la realidad, más que cómo la representan. Por lo tanto, las palabras son convenciones sociales que dan cuenta del sentido de quien las emite, de acuerdo al uso que las personas, grupos o instituciones le dan en contextos determinados. En esta investigación, en particular, es nuestro interés conocer cuáles son las implicancias de lo que se dice y cómo se dice.

El estudiar concepciones del tipo que se ha propuesto en esta investigación, significa introducirse en una problemática social que obliga a asumir posicionamientos teóricos, éticos y políticos, por lo tanto esta triangulación se ajusta perfectamente con lo que Van Dijk (2004) define como “Análisis Crítico del Discurso” (ACD).

Siguiendo esta lógica para revisar las concepciones, identificamos y caracterizamos los argumentos más importantes del discurso. De igual forma se reconocieron los componentes más sobresalientes del discurso: retórica, metáforas, posicionamiento de sujetos, construcción de objetos y acciones, mecanismos de validación, entre otras. Con estos elementos propusimos interpretaciones sobre lo que el discurso mantiene y promueve. Del mismo modo, dimos cuenta de las líneas argumentales generales presentes en los datos. Es decir, ahí planteamos qué es lo que “dicen” los datos, atendiendo no sólo a lo general sino también a lo particular: énfasis, diferencias, sutilezas, entre otras.

Como estrategias de análisis pusimos atención a la retórica y las metáforas. La retórica, porque la utilización de ciertas palabras o expresiones van configurando las concepciones. Nuestro ACD se enfocó en qué implican las palabras, por eso la utilización de metáforas concentran

significados que pueden develar ideas totalmente opuestas de manera indirecta.

Para nuestro posicionamiento consideramos los distintos enfoques teóricos, en especial, la definición de UNESCO (2005) sobre inclusión y las categorías establecidas para dar respuesta a la diversidad: exclusión, segregación, integración y reestructuración (Parrilla, 2002). Trabajamos, también, con los principios de las perspectivas individuales e interactivas (Ainscow, 2001). De igual forma, utilizamos las concepciones de los modelos médico/rehabilitador y social de discapacidad y respuestas de atención a la diversidad (Palacios, 2008). Otro sustento usado son los dilemas de la inclusión educativa (Norwich, 2008). Estos enfoques predeterminados estuvieron presentes en los análisis los que fueron convergiendo con las respuestas obtenidas de la aplicación de las entrevistas episódicas.

De todo este proceso se obtuvieron 546 códigos abiertos, los que se agruparon en los siguientes 28 códigos conceptuales:

- a) Niños PIE son los TEL, DI, DA, THDA, TEA, Asperger Ciego y Sordo.
- b) Niños que les cuesta aprender porque son enfermitos.
- c) ¿Cómo cambiamos el lenguaje, si tenemos que trabajar según los diagnósticos?
- d) Todos los niños tienen algún interés independiente del diagnóstico.
- e) Me sentía supervisada cuando entraba la profesora de apoyo.
- f) Daba los apoyos con cuidado para no interrumpir.
- g) Me han servido las recomendaciones de los profesionales de apoyo.
- h) He aprendido los contenidos del currículum regular.
- i) No sé qué hacen los profesores de diferencial.
- j) No me gusta ir a la sala de profesores.
- k) Me gustaría trabajar colaborativamente, pero no tenemos tiempo común.
- l) No tengo herramientas para responder las necesidades de todos los estudiantes.
- m) El SIMCE no sirve para responder a la diversidad.
- n) No tengo herramientas, pero busco respuestas para atender a todos los estudiantes.
- o) Hemos buscado estrategias en conjunto para responder a todos.
- p) Los estudiantes que tienen apoyos de la familia tienen más posibilidades.
- q) Los estudiantes pueden hacer lo que quieran en la vida.
- r) Estos estudiantes no aprenden porque no se interesan.
- s) Las familias no se preocupan por sus hijos.

- t) A las familias les gustaría apoyar pero no tienen herramientas.
- u) He buscado formas para que las familias vengan a la escuela.
- v) Me gusta más trabajar en el aula de recursos.
- w) Me gusta más que saquen a los niños con problemas.
- x) Los niños con dificultades me impiden atender a los demás.
- y) Me gusta que los niños con dificultades tengan apoyo en la sala.
- z) Con cariño me gano a los estudiantes.
- aa) Cómo puedo conversar con los alumnos si no tengo tiempo.
- bb) No me acerco a los alumnos porque se aprovechan.

Los códigos conceptuales se agruparon en las siguientes categorías de análisis: lenguaje, expectativas, localización, trabajo colaborativo, apoyo para el aprendizaje, apoyo afectivo de los profesores y apoyo familiar. En cada una de estas categorías nos encontramos con diferentes posiciones que denominamos perspectiva individual, perspectiva dilemática y perspectiva interactiva.

Después de este proceso de análisis del conjunto de datos, proponemos interpretaciones de lo que mantiene, promueve o transgrede el discurso, lo que nos permite conocer las concepciones subyacentes al discurso. Primero describiendo estas concepciones y, después, presentando las diferencias y similitudes entre los discursos de los profesores regulares y de apoyo. Por último, pudimos establecer si las posiciones encontradas en las concepciones se transforman en barreras o recursos para la educación inclusiva.

5.5 Consideraciones éticas

Todos los participantes fueron debidamente informados de los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, dejando estipulado el carácter voluntario de su participación (Stake,1998) en un formulario de consentimiento informado (ver anexos N°2 y N°3). En este documento queda explícito que las entrevistas episódicas serían grabadas en archivos de audio para ser transcritas y analizadas posteriormente. También, se comunicó que en el informe de tesis se utilizarán códigos para citar, lo que mantendrá la confidencialidad de los establecimientos y los participantes.

6. Resultados

En el siguiente apartado se presentan los principales resultados que surgieron del análisis de los datos. Éstos han sido ordenados para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos. En primer lugar, se describen las concepciones sobre respuesta a la diversidad que tienen el conjunto de los profesores entrevistados. Para, posteriormente, exponer las diferencias y similitudes encontradas en las concepciones de los dos tipos de roles profesionales estudiados.

6.1. Concepciones de respuesta a la diversidad que tienen los profesores de educación regular y profesores de apoyo

Del análisis de los datos surgieron códigos conceptuales emanados de los discursos, los que se fueron agrupando en las siguientes categorías: lenguaje, trabajo colaborativo, expectativas, localización, apoyos para el aprendizaje, apoyo afectivo de los profesores y apoyo familiar. En cada una de estas encontramos distintos posicionamientos que denominamos perspectiva individual, perspectiva dilemática y perspectiva interactiva.

La perspectiva individual será entendida, para el presente estudio, como aquella que centra en el déficit de los estudiantes todo el quehacer sin considerar los elementos de contexto. Por su parte, la perspectiva interactiva busca realizar todas las adecuaciones que sean necesarias, valorando las diferencias, para que todos los estudiantes aprendan. Los cuestionamientos sobre ¿Cuál perspectiva es mejor para responder de manera eficiente a mis estudiantes? exponiendo pros y contras, lo entenderemos como perspectiva dilemática.

Estas perspectivas no son lineales, por lo tanto en un mismo discurso hemos encontrado distintos posicionamientos dependiendo de la categoría analizada.

6.1.1 Lenguaje

Esta categoría es la primera que aparece en la reconstrucción oral de los episodios de cada entrevistado. Su importancia está centrada en que el lenguaje va construyendo realidades, porque las palabras al ser convenciones sociales dan cuenta del sentido de quien las emite de acuerdo al

uso que las personas le dan en contextos determinados. Para esta investigación, este uso va reflejando las concepciones que los entrevistados tienen ante determinados temas.

Durante el desarrollo de las entrevistas y en el proceso de análisis de los datos, identificamos tres posiciones que hemos denominado lenguaje médico, dilema del lenguaje y lenguaje inclusivo, respectivamente.

a) Lenguaje médico

En este estudio se observa que en muchas de las citas recogidas se utilizan en forma común el lenguaje médico/rehabilitador. Este tipo de lenguaje responde al modelo médico el que centra en el déficit de los estudiantes todo su quehacer, por lo tanto se ubica en una perspectiva individual de responder a la diversidad. Coherentemente, es natural la relevancia en la utilización de categorías diagnósticas. Estas se ocupan para explicar las conductas y centrar los apoyos en las habilidades disminuidas a modo de rehabilitación.

Esto se expresa en atribuir como propio de los estudiantes las siglas que identifican sus diagnósticos: DI (Discapacidad Intelectual), TDAH (Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad), TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), DA (Dificultades de Aprendizaje). Esta situación la vemos reflejada en la siguiente cita:

“Hay un caso que es gratificante para mí, los resultados con el chiquitito que es DI de primero, ¿ya? Y que lo acaban de reevaluar y salió... casi moderado dice, cincuenta y tanto sacó, que es bien bajito pero subió” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 206).

Del mismo modo, se usan las discapacidades como nombres propios de las personas: Sordo, Down, Asperger, Autista, entre otros. Esto se ejemplifica en la cita que presentamos a continuación:

¿Quién es?... Es el niño Asperger... (Entrevista 7, profesor de apoyo, 096).

También, es de común la denominación “niño PIE” para hablar de los estudiantes identificados como parte del Programa de Integración Escolar. Esto es utilizado en el próxima cita:

“...En octavo comenzó la experiencia... este año... con integración. Ellos no tienen la experiencia de qué es ser un niño integrado, un niño PIE, y los compañeros no saben qué significa estar en integración. Entonces, para mí fue como un doble trabajo porque primero tenía que conocerlos y explicarles que esto no era como que estamos diciendo pobrecitos que no aprenden y por otro lado tratar de que... pasaran lo más desapercibidos en la sala de clase. A mí, todos los que me preguntan yo trato de responderles para que, a lo mejor, no sientan que hay cinco compañeros de ellos que son más lentos y que por eso nadie los va a atender. Yo hago que los mismos niños de integración sepan que uno, así como tienen preguntas, todos tienen preguntas y yo trato de responderles a todos, lo que me quieran preguntar.” (Entrevista 4, profesor regular, 149).

Por otro lado, para referirse a los apoyos individuales utilizan el término “tratamiento”. De igual forma, cuando existe modificación en el diagnóstico a consecuencia del trabajo, se emplea el término “dados de alta” para hacer referencia a los alumnos que ya no necesitan estos apoyos. Así se expresa en el siguiente relato:

“...ella tiene un diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje pero ella es súper capaz de todo, lo que pasa con ella es que tiene una disposición nula hacia el trabajo. Porque ella, con el mínimo esfuerzo, logra las cosas igual. Porque, yo siento que no es su trastorno o su diagnóstico que obtuvo en las pruebas y protocolos que fueron evaluados, yo siento que tal vez reflejaban más su poco interés, más que su poca capacidad o su trastorno. Yo llevo trabajando acá al menos 3 meses y siento que con ella no se puede lograr muchos avances. Primero porque no hay una actitud frente al cambio y aparte que su comportamiento igual involucra que la suspendan. Entonces, su problema conductual afecta totalmente el tratamiento que uno pueda hacer.” (Entrevista 4, profesor de apoyo, 166).

Además, algunos profesores que no manejan estas categorías diagnósticas formales, utilizan expresiones coloquiales y peyorativas para referirse a los estudiantes que tienen algún tipo de diagnóstico. Estas de igual forma responden al déficit, por ejemplo para hablar de estos

estudiantes los califican de “enfermito”, “con dificultad”, “que le cuesta”, “tiene un problema”. En la cita que presentamos se logra observar esta situación:

“...la problemática que él tiene... no es un problema de integración... es una problemática... que la están trabajando en la universidad, lo están ayudando, y no está diagnosticado, tiene... no se sabe si es como principio Asperger...” (Entrevista 6, profesor regular, 062).

b) Dilema del lenguaje

Durante la devolución de los resultados preliminares de las entrevistas en dupla, al señalarles a los docentes que participaron en este proceso el hallazgo de la naturalización del uso del lenguaje médico/rehabilitador, aparecen cuestionamientos importantes para este estudio. Los profesores comienzan a reflexionar por qué lo utilizan, explicando que los PIE requieren que los estudiantes tengan diagnósticos para que la escuela reciba financiamiento para entregar los apoyos. Manifiestan que ellos creen que es esta exigencia la que naturaliza la utilización de este tipo de lenguaje. Es en ese marco que surge el cuestionamiento conducente a instalar la siguiente pregunta ¿Cómo los profesores pueden utilizar un lenguaje diferente, si la normativa de los PIE centra toda la documentación en evidenciar las categorías diagnósticas de los estudiantes? Estos cuestionamientos los ubicamos en una perspectiva dilemática.

