



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PREGRADO - CARRERA DE SOCIOLOGÍA

La inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula

Análisis de las interacciones docente-estudiante, las prácticas educativas y las actitudes de los/as docentes en establecimientos municipales de Santiago

Memoria de Título para optar al Título Profesional de Socióloga

Autora:

Valentina Reyes Fález

Profesora guía:

Lorena Ortega Ferrand

Santiago de Chile

Mayo 2022

Agradecimientos

A mi madre Mónica por su apoyo incondicional y amor entregado día a día.

A mi padre Marcelo por ser un ejemplo de docente con vocación y ánimos de cambiar nuestra sociedad.

A mis amigas por acompañarme en este largo proceso. Particularmente a Antonia por su apoyo y revisiones que me permitió integrar elementos desde una visión externa.

A mi pololo Álvaro por acompañarme en este camino académico y darme su constante apoyo.

A mi hermana Pamela y a mi suegra Miché por ser referentes educativos que trabajan día a día en el aula junto a los y las miles de estudiantes. Ellas, como profesoras diferencias, fueron claves para nutrir mi visión de la educación desde la práctica educativa y enfocarme en ciertos aspectos de la educación inclusiva.

A mi profesora Lorena Ortega por su guía, consejos y compromiso a lo largo de todo este proceso de Tesis.

Por último, y no menos importante, agradezco a todos y todas aquellos/as docentes con vocación que cumplen un rol clave en la formación de futuros ciudadanos, mis admiraciones para ustedes.

Índice

Resumen.....	4
I. Introducción	1
II. Problematización	2
1. <i>Problema de Investigación y Relevancia.....</i>	<i>2</i>
III. Marco Teórico y Empírico	5
1. <i>Definición del Concepto Inclusión.....</i>	<i>5</i>
2. <i>Definición del Concepto Inclusión Educativa</i>	<i>6</i>
3. <i>Definición del Concepto Necesidades Educativas Especiales</i>	<i>8</i>
4. <i>Factores Asociados a la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales</i>	<i>9</i>
4.1. <i>Nivel Relacionado al Profesorado</i>	<i>10</i>
4.2. <i>Nivel Relacionado al Estudiantado</i>	<i>11</i>
4.3. <i>Nivel Relacionado al Establecimiento</i>	<i>11</i>
4.4. <i>Otros Tipos de Niveles</i>	¡Error! Marcador no definido.
5. <i>Dimensiones Asociadas a la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Dentro del Aula</i>	<i>12</i>
5.1. <i>Dimensión Relacionada a las Estrategias Pedagógicas</i>	<i>13</i>
5.2. <i>Dimensión Social</i>	<i>15</i>
5.3. <i>Dimensión Relacionada a los Recursos Disponibles</i>	<i>17</i>
IV. Antecedentes	18
1. <i>De la Integración a la Inclusión.....</i>	<i>18</i>
2. <i>La Inclusión Educativa en Latinoamérica</i>	<i>19</i>
3. <i>La Inclusión Educativa en Chile</i>	<i>20</i>
V. Pregunta, Objetivos e Hipótesis	22
VI. Marco Metodológico.....	26
1. <i>Diseño de Investigación</i>	<i>26</i>
2. <i>Primera Etapa: Caracterización de Patrones de Inclusión de Estudiantes con NEE</i>	<i>27</i>
2.1. <i>Muestra</i>	<i>27</i>

2.2. Descripción de Variables.....	28
2.3. Técnicas de Análisis	30
3. Segunda Etapa: Observación Cualitativa No Participante de Aulas	30
3.1. Muestra	30
3.2. Técnica de Producción de información	30
3.3. Instrumento de Análisis	31
4. Tercera Etapa: Entrevista en Profundidad a Docentes	35
4.1. Muestra	35
4.2. Técnica de Producción de Información	35
4.3. Instrumento de Análisis	36
VII. Resultados y discusión	36
1. Resultados Etapa 1: Caracterización de Patrones de Inclusión de Estudiantes con NEE	
36	
2. Resultados Etapa 2: Observación Cualitativa No Participante del aula	43
2.1. Dimensión de Estrategias Pedagógicas	43
2.2. Dimensión Social	46
2.3. Dimensión de Recursos Disponibles	49
3. Resultados Etapa 3: Entrevistas en Profundidad.....	51
3.1. Resultados Dimensión Estrategias Pedagógicas	51
3.1.2.1. Tópico Definición del concepto inclusión educativa	57
Definición concepto inclusión educativa en Docentes Altamente Inclusivos	57
Definición Inclusión en Docentes Poco Inclusivos	58
3.1.2.2. Tópico Actitud ética hacia la inclusión de estudiantes con NEE.....	60
3.2. Resultados Dimensión Social	64
3.2.3.1. Tópico Relación y trabajo con profesor/a diferencial	68
3.3. Resultados Dimensión Recursos Disponibles	72
3.3.1.1. Tópico Cantidad y disponibilidad de recursos materiales	73
3.3.2.2. Tópico Cantidad y disponibilidad de recursos humanos.....	75
3.4. Temas Emergentes	76
4. Triangulación de la información recabada	77

VIII. Conclusiones	81
IX. Referencias Bibliográficas	88
X. Anexos	96
1. <i>Tipos de NEE</i>	96
2. <i>Estadísticas en Chile por Tipo de NEE</i>	97
3. <i>Ejemplo de Mapeo de Aula</i>	98
4. <i>Pauta de Entrevista</i>	99
5. <i>Tabla de Correlación NSE e Índices de Inclusión</i>	101
6. <i>Sociogramas</i>	101

Resumen

La presente tesis analiza la inclusión educativa de estudiantes con NEE a partir de las interacciones docente-estudiante, las prácticas docentes y las actitudes de los/as docentes hacia estudiantes diagnosticados con NEE en 40 establecimientos municipales de 5 comunas de Santiago. Se utilizó un diseño de investigación mixto, que incluyó el análisis de datos primarios y secundarios. En una primera etapa, se caracterizó la muestra de aulas en términos de la frecuencia relativa de las interacciones de contenido pedagógico establecidas entre profesores y estudiantes con NEE, a partir de codificaciones previas realizadas con un instrumento de observación sistemática de aula. A partir de estos resultados, se determinó una submuestra para la segunda etapa del estudio, que consistió en la observación cualitativa de grabaciones de aula para analizar las prácticas docentes; y para la tercera etapa del estudio, en la que se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes en la submuestra para analizar sus actitudes hacia los/as estudiantes diagnosticados con NEE. Se encontraron diferencias significativas entre aulas en términos de la inclusión de estudiantes con NEE, tanto en relación a la frecuencia relativa de las interacciones docente-estudiante como en las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con NEE y en las prácticas educativas ejercidas por docentes, en las aulas estudiadas. Dichas diferencias también se asociaron a distintos tipos de estrategias utilizadas en el aula, diferentes niveles de conocimiento e información respecto a inclusión educativa, y distintas concepciones sobre la diversidad en el aula y las NEE. Los resultados sugieren seguir profundizando en los procesos internos del aula para dar respuesta a la inclusión educativa de estudiante NEE, esto podría ser un gran aporte para la política pública orientada a la inclusión escolar.

Palabras claves: Educación inclusiva, Necesidades educativas especiales, Aula, Interacciones profesor-estudiante, Actitudes docentes, Prácticas de aula.

I. Introducción

La educación inclusiva es uno de los temas más tratados en estudios sobre educación (Payá, 2010). Sin embargo, inclusión es un término muy amplio, que se ha discutido y problematizado bastante, en tanto puede conceptualizarse desde diversos enfoques y referir a distintos grupos de la población. La presente investigación se enfocará en la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La inclusión, entendida como el derecho humano a ser respetado, pertenecer y participar como una persona más en cualquier grupo (Chiner, 2011), es un desafío clave para los sistemas educativos (Torres, 2010). Por lo anterior, la situación de inclusión/exclusión de niños/as diagnosticados con (NEE), y los factores asociados a esta, es un tópico relevante por investigar.

En la literatura nacional e internacional, existe una gran cantidad de estudios que aluden a la integración de estudiantes diagnosticados con NEE. No obstante, abordan el mero acceso o permanencia en el sistema educativo regular, sin una aproximación a los procesos y mecanismos sociales asociados a una efectiva inclusión social y educativa (Echeita, 2013). En la presente investigación, se buscó ampliar esa perspectiva desde un enfoque relacional que enfatiza en el rol de las interacciones profesor-estudiante, las prácticas docentes, y su asociación con las actitudes de los/as docentes hacia la diversidad (Ainscow, 2005).

En ese sentido, el objetivo del estudio fue analizar las diferencias en la inclusión de estudiantes con NEE en términos de las interacciones docente-estudiante, respecto de prácticas educativas internas y de las actitudes de los/as docentes hacia los/as estudiantes con NEE. Para dar respuesta al objetivo, se utilizó un diseño metodológico mixto con una muestra de 41 aulas de 41 aulas de matemáticas de 7° básico de establecimientos educacionales Municipales de cinco comunas de Santiago.

Los contenidos de la presente Memoria de Tesis se desarrollan en el siguiente orden: 1) Primero, se presenta la problematización de la temática a investigar, junto con la pregunta que guio la investigación, y se discute su relevancia sociológica. 2) Luego, se presenta el marco teórico, que incorpora una discusión de los conceptos de inclusión y una revisión de literatura sobre la situación relativa de los estudiantes diagnosticados con NEE. 3) En tercer lugar, se presentan los antecedentes históricos de las políticas de inclusión de niños/as con NEE, con especial foco en Chile. 4) Luego, se plantean los objetivos y las hipótesis. 5) También se presenta el diseño metodológico del estudio, el cual consta de tres etapas: la Etapa 1, de

caracterización cuantitativa de patrones de interacción profesor-estudiante, la Etapa 2, de observación no participante de aula, y la Etapa 3, de entrevistas en profundidad con docentes de matemáticas. 6) Más adelante, se detallan los resultados correspondientes a las etapas planteadas y la triangulación e integración de estos resultados. 7) Luego, se discuten estos resultados a la luz de la literatura especializada. 8) Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, que abordan sus implicancias, limitaciones y la identificación de posibles líneas de investigación futuras.

II. Problematización

1. Problema de Investigación y Relevancia

Si bien existen distintas maneras de entender y clasificar las NEE, las estimaciones mundiales indican que el 10% de la población escolar tiene algún tipo de discapacidad o NEE (Unicef, 2001). En Chile, según las últimas cifras de las que se tiene registro (2018), existen 183.373 niños/as diagnosticados con alguna NEE matriculados/as en el sistema escolar. Estas cifras evidencian que al menos, el 5,12% de los/as estudiantes escolares es diagnosticado con alguna NEE (Holz, 2018). Pero, ¿qué son las NEE? NEE es un concepto que históricamente ha estado ligado a la noción de discapacidad. Para facilitar el análisis y debido a su aplicación a la realidad nacional, se utilizará la definición oficial utilizada por el Ministerio de Educación de Chile, la cual considera a cualquier niño/a o joven que, por problemas de aprendizaje, por causa de discapacidad o desventaja social, se enfrente a barreras de aprendizaje y que, por lo mismo, requiere apoyo adicional a los regularmente disponibles (Mineduc- Fonadis, 2003). En Chile, la política educacional ha abordado esto a través de la implementación en 2010 del Programa de Integración Escolar (PIE) que, según el Mineduc, es una estrategia educativa que tiene el propósito de trabajar sobre la calidad de la educación impartida en establecimientos educacionales en las que se favorece la presencia, la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, especialmente de aquellos/as que presentan NEE (Mineduc, 2016) y que a 2019 se implementaba en 50,2% de las escuelas del país (Mineduc, 2019).

La adscripción al PIE es voluntaria por parte de los sostenedores de las escuelas particulares subvencionadas, lo que limita la oferta a la cual pueden acceder los estudiantes con NEE y haciendo que esta se encuentre más presente en los establecimientos municipales (Vásquez-Orjuela, 2015). Además de esta diferencia entre tipo de establecimientos, también se han encontrado otras en función de las áreas que cubre el programa, en donde se encuentran deficiencias en la implementación de accesibilidad, desarrollo de ajustes razonables y participación de la comunidad educativa. De la misma manera, existen diferencias de

implementación del programa en función de las zonas del país, siendo la macrozona norte la que presenta menores niveles de adscripción al PIE (Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoain & Rebolledo, 2018).

En función de lo anterior, se puede señalar que la inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con NEE parece no ser una realidad en Chile (Vásquez-Orjuela, 2015; Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoain y Rebolledo, 2018). El concepto educación inclusiva ha ido evolucionando, desde una concepción restringida, que se enfoca en el acceso a la educación de grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos a la escuela regular (integración), a otras más recientes que dan importancia a cómo las comunidades educativas se adaptan para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes, y a la calidad de las experiencias educativas, oportunidades de aprendizaje y participación de distintos grupos de estudiantes, que tienen alta implicancia en los resultados educativos (Valladares, 2001).

Las NEE, como preocupación política y social, ha ido tomando mayor relevancia en las últimas décadas: niños, niñas y adolescentes con NEE han sido históricamente excluidos e invisibilizados, y eso se ha tratado de revertir en las últimas décadas mediante distintas políticas y programas de inclusión (Avramidis & Norwich, 2002; Arnaíz, 2003; Bruno & Noda, 2010; Jiménez, Rodríguez Navarro, Sánchez y Rodríguez, 2018). Si bien la inclusión es una tarea que compete a la sociedad en su conjunto, la escuela juega un papel fundamental, dado su rol socializador en pautas valóricas y normativas respecto a este y otros elementos (Moya & Hernández, 2014).

La literatura internacional señala que la inclusión de estudiantes con NEE se asocia a diversos factores, tanto externos a la escuela (ej. contexto socioeconómico, presencia y calidad de políticas enfocadas en la inclusión, formación de profesores, etc.) como factores internos a ella (ej. formas de enseñanza, relaciones sociales, políticas inclusivas de la escuela, relación de la escuela con las familias, entre otros) (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012). También, se han relevado otras variables a nivel de aula/docente, como la disposición espacial de la sala, el tiempo dedicado a estudiantes con NEE, las actitudes de los docentes, sus conocimientos sobre educación inclusiva, y el apoyo que estos perciben del establecimiento, entre otros aspectos (Avramidis & Norwich, 2002; Murray & Pianta, 2007; Chiner, 2011; Martínez-Figueira, Páramo-Iglesias & de Matos, 2015; Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena, 2017). En Chile, las investigaciones sugieren que uno de los factores determinantes de la inclusión educativa es el conocimiento que poseen los/as docentes respecto de las NEE, en donde se demuestra más

bien un escaso conocimiento de estas. Lo anterior, se suma a las bajas expectativas sobre los logros que pueden tener estos estudiantes (Damm, 2014; Mellado et al., 2017).

Por otro lado, las políticas para abordar temáticas de diversidad en nuestro país se han enfocado en lo administrativo y pedagógico, presentándose como un servicio optativo y complementario a la educación regular (a través de la figura del PIE, por ejemplo) (López, Julio, Pérez, Morales & Rojas, 2014). Esto ha llevado a las escuelas a entender y abordar la diversidad del estudiantado de una manera reduccionista y no siempre inclusiva. Por ello, se plantea como necesidad abordar el debate sobre inclusión educativa, entendiéndola como un fenómeno social, ya que no basta con dar acceso a las escuelas regulares a estudiantes con NEE, sino que las relaciones e interacciones que tengan con pares y educadores, es clave para su desarrollo (Avramidis & Norwich, 2002; Ainscow, 2005; Ortega, Treviño & Gelber, 2020).