“¿Cómo podemos usar otro lenguaje? si el decreto 170 nos obliga a poner diagnósticos y si no responde a ese diagnóstico no tiene los recursos, ni es apoyado por los psicólogos, neurólogos o lo que necesiten...Además en todos los FUs [Formularios únicos] tenemos que poner una y otra vez si es DI, TDAH, TEL” (Devolución 2, profesor de apoyo).

c) Lenguaje inclusivo

Aparece otro posicionamiento en el que los profesores utilizan un lenguaje inclusivo para referirse a las potencialidades que observan en sus estudiantes. En este sentido, destacan algunas habilidades como el interés por el folclor, la música, la capacidad de memoria, el vocabulario amplio, la motivación por el aprendizaje, las habilidades deportivas, entre otras.

Del mismo modo, señalan algunas barreras que deben enfrentar como docentes para mejorar los aprendizajes y la participación de los estudiantes. Describen su falta de

conocimientos pedagógicos para enfrentar algunas situaciones y las formas que han buscado y utilizado para dar respuestas a los requerimientos de cada estudiante.

“Entonces, los niños que tienen habilidades en las áreas artísticas no las desarrollan y de repente todo eso no los motiva a venir, ¿cierto? Cuando saben tocar la guitarra. Por ejemplo José, que es tu niño, él es DI igual, pero tiene esa habilidad, que sabe tocar la guitarra. Entonces, si aquí en el colegio existiera algo artístico, de canto, de música, que apoye el trabajo, no sé, él sería una maravilla...”
(Entrevista 9, profesor de apoyo, 173).

6.1.2 Trabajo colaborativo

El análisis que desarrollaremos a continuación es relevante porque se refiere a las concepciones que tienen los docentes sobre las formas de trabajo entre profesores. La importancia de mirar este aspecto, en particular, está centrada en que las concepciones se desarrollan en culturas y formas de trabajo determinadas. Siendo en estas donde se reflejan las perspectivas que van asumiendo las concepciones al respecto.

En esta categoría encontramos tres posiciones claras que identificamos como trabajo individual, colaboración artificial y colaboración mutua.

a) Trabajo individual

Los relatos en los que aparece esta posición, declaran que tradicionalmente han trabajado de manera individual. Por un lado, los profesores regulares señalan que no tienen herramientas para atender las diferencias, también dicen que enfocarse en las necesidades específicas de un niño hace que dejen de lado a los otros. Y por otro, los profesores de apoyo manifiestan que les acomoda realizar el trabajo en el aula de recursos, porque así pueden focalizarse en las habilidades disminuidas y, también, dicen que ellos no son formados para trabajar con el currículum regular. En el mismo sentido, a los dos tipos de profesionales les acomoda más trabajar solos porque no tienen experiencia en qué y cómo pueden apoyarse mutuamente.

Esta posición responde claramente a una perspectiva individual, donde es difícil pensar en un trabajo con otro profesional.

“...Al principio decía “oh, estoy acostumbrada a trabajar sola, qué lata”,

estamos acostumbradas a ser Profesores, y nos metimos en nuestra aula y los alumnos son nuestros, o sea, ... nosotros manejamos todas las situaciones. Aparte que a nosotros, como Profesores Regulares, mandamos, ¿te fijas? Entonces, llega otra persona que también es Profesora, entonces, ¿cómo lo vamos a hacer?, o sea, ¿qué voy a hacer yo?, ¿cómo lo va a ver ella? Entonces, yo me planteaba una serie de hipótesis, ¿ya? Pero, dije yo “eh, bueno, yo voy a hacer la clase como la hago siempre” (Entrevista 1, profesor regular, 212).

También, el trabajar dos profesionales en el aula causa desconfianzas, porque se sienten supervisados y calificados permanentemente.

“Nos ha costado como profesores aceptar un poquito que entre otra persona adentro del aula, ya, ¿Por qué? Porque simplemente uno dice eh, lo estaré haciendo bien, lo estoy haciendo mal, si lo estoy haciendo mal y estoy siendo criticada, tampoco me están diciendo mira hazlo acá ¿Qué pasa, por qué? ¿Por qué uno tiene que dar siempre?” (Entrevista 11, profesora regular, 288).

b) Colaboración artificial

Los relatos que aparecen en esta posición señalan que, si bien el decreto 170 considera tiempo para el trabajo colaborativo entre docentes, en muchos lugares no se cumple o es insuficiente. En este contexto aparecen las preguntas ¿Cómo realizar trabajo colaborativo sin condiciones laborales adecuadas? ¿Cómo realizar reflexión conjunta sobre las necesidades de un grupo o de un niño sin condiciones para ello? ¿Cómo pensar en conjunto sobre las necesidades del grupo, si los tiempos de reflexión están pauteados por los directivos o las Asistencias Técnicas Educativas (ATE)?

Esta posición es claramente dilemática, porque por un lado se visualiza la importancia de socializar las inquietudes profesionales con otros y se cuentan con tiempos decretados, pero al mismo tiempo las condiciones son adversas para que esto se concrete y no existe una cultura de trabajo común.

“...En la coordinación, en el aula yo tengo que saber lo que la profesora va a trabajar porque debo ser un aporte a la clase, o para saber trabajar bien el tema y no estarles contando otra cosa que no tenga relación con lo que están viendo. Hace

poco se está tratando de instalar, a nivel comunal, el tema de la hora pedagógica para coordinación con profesores. Ahora hay una hora solamente para trabajar con todos los profesores. (Interrumpe el profesor regular señalando) De las cuatro asignaturas. Lenguaje, matemática, sociedad y naturaleza. (Continúa el Profesor de Apoyo) Para trabajar con todos los profesores, solamente una hora. Y de todos los niveles, entonces quedamos casi casi, tratamos de organizar para poder abarcar todo, pero no es suficiente....” (Entrevista 4, profesor de apoyo, 079).

Además, aparece otro elemento importante respecto del trabajo colaborativo que lo sitúa en esta artificialidad. Aún existe desconocimiento o interpretaciones personales de los roles que debe cumplir cada profesional en el aula regular, lo que puede ser una barrera para concretar una colaboración real.

“...para mí quizás fue más fácil (asumir el nuevo rol), pero también ha sido igual como un karma para mí, porque no estaba acostumbrada a tener un rol tan pasivo, de ser como observador de la clase y participar como mediador de algunos aprendizajes para las niñas que estaban en el proyecto...” (Entrevista 11, profesor de apoyo, 296).

c) Colaboración mutua

La colaboración mutua se refiere a los aportes profesionales que pueden articularse entre profesores y con otros profesionales del equipo PIE, para que el trabajo de aula y los apoyos específicos sean de utilidad para todos los estudiantes.

Esto se posiciona en una perspectiva interactiva, porque en los relatos los profesionales muestran flexibilidad para incorporar elementos, desarrollar modificaciones en las formas tradicionales de hacer las cosas y aplicar estrategias nuevas para que todos se vean beneficiados.

“...yo lo comparo a la experiencia de los años anteriores, el proyecto, a propósito de este nuevo decreto, ha ido cambiando en la modalidad de atención de los alumnos. Nunca había entrado un profesional con él al aula, a apoyarlo ni a hacer sugerencias a través del Profesor de aula regular, esta es la primera vez. En los años anteriores él estaba solo, y de hecho, yo lo veía una vez a la semana, la otra vez a la semana era el Fonoaudiólogo y... con suerte conocíamos a la

Profesora Jefe... a propósito del horario disponible que nos daba el proyecto para el alumno. Este año cambió, tenemos hartoo tiempo, a lo mejor no el suficiente todavía, pero hartoo más tiempo dentro del aula con él... yo creo que el trabajo está bien encaminado. Yo creo que a propósito de que tú aceptas sugerencias y, además de aceptarlas, las ejecutas... porque una cosa es aceptar y decir “sí, estoy de acuerdo contigo”, y resulta que sigo haciendo lo mismo. Yo creo que ejecutar las sugerencias que nos hace el psicólogo, o que nos hacemos entre nosotras mismas, hace que el alumno también sea partícipe de estas clases, o sea, yo te puedo contar que los cuadernos de años anteriores de él tenían con suerte el nombre y de qué subsector era. Este año, tiene materia, tiene tareas hechas... hay trabajo, tiene cuadernos arrugados, no tiene cuadernos nuevos” (Entrevista 1, profesor de apoyo, 184).

6.1.3 Expectativas

La presente categoría visibiliza las proyecciones y posibilidades que ven los profesores en sus estudiantes. Si consideramos que las expectativas que tienen los docentes tienen incidencia en los resultados de los alumnos, es importante saber el posicionamiento de las concepciones respecto de estas. En el discurso de los docentes se distinguen tres posiciones que denominamos expectativas limitadas, expectativas condicionadas y altas expectativas.

a) Expectativas limitadas

Las expectativas limitadas corresponden a una posición que plantea que las discapacidades y/o las condiciones sociales ponen un límite al futuro académico y laboral de los estudiantes. En los discursos se evidencia que las expectativas que tienen los docentes sobre los alumnos, responden a estereotipos de salidas laborales o académicas para las personas que tienen riesgos de ser excluidas. Por ejemplo, empaquetadores de supermercado, trabajo agrícola, madres y realizadoras de tareas domésticas principalmente en el hogar familiar, realizar cursos de amasandería y repostería, entre otros.

Lo señalado responde a una visión de las diferencias centrada en el déficit, donde las posibilidades están limitadas de acuerdo a las características individuales de los menores. En consecuencia, esta posición se relaciona con lo que definimos como perspectiva individual.

“El caso de la niña sorda no tengo ninguna expectativa porque, aparte de su condición, tiene padrastro, la mamá yo la encuentro un poco inmadura, y, y tiene una situación familiar irregular” (Entrevista 3, profesora regular, 202).

b) Expectativas condicionadas

Los discursos de los entrevistados que se encuentran en esta posición, condicionan las expectativas a la motivación personal y al apoyo familiar que tenga el estudiante, desligando de la responsabilidad que pudiera cumplir la escuela en el desarrollo de las potencialidades. Para sostener esto, los profesores en sus relatos realizan comparaciones entre personas con una misma discapacidad o diagnóstico, donde unas tienen apoyo familiar y se motivan por aprender y las otras no tienen este apoyo y están desmotivadas frente al estudio. Frente a esta comparación, los entrevistados concluyen que las personas con apoyos familiares y/o que están motivados, tendrían mayores posibilidades de desarrollar actividades laborales o académicas menos estereotipadas, que los otros.

Esta posición responde a una posición dilemática, porque tienen altas expectativas en los estudiantes, sin embargo condicionan las expectativas a situaciones donde a juicio de los docentes la escuela no tiene una responsabilidad que enfrentar.

“Esta niña podría hacer cualquier cosa, pero parte por no tener el apoyo fundamental que es de la casa. Porque, uno entiende que pasan hartas horas acá pero el trabajo es súper complementario con la familia. Uno puede trabajar acá, pero eso tiene que ser reforzado en casa. Y no se da eso con ella. Entonces ese interés que necesita la niña, ver que está la mamá apoyándola, que acá hay una psicopedagoga que está ayudándola, hace que ella se motive. Pero, en el caso de ella yo siento que la desmotivación va porque no hay alguien en casa que la pueda ayudar cuando pregunta, que la pueda motivar en hacer las tareas. Porque tengo otra (estudiante) que su familia está en todo y teniendo menos capacidades le va mejor” (Entrevista 4, profesora de apoyo, 174).

c) Altas expectativas

En sus relatos los profesores muestran compromiso con desarrollar la mayor cantidad de habilidades y experiencias de aprendizaje, para que los estudiantes puedan realizar todo lo que quieran, más allá de las características individuales o del contexto en que se desarrollan.

Este enfoque responde a una posición interactiva, donde los profesores asumen la responsabilidad de entregar la máxima cantidad de experiencias de aprendizajes que permitan al estudiante desarrollarse de acuerdo a sus intereses, independiente de sus características individuales y de contexto.