Por esto, el interés del presente estudio recae en la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE al interior del aula. El aula se configura como un espacio escolar privado donde confluyen diversos tipos de interacciones (Navarro y Gordillo, 2015). Al ser un espacio cerrado y complejo, es difícil de estudiar directamente. Por ello, muchas veces se hace uso de auto-reportes para investigar la percepción de docentes y estudiantes respecto de los procesos educativos. Sin embargo, estos pueden ser sesgados, debido a la deseabilidad social que afecta dichos reportes (Avramidis & Norwich, 2002; Kerlinger, 2002; Vega, 2009). Además, en la revisión de literatura se evidencia la escasa investigación realizada en aulas escolares para analizar la inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con NEE en el contexto chileno, lo que hace relevante su estudio.

En base a lo descrito, podemos señalar que existen algunas características de los procesos de aula que permiten distinguir aulas más inclusivas que otras y, por esto, es que la pregunta de investigación del presente estudio es: **¿Cómo difiere la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE entre aulas, en términos de las interacciones docente-estudiante, las prácticas educativas y las actitudes de los/as docentes hacia los/as estudiantes con NEE, en establecimientos municipales de cinco comunas de Santiago?**

Esta pregunta de investigación se abordó metodológicamente de manera mixta, usando un diseño de tipo explicativo secuencial (Hernández-Sampieri, Fernández & Batista, 2010): primero, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de la proporción de interacciones de los docentes con estudiantes diagnosticados con NEE, respecto de las interacciones totales en el aula que involucraron al docente. Esta etapa fue la base para identificar aulas más y menos

inclusivas respecto de las interacciones docente-estudiante, determinando la submuestra de aulas a estudiar en las siguientes etapas. La segunda etapa fue de observación no participante de aula mediante enfoque cualitativo, permitiendo caracterizar las prácticas educativas del/la profesor/a dentro del aula entendidas como las estrategias pedagógicas y tipos de relaciones que entabla el/la docente con sus estudiantes; y, en tercer lugar, se realizaron entrevistas en profundidad a los/as profesores, para conocer las actitudes y creencias de los/as docentes sobre los estudiantes diagnosticados con NEE. Finalmente, a través de la triangulación de datos, se establecieron posibles asociaciones entre las tres dimensiones estudiadas.

En la siguiente sección, se introduce la conceptualización de términos claves para la comprensión de los fenómenos a analizar, junto con una revisión de literatura empírica para sintetizar los principales hallazgos y vacíos de la literatura sobre la inclusión de estudiantes con NEE en la escuela.

III. Marco Teórico y Empírico

En este apartado se revisarán los principales conceptos que sirven de marco analítico para los resultados de esta investigación, tales como Inclusión, Inclusión Educativa y NEE. Además, se presentará la revisión de literatura que aborda temáticas de inclusión educativa de estudiantes con NEE.

1. Definición del Concepto Inclusión

El concepto de inclusión, para Luhmann (1998), se enmarca en un contexto de exclusión: “solo es pertinente hablar de inclusión si hay exclusión” (p. 3). Inclusión trataría sobre el “modo y manera en que los seres humanos son tratados como personas” (Luhmann, 1998, p. 3). Es decir, una persona es excluida por tener una naturaleza diferente a la común o por la existencia de una norma que intrínsecamente excluye a ciertos grupos. De esta manera, una sociedad moderna segregada contiene de por sí inclusión, pues se conforma por variados grupos que se incluyen dentro de ellos, pero que al mismo tiempo se excluyen entre sí.

Siguiendo esta línea, Castel (2004) identifica tres formas históricas de exclusión: la primera de ellas corresponde al despojo de la comunidad mediante el destierro o el genocidio; la segunda refiere a la construcción de espacios físicos de reclusión en las comunidades, como manicomios, prisiones, guetos, etc.; la tercera forma consiste en otorgar un estatuto especial a ciertas poblaciones, lo cual les priva de ciertas instancias de derechos civiles y participación social (Castel, 2004). Esta última forma de exclusión es la que se relaciona con la situación de

niños/as diagnosticados con NEE: en la actualidad, no se les excluye físicamente en establecimiento regulares, pero si están privados de derechos y de participación en ciertas actividades sociales (Valladares, 2001).

Es relevante mencionar que la inclusión se expresa en hechos como el ejercer los derechos humanos y sociales (participar políticamente en elecciones, por ejemplo). Así, la inclusión está contenida en el derecho humano a ser respetado, pertenecer y participar como una persona más en cualquier grupo. Al respecto, la UNESCO (2020) señala que la inclusión corresponde a una forma de desarrollo: “acciones y prácticas que tienen en cuenta la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la creencia de que cada persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto” (p. 15). Por lo demás, desde una perspectiva inclusiva, la discapacidad en cualquier aspecto es algo natural, forma parte de la naturaleza humana, que es variable y diversa en los rasgos individuales (Chiner, 2011).

2. Definición del Concepto Inclusión Educativa

Definiciones recientes del concepto de inclusión educativa la reconocen como un proceso continuo, en el que la comunidad escolar reconoce y elimina las barreras a la inclusión, promoviendo la participación de los/as estudiantes (Azorín y Ainscow, 2018). En esta misma línea la UNESCO (2009; 2020) menciona que la educación inclusiva debe dar oportunidades de aprendizaje y participación a todos los niveles de la sociedad durante todo el ciclo de vida de una persona, dentro de un enfoque de derechos que garantice la alta calidad de estas oportunidades de forma no discriminatoria.

Sin embargo, la inclusión educativa es problemática en su definición. Existen diversas perspectivas sobre inclusión educativa, aunque Echeita (2013) menciona que más que una rivalidad han sido diferentes concepciones que se han complementado. En este sentido, se hace necesario distinguir el concepto de inclusión del de educación especial y del de ‘integración’, sobre todo considerando que durante los últimos años, a nivel internacional, las políticas de inclusión educativa han ido tomando fuerza respecto de las de educación especial (Arishy et al., 2017). En la práctica, lo anterior ha significado el favorecimiento de la participación de estudiantes diagnosticados con NEE en escuelas regulares, en vez de generar escuelas especiales.

La educación especial tradicional implica el desarrollo de un plan de educación individual, donde se adecúa la enseñanza al nivel de aprendizaje de cada estudiante, ya sea en un salón

aparte del aula regular, o bien, en una escuela especial (Arishy et al., 2017). Por otro lado, los procesos de integración escolar corresponden a asuntos técnicos que promovieron la integración de estudiantes que estaban fuera de los centros regulares de educación y que ahora estudian dentro de una misma aula que niños/as sin dificultades de aprendizaje diagnosticadas, focalizándose en el acceso o participación en el sistema educativo (Echeita, 2013; Ortega et al., 2020). Esto ha sido visto de manera crítica por considerarse un proceso insuficiente para la inclusión educativa, pues estos/as nuevos/as estudiantes tienen que “acomodarse” a los patrones considerados “normales” de comportamiento dentro del aula y el establecimiento, y esto no asegura su real participación en las dinámicas sociales y oportunidades de aprendizaje en el aula (Echeita et al., 2011).

De otro modo, la inclusión educativa supone la mantención de los/as estudiantes en el aula regular, mediante apoyos especializados y trabajo colaborativo (Arishy et al., 2017), y así, el proceso de inclusión intenta superar la segregación y marginación educativa (Echeita, 2013). Sánchez-Pujalte et al. (2020) señalan que la educación inclusiva busca franquear las barreras que obstaculizan la presencia, aprendizaje y participación de todos los y las estudiantes. Por esto, su fin último es transformar los sistemas educativos y ambientes de aprendizaje, a fin de proveer una respuesta adecuada a las necesidades del estudiantado. Así, la inclusión educativa implica apreciar la diversidad humana como un valor fundamental, otorgando el derecho de aprender a todo el estudiantado (Echeita et al., 2011). Debe dar respuesta a todos los estudiantes, ser flexible, desarrollar aprendizajes en ambientes integrados e igualdad de oportunidades de aprendizaje (Valladares, 2001). De esta manera, la inclusión educativa comprende elementos como las interacciones que se establecen entre pares y con el/la docente, las cuales deben tender a ser recíprocas y de calidad (de Boer et al., 2011; Ortega et al., 2020).

Por otro lado, dentro del concepto de Inclusión Educativa, destaca la figura del/la educador/a diferencial, desempeñando un rol fundamental de asistencia al docente de asignatura en el aula (Manghi et al., 2012). Estos actores generalmente tienen asignada una serie variada de tareas que van desde la configuración de ajustes para la inclusión a nivel de escuela, el apoyo para el desarrollo de habilidades específicas en el aula, la co-docencia con educadores/as generales y la enseñanza de contenidos curriculares (Billingsley y Bettini, 2019). La presencia de estos actores dentro del aula puede ser de gran ayuda para la promoción de la educación inclusiva, sobre todo por los conocimientos respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que adquieren durante su formación docente, lo que los/as profesores regulares generalmente no

desarrollan durante su educación inicial (García y Alonso, 1985; Avramidis y Norwich, 2002; Alemany y Villuendas, 2004).

3. Definición del Concepto Necesidades Educativas Especiales

La definición en uso del concepto de NEE empezó a utilizarse tras el Informe de Warnock¹ en 1978 (Torres, 2010). En aquel informe, se definió a las NEE como aquellas que requieren la modificación de los recursos físicos y/o de técnicas de enseñanza especializadas y también de la dotación de un currículum modificado y especializado (Torres, 2010; Chiner, 2011). He ahí la relevancia del Informe, que introduce el concepto de NEE, además de ser redactado con el objetivo de analizar las prestaciones educativas orientadas a “jóvenes con deficiencias físicas y mentales” (Warnock, 1987, pp. 45).

Esta nueva perspectiva distinguió dos tipos de dificultades respecto a los/as estudiantes, según Torres (2010): el carácter interactivo y el carácter relativo. El primero enfatiza en la interacción entre las características personales de cada niño/a y las condiciones contextuales (la escuela, familia, situación socioeconómica, etc.). El carácter relativo, por otro lado, alude a las particularidades del estudiante en un momento y contexto determinado. Con esto, se incluyen dificultades vinculadas a necesidades socioeconómicas, culturales o lingüísticas y no necesariamente asociadas a discapacidad (Centro de Innovación en Educación, 2013).

En Chile, el Ministerio de Educación toma lo señalado por el informe Warnock y su conceptualización de las NEE se relaciona con la manera de entender y trabajar junto a los niños/as que se encuentran con barreras de aprendizaje, a quienes se les dificulta su participación en el currículum escolar (Mineduc, 2013), en tanto están en riesgo de disponer de menos oportunidades de aprendizaje en la escuela (Valladares, 2001). Así, en Chile, en teoría, el diagnóstico de NEE se aplica a cualquier niño/a o joven que, por problemas de aprendizaje, discapacidad o desventaja social, se enfrente a barreras de aprendizaje y requiera apoyo adicional a lo regularmente disponible (Mineduc- Fonadis, 2003).

El concepto NEE se propone para potenciar el aprendizaje del estudiantado, distinguiéndose del enfoque de las dificultades o discapacidades mismas. Es decir, se centra en el esfuerzo de las acciones que pueden tomar las instituciones escolares, junto a las/os profesores/as, para responder a las distintas necesidades de los estudiantes (UNICEF, 2001), utilizando recursos

¹ El informe es escrito entre 1974 y 1978, efectuando recomendaciones para la implementación de políticas relacionadas al tema (recomendaciones tanto para políticas educativas como laborales) en Inglaterra, Escocia y Gales.

adicionales en los procesos educativos (Valladares, 2001). También pone énfasis en las relaciones interpersonales entre estudiantes diagnosticados con NEE y profesores/as, pares y con la comunidad educativa en general. En estos términos, el ámbito social es clave en el proceso de inclusión (Torres, 2010; Chiner, 2011)

Por último, es necesario destacar que existen debates sobre cómo esta categoría social construiría realidad para los niños/as que tienen NEE. Hay autores que señalan que su utilización refuerza una perspectiva esencialista y poco dinámica sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje, resaltando las dificultades en dichos procesos (Echeita y Simón, 2007). Asimismo, otros autores indican que el concepto de NEE genera desventaja, desigualdad y exclusión (Coll y Miras, 2001). No obstante, en el contexto del presente estudio, se utilizará el concepto NEE cuando se refiera a estudiantes diagnosticados por cada establecimiento según la clasificación del Ministerio de Educación, que se presentará más adelante. Aquella decisión se toma por la dificultad de encontrar un concepto que se adecúe a diversas visiones, así como para facilitar los análisis del presente trabajo de tesis, en base a un concepto que es relevante y común para las comunidades educativas estudiadas.

4. Factores Asociados a la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

La educación inclusiva y su efectividad depende de múltiples factores interdependientes que inciden en la forma en que esta se aborda e implementa en la escuela. Entre ellos se encuentran el contexto socioeconómico, la calidad de políticas públicas enfocadas a la inclusión y la calidad de políticas de formación de profesores/as (Ainscow et al., 2012). De acuerdo a la literatura, también inciden factores o prácticas internas a la escuela, tales como técnicas didácticas, modos de organización de los grupos de enseñanza, tipos de relaciones sociales y apoyo personal que caracteriza a la escuela, cómo la escuela responde a la diversidad, y la relación que construye la escuela con las familias (Ainscow et al., 2012). En estos últimos factores y procesos que tienen lugar al interior de la escuela es necesario detenerse con mayor detalle.

Con respecto al punto anterior, Alemany y Villuendas (2004) llevaron a cabo un estudio cualitativo que explora la comprensión del profesorado sobre la integración de estudiantes NEE. Al identificar los elementos que influyen en las actitudes del profesorado, encontraron niveles en los que operan diversos factores asociados a la inclusión de estudiantes con NEE. Aquellos niveles siguen siendo utilizados por estudios más recientes, por lo que a continuación

se presentarán en detalle. Dichos niveles están relacionados al profesorado, al estudiantado, al establecimiento y otros tipos que serán detallados a continuación.

4.1. Factores a Nivel del Profesorado

Según señala la European Agency for Special Needs and Inclusive Education [European Agency] (2015), las actitudes de los/as profesores hacia la inclusión influyen en una adecuada atención a las necesidades específicas de los estudiantes y, por ende, en la implementación de una educación inclusiva. Dichas actitudes requieren de ciertos conocimientos o grados de entendimiento, los que son dados por la práctica y la formación docente. Así, en este primer nivel se identifican variadas características de los/as docentes que influyen en sus actitudes hacia la inclusión, como el nivel educativo, edad, años de experiencia, nivel en que hace clases, visión sociopolítica, entre otros (García y Alonso, 1985; Avramidis y Norwich, 2002; Alemany y Villuendas, 2004). De Boer et al. (2011) enfatizan en algunas covariables que se asocian a una actitud positiva hacia la inclusión de los/as profesores/as, en donde el género (sexo femenino) y una mayor cantidad de años de experiencia en docencia serían, para los autores, los factores que más influyen dentro del aula.