“...esa niña ha tenido hartos logros. A pesar que tiene sus dificultades ella... sin embargo, siempre trata de sacarse buenas notas, le gusta participar en clases, cumple con sus tareas. Y eso se debe al apoyo que le brinda su... la profesora especialista, y además que yo también estoy pendiente de ella... Ella demuestra... mucha motivación, le gusta participar en clases. Y, los avances se ven registrados en las notas, porque ella tiene buenas notas. Ha superado bastante las notas con respecto al año anterior... También, ella siempre está demostrando sus aprendizajes con el interés que tiene, le gusta mucho leer los textos, cuando le hago crear textos también le gusta participar leyendo, ya sea un cuento, una leyenda. Es muy participativa” (Entrevista 8, profesor regular, 077).

6.1.4 Localización

La presente categoría nos ubica en el lugar donde se sitúan los estudiantes para recibir educación y los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación. Respecto de la localización se distinguen tres posiciones que denominamos respuesta separada, dilema de la localización y todos los estudiantes juntos.

a) Respuesta separada

En las entrevistas aparecen citas señalando que lo mejor para los estudiantes que tengan diagnósticos, es que reciban educación en forma separada en el aula de recursos, atendidos por las profesoras de apoyo o en escuelas especiales cuando se trata de discapacidad intelectual. Se

espera que de esta forma se puedan “nivelar” los aprendizajes de los estudiantes que participan de esta modalidad, con aquellos que están en escuelas y aulas regulares.

Esta posición se sitúa en una perspectiva individual de respuesta a la diversidad, porque centra en las características del estudiante la decisión de dónde ubicarlos para que reciban educación. Además, porque considera el espacio segregado, en escuelas especiales o en aula de recursos, como natural para que los estudiantes con discapacidad y con necesidad de apoyo especializados para que puedan aprender.

“...lo traemos para acá a aula de recursos para trabajar con él un bloque, con otros cuatro niños más, porque son un grupo que está en el PIE y en el aula no entienden nada...” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 159).

b) Dilema de la localización

Frente al dilema de la localización existen cuestionamientos en los discursos sobre qué es lo más efectivo para que los estudiantes reciban educación y aprendan, si la educación separada o la educación en aulas regulares con todos juntos independiente de sus características individuales.

Esta disyuntiva se agudiza cuando se asocia a las condiciones de trabajo: alta cantidad de alumnos por curso, poco tiempo para la planificación conjunta, falta de herramientas para atender la diversidad, la presión por pasar los contenidos y no bajar los resultados del SIMCE. En este marco, los docentes se cuestionan sobre cómo pueden atender las necesidades individuales sin dejar de lado al resto del curso.

“¿Qué hace uno si de repente por estar con uno, uno descuida a los treinta que están en la sala?... y, además, nos presionan para pasar todo el plan de estudio y tener buenos resultados en el SIMCE” (Entrevista 6, profesor regular, 097).

c) Todos los estudiantes juntos

Los relatos en los que encontramos esta posición optan, a pesar de las disyuntivas, porque los estudiantes estén en espacios comunes. Esto se ubica claramente en una perspectiva interactiva, adecuando lo que sea necesario para dar respuestas a las necesidades individuales de todos.

“...hubo un momento que comenzaron las lecturas complementarias, que son estas de libros, a lo que él no estaba acostumbrado, porque no se había trabajado

nunca una lectura comprensiva con él... me generaba dudas de que si lo iba a lograr o no, tal vez era mejor que leyera algo de un nivel más básico... de lecturas para niños más chicos... sin embargo, en una conversación bastante informal con la Profesora de Lengua Castellana, llegamos al acuerdo de probar, para ver qué pasaba con esto... en la primera experiencia lectora, formal, se le pidió que leyera una novela, cosa que él no había experimentado formalmente en una escuela... Fue difícil, pero el resultado fue de experiencia para el alumno, yo creo que fue satisfactorio. A pesar de que eso no se refleja en la evaluación... cuantitativa... no se sacó ni un seis ni un siete en esa prueba. Sin embargo, yo vi que el alumno tuvo como su primer experiencia, primer encuentro, con esto de ojear un libro, de leerlo, de saber que algo pasaba, que había una historia que tenía principio y tenía fin, que eso lo podría relacionar con su vida y se sintió parte de su grupo..."
(Entrevista 1, profesor de apoyo, 076).

6.1.5 Apoyos para el aprendizaje

Esta categoría es importante para describir las formas en que los docentes responden profesionalmente a la búsqueda de estrategias para entregar los apoyos a los aprendizajes. En este sentido, se distinguen tres posiciones para enfrentar las estrategias de apoyos para los aprendizajes, las que llamamos responsabilidad de los especialistas, dilema por los resultados y responsabilidad de todos.

a) Responsabilidad de los especialistas

Los profesionales consultados que fijan posición afinada en sus concepciones, manifiestan que no tienen herramientas para atender la diversidad en grupos heterogéneos. Por eso hay una valoración del apoyo especializado centrado en el déficit y que se realice de manera separada. Esta estrategia se ubica en una perspectiva individualista de respuesta a la diversidad.

"Tenemos cursos, no sé po', hay cursos chicos, que son los séptimos, pero hay cursos grandes como los sextos, que son de más de 40 alumnos. Entonces, yo como profesora no le puedo dar la atención a una niña que es diferencial, no se la puedo dar tanto como me gustaría. Entonces, cuando ella, está dentro del aula, es un

apoyo pa' nosotros, porque nosotros podemos enfocarnos en ellas... ellas se pueden enfocar solamente en las niñas diferenciales, están preparadas y una ir apoyándolas en el camino" (Entrevista 10, profesora regular, 048).

b) Dilema por los resultados

Estas concepciones valoran la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje y la adaptación de los contenidos y metodologías para dar respuesta a todos los estudiantes. No obstante, los docentes se cuestionan sobre ¿Cómo adecuar el currículum, si deben cumplir con una cantidad de contenidos para responder con buenos resultados en las pruebas estandarizadas? Este cuestionamiento ubica a esta posición en una perspectiva dilemática frente a cómo responder a las exigencias de cada estudiante, sin perder de vista la presión institucional por los resultados.

"...hoy en día está todo muy enfocado al tema de los resultados... Necesitamos formar personas, olvidarnos un poco del lenguaje y comunicación, matemáticas y, quizás, agregar otras áreas del conocimiento... ¿Pero cómo lo hacemos? Si tenemos la presión por el SIMCE" (Entrevista 7, profesor de apoyo, 141).

c) Responsabilidad de todos

En los relatos aparece la falta de herramientas para que todos aprendan en conjunto. Sin embargo, para hacer frente a esta carencia y dar respuesta a los estudiantes, los profesores muestran las diversas formas que utilizan para hacerse de respuestas, como por ejemplo hablar con otros profesionales, buscar en internet, tomar cursos de perfeccionamiento, repensando lo que hicieron, entre otras cosas.

Esta concepción considera que los apoyos son amplios y están centrados en las cosas que la escuela y los profesores pueden hacer para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, valorando la diferencia y el trabajo cooperativo, por ello se ubica en una perspectiva interactiva.

"... nos juntamos una vez a la semana, donde programamos algunas actividades, por último, saber qué contenidos vienen a continuación, ¿ya? como pa' preparada, o sea, por último, saber de qué forma diferente tú le puedes explicar los contenidos a los niños...o si necesitan algún material, como el caso de las

fracciones, que yo un par de veces los llevé hasta que entendieron todos. En ese sentido, nos organizamos. (Entrevista 8, profesor de apoyo, 109).

6.1.6 Apoyo afectivo de los profesores

La categoría que a continuación analizaremos es importante porque devela cómo significan los profesores el apoyo afectivo en su práctica profesional y el impacto de éste. En este caso en particular encontramos tres posiciones que denominamos apoyo afectivo como responsabilidad individual, falta de apoyo afectivo a consecuencia de las condiciones laborales y apoyo afectivo como herramienta pedagógica.

a) Apoyo afectivo como responsabilidad individual

Desde esta posición se valora positivamente el apoyo afectivo para el aprendizaje, sin embargo se piensa que es una responsabilidad y una característica individual de los docentes, que si no existe, no se considera como un problema pedagógico. Por eso se ubica en una perspectiva individual.

“...cuando llegó el año pasado, era como el nuevo y nadie lo tomaba en cuenta, y después fue como el “ah, no, es que este tiene problemas, él es tontito, él es aquí, es allá”, y lo hablaban así, tal cual. Y era desordenado como el solo. No trabajaba, me costaba un mundo que escribiera, me fui acercando a él, tal cual como lo hizo la profesora, me fui acercando a él... a ser algo distinto a un Profesor, alguien más cercano. Obviamente, siempre dejándole en claro de que el respeto... está ante todo. Acercándome a él... ayudándolo, felicitándolo cuando hacía bien las cosas, si se equivocaba no importa, “mejor que te equivoques aquí, después vas a ver que uno de los errores aprende”, y siempre incentivándolo hacia adelante, no decirle “ah, no, está mal. ¿Sabis qué? No servís pa’ nada”, porque así lo hacen algunos. Entonces, incentivando hacia adelante, y después, ahora en este segundo trimestre, cuando quería, por ejemplo, colocar las notas por cuadernos, él me trae su cuaderno, lo tenía completo, tenía tareas hechas, así “profe, ¿sabe qué?, este ha sido el único ramo... este es el único cuaderno que tengo así. De hecho, van a tener

que comprarme otro, porque se me están acabando las hojas, usted hace mucha materia, pero la tengo” (Entrevista 2, profesor regular, 257).

b) Falta apoyo afectivo por condiciones de trabajo

En esta posición los docentes consideran importante el apoyo afectivo, sin embargo se justifican por no prestar atención es este aspecto, debido a que no existen condiciones necesarias para hacerlo, porque las aulas están sobrepobladas y falta tiempo para trabajo no lectivo. En este sentido, aparece la pregunta ¿Cómo dar relevancia al apoyo afectivo sin condiciones laborales favorables? Esta disyuntiva lo ubica en una posición dilemática.

“...es que son tantos niños que uno en realidad quisiera darles más tiempo individualizado y conversar con los niño, pero no se puede...” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 159).

c) Apoyo afectivo como herramienta pedagógica

El apoyo afectivo como herramienta pedagógica, considera que este tipo de apoyos deben ser promovidos institucionalmente. Por esto lo ubicamos en una perspectiva interactiva.

“...en todos lados hay niños como Luchín... o sea, quiere decir que, si bien acá hay niños así... siempre nos vamos a encontrar con personas que necesitan buenos profes, profes humanos, no tan profesionales de la materia, por así decirlo. Porque qué pasa, el profesional de la materia se preocupa de los que aprenden, de los que saben, pero no se preocupan de porqué él no está aprendiendo, de por qué no sabe. Muchas veces cargan una mochila mucho... más pesada, tienen problemas muy complicados en las casas, y su única distracción son las ocho horas que están acá en el colegio. Y qué les pasa a estos niños en la escuela, les pasan contenidos, los pasan retando, entonces... la institucionalidad no se debe olvidar de eso...” (Entrevista 7, profesor de apoyo, 149).

6.1.7 Apoyo familiar

La importancia de esta categoría se debe a que responde a cómo significan los docentes el apoyo que pueden brindar las familias para el aprendizaje y la participación. También, permite

observar cómo valoran los profesores las consecuencias de la ausencia de estos apoyos, y cómo la escuela puede facilitar la participación y el interés de las familias en el proceso de aprendizaje y la participación de sus hijos. Para este tipo de apoyo encontramos tres posiciones que llamamos familias ausentes, familias que quieren apoyar pero no tienen preparación y las estrategias que busca la escuela para facilitar la participación de las familias.

a) Familias ausentes

Esta postura viene a explicar cómo los profesores significan la ausencia de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos y las consecuencias negativas que visualizan en los estudiantes, dentro de las cuales declaran la poca responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, bajas calificaciones, ausentismo y deserción, entre otras. Cabe recordar que los docentes tienen menos expectativas en aquellos estudiantes que tienen menos apoyo familiar. Sin embargo, se quedan en la constatación de esta situación sin hacer nada por revertirla. Por esto es que lo ubicamos en la perspectiva individual.

“...lo que más me molesta a mí de esta situación es la mamá, que no tiene ningún interés en que su hijo viniera a clases. De hecho, muchas veces, tuve muchas entrevistas con ella diciéndole ‘señora, su hijo tiene que tener un horario de estudio en la casa, aunque sea media hora...que tiene que tener, no sé, en su pieza un horario fijo para estudiar. ... ‘Pero qué quiere que haga yo’, me decía. Esa frase, y siempre me repetía la misma frase, ‘qué quiere que haga yo’. Y yo la quedaba mirando así, ‘bueno, usted es la mamá’. Entonces ella no...sentía que era su responsabilidad...por lo tanto yo no me puedo hacer responsable” (Entrevista 9, profesora regular, 078).

b) Las familias presentes pero sin preparación

Los profesores develan su inquietud porque existen familias muy presentes y cooperadoras, pero que no tienen ninguna preparación, por lo tanto ellas sienten que no pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos. Entonces aparece el cuestionamiento ¿Qué puedo hacer como profesor para darle más herramientas para que puedan apoyar a sus hijos? ¿Cómo le hago saber lo valioso de su presencia y darle otras tareas que también faciliten el trabajo? Estas interrogantes ponen en una perspectiva dilemática esta posición.