Además, hay evidencia que subraya el rol de la formación que han tenido los/as profesores/as, el conocimiento sobre educación especial, la conciencia sobre estudiantes con NEE y el conocimiento sobre los/as estudiantes con NEE. La información y experiencia recibida por los/as profesores/as sobre las NEE juega un papel clave en la inclusión educativa (Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis y Norwich, 2002; García y Alonso, 1985; De Boer et al., 2011). En este sentido, otros estudios (McLeskey y Waldron, 2002; Scott et al., 1998) evidencian la falta de confianza de los/as docentes para poner en práctica una enseñanza inclusiva, destacando la importancia de una buena formación inicial y continua en este aspecto, lo que afectaría positivamente la confianza y actitud de los/as profesores/as.

Además de lo anterior, se ha demostrado que la mayoría de los/as profesores/as se resisten a adaptar y utilizar más tiempo en estudiantes con NEE debido a, en parte, la falta de conocimiento, pero por sobre todo, a la falta de habilidades para enseñarle a estudiantes con NEE, lo que se relaciona con la formación de estos (Van Reusen et al., 2001; Manghi et al., 2012; San Martín et al., 2017).

Para finalizar, a través de observaciones dentro de aulas que evidencian el poco uso de estrategias educativas inclusivas, se ha evidenciado que los/as profesores/as utilizan estrategias

en las que tratan a la clase como un todo común y homogéneo, sin entregar mayor apoyo a los estudiantes diagnosticados con NEE (McIntosh et al., 1993; Baker y Zigmond, 1995).

4.2. Factores a Nivel del Estudiantado

Un segundo nivel es relativo al estudiantado. Algunos de los factores que se han asociado a la inclusión educativa son el número de estudiantes dentro del aula, la edad de los/as estudiantes, las asignaturas donde los/as niños/as con NEE están integrados/as y el diagnóstico del/la estudiante (García y Alonso, 1985; Alemany y Villuendas, 2004; De Boer et al., 2011).

Avramidis y Norwich (2002) también sistematizan los principales factores que favorecen la inclusión educativa en relación al niño/a, donde la percepción del/la profesor/a dependerá de tres dimensiones relacionadas a sus estudiantes: la físico-sensorial, la cognitiva y la conductual-emocional. Es decir, la percepción del/la docente variará según el diagnóstico de su estudiante, en donde, por ejemplo, un/a niño/a con alguna discapacidad física, será más aceptado por el/la profesor/a que uno con alguna discapacidad cognitiva.

Otro factores menos relevante, pero que son necesarios de mencionar es el relativo a la familia, en que la relación de padres y madres con la escuela junto con la información que reciben desde la escuela para potenciar los aprendizajes fuera del establecimiento educacional resulta un factor clave (Alemany y Villuendas, 2004). También, se plantea una variable relacionada al estudiantado sin NEE, donde entran en juego el conocimiento del diagnóstico de su compañero/a, la edad, las actividades que se realizan en conjunto y los sentimientos que tienen respecto de sus compañeros/as con NEE (Alemany y Villuendas, 2004).

4.3. Factores a Nivel del Establecimiento

Por otro lado, se relevan factores relacionados a la administración de los establecimientos o al centro educativo. Se enfatiza la importancia del apoyo hacia los/as docentes para la implementación de la educación inclusiva, la preocupación de la administración por los/as estudiantes con NEE y, además, el esfuerzo de su parte hacia la formación y las oportunidades de formación profesional docente que promueven en estas temáticas (Alemany y Villuendas, 2004).

De la misma manera, el proyecto educativo de la escuela influye en la inclusión, pues se necesita contar con personal capacitado, atención del equipo directivo a los estudiantes con NEE y orientación para los/as docentes por parte de profesionales capacitados. Es decir, se

necesita de la presencia de un proyecto de integración y de un equipo de profesores diferenciales (Alemany y Villuendas, 2004).

En esta misma línea, Avramidis y Norwich (2002), identifican variables relacionadas con el entorno educativo, que incluyen en la formación de actitudes docentes hacia la integración. En este nivel, se identifican dos principales factores: 1) el apoyo físico que alude a la presencia de recursos, materiales didácticos, estructura del entorno, etc. y 2) el apoyo humano, es decir, la participación de docentes diferenciales, discursos de los directivos, asistentes de apoyo al aprendizaje, etc.

Por último, Tomlinson et al. (1997, en Chiner, 2011) destacan que para que la inclusión se haga efectiva, tiene que haber un proceso de adaptar y modificar el currículum, tanto de los establecimientos primarios y secundarios, como de la educación superior que forma a los/as futuros/as docentes; en estos términos, el contenido, el proceso y el producto son adaptaciones claves para que un/a profesor/a desarrolle prácticas más inclusivas. Sin embargo, a pesar de que este nivel dice relación con las decisiones tomadas por los establecimientos, se encuentra dentro de las políticas dictadas en este ámbito, pues son las que generan marcos normativos que obligan a los establecimientos educacionales a tomar decisiones en todos los niveles que se han mencionado, logrando alinear aquellas políticas para todas las escuelas (o por lo menos, en las escuelas públicas) (Escudero y Martínez, 2011).

5. Dimensiones Asociadas a la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Dentro del Aula

En esta sección se presentan las variables que serán el principal foco de este estudio: los procesos educativos que se dan dentro del aula y su asociación con la inclusión de los estudiantes diagnosticados con NEE.

A fin de delimitar el espacio en el que se enmarca la presente investigación, aula será entendida como un espacio privado e incierto, complejo y dinámico, donde hay lugar para interacciones de diversos tipos que son difíciles de prever (Navarro y Gordillo, 2015). Es decir, aula será homologable a la sala de clases, donde se generan interacciones docente-estudiante, entre otras, y en la que factores externos e internos a ella hacen de este espacio uno más o menos inclusivo.

Crisol-Moya (2015), a través de una destacable revisión de literatura, evidencia diversas características que tendría un aula inclusiva. Crea una escala en base a cuatro dimensiones de análisis para la observación de aula en un establecimiento de educación primaria de un colegio

privado en España. La primera dimensión corresponde a características del aula inclusiva, la segunda dimensión son las estrategias utilizadas en el aula para que la inclusión se haga efectiva, la tercera es el apoyo y la última dimensión se vincula a las adaptaciones curriculares. Dicho estudio ayuda a distinguir tres grandes aspectos del proceso educativo dentro del aula para estudiar la inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con NEE. Las dimensiones por tratar, que son preponderantemente vistas desde la perspectiva cualitativa, han sido simplificadas para facilitar la comprensión del fenómeno a estudiar. Estas dimensiones serán: dimensión social y relacional de la inclusión, estrategias pedagógicas utilizadas, y los recursos físicos y humanos que son parte del fenómeno.

5.1. Dimensión Relacionada a las Estrategias Pedagógicas

La dimensión relacionada a las estrategias pedagógicas abarca todos los procesos que se dan dentro del aula y que dependen esencialmente de las prácticas pedagógicas que ejerce el/la docente. Diversas investigaciones concluyen que las estrategias pedagógicas son factores determinantes en la inclusión educativa hacia niños/as con NEE (García y Alonso, 1985; McIntosh et al., 1993; Baker y Zigmond, 1995; Daane et al., 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Alemany y Villuendas, 2004; De Boer et al., 2011; Damm, 2014; Crisol-Moya, 2015). Además, las creencias de los/as docentes se traducen en las prácticas dentro del aula, lo que ha permitido el acercamiento e interés hacia este espacio (Gelber et al., 2019). También, todos los factores que se incluyan en esta dimensión están implícitamente ligados al nivel relativo al profesorado en la sección anterior, pues se encuentran asociados a las expectativas y actitudes hacia el estudiantado con NEE.

De esta manera, se han relevado elementos tales como la actitud hacia el aprendizaje, los tipos de actividades propuestas y tipo de actividades para favorecer la inclusión, la dimensión temporal dedicada a dar respuesta a la atención a la diversidad, el área pedagógico-didáctica y el aprendizaje cooperativo como estrategias asociadas a la inclusión (Plancarte, 2010; Garnique, 2012; Damm, 2014; Navarro y Gordillo, 2014; Martínez-Figueira et al., 2015; Mellado et al., 2017; Lastre et al., 2019). Estas dimensiones intentan incluir aspectos relacionados a la actitud de los/as profesoras/es, por lo que se propone abarcar la pregunta de esta investigación desde un enfoque cualitativo, en tanto hay que tomar en cuenta situaciones específicas, gestos, actividades que se hacen con los/as estudiantes, etc.

En tal sentido, Navarro y Gordillo (2014) mencionan como principal hallazgo la preocupación del profesorado sobre la gestión dentro del aula, la cual requiere de las habilidades personales

de cada docente, encontrándose, en general, preocupados por realizar prácticas educativas responsables. Sin embargo, también señalan que se sienten sobrepasados en cuanto a sus habilidades y tiempo disponible para poder llevar a cabo una inclusión exitosa dentro del aula. De la misma forma, Garnique (2012) logró evidenciar que las creencias y representaciones que los/as docentes tienen sobre la inclusión educativa son contrarias a sus prácticas pedagógicas, en donde se observó el etiquetamiento, trabajo individual y por, sobre todo, falta de flexibilidad en el estilo de enseñanza frente a las diversas necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes, lo que evidencia una baja inclusión educativa observada en los/as docentes.

En Chile, Mellado et al. (2017), realizaron un estudio a través de una metodología mixta (uso de encuestas y de entrevistas) que buscó develar las percepciones sobre las prácticas de educación inclusivas de docentes de establecimientos educacionales con PIE en la Región de Los Ríos. Se plantearon algunas dimensiones relacionadas al proceso inclusivo, de las cuales una apunta a las estrategias pedagógicas: la pedagógico – didáctica. En base a aquella variable, se evidencia una escasa inclusión educativa, manifestando percepciones pedagógicas segregadas, escasas estrategias para preparar las actividades educativas, y desconocimiento sobre aquellas estrategias. Damm (2014), por su parte, realizó un estudio cualitativo, a través de observación no participante dentro cuatro aulas de clases de 1° y 2° básico en el sur de Chile, sumada a la aplicación de entrevistas no estructuradas a las profesoras que hacían clases en dichas aulas. La autora evidenció actitudes docentes que varían entre la sobreprotección y la aceptación, bajas expectativas e indiferencia; en la mayoría de los casos, se observa falta de preocupación por la participación de estudiantes con NEE.

También se releva la actuación ética de los/as docentes frente a sus estudiantes: las expectativas tienen sobre ellos/as, prejuicios, vocación profesional, entre otros elementos. Este factor ético evidencia actitudes desfavorables hacia la inclusión por parte del profesorado en la investigación de Mellado et al. (2017), en donde resaltan las bajas expectativas académicas sobre estudiantes con NEE y la preocupación por pasar la materia correspondiente más que por abarcar el aprendizaje con un fin en sí mismo.

Es importante mencionar que, en esta dimensión, la apreciación sobre la definición del concepto inclusión es un factor influyente en las prácticas docente. En efecto, algunos autores evidencian que el conocimiento sobre el concepto es determinante (Avramidis y Norwich, 2002; Damm, 2014). Martínez-Figueira et al. (2015), toman en cuenta esta variable (comprensión, definición y marco de inclusión) para poder “medir” la inclusión dentro de un

aula. Concluyen que los/as docentes tienen escaso conocimiento sobre el concepto y, además, creen que es muy difícil lograr una inclusión efectiva, por lo que no se esfuerzan en alcanzarla.

Finalmente, en este estudio, en esta dimensión se incluirá la dimensión adaptación curricular planteada por Crisol-Moya (2015). Al respecto, el autor indica que las adaptaciones en una o más áreas del currículum serían fundamentales para el acceso a los aprendizajes de estudiantes con NEE; esto permitiría generar una forma de instrucción acorde a las características del/de la estudiante, posibilitando que aprenda en conjunto con sus pares.

5.2. Dimensión Social

En cuanto a la dimensión social, se hace referencia a factores que se vinculan a las interacciones que se dan respecto de la educación inclusiva: entre estudiantes con NEE y el resto de la comunidad escolar y entre la escuela y la familia.

5.2.1. Subdimensión de Ámbito relacional docente-estudiante

Hay limitada literatura sobre las interacciones docente-estudiante con NEE, más bien se ha tendido a estudiar las interacciones al interior del aula considerando al estudiantado como un todo homogéneo. Sin embargo, la evidencia sobre la influencia de una interacción de calidad entre docente y estudiantado revela una fuerte relación con los resultados académicos en cuanto al aprendizaje, motivación y desarrollo socioemocional de los/as niños/as (Maldonado-Carreño y Votruba-Drzal, 2011; Maulana et al., 2011; Taut et al., 2016). Esta misma asociación se ha evidenciado para estudiantes con discapacidad (Murray y Pianta, 2007).

Estudios previos señalan que las interacciones de los educadores con estudiantes en situación de discapacidad intelectual son significativamente más baja que con el resto de sus pares sin discapacidad, y está marcada por una menor cercanía y mayor conflicto y dependencia (Murray y Greenberg, 2001). Cabe mencionar que la calidad de la interacción docente-estudiante también está mediada significativamente por la calidad de la relación entre padres/madres e hijos/as (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007). En este sentido, estudiantes con discapacidades muestran insatisfacción con sus relaciones con los/as docentes y perciben, al mismo tiempo, un mayor peligro escolar que sus compañeros/as sin discapacidad (Murray & Greenberg, 2001). Por lo tanto, las características de la interacción demuestran tener gran importancia para predecir las relaciones entre profesores/as y sus estudiantes con o sin discapacidad intelectual como también su potencial de proporcionar el apoyo necesario para estudiantes con NEE (Eisenhower et al., 2007; Murray & Pianta, 2007).

Las investigaciones que han incorporado dicho aspecto en sus resultados han demostrado que existe una escasa inclusión educativa en términos sociales, donde, el análisis de los recursos de comunicación utilizado por las/os profesoras/es, evidencia la utilización de dinámicas poco directas con sus estudiantes con NEE, ejerciendo, por ejemplo, poco o nulo contacto visual (Mellado et al., 2017; Lastre et al., 2019). Sin embargo, desde la perspectiva de los/as docentes, sí existe inclusión y una buena práctica inclusiva, contrastando con la percepción de los/as estudiantes y sus familias (Garnique, 2012; Damm, 2014; Martínez-Figueira et al., 2015; Lastre et al., 2019).

5.2.2. Subdimensión de Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo destaca como una variable social vinculada a las estrategias docentes, la cual fomenta las interacciones entre estudiantes y entre docente-estudiante. Se evidencia que las prácticas docentes comúnmente fomentan el aprendizaje individual, lo que restringe la inclusión educativa (Alemany & Villuendas, 2004; Martínez-Figueira et al., 2015; Mellado et al., 2017).

Sumado a lo anterior, resulta importante la colaboración entre profesores/as regulares y educadores/as diferenciales, pues se ha evidenciado que mientras mayor sea la cooperación de ambos actores, mayor será la inclusión dentro del aula (Mellado et al., 2017). En este sentido, el trabajo colaborativo destaca como una forma de promover el desarrollo profesional, necesaria para la implementación del PIE. No obstante, este suele ser asociado con una mayor carga laboral, ya que precisa de encuentros frecuentes y continuos en el tiempo (Mineduc, 2019). En dichos términos, López y Manghi (2021) indican que el tiempo como recurso suele ser un obstáculo para esta práctica, ya que requiere de coordinar y coincidir horarios, además de realizar todas planificaciones en sesiones de corta duración.