“...otro elemento facilitador, yo creo que es el apoderado de este alumno. O sea, por su bajo nivel educativo está dispuesto a hacer y aceptar lo que le digan, en función de que... la situación de su hijo madure. Ella va a estar donde el profesional le diga que esté, a la hora que esté, ella va a estar. ¿Pero no sé qué más puedo hacer para darle herramientas? (Entrevista 1, profesora de apoyo,174).

c) La escuela debe favorecer la participación de las familias

Los discursos en esta posición se plantean el desafío de buscar estrategias para que las familias puedan participar, apoyar a sus hijos/as en los aprendizajes y su vínculo con la escuela. Los docentes que se posicionan de esta manera se encuentran en una perspectiva interactiva, porque son capaces de buscar colectivamente formas para eliminar o disminuir la barrera que constituye la baja participación de las familias.

Profesor de Apoyo ¿qué podría ser lo que encantaría a estos apoderados?

Profesor regular: No se me ocurre qué podría ser. Tal vez, en las reuniones, como estimularlos un poco más, hacerles alguna convivencia cuando vienen a reunión, ofrecerles bebidas, qué sé yo, cositas para picar. Pienso yo que eso podría ser una actividad interesante para ellos, para compartir.

Profesor de apoyo: Ya, pero más allá de compartir, algún tema a lo mejor que a ellos le preocupe, que les interese...

Profesor regular: ¡También sería bueno! claro, plantear algún tema de conversación, como una dinámica, o algo así, para que ellos puedan expresarse también y que les pueda ayudar con sus hijos. Yo pienso que también sería interesante. Porque, generalmente, las reuniones son para otro tipo de cosas... está todo pauteado, entonces, el tiempo se te va en leerles algún documento, y no resulta una reunión interesante para ellos (Entrevista 8, diálogo entre profesor regular con profesor de apoyo, 121).

A continuación en la tabla N°2 se presenta una síntesis de las concepciones sobre respuesta a la diversidad que tienen los profesores entrevistados, sin distinción por tipo de profesional, respecto de cada una de las categorías de análisis utilizadas en el presente estudio.

Tabla N° 2 Síntesis de concepciones docentes sobre respuesta a la diversidad.

Categorías	Perspectiva individual de respuesta a la diversidad	Posición Dilemática	Perspectiva interactiva de respuesta a la diversidad
Lenguaje	Lenguaje médico	Dilema del lenguaje	Lenguaje inclusivo
Trabajo colaborativo	Trabajo individual	Colaboración artificial	Colaboración mutua
Expectativas	Expectativas limitadas	Expectativas condicionadas	Altas expectativas
Localización	Respuesta Separada	Dilema de la localización	Todos juntos
Apoyos para el aprendizaje	Responsabilidad de los especialistas	Dilema por los resultados	Responsabilidad de todos
Apoyos afectivos de los docentes	Apoyo afectivo como responsabilidad individual.	Falta de apoyo afectivo por condiciones de trabajo	Apoyo afectivo como herramienta pedagógica
Apoyos familiares	Familias ausentes	Familias presentes, pero sin preparación.	La escuela favorece la participación de las familias.

6.2 Diferencias y similitudes que existen en las concepciones de respuestas a la diversidad educativa de profesores de educación regular y profesores de apoyo

En el presente apartado analizamos las diferencias y similitudes entre las concepciones de respuestas a la diversidad entre los profesores de educación regular y los profesores de apoyo. La importancia de realizar esta comparación es por los diferentes roles que cumplen cada uno de estos docentes.

Para que esta comparación sea coherente, utilizamos las mismas perspectivas y categorías de análisis para observar cómo se posicionan, y mostramos el comportamiento de los supuestos que están a la base de las concepciones en cada uno de los roles profesionales. Al finalizar la comparación de cada categoría se muestra un cuadro síntesis con las cantidades de citas encontradas para cada posición, separadas por tipo de profesor. Por último, se presenta una síntesis de los resultados que responde al objetivo planteado.

6.2.1 Lenguaje

Respecto del lenguaje se observan las tres perspectivas en ambos tipos de profesionales. Las diferencias son sutiles y se manifiestan en cómo cada tipo docente representa su posicionamiento. Las perspectivas encontradas las llamamos para esta investigación lenguaje médico, dilema del lenguaje y lenguaje inclusivo.

a) Lenguaje médico

Ambos tipo de profesionales utilizan el lenguaje médico. La diferencia entre ellos se manifiesta en que los profesores de apoyo están más familiarizados con el lenguaje médico desde la utilización de los diagnósticos médicos y sus siglas.

“Los dos eran niños... limítrofes, claro, tenían un coeficiente intelectual limítrofe y había uno que tenía un posible déficit atencional. Pero, a la vez, también eran niños que estaban en las drogas. Entonces, tenían problemas conductuales, y el trabajo con ellos iba a ser largo para poder sacarlos adelante” (Entrevista 2, profesor de apoyo, 199).

Mientras que los profesores regulares, si bien algunos están familiarizados con los diagnósticos médicos y con las siglas, en general utilizan un lenguaje coloquial y peyorativo, que en el fondo de igual forma reflejan el enfoque médico rehabilitador.

*“...(ella) tiene un problema psicomotor, ella tiene un problema en su cadera”
(Entrevista 8, profesor regular, 091).*

b) Dilema del lenguaje

Tanto en los profesores regulares como en profesores de apoyo aparece la interrogante de cómo utilizar de manera consciente un lenguaje más inclusivo. Por un lado, los profesores regulares no saben qué término utilizar para no ser discriminadores al referirse a los estudiantes que tienen diagnósticos y que necesitan apoyos, considerando que culturalmente se utilizan términos peyorativos y coloquiales que no se han erradicado.

“yo no sé qué palabras utilizar para no parecer discriminadora con los niños con problemas” (Devolución 3, profesor regular).

Y por otra parte, los profesores de apoyo sienten que la aplicación del decreto 170 ha venido a reforzar la utilización del lenguaje médico, al darle tanta relevancia a los diagnósticos para la entrega de recursos y para dar cuenta del trabajo específico que se realiza con cada uno de estos estudiantes.

*“¿Cómo podemos usar otro lenguaje? si el decreto 170 nos obliga a poner diagnósticos y si no responde a ese diagnóstico no tiene los recursos, ni es apoyado por los psicólogos, neurólogos o lo que necesiten...Además en todos los FUs [Formularios únicos] tenemos que poner una y otra vez si es DI, TDAH, TEL”
(Devolución 2, profesor de apoyo).*

c) Lenguaje inclusivo

Los dos tipos de profesionales utilizan lenguaje inclusivo cuando hablan de las potencialidades de los estudiantes, sin embargo muchas veces lo están mezclando con el lenguaje médico.

“El niño asperguer tienen un lenguaje muy amplio, que se puede aprovechar para todas las asignaturas” (Entrevista 6, profesor regular, 101).

“hay muchos talentos deportivos, pero no solamente en fútbol, muchos que tienen déficit... atencional, son muy buenos deportistas” (Entrevista 7, profesor de apoyo, 104).

En seguida presentamos la Tabla N°3. En ella se refleja numéricamente las posiciones encontradas para cada tipo de profesionales respecto del lenguaje. Mostrando que en ambos tipos de profesores encontramos citas que se ubican en las tres posiciones para enfrentar la diversidad.

Tabla N°3:Lenguaje
Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Lenguaje	Lenguaje Médico (Perspectiva individual)	Dilema del lenguaje (Perspectiva dilemática)	Lenguaje inclusivo (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	35	3	11
Profesores de apoyo	52	4	16

6.2.2 Trabajo colaborativo

Las posiciones respecto del trabajo colaborativo son similares, las diferencias encontradas se expresan en mayor medida por el rol que cumplen. En ambos tipos de profesionales se observan tres perspectivas que denominamos: trabajo individual, colaboración artificial y colaboración mutua.

a) Trabajo individual

En esta posición ambos profesionales manifiestan que no les acomoda el trabajo con otro profesor en el aula y no tienen cultura de trabajo común. La diferencia se marca en el lugar donde sienten que deben realizar su trabajo. Por un lado el profesor regular, se siente dueño de su aula.

“...iba a estar trabajando con otra persona en el aula, ¿te fijas? Eso fue como que ya no era dueña de mi territorio, digamos, de mi entorno. Entonces, eso fue como ¿qué irá a pasar? O sea, “¿y si no me avengo con ella?”, pensaba, “¿qué pasará?”, ¿ya?, “¿y si trata de imponerse sobre lo que yo hago?, ¿y cuál va a ser mi actitud?”, ¿te fijas? Entonces, fueron como muchas, muchas, muchas preguntas, muchas reflexiones que tuve antes. Entonces, inclusive, cuando llegué un día y me dijo, “quiero entrar a tu sala”, y yo le dije “pero, no me avisaste”, ¿cierto?... Fue lo primero. Yo creo que ella se impactó, y después yo recapacité y pensé “pero, es, fue muy... fuerte, o sea, cómo decirle que porqué no me había avisado, ¿quién soy yo?”, ¿te fijas? O sea, ahí primó mi autoridad, o sea, ¿te fijas?, primó mi personalidad. Entonces, porque podría haber dicho “claro, pasa, ningún problema”. Porque yo soy así, o sea, no soy tan compleja, creo yo. Y ya, entonces yo dije “no, aquí el cuento va, así que tengo que asumirlo, va a haber alguien en mi aula”. Entrevistadora: ¿Y tú lo sentiste como una imposición o como algo que tú ya habías aceptado?ER: No, como una imposición po’, como una imposición, de todas maneras. O sea, claro, llega el proyecto a tu colegio, ¿cierto?, pero te lo imponen, porque no te preguntan si tú lo aceptas o no lo aceptas po’, es una imposición. Eso. Entonces, me sentí como invadida así, como... ¿te fijas? O sea, eso fue, porque yo, yo soy muy natural, muy relajada para hacer las clases. Entonces, de repente, uno siempre piensa que la están evaluando, si ese es el problema. ¿Ya? O sea, lo hace bien, lo hace mal, lo hace regular, que esto y lo otro. No debería ser, si nadie es perfecto po’, debería uno estar siendo evaluado siempre...” (Entrevista 1, profesora regular, 346).

Y por otra parte, los profesores de apoyo sienten que su espacio es el aula de apoyo, porque allí pueden desplegar todas las formas de trabajo para atender las “dificultades” del niño.

“yo en segundo y en tercero tengo un DI en cada curso, entonces para ese niño son tres horitas no más a la semana, entonces yo modificaría los tiempos, eeh, para el trabajo individual y para el apoyo en aula de recursos, que creo que es mucho mejor el trabajo ahí” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 415).

b) Colaboración artificial

La colaboración artificial se refiere a que ambos tipos de profesores reconocen la importancia de planificar en conjunto los apoyos, pero manifiestan la preocupación por la inexistencia de tiempos para planificar en conjunto o que los existentes son insuficientes para cubrir las necesidades del trabajo.

“...Bueno, eso yo les mencionaba porque (el tiempo de trabajo conjunto) es para las cuatro asignaturas supuestamente más importantes. En el caso mío no tengo, bueno afortunadamente por la buena disposición que tienen las chiquillas yo me acerco y les pregunto. Pero no está tampoco la instancia, por eso es importante solo para las cuatro asignaturas...” (Entrevista 4, profesor regular, 079).

“...Nos falta tiempo, o sea están siempre las intenciones (de coordinar el trabajo) pero nunca coincidimos y no solo en este tema sino en muchos otros, nos falta el tiempo...” (Entrevista 4, profesor apoyo, 077).

c) Colaboración mutua

Se valora positivamente en ambos tipos de profesionales los aportes y aprendizajes que pueden obtener de su compañero, y a pesar de las condiciones laborales buscan las formas para coordinarse y aportar al trabajo del otro. El objetivo de este tipo de colaboración es poder implementar estrategias que ayuden a todos los estudiantes.