Por último, la comunicación con directivos facilita la flexibilidad curricular para modificar contenidos y formas de enseñanza, mientras que las relaciones colaborativas con la familia de los/as estudiantes será positiva en cuanto a su aprendizaje. Lo anterior, basado en la confianza hacia el/la docente, la confianza hacia el establecimiento y, además, el involucramiento familiar para una mayor probabilidad de aprendizaje de cada niño/a dentro del aula (Martínez-Figueira et al., 2015; Sheldon & Bee Jung, 2015; Mellado et al., 2017). Por lo tanto, mientras mayor sea la relación entre los actores involucrados en la enseñanza, mayor probabilidad de hacer efectiva la educación inclusiva.

5.3. Dimensión Relacionada a los Recursos Disponibles

Esta dimensión se relaciona con los recursos económicos, materiales y humanos disponibles en las escuelas a fin de facilitar la educación inclusiva en el establecimiento y el aula.

5.3.1. Subdimensión de Recursos Económicos

Los recursos económicos son la base sobre la que se sustentan los otros recursos disponibles (materiales y humanos), por lo que un presupuesto para la educación de niños con NEE resulta fundamental. Es aquí en donde aparece el factor “Agentes, necesidades y obstáculos”, propuesto por Martínez-Figueira et al. (2015), quien señala que los recursos de todo tipo entregados por los agentes de la comunidad educativa permiten una mayor efectividad a la inclusión educativa. Por lo tanto, una mayor inyección de recursos económicos beneficia la inclusión hacia los/as estudiantes con NEE dentro del aula.

5.3.2. Subdimensión de Recursos Materiales y Humanos

Por su parte, la dimensión física da pistas acerca de las condiciones para ejercer una educación inclusiva efectiva, considerando aspectos como la distribución del aula y los recursos materiales pedagógicos que se utilizan. Martínez-Figueira et al. (2015), en la “Dimensión física del ambiente como respuesta a la educación inclusiva”, toman en cuenta la accesibilidad a las salas, la distribución del aula, los materiales pedagógicos y aspectos materiales ligados a la distribución. Aquellos factores, enfocados en dar acceso físico a estudiantes con NEE, según Martínez-Figueira et al. (2015), son determinantes en una inclusión efectiva.

Por último, los factores ligados a los recursos humanos podrían ser los más importantes a la hora de estudiar la inclusión educativa dentro del aula, pues son quienes están en constante interacción con los/as estudiantes donde se demuestran las habilidades pedagógicas de los/as docentes (Crisol-Moya, 2015). El factor humano tiene estrecha relación con la dimensión relacionada al profesorado, sin embargo, alude al personal estable de la escuela que está disponible para atender necesidades de la inclusión, como el equipo PIE.

A pesar de lo anterior, la presencia de recursos económicos y humanos no aseguran una inclusión educativa efectiva, sino que es necesario que estos sean dirigidos hacia la inclusión para que esta se haga efectiva (Crisol-Moya, 2015).

Como conclusión de este apartado se puede señalar que la visión que brinda la revisión de literatura realizada sobre factores asociados a la inclusión educativa de estudiantes con NEE

identifica muchos factores relevantes, complejos de abarcar y analizar en un solo estudio. Asimismo, queda en evidencia que en Chile las investigaciones sobre factores que hacen de un aula más o menos inclusiva son limitadas, sobre todo si pensamos en la relación entre el discurso de los/as docentes y sus prácticas educativas en el aula. Por esto, el presente trabajo de tesis consiste en exponer si aquellos factores se manifiestan al comparar aulas según la frecuencia de interacciones docente-estudiante con NEE, desde la observación la práctica educativa y, además, explorando las actitudes de los/as docentes sobre esto.

A continuación, se presenta una breve contextualización histórica para comprender el proceso y desarrollo de la situación de exclusión/inclusión de niños/as con NEE en el mundo, Latinoamérica y Chile.

IV. Antecedentes

A nivel mundial, se ha evidenciado en las últimas décadas un mayor interés sobre las políticas relacionadas a la inclusión educativa y a las NEE (McLeskey y Waldron, 2002; Parra, 2010; Brante 2017). Por este motivo, la presente sección presentará brevemente algunos hitos del desarrollo y evolución en la práctica inclusiva del mundo, Latinoamérica y Chile.

1. De la Integración a la Inclusión

Para aclarar la evolución histórica que ha tenido la educación inclusiva es necesario remontarse al siglo XVIII, cuando se crearon instituciones especializadas en Europa para personas con “deficiencias”, quienes eran consideradas personas “poseídas por el demonio”, por lo que la educación que se les brindaba era meramente asistencialista y poco académica (Calderón, 2014). Más adelante, en el siglo XIX, se establecen nuevas escuelas especiales para niños/as ciegos/as y sordos/as, principalmente en Estados Unidos, Alemania y Francia. Sin embargo, recién a fines del siglo XIX la sociedad comienza a preocuparse por una atención especializada a niños/as con “deficiencias mentales” (Arnaíz, 2003). A pesar de los grandes avances mencionados, solo a fines del siglo XX, se reconoció el derecho a la educación para niños/as con necesidades específicas (Calderón, 2014).

Este mayor alcance va de la mano con la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada en 1948, en la que se reconoce el derecho de cualquier persona a la educación, así como los derechos de los niños, niñas y adolescentes, el derecho a no ser discriminado/a y a la

participación, entre otros (Parra, 2010; Centro de Innovación en Educación, 2013). Otro hito histórico fue el Informe Warnock de 1978, el que presentó la idea de la “normalización”, en función de lograr una integración de niños/as con necesidades especiales en recintos educacionales “regulares”, es decir, permitir el acceso y participación junto a compañeros/as sin NEE (Torres, 2010). Con este paso, se intentaba dejar de poner énfasis en la “discapacidad”, se comienza a utilizar el concepto de NEE y se manifiesta que cualquier niño o niña tiene la necesidad particular de educación (Parra, 2010).

Hacia la década de los 90’, como impulso de dicho informe, algunos expertos reclamaron que la política de integración no había resuelto los problemas de exclusión y por ello había que avanzar hacia una inclusión que se basara en garantizar los DDHH, específicamente, el derecho a educarse (Parra, 2010). Entonces, se trató de implantar la noción de educación inclusiva, como intento de abandonar el concepto de normalización, pasando a reconocer la discapacidad como una variación humana y natural de las personas, lo que se reafirmó en la Declaración de Salamanca en 1994 (Chiner, 2011; Parra, 2010).

2. La Inclusión Educativa en Latinoamérica

En Latinoamérica la situación es distinta a la de Europa, pues la región ha ido un tanto atrasada de los avances mencionados en el apartado anterior, brecha que se mantiene hasta el día de hoy (Bravo, 2013; López, 2017). El panorama general de Latinoamérica en relación a la educación inclusiva plantea diversos problemas y obstáculos.

Por un lado, coexisten diversas etapas de segregación e integración como alternativa escolar, lo que dificulta el acceso igualitario a un sistema inclusivo de educación para todas/os los/as niños/as con NEE. Además, existe una disonancia entre el avance en la legislación, normativas y políticas educativas y la realidad en las instituciones escolares: prácticas segregadoras, formación inicial docente no actualizada, escasez de recursos, falta de accesibilidad física, entre otros (Bravo, 2013; Salum, 2020). A ello se suma que, a pesar de que existen sistemas de integración en la educación regular en casi todos los países, hay carencias respecto de la cobertura de apoyos necesarios para que se haga efectiva la inclusión (Bravo, 2013).