“...me ha servido mucho las sugerencias de ella y del psicólogo porque hemos podido implementar nuevas estrategias en la clase...” (Entrevista 1, profesora regular, 261).

“...Nos estamos ayudando con el psicólogo, que nos ha hecho algunas sugerencias... que lo ha entrevistado a él y que está en un proceso de trabajo con él para... para que nos oriente, y una de esas sugerencias tenían que ver con esto que yo comenté delante, que él sugería que se hicieran... la modalidad del trabajo en el aula fuera también trabajos grupales... porque lo habíamos... sentado adelante, como es sordo, siempre adelante, adelante... y resulta que... que el desarrollo social estaba por ahí atrás, allá atrás estaban las tallas, allá atrás estaban los bacanes, atrás estaban los líderes, entonces, él quedaba como adelante, con las niñas... y en vez de favorecerlo, en ese aspecto, lo estábamos como... perjudicando más aún.

Entonces, a partir de eso, las sugerencias eran como trabajos grupales y que Mónica ya lo empezó a implementar en su clase...” (Entrevista 1, profesor de apoyo, 178).

A continuación presentamos la Tabla N°4. En ella se sintetiza el comportamiento de cada una de las posiciones respecto del trabajo colaborativo, representado por la cantidad de citas separadas por tipo de profesionales en estudio.

Tabla N°4: Trabajo colaborativo
Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Trabajo colaborativo	Trabajo individual (Perspectiva individual)	Colaboración artificial (Perspectiva dilemática)	Colaboración mutua (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	12	8	4
Profesores de apoyo	10	9	6

6.2.3 Expectativas

Respecto de las expectativas, que tienen los docentes sobre sus alumnos, se observan las tres perspectivas en ambos tipos de profesionales. Estos posicionamientos los denominamos expectativas limitadas, expectativas condicionadas y altas expectativas. Ambos tipos de profesionales presentan las mismas preocupaciones y las diferencias no son importantes.

a) Expectativas limitadas

Ambos tipos de docentes muestran esta perspectiva en sus discursos. Sin presentar diferencias importantes.

“... el caso de la chica sorda que tengo ahora no tengo ninguna expectativa... en el caso de esta chica, además tiene un padrastro que no le presta atención, la

mamá yo la encuentro un poco inmadura, y tiene una situación familiar irregular. Entonces, no tuvo apoyo, porque ahora la niña hace mucho tiempo que no viene” (Entrevista 3, profesora regular, 202).

“Yo creo que el tiempo para los DI, no sé por qué es tan poco tiempo, creo que es insuficiente tres horas una vez a la semana, creo que es muy poco tiempo en el aula de recursos. Le daría más tiempo a ese niño, porque él no tiene su compañero eeh DI, entonces cuando hay dos DI en un curso, ya son seis horas, entonces tú en seis horas puedes trabajar de repente con los dos eeh, entonces tres a seis es harta la diferencia, porque en la sala están limitados porque no entienden lo que están pasando y eso no les servirá para el futuro” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 415).

b) Expectativas condicionadas

Tanto profesores de apoyo como profesores regulares le dan una importancia relevante a la motivación individual de los estudiantes para el éxito en la adquisición de los aprendizajes, sin cuestionar su rol profesional y el de la escuela en motivar a los alumnos.

“...Yo creo que todas estamos conscientes que hay niñas que tienen mucha capacidad, pero son flojas flojas...” (Entrevista 12, profesor regular, 119).

“...Entonces, no sé a veces, no sé, cómo trabajar con ella porque aparte a ella igual con el mínimo esfuerzo igual por nota, no está repitiendo, es por el tema de que igual tiene malas conductas porque copia. Entonces, sabe a quién copiarle también, entonces no le va a ir mal en una evaluación, pero en el tema de las habilidades, que le van a ayudar en cualquier cosa, no hay interés en ella en superar sus dificultades. Porque lo mínimo lo logra...” (Entrevista 4, profesor de apoyo, 190).

c) Altas expectativas

Los dos tipos de profesores manifiestan altas expectativas de sus estudiantes cuando se enfrentan al potencial que sus estudiantes tienen. También, se aprecian estas cuando los docentes observan aprendizajes inesperados en sus alumnos.

“En la prueba no le fue mal, supuestamente él necesita una prueba especial, porque él no tiene las capacidades como los demás, pero hizo cosas que los

supuestos mateos no pudieron hacer, ¿porqué?, porque él trabajó, le dedicó tiempo, constancia... yo le iba ayudando en el camino, y al final, antes de llegar a la meta, él pudo cruzar solo... pa' mí fue... gratificante y él puede hacer lo que se proponga” (Entrevista 2, profesor regular, 257).

“... yo creo que ella puede hacer lo que quiera, porque es muy inteligente, tiene mucha habilidad para el folclor...” (Entrevista 3, profesor apoyo, 113).

En la próxima tabla, presentamos un resumen de la cantidad de citas respecto de las posiciones sobre expectativas, de los docentes respecto de sus estudiantes que tienen tanto los profesores regulares como profesores de apoyo.

Tabla N°5: Expectativas

Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Expectativas	Expectativas limitadas (Perspectiva individual)	Expectativas condicionadas (Perspectiva dilemática)	Altas expectativas (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	8	6	3
Profesores de apoyo	7	4	4

6.2.4 Localización

Respecto de la localización se refiere a la ubicación de los estudiantes para recibir educación y los apoyos. En ambos tipos de profesionales se observan tres perspectivas las que denominamos localización separada, dilema de la localización y todos juntos. Las diferencias entre los tipos de profesores son sutiles y se manifiestan en cómo cada tipo docente representa su posicionamiento según su rol.

a) Localización separada

En este posicionamiento los profesionales valoran como más efectivo el trabajo separado

con los estudiantes para la adquisición de los aprendizajes. La diferencia se manifiesta en que los profesores de educación regular señalan que es mejor que la profesora especialista saque a los estudiantes con dificultades al aula de recursos para la entrega de los apoyos, porque ellos no pueden atender las necesidades individuales sin dejar de lado al resto de los estudiantes.

“Yo no me puedo hacer cargo de las niñas con problemas porque si atiendo a uno todos los demás quedan de lado” (Entrevista 11, profesor regular, 097).

Por otro lado, los profesores de apoyo señalan que los estudiantes que requieren apoyos especiales, tienen más progresos recibiendo los apoyos de manera separada del resto de sus compañeros.

“yo he aprendido harto a conocer a los profesores, porque en realidad es un privilegio estar dentro de la sala y conocer cómo trabaja... pero igual a lo mejor le daría un poco más de tiempo a lo individual” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 421).

b) Dilema de la localización

Los dos tipos de profesionales se cuestionan sobre dónde sus estudiantes recibirán de los apoyos de manera más efectiva, si de manera separada o todos juntos.

“...Me gusta que todos mis alumnos estén juntos en la sala, pero siento que podría ser más efectivo que trabajaran fuera con la psicopedagoga en las materias menos importantes...” (Entrevista 2, profesor regular, 181).

“Yo sé que si los saco de la sala pueden estigmatizarlo, pero a veces me pregunto qué le sirve más, aprender con todos en la sala o llevarlo al aula de recursos” (Entrevista 4, profesor de apoyo, 087).

c) Todos juntos

En ambos tipos de profesionales se evidencia que algunas de las citas apuntan a la valoración positiva que todos estén juntos independiente de sus características individuales.

“...Siento que... todos en la sala es súper bueno...me ha obligado, mmm, a entender cómo aprenden y a buscar herramientas en cualquier parte para responderles..” (Entrevista 5, profesor regular, 189).

“... Me he sorprendido con lo avances que ha tenido... en la sala porque no

me imagine que con sus problemas podía tener tantos logros... estar con todos ha sido una buena experiencia...” (Entrevista 1, profesor de apoyo, 104).

La Tabla N°6 muestra el comportamiento de las posiciones respecto de la localización de los estudiantes para recibir los apoyos, esto se representa por la cantidad de citas separadas por tipo de profesionales en estudio.

Tabla N°6: Localización
Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Localización	Localización Separada (Perspectiva individual)	Dilema de la localización (Perspectiva dilemática)	Todos juntos (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	16	6	4
Profesores de apoyo	11	8	5

6.2.5 Apoyo para el aprendizaje

Las citas de los dos tipos de docentes se posicionan en tres perspectivas que denominamos los apoyos son responsabilidad de los especialistas, dilema por los resultados y los apoyos son responsabilidad de todos. No se presentan diferencias que sean importantes.

a) Los apoyos son responsabilidad de los especialistas

Existe en los discursos de ambos tipos de docentes un enfoque especializado de los apoyos, es decir se considera que los apoyos específicos son responsabilidad de los especialistas y deben realizarse en forma separada.

“sí necesitan una retroalimentación, que les vayan explicando la psicopedagoga, que estén ahí con ellos, que se den el tiempo, a lo mejor esas horas libres, “ya, los vamos a sacar de esta, de esta clase”, que a lo mejor, no sé po’,

Religión, u otra clase que no sea muy importante, los saquen y les digan “ya, vamos a ver... Historia de otra forma, vamos a ver Lenguaje de otra forma, vamos a ver Matemáticas de otra forma, vamos a ver Ciencias de otra forma, es más práctica, no tanta teoría...”, cosas así, pero no lo hacen” (Entrevista 2, profesor regular, 427).

“Es que, bueno, yo el año pasado igual llegué acá, mi primer trabajo, llegué en Junio, y como decía en la entrevista la otra vez, no había nadie para séptimo y octavo, nadie quería trabajar con los cursos grandes. Me dijeron “ya, como tú eres especialista te va a tocar trabajar sexto, séptimo y octavo”... bueno, el año pasado los octavos eran complicados, pero yo los saqué adelante con mucho trabajo en el aula de recursos (Entrevista 7, profesor de apoyo, 100).

b) Dilema por los resultados

Existe una alta preocupación en ambos tipos de profesionales por el énfasis que se ha puesto en la preparación para el SIMCE respecto de los otros elementos curriculares y pedagógicos que van constituyendo sistemas educativos más integrales, que rescaten las necesidades e intereses distintos de los estudiantes para planificar los apoyos.

“...se ha desvirtuado tanto lo que... entendemos por calidad en el aprendizaje, de partida. Ese término, como que no lo entendemos, ¿ya? O sea, estamos trabajando en base a resultados matemáticos, cuando no debería existir ni siquiera la nota, ¿te fijas? O sea, nos deberíamos preocupar que el chiquillo realmente aprendiera, que aprendiera valores, que aprendiera a ser persona, que aprendiera, qué sé yo, a, como dice ella, a leer bien, a comprender lo que lee, fundamental, a escribir bien, a redactar, eso; las operaciones, de todas maneras, y que fuera creciendo, ¿te fijas? Pero, qué es lo que estamos haciendo, alumnos competitivos, y ni siquiera competitivos, porque aquí, aquí no compiten, aquí son alumnos de alta vulnerabilidad, que a lo mejor no tienen ni siquiera interés de entrar a la universidad, ninguna de esas cosas. O sea, me han dicho “vengo yo, ¿porqué?, porque hay una beca de retención”, ¿cierto?, les pagan, y algunos vienen a alimentarse solamente, o sea, no tienen proyectos de vida, ¿te fijas? Entonces, ¿porqué no trabajan en un proyecto de vida? Hacerle al chiquillo que tenga una

meta, no tienen metas, ¿te fijas? Entonces, qué dice el SIMCE, el SIMCE no sirve para nada...” (Entrevista 1, profesora regular, 502).

“...no darle tanta importancia a lo académico y más a las actividades recreativas, deportivas...donde los niños...hagan actividades más entretenidas para ellos a lo mejor y eso los va a atraer al colegio, van a querer venir. Hacer cosas más entretenidas que estar sentados todo el día en la, en su asiento, haciendo prácticamente lenguaje y matemáticas, porque las actividades de repente artísticas no se hacen y se hace lenguaje y matemáticas, pensando en la prueba SIMCE de segundo, cuarto, de octavo. Entonces yo creo que se han dejado todas las asignaturas artísticas y ya no se están trabajando” (Entrevista 9, profesor de apoyo, 167).

c) Apoyos responsabilidad de todos

En los discursos de ambos tipos de docentes, se aprecia la valoración que todos los miembros de una comunidad educativa son responsables de los apoyos y que son ellos los que deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes y no inversa.

“Yo le dije al profesor (de apoyo): ¿Sabes lo que pasa? Es que ellos no tienen culpa, ¿qué le podemos ofrecer nosotros?, absolutamente nada. Entonces, como yo fui seleccionado de voleibol, de fútbol, como... las hacía todas... decidimos hacer un campeonato de baby fútbol, primero con una gran puesta en escena en cuanto al tema publicitario, como yo tengo unas máquinas y a cada, cada curso, le di un nombre, o sea, tenían un club deportivo, y ese club deportivo era acompañado de un valor, un valor... solidaridad, justicia, participación, no sé, libertad. Y nos costó mucho masificarlo. En ese sentido es que iba todos los días y les decía "recuerden, mañana empieza el campeonato", y lo hacíamos estirar, para que preguntaran "profesor, ¿cuándo?", y para mí eso despierta el interés hacia ellos. Entonces, como me iban preguntando "¿cuándo?, ¿cuándo?, ¿cuándo?", hasta que un día les dije "mañana inauguramos el campeonato, con norma FIFA, con un comité de disciplina, apertura -le dije- y clausura. El departamento de disciplina lo hacen ustedes, yo no voy a hacerlo, porque no tengo porqué meterme en sus decisiones. Cuento corto, al final ellos tienen su propio comité de disciplina, ¿ya?, ellos mismo lo formaron. Los

partidos se hacían en el recreo, que tiene, creo, 15 minutos... el árbitro era yo, los esperaba, salía 5 minutos antes del aula, yo, tomaba en balón de fútbol, me ponía al medio de la cancha, repartía los petos y ellos salían formados con la música, con el himno de la FIFA. O sea, tenían mucha vergüenza de hacer eso ellos, después ellos ponían las leyes, bien serios, ¿ah? Y se daban la mano y se saludaban, después se daban un beso en la mejilla, todos se daban un beso en la mejilla. Entonces, yo, el primer partido, dije, el primer día, "ya, el primer garabato, aquí se acabaron los garabatos, tarjeta roja directa, si es en el área, penal". Y como tú quieres que cuente cómo fue todo los hechos reales, el primer partido, un niño, un alumno, disculpando el término "huacho conch'e tu ma're, mira la media embarra' que te mandaste", yo cobré penal, "y te vas para afuera". El, el... yo fui tan enérgico que, aunque tú no lo creas, jugamos como cuarentaitantos partidos, nunca más un garabato, y se armó un ambiente de camaradería, un ambiente de solidario... y ahí recién vi en su esencia lo niño, el niño, el niño que yo necesitaba ver... después de eso... como el individuo fue expulsado, la disciplina, la... cómo te dijera yo, la sanción la pusieron ellos mismos, y fue levantar un escrito, hecho, hecho por puño y letra del alumno, dirigida a su compañero Andy. En resumen todos estábamos involucrados" (Entrevista 7, profesor regular, 054).

"yo creo que el profesor tiene que adecuar la necesidad del estudiante y no el estudiante tener que jugar para los demás. Yo creo que haría talleres para que todos los profesores tengamos la capacidad de adecuarlos las necesidades del estudiante, independientemente su condición" (Entrevista 3, profesor de apoyo,191).

La tabla siguiente separa por tipo de profesional la cantidad de citas identificadas para cada una de las posiciones respecto de los apoyos para el aprendizaje.

Tabla N°7: Apoyos para el aprendizaje

Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Apoyos para el aprendizaje	Responsabilidad en los especialistas (Perspectiva individual)	Dilema de los resultados (Perspectiva dilemática)	Responsabilidad de todos (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	12	10	7
Profesores de apoyo	19	15	9

6.2.6 Apoyo afectivo de los docentes

La importancia del apoyo afectivo de los docentes a los estudiantes es considerado por ambos tipos de profesionales desde tres perspectivas que llamamos apoyo afectivo como responsabilidad individual, falta de apoyo afectivo por condiciones de trabajo y apoyo afectivo como herramienta pedagógica.

a) Apoyo afectivo como responsabilidad individual

El apoyo afectivo aparece en los dos tipos de profesores como una característica individual. Si no existe simplemente no es un problema pedagógico.

“(lo afectivo)...normalmente se entendía que era la forma de hacer la clase, para capturar la atención, pero...haciendo esa división entre el profesor y el alumnado, o los estudiantes. Entonces, esa era la división, lo que separaba... la primera mesa de alumnos, con la del profesor, esa era la línea... que muy pocos han preferido cruzarla. Y por lo mismo a veces me odian tanto allá (en la dirección) porque yo paso con ellos, y la misma profesora me ha visto, yo no paso en la sala de profesores, una porque escucho un montón de tonteras, y yo prefiero estar con los chiquillos, que ellos me vean cerca, cualquier cosa... “profe, sabe...”, ellos tienen problemas, “profe, sabe que pasa esto”. “ya, pero tranquilo, si ya va a pasar”, con alumnos de tercero, cuarto medio... tengo confianza con ellos, porque me ven que yo ando siempre ahí, me paseo con ellos, hablo con ellos... muchos, a veces, “profe,

sabe que...”. Les pregunto, por si acaso, “¿almorzaste?”, “no, me quedé sin almuerzo”, “¿en serio?”, “sí”, “toma, cómprate algo”, “ah, profe”, “no, en serio, cómprate un completo, un jugo, toma”... y no es algo así como “oh, ya... chuta, perdí mi...”, no, no. Comió... ya no va... por lo menos en algo lo ayudé. Entonces, de esa forma igual me he ganado a muchos del colegio. Entonces, cuando al principio también me quisieron sacar, ellos reclamaron, y ellos hablaron con el Centro de Padres, con la presidenta, y mandaron a uno de los chiquillos “¿sabe qué? Al profesor lo van a echar, el profe esto, esto, esto, esto”, y por eso no... no me sacaron, si al principio me querían sacar también. Entonces, por lo mismo chiquillas, entonces, yo veo... en cierta forma, las, la retribución a lo que yo hago con ellos, no... obviamente, lo hago no esperando que ellos hagan algo por mí. Pero, si se agradece hartito, si se agradece hartito...” (Entrevista 2, profesor regular, 311).

“... yo apoyo a mis niños... parto dándoles cariños para llegar a ellos... aunque los demás no lo hagan... creo que es lo mejor para que aprendan...” (Entrevista 10, profesor de apoyo, 205).

b) Falta de apoyo afectivo por condiciones de trabajo

Tanto profesores regulares como profesores de apoyo señalan la importancia del apoyo afectivo, no obstante no “pueden” desarrollarlo por las precarias condiciones de trabajo docente.

“...una chica que salió a tomar agüita, la veo y estaba llorando por acá, de octavo, tuve que salir, ver qué lo que pasaba, contenerla un poco, hablarle, le conversé hartito, y después me fui y le dije que tomara agüita y se fuera. Y ahí llegó más calmada y tranquila, entonces todas esas cosas a uno, le postergan la enseñanza o el tipo de objetivo que uno tiene que dar...” (Entrevista 11, profesora regular, 216).

“...una alumna mía, que se había intentado matar, había atentado contra su vida. La verdad que me dejó súper shockeada, porque el día anterior yo había trabajado con ella normalmente. Entonces ahí fue cuando me debatí, que si estaba bien mi trabajo, porque claro, uno se dedica específicamente siempre a reforzar materias, a ver el día a día, que estén adecuándose al currículum, que las pruebas,

que trabajos porque es eso lo que espera que hagamos, pero a veces uno no se detiene como profesional a ver específicamente el área socioafectiva que tiene la niña...” (Entrevista 12, profesor de apoyo, 097).

c) Apoyo afectivo como herramienta pedagógica

En los dos tipos de profesionales encontramos un valoración del apoyo afectivo de los docentes a sus alumnos como una herramienta pedagógica que debe ser promovida institucionalmente.

“...yo creo que con la parte afectiva, de la conexión que uno logra con los chiquillos, es súper importante. Yo creo que ahí se abren, se abren como las puertas...” (Entrevista 1, profesor regular, 138).

“...otro elemento que facilita las decisiones educativas tiene que ver con el alumno, yo creo que es un alumno fortalecido emocionalmente, que probablemente tiene que ver con su experiencia de vida y también con lo que uno trae cuando nace no más, él es así, ¿ya? Eso facilita el trabajo con él” (Entrevista 1, profesora de apoyo,174).

La tabla que presentamos a continuación sintetiza la cantidad de citas identificadas respecto de los apoyos afectivos de los profesores en cada una de las perspectivas. Esta cuantificación está separada por tipo de profesional.

Tabla N°8: Apoyo afectivo de los profesores

Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Apoyo afectivo de los docentes	Responsabilidad individual (Perspectiva individual)	Apoyo afectivo v/s condiciones de trabajo. (Perspectiva dilemática)	Herramienta pedagógica (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	23	14	2
Profesores de apoyo	15	9	2

6.2.7 Apoyos Familiar

Los apoyos familiares son considerados importantes por ambos tipos de profesionales, sin embargo los docentes los posicionan en tres perspectivas que llamamos familias ausentes, familias presentes pero sin preparación y la escuela debe favorecer la participación de las familias.

a) Familias ausentes

Ambos tipos de profesionales muestran preocupación por la ausencia de las familias en los procesos de aprendizajes de sus hijos, consideran que es fundamental la presencia de la familia para que los apoyos sean completos. Sin embargo, ellos no pueden hacer nada para que estén presentes.

“...Aparte que no tiene el apoyo fundamental que es de la casa. Porque, uno entiende que pasen a lo mejor hartas horas acá pero el trabajo es súper complementario con la familia. Uno puede trabajar acá, pero eso tiene que ser reforzado en casa. Y no se da eso con ella. Entonces ese interés, que sentía, de que este la mamá apoyándola, que acá hay una psicopedagoga que está ayudándola, hace que ella se motive. Pero, en ella yo siento que la desmotivación va porque no hay alguien en casa que la pueda ayudar cuando pregunta, que la pueda motivar en hacer las tareas...” (Entrevista 4, profesor de apoyo, 174).

“...el apoderado no está ni ahí, todo lo contrario, [la profesora señala que los apoderados dicen] ‘ay, que friegan, ¿pa’ qué me quiere...?’ y cuando vienen a reunión otras están, ‘señorita, ¿a qué hora va a terminar, que yo quiero saber cómo está mi hija?’ Entonces yo le digo ‘mamita, las cosas particulares, yo tengo horario de atención, esta es reunión de-cur-so’”(Entrevista 12, profesor regular, 172).

b) Familias presentes pero sin preparación

El tener apoderados que están presentes pero no tienen preparación es un dilema para los docentes, porque dicen que no tienen tiempo para prepararlos en contenidos para que apoyen a sus hijos. Entonces, no saben cómo enfrentar esa situación.

“Yo creo que algo que facilitó la decisión de incorporarlo a la escuela regular es considerar que el proyecto es comunal, y dentro de ese proyecto hay dos liceos,

por lo tanto, los alumnos de educación básica tienen la continuidad en uno de estos dos. O sea, no hay que buscar el contacto en otro proyecto, y esto está dentro de la misma comuna, así que yo creo que eso facilita bastante... otro elemento facilitador, yo creo que es el apoderado de este alumno. O sea, por su desconocimiento está dispuesto a hacer y aceptar lo que le digan, en función de que... la situación de su hijo madure. Ella va a estar donde el profesional le diga que esté, a la hora que esté, ella va a estar. Pero yo no le puedo enseñar para que apoye en los aprendizajes de su hijo, entonces debo rescatar que es un alumno fortalecido emocionalmente, eso igual facilita” (Entrevista 1, profesora de apoyo, 174).

“Si hubiera un trabajo a la par (con los apoderados), yo creo que más con lo que es profesor, apoderado y alumno, yo creo que se podría hacer más por las alumnas, pero ya tanto solamente el colegio como decía mi colega acá, a veces vienen acá, dejan a la niña y ahí queda porque no tienen educación, que a veces el colegio se tiene responsabilizar de muchas cosas y las profesoras no tenemos tiempo de enseñarles también a las mamás. Yo encuentro que esa es la parte más fundamental, yo creo que si hubiese más participación de los apoderados, en el tema de aprendizaje y socioafectividad, todo repuntaría muchísimo” (Entrevista 12, profesor de apoyo, 166).

c) La escuela debe favorecer la participación de las familias

El discurso de los docentes apunta a que se deben buscar institucionalmente formas para facilitar la participación de las familias, porque son considerados actores claves para los apoyos de los estudiantes.

“... Es importante que cambiemos las formas de hacer reuniones... no sé cómo enfrentarlo... pero esta escuela, eh,... debe buscar que la asistente social y otros profesionales vayan a la casa para saber qué pasa y ver quién puede hacerse cargo de los niños...” (Entrevista 8, profesor regular, 267).

“...Yo voy a la casa de los niños cuando no vienen los apoderados, porque es la única forma de que la mamá se comprometa y ver la realidad de mis niños...” (Entrevista 5, profesor de apoyo, 138).

La tabla siguiente separa por tipo de profesional la cantidad de citas identificadas para cada una de las posiciones, respecto de los apoyos de las familias.

Tabla N°9: Apoyos de las familias

Perspectivas representadas en número de citas separadas por tipo de profesional

Apoyo familiar	Familias ausentes (Perspectiva individual)	Familias presentes, pero sin preparación (Perspectiva dilemática)	La escuela favorece participación de la familia (Perspectiva interactiva)
Profesores regulares	38	6	2
Profesores de apoyo	17	7	4

A modo de síntesis, podemos señalar que las preocupaciones y el posicionamiento de los dos tipos de profesionales estudiados son similares, y las diferencias no son importantes. En ambos tipos profesores y en todas las categorías encontramos las tres perspectivas, establecidas para esta investigación, denominadas individual, dilemática e interactiva.

7. Discusión

A la luz de los análisis efectuados encontramos que las concepciones de los docentes respecto de las respuestas a la diversidad se posicionan en tres perspectivas que denominamos individual, dilemática e interactiva.

Perspectiva individual

Esta perspectiva centra las respuestas a la diversidad y las explicaciones del fracaso escolar en las características individuales de los niños y de sus familias (Echeita & Ainscow, 2011). Se puede relevar en la investigación lo arraigado de los principios del modelo médico/rehabilitador en la cotidianeidad del quehacer docente, lo que se evidencia en que la mayoría de las intervenciones se ubican en esta posición. Esta situación no solo se observa en los profesores de apoyo que han sido formados en este modelo, sino, de igual forma, en los profesores regulares que utilizando conceptos coloquiales o peyorativos que, en el fondo, también develan una perspectiva centrada en el déficit respecto de los estudiantes. Para ilustrar esto último podemos destacar el uso de “el niño que tiene problemas”, “el niño enfermito”, “el niño PIE”, entre otras denominaciones.

Este arraigo del modelo médico en las concepciones de los docentes se puede explicar porque en nuestro país, en los últimos veinte años, la respuesta a la diversidad se ha centrado en los déficits de los estudiantes y no en sus potenciales. López y otros autores (2008) han denominado híbrido a la política educativa para incorporar a personas con discapacidad y a las denominadas “con necesidades educativas especiales”, porque a pesar de declararse con un enfoque inclusivo ha centrado la asignación de financiamiento educativo en los diagnósticos individuales por un tiempo limitado. Esta dicotomía presente en el sustento legal de la política educativa refuerza en el ejercicio de la profesión docente la utilización de los hándicaps en el lenguaje. Esta influencia en el lenguaje presenta su puesta en escena más provocadora por el uso, de ambos profesionales, de las discapacidades y/o las siglas diagnósticas con las que reciben el financiamiento para los apoyos específicos como nombres propios de los estudiantes, nombrándolos por ejemplo como “niños PIE”, “la niña sorda”, “el niño TEL” entre otras denominaciones.

Como el lenguaje construye realidades, bajo esta lógica los docentes limitan las

expectativas respecto a los estudiantes de acuerdo a sus características individuales, sobre todo para aquellos alumnos que tienen discapacidades o más vulnerabilidad a la exclusión. Si consideramos la larga tradición de estudios que señalan que las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes inciden en los resultados de estos (Brophy & Good, 1986; Good & Brophy, 2000; Rosenthal & Jacobson, 1968), este aspecto es un elemento que puede inhibir potencialidades que tengan los estudiantes.

Desde esta perspectiva el diseño de los apoyos para los aprendizajes quedan en manos de los especialistas y de los profesores de apoyo. Como señalan Coll y Miras (2001) en la estrategia de neutralización o compensación, el objetivo es compensar los efectos negativos de la diferencia mediante tratamientos específicos y, coherentemente los especialistas serían quienes están en condiciones de realizarlos. En consecuencia, los profesores regulares se concentran en realizar una clase que resulta siendo homogeneizadora, porque no consideran las diferencias individuales. Por lo tanto, si existen estudiantes que requieren apoyos específicos solo cuando estén “nivelados” podrán participar de los contenidos del curso en general. Al respecto Parrilla (1996) plantea que:

“asumir la diversidad no puede reducirse a atender al alumno X a título individual.

La tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula” (pg.74).

Del mismo modo, la respuesta de localización organiza grupos separados para la provisión de la enseñanza. Esta segregación de los estudiantes puede darse en tres niveles: entre escuelas, dentro de la escuela regular y dentro del aula.

Entre escuelas se expresa llevando a los alumnos a la escuela especial. En la escuela regular se observa cuando los estudiantes son sacados del aula regular, para ser llevados al aula de recursos donde tienen clases y contenidos individualizados. También, puede darse dentro del aula común estableciendo una forma de funcionamiento como un grupo aparte, pasando contenidos y métodos diferenciados para algunos estudiantes.

Esta separación de los apoyos lleva a que no exista un trabajo colaborativo entre profesores. Por el contrario, el trabajo se realiza de manera individual y se transforma en la “zona de seguridad” para el trabajo docente, porque existe desconfianza por el temor a ser evaluados por el otro profesor. También, se presenta suspicacia respecto a “qué puede aportar el otro a mi

trabajo”. Esta forma de trabajo en cierta manera se inserta en lo que Hargreaves (1996) describió en la cultura del individualismo.

En ese sentido los profesores creen que el apoyo afectivo es un elemento importante para los procesos de aprendizaje y para motivar la participación de los estudiantes, sin embargo es asumido como una característica y responsabilidad individual. Si los docentes no tienen estas características no sería considerado un problema pedagógico. En resumen, no es asumido como una herramienta pedagógica que debe ser considerada en la planificación de los apoyos como motivación y refuerzo de los logros obtenidos por los alumnos.

Por último, respecto a los apoyos familiares, los profesores declaran la ausencia de éstos en el proceso escolar, que no participan de las instancias convocadas y que ellos no pueden hacer nada para que se acerquen a la escuela. Esta constatación de los docentes la realizan desde la sanción a las familias por no hacerse parte de las convocatorias, sin dar cuenta de ninguna reflexión sobre la necesidad de buscar nuevas estrategias que involucren a la institución escolar y sus redes, para llegar a contar con el apoyo de algún miembro del grupo familiar cercano.

Perspectiva dilemática

La perspectiva dilemática se plantea dudas respecto a qué perspectiva es la más efectiva para que los estudiantes aprendan y participen, y que les permitan responder a las exigencias del sistema educativo. En este sentido, varios autores caracterizan este tipo de interrogantes como la naturaleza dilemática de la educación inclusiva (Dyson & Millward, 2000; Echeita et al, 2009; Norwich, 2008). Este posicionamiento lo ubicamos en una posición intermedia como una aproximación a una perspectiva interactiva.

En este sentido, podemos encontrar en las contradicciones presentes en las concepciones de una política “híbrida” (López et al, 2012), una posible explicación a los cuestionamientos que se hacen los docentes. Esto se expresa en la interrogante de cómo cambiar el lenguaje si la normativa que regula los proyectos de integración reiteradamente centra en el uso de los diagnósticos la entrega de recursos para los apoyos.

En el marco de esta perspectiva dilemática las expectativas que tienen los docentes respecto de los estudiantes están condicionadas por el apoyo familiar y por la motivación que tengan los propios alumnos por sus aprendizajes. Este condicionamiento no es entendido como desentenderse de la responsabilidad, pero la creencia de los profesores es que los aprendizajes

tienen que contar con el compromiso de todos los actores involucrados.

Respecto de los apoyos afectivos los docentes tienen la creencia que son importantes, pero que al tener escaso tiempo y condiciones desfavorables para establecer vínculos uno a uno entre profesor y estudiante, este aspecto es difícil de abordar. Por lo tanto los docentes se plantean la pregunta ¿Cómo trabajar el apoyo afectivo si no tengo condiciones ni para organizar el trabajo?

Esta perspectiva cuestiona qué es lo mejor para entregar los apoyos específicos a los estudiantes. Una opción es que se realicen en el aula regular con todos los estudiantes haciendo uso de su derecho, sin embargo se tienen condiciones de trabajo adversas como la cantidad de alumnos por sala y la falta de tiempo para la planificación de clases regulares pensadas desde la diversidad. Por otro lado, localizan de manera separada los apoyos, tomando en cuenta la estigmatización de los estudiantes que se puede derivar de esta decisión y la desvinculación con su grupo y con los contenidos que están pasando en el aula regular. Este cuestionamiento es denominado por Dyson (2001) como el “dilema de la localización”.

Uno de los factores presente en esta perspectiva es la falta de tiempo para la planificación conjunta, porque si bien es cierto el decreto 170 considera tres horas para el trabajo colaborativo, muchas veces no se cumplen o son insuficientes para cubrir las necesidades de apoyo que deben ser atendidas. En esta línea, Hargreaves (1996) al explicar las culturas profesionales señala que la imposición de tiempos en pocas ocasiones cumplen con las necesidades y expectativas de los profesores, esta forma de trabajo la denominó “colaboración artificial”.

Otro de los dilemas que enfrentan los docentes es la presión por responder a las pruebas estandarizadas. Muchas veces este aspecto obstaculiza la posibilidad de respetar los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, realizar ajustes curriculares y planificar una diversidad de metodologías para un contenido. Desde un enfoque inclusivo este dilema no puede ser enfrentado individualmente, por el contrario requiere de ser abordado institucionalmente y como sistema educativo en general (Ainscow & Miles, 2009; Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

Desde esta perspectiva a los docentes les preocupa que existan familias presentes pero sin formación escolar, situación que les impide participar del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, los profesores no tienen tiempo y no se sienten con la responsabilidad de entregar herramientas a las familias para hacer efectivo este tipo de apoyo.

Perspectiva interactiva

La perspectiva interactiva se caracteriza porque los profesionales valoran el potencial de los estudiantes por sobre sus déficit y asumen un rol activo para reducir o eliminar las barreras para la inclusión en forma colectiva (Booth & Ainscow, 2000). Esto se refleja en la utilización de un lenguaje inclusivo que asume estas características. Sin embargo, el peso que tiene en la cultura escolar el lenguaje médico muchas veces se utiliza en forma contradictoria, por ejemplo nombrando al alumno por las siglas de su diagnóstico pero lo caracterizan desde las potencialidades. Esto de alguna manera se relaciona con lo estudiado por Cervi, Pecharromás, Pérez, Martín, Martínez, Pozo y Mateos (2005) denominado “pluralidad representacional”, la que resalta que tenemos representaciones de diferentes niveles que conviven y responden a diferentes demandas. Activamos representaciones implícitas cuando necesitamos realizar operaciones rápidas y automáticas, activamos representaciones explícitas cuando necesitamos dar respuestas más flexibles o nuevas.

Producto que los profesores valoran y destacan el potencial de los estudiantes, depositan altas expectativas en ellos. Esto coincide con los estudios sobre expectativas, que, como señalamos, manifiestan que mientras más altas sean las expectativas docentes sobre los estudiantes, más altos serán los resultados (Brophy & Good, 1986, Good & Brophy, 2000; Rosenthal & Jacobson 1968).

La valoración de los potenciales de los alumnos, implica que los apoyos que se entreguen en el aula regular sean pensados para que todos los estudiantes puedan beneficiarse de la diversidad de metodologías para abordar los contenidos (Huguet, 2006; Stainback & Stainback, 2001). Además, los profesores que adhieren a esta perspectiva consideran al apoyo afectivo como herramienta pedagógica facilitadora de los aprendizajes y la participación de los estudiantes. Esto se asemeja a lo que Geddes (2010) llamó el triángulo del aprendizaje, es decir, la relación entre alumno, profesor y tarea de aprendizaje se constituyen en elementos fundamentales para el éxito de los aprendizajes.

En este mismo sentido, para planificar los apoyos se asumen como una responsabilidad compartida entre los distintos profesionales disponibles en la escuela y especialmente entre los profesores de educación regular y los profesores de apoyo. Formas de trabajo similares son descritas por Hargreaves (1996) cuando caracteriza la cultura profesional de colaboración mutua.

Bajo esta lógica interactiva los profesores consideran al apoyo de las familias como un

factor relevante para el éxito de los estudiantes. Para ello la escuela y los docentes buscan estrategias que favorezcan la participación de las familias, para que estas no se resten por sentirse sin herramientas para apoyar a sus hijos o porque no están presentes en lo cotidiano de la escuela.

Si bien las prácticas pedagógicas y la cultura pesan en las concepciones (Pozo et al, 2006), cabe destacar que a pesar del rol diferente que ocupan los profesores regulares y los profesores de apoyo, no muestran diferencias importantes. Esto porque ambos profesionales presentan preocupaciones parecidas con algunos matices y, por consecuencia, en los dos tipos de profesores encontramos concepciones en los tres posicionamientos.

En síntesis, la perspectiva individual por sus características se transforma en una barrera para avanzar a la inclusión. Mientras la perspectiva dilemática muestra un potencial que de ser estimulado lo aproxima a posiciones interactivas. Por último, la perspectiva interactiva desde sus particularidades favorece a la construcción de sistemas escolares más inclusivo.

Nos parece interesante de destacar el descubrimiento del potencial reflexivo mostrado por los docentes que participaron de este estudio. Lo planteamos como potencial de la capacidad reflexiva, debido a que los docentes al término de cada entrevista agradecían que los pusiéramos a pensar en su trabajo, porque ellos no tienen tiempo ni espacio para el efecto. Los pocos espacios existentes son pauteados por las demandas institucionales.

En este proceso reflexivo los docentes dejaron al descubierto sus concepciones sobre respuesta a la diversidad. Si consideramos que los profesores afrontan las demandas de cambio educativo, en este caso responder a la diversidad en el aula, desde la inercia de sus concepciones o creencias implícitas en las que fueron formados y que no las pueden cambiar tan fácilmente (Pozo et al, 2006), encontramos que al ponerlos a imaginar formas alternativas para enfrentar los mismos episodios descritos, sus concepciones sí parecían cambiar. Esto podría explicarse porque la transformación de las concepciones es un proceso interno que se realiza de forma paulatina, pero el hecho de ser capaces de imaginar situaciones alternativas, los pone en un lugar de potencial transformador.

Los profesores durante las entrevistas mostraron que realizan *reflexión en la acción* (Schön, 1986) al recrear sus episodios fueron comentando las decisiones tomadas en los distintos momentos ante situaciones que muchas veces eran sorprendidas. También mostraron que realizan *reflexión sobre la acción* (Schön, 1986) al replantearse lo sucedido y buscar soluciones diferentes a las decisiones tomadas. Es en este sentido que podemos establecer que los docentes son capaces

de identificar qué hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen (Perrenoud, 2010).

Esta revisión si se realiza como procedimiento estratégico y metodológico constante, sería un aporte significativo para el aprendizaje y la mejora.

Esta capacidad reflexiva de los docentes, fue un elemento clave utilizado y desarrollado en las entrevistas episódicas (Flick, 2004) en dupla, que nos permitió llegar a las concepciones encontradas sobre respuesta a la diversidad. El haber utilizado los pasos de la investigación protagónica (Vera, 1988) para la construcción de la pauta de entrevistas, fue un facilitador para que los profesores pusieran en escena esta capacidad. También, permitió el análisis de práctica y la discusión reflexiva entre profesionales que trabajan juntos. Esto confirma el acierto de la construcción de esta opción metodológica.

8. Conclusiones

En la presente investigación se ha planteado como principal objetivo conocer las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen profesores regulares y de apoyo que trabajan juntos en el aula regular. Para ello se ha optado por una metodología que ha permitido conocer estas concepciones por medio de la reconstrucción de episodios donde se vieron enfrentados a responder a la diversidad. Esta recuperación dio la posibilidad para que los docentes reflexionaran entre ellos sobre sus prácticas pedagógicas y de esa forma develar sus concepciones.

El análisis de los datos nos permitió establecer que las concepciones de los docentes estudiados se ubican en tres perspectivas para responder a la diversidad que hemos denominado individual, dilemática e interactiva. Las distintas perspectivas se diferencian respecto de los supuestos básicos en el lenguaje, el trabajo colaborativo entre docentes, las expectativas de los profesores respecto de sus alumnos, la localización de los estudiantes para recibir los apoyos, la responsabilidad de los apoyos para el aprendizaje, el apoyo afectivo del profesor a los alumnos y el apoyo familiar al proceso de aprendizaje y participación de sus hijos.

En general, al analizar los resultados se observa que las concepciones no son lineales, es decir un mismo actor puede asumir distintas perspectivas de respuesta a la diversidad dependiendo de la categoría observada. Tampoco, se aprecian diferencias importantes en las concepciones que tienen los distintos tipos de profesionales estudiados. Las diferencias observadas se podrían explicar por sus experiencias laborales, profesionales y/o personales, cuestión que el diseño de esta investigación no permite responder. Sin embargo, sería muy interesante profundizar en este sentido. Una propuesta de continuidad de la investigación realizada puede ser un estudio sobre las historias de vida de los docentes y verificar si existe algún correlato entre estas y las perspectivas presentes en sus concepciones.

Lo que sí podemos concluir es que hay una alta presencia de concepciones que se ubican en la perspectiva individual, que centra todo su quehacer en el déficit de los estudiantes. En menor medida encontramos las que se ubican en la perspectiva dilemática, en donde la constante es el cuestionamiento sobre cuál perspectiva asumir para el mejor resultado de los estudiantes. Con menor presencia encontramos la perspectiva interactiva, que valora las potencialidades de los estudiantes y el trabajo colectivo.

En este mismo sentido, lo enraizado del modelo médico/rehabilitador en la cultura docente y por ende en las concepciones ubicadas en la perspectiva individual, se transforman en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. Esto obligaría a revisar los planes y programas que se utilizan en la formación inicial y en servicio de los docentes, para que se incorpore explícitamente un enfoque inclusivo en el currículum.

Es importante rescatar que la perspectiva dilemática al poner en cuestión las formas de respuestas a la diversidad, nos hace pensar que estas concepciones están más próximas a transformarse en inclusivas. Por su parte, la perspectiva interactiva aporta en avanzar en el desarrollo de sistemas educacionales más inclusivos.

Asimismo queremos rescatar en estas conclusiones, la capacidad que mostraron los docentes para construir racionalidades alternativas, lo que nos dejó en evidencia el potencial reflexivo de los profesores entrevistados. Estamos convencidos que la promoción de este potencial, de ser aprovechado por las comunidades escolares sería un facilitador para avanzar hacia la inclusión en educación.

En este mismo sentido, el dar importancia a las condiciones, nos llama la atención que en los discursos de los profesores hay un sentimiento que considera como barreras para la inclusión las actuales condiciones laborales. Por los objetivos de esta investigación no fue posible profundizar en este elemento, pero ameritaría hacer un estudio que relacione la incidencia de las condiciones laborales, en las distintas formas de responder a la diversidad.

Por último, a raíz de la interrogante planteada por los entrevistados, sobre cómo utilizar un lenguaje inclusivo si la normativa legal no favorece este enfoque, pensamos en que si las concepciones se nutren de la práctica y viceversa, parece ser urgente una reformulación de la política que refuerce prácticas inclusivas que erradique el modelo médico centrado en el déficit, tan enraizado en la cultura escolar. Esto implica el desafío colectivo de sensibilizar a la comunidad educativa, transformar las prácticas pedagógicas, reflexionar permanentemente sobre lo que se hace, poner la mirada en los procesos más que en los resultados, trabajar en forma colaborativa entre profesionales, generar redes de apoyo, establecer estrategias para trabajar con las redes, entre otras tantas tareas.

Epílogo

Queremos compartir con ustedes un dato, a lo menos, curioso que amerita ser estudiado en profundidad. Una vez terminado los primeros análisis había comenzado un nuevo año escolar. No obstante concurrimos a las escuelas a realizar una devolución de resultados preliminares a los entrevistados. En esa instancia nos dimos cuenta que la mayoría de los profesores que tuvieron perspectivas más interactivas ya no eran parte de la dotación docente de los establecimientos.

Esta situación nos lleva a plantearnos algunas preguntas ¿Serán los profesores con perspectivas más interactivas los que no se adaptan al sistema escolar actual? o ¿Será el sistema escolar actual el que no está preparado para aceptar la incorporación de docentes con perspectivas más interactivas?

Dejamos abiertas estas preguntas para la reflexión de cada persona que se tomó el tiempo de leer este trabajo, a las cuales agradecemos.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid:UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.Ponencia presentada en San Sebastián. Octubre, 2003. Recuperado en http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf 29/03/2012.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.161- 170). Barcelona: Horsori.
- Blanco, R. (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos”. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. (48), 55-72. Recuperado en http://www.ripei.org/files/HACIA%20escuela_paratodos.pdf 29/03/2012.
- Blanco, R. (2000). “Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe”. En Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- 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> 29/03/2012.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado en <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809221504420.Indice.pdf> 29/03/2012.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 378-375). Nueva York: MacMillan.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cervi, J., Pecharromán, A., Pérez, M., Martín, E., Martínez, P., Pozo, J. y Mateos, M. (2005) ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En Pozo, J. y Monereo, C. (Eds) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 69-88). Madrid: Graó. ISBN 84-7827-403-0
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos, en: COLL y EDWARDS: *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Ed. Aprendizaje, S.L.
- 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*, Vol.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.
- Damm, X., Barría, C., Morales, D. y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva: ¿Mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (1), pp. 125-143. Recuperado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.pdf> 30/01/2012.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1).pp. 195-210. Recuperado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf> 03/04/2012.
- Dyson, A. (2001). “Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión”. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp.145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman
- Echeita, G. (2009). *Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzador*.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349. (pp.

- 153-178). Recuperado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf
10/12/2013
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* N° 12 (pp. 26-46) Recuperado en http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/n12_completo.pdf 10/11/2011.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2001). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro (2002).
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. España: Graó. ISBN 9788478279371
- Good, T. y Brophy, J. (2000). *Looking in classroom*. Nueva York: Longman.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesores, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó. ISBN 10: 84-7827-438-3 ISBN 13: 978-84-7827-438-3
- Íñiguez, L., Antaki, C., Díaz, F., Edwards, D., Ibáñez, T. y Rojo, M. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC ISBN: 84-9788-000-5.
- Lacasa, P. (2001). Entorno Familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2*. (pp. 597-622). Madrid: Alianza.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación, REICE*. año/vol 6, N°002, pp. 172 -190.
- López, M. (2010). *Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- 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*. Vol. 4. Num. 2, pp. 155-176. Recuperado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf> 8/12/2011.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2012). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*. 363 Enero-

abril 2014 DOI:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E.; Mateos, M.; Martínez, P.; Cervi, J.; Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). “Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje” En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- 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.
- 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 en <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf> 20/11/2011.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2*. (pp. 309-329). Madrid: Alianza
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2005). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 517-539. Recuperado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_23.pdf el 13/07/2013.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. London: Routledge
- Operti, R. (2009). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Recuperado en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0906Pamplona/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf 29/03/2012.
- OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 N° 3, pp. 1-21. Recuperado en

<http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf> 29/03/2012.

- Palacios, A. (2008) *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección CIRMI No. 36. Ediciones Cinca. España.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76> 04/12/2011
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 4ª edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (Barcelona: Graó)
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M., A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela: expectativa del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea. INSB 978-84-277-1247-8
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UMCE-MINEDUC (2008). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Santiago: Unidad de Educación Especial MINEDUC.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. España.
- Tenorio, S. (2005) “La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su

- implementación”. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, año/vol. 3, número 1. Madrid, España. Pp. 823-831. Recuperado en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf 15/11/2011.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO. Recuperado en <http://unesco.org/educacion/inclusive> 30/10/2011.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> 20/10/2011.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Vera, R. (1988). *Metodologías de investigación docente: La investigación protagónica*. Cuaderno N°2 Talleres de Educación Democrática. Santiago: PIIE.

Anexos

Anexo 1: Pauta para entrevistas en dupla.

Anexo 2: Autorización del director/a del establecimiento a estudiar.

Anexo 3: Consentimiento informado de entrevistas en profundidad de docentes.

Anexo 4: Transcripción de entrevistas en CD que se adjunta.

Anexo 1: Pauta para entrevistas en dupla.

Anexo 2: Autorización del director/a del establecimiento a estudiar.

Anexo 3: Consentimiento informado de entrevistas en profundidad de docentes.

Anexo 4: Transcripción de entrevistas en CD