Además, el avance de la educación inclusiva ha sido desigual entre los países de la región (Bravo, 2013; Durán y Ginné, 2011). En México, por ejemplo, la situación era y sigue siendo crítica. El año 2000, a través del Censo, se evidenció que más de dos millones de niños/as y adolescentes entre 5 y 15 años no asistían a la escuela, demostrando una situación de

vulneración de derechos sobre educación y fuerte precarización a nivel general. Entre el 2000 y el 2006, la única política de inclusión que se implementó fue una recomendación a los/as profesores/ras a dedicar más tiempo a tomar atención a diferencias culturales y sociales de cada niño/a y a respetar el ritmo de las personas con NEE. El año 2002 se impulsó una política enfocada en las NEE (“Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial”), que consistió en promover la participación de las familias, una mejor formación para los/as docentes y un aumento en la cobertura de atención para niños/as con NEE (Juárez et al., 2010). Sin embargo, de acuerdo con Juárez et al. (2010), los esfuerzos que los gobiernos en México han brindado a la inclusión han sido muy escasos y, a nivel latinoamericano, los objetivos propuestos por la Conferencia de Jomtiem en 1990 no se han cumplido en su totalidad, indicando que la inclusión no es el concepto que guía los esfuerzos políticos, sino más bien la integración, lo que limita una inclusión educativa efectiva.

3. La Inclusión Educativa en Chile

El sistema educativo chileno ha buscado adecuarse a los acuerdos internacionales descritos arriba. Por ende, las políticas públicas sobre la educación de niños/as con NEE han tenido que renovarse para que se promueva y logre una mayor inclusión. En términos cuantitativos, los niños/as diagnosticados con algún tipo de NEE en Chile en 2018 representaban el 5,1% de la matrícula nacional, es decir, 183.373 alumnos/as. De aquellos/as estudiantes, el 91% asistió a establecimientos particulares subvencionados, representando el 8,7% de la matrícula de aquel sector. Asimismo, para el año 2018 existían 5.662 establecimientos escolares con PIE, 2.027 escuelas especiales, y 46 escuelas y aulas hospitalarias (Holz, 2018)², lo que representa un 68,8% del total de establecimiento en el país (7.735 establecimientos con PIE, escuelas especiales y aulas hospitalarias de un total de 11.575 establecimientos totales) (Centro de estudios Mineduc, 2019).

Desde los años 60’, en Chile comienza un proceso de reforma educativa centrada en aumentar la cobertura a toda la población escolar, por lo que los niños/as con NEE comienzan a ser un eje de preocupación política. Más adelante, en la década de los 70, sea crean las escuelas especiales para personas discapacitadas y para quienes quedaran rezagados de los aprendizajes esperados en escuelas regulares (Centro de Innovación en Educación, 2013; Brante, 2017).

² Más detalles sobre las estadísticas por tipo de NEE se encuentra en la sección 2 de Anexos

Sin embargo, la “normalización” y la integración educativa, como principios, comenzaron a tener lugar en los años 80s, con algunos colegios públicos y privados que tomaron la iniciativa. No obstante, a pesar de dichos avances, el diagnóstico que se les hacía a los niños/as con NEE era más bien un hito que los/as segregaba aún más al entrar en estas escuelas especiales (Centro de Innovación en Educación, 2013).

Veinte años después, a fines del siglo XX, acorde a lo que ocurría en otras partes del mundo, comenzó a desarrollarse un mayor interés en políticas sobre esta materia, centrando la atención en la promoción de condiciones que hicieran factible la integración en escuelas regulares de niños/as con discapacidad. En 1990, se crearon diversas normativas, entre ellas la implementación de proyectos de integración escolar (PIE), que se institucionalizan en 1998 (Centro de Innovación en Educación, 2013). El PIE, a grandes rasgos, consiste en una atención educacional diferenciada dentro de una escuela regular, dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales, problemas de relación y comunicación (estudiantes diagnosticados con NEE) que tiene un financiamiento tres veces mayor a la subvención de un estudiante regular (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014).

Siguiendo la línea anterior, el 2009 se implementa el Decreto N° 170, que establece un diagnóstico regulado de las NEE e incorpora la idea de inclusión, “sustentado en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad” (Centro de Innovación en Educación, 2013, pp. 43). Dentro de esta política, se clasificaron diversos tipos de NEE, entre las que están las necesidades educativas permanentes y las transitorias. Las primeras se caracterizan por precisar de un trabajo constante debido a una necesidad que no cambia en el tiempo, incluyendo diagnósticos como: Discapacidad auditiva, Discapacidad visual, Discapacidad intelectual, Autismo, Disfasia y Discapacidad múltiple y Sordoceguera. El diagnóstico asociado a NEE de tipo transitoria implica apoyo durante un período determinado de tiempo, comprendiendo los siguientes diagnósticos: Trastorno de déficit atencional (TDA), Trastorno específico del lenguaje (TEL), Trastorno específico del aprendizaje y Funcionamiento intelectual limítrofe (FIL)³ (Mineduc, 2016; Jara-Henríquez & Jara-Coatt, 2018).

Ahora bien, un aspecto importante que experimentó cambios fue el tratamiento de los estudiantes con NEE, pues antes del 2010 no existían especificaciones sobre la asistencia en el aula regular de estudiantes con distintas NEE y esta quedaba a criterio del equipo de

³ Mayores detalles de clasificación del diagnóstico de las NEE en punto 1 de Anexos.

profesionales que realizaba el diagnóstico. En esos años, el aula de recursos se utilizaba como una herramienta de trabajo para apoyar a los alumnos/as con NEE, una sala aparte del aula regular. Dependiendo del tipo de NEE, el equipo profesional decidía la asistencia únicamente a la sala de recursos o, de manera simultánea, a las dos aulas. Sin embargo, el 2010 la ley dictó instrucciones más precisas al respecto, eliminando o reduciendo el uso del aula de recursos y educando el mayor tiempo posible al/la estudiante que asiste a un establecimiento con PIE dentro del espacio del aula regular, dando mayor espacio así a la co-docencia de los profesores de asignatura y los/as profesores/as diferenciales (Brante, 2017).

Sin embargo, a pesar de los avances descritos, los estudiantes con NEE siguen enfrentando dificultades para desenvolverse en el sistema educativo regular. Por ejemplo, la implementación del PIE es voluntaria, lo que limita el acceso a los/as estudiantes diagnosticado/a con NEE, pues no se ofrece este programa en todas las escuelas. Además, se dispone de un máximo de siete subsidios para estudiantes diagnosticado con NEE por aula (Mineduc, 2013), lo cual resulta en que queden estudiantes sin diagnosticar y no se cuente con los recursos adecuados.

En esta sección se revisaron algunos de los principales procesos por los que la política educativa en Chile ha pasado respecto a la conceptualización de la educación inclusiva. A continuación, en base a lo revisado en los apartados anteriores, se plantean la pregunta, objetivos e hipótesis que guían la presente investigación.

V. Pregunta, Objetivos e Hipótesis

En base a la literatura revisada, podemos señalar que hay características que permiten distinguir aulas más inclusivas de los estudiantes diagnosticados con NEE que otras. En función de lo anterior, la pregunta de investigación del presente estudio es: **¿Cómo difiere la inclusión de estudiantes con NEE en una muestra de aulas, en términos de las interacciones docente-estudiante, las prácticas educativas y las actitudes de los/as docentes hacia los/as estudiantes con NEE, en establecimientos municipales de cinco comunas de Santiago?**

Así, el objetivo general de la presente investigación es: Analizar las diferencias en la inclusión de estudiantes con NEE en términos de las interacciones docente-estudiante, respecto de prácticas educativas internas y de las actitudes de los/as docentes hacia los/as estudiantes con NEE, en establecimientos municipales de cinco comunas de Santiago, así como también la asociación entre estas dimensiones de la inclusión educativa.

Como objetivos específicos se plantean:

1. Identificar cómo difieren las aulas respecto de la inclusión de los estudiantes diagnosticados con NEE en las interacciones docente-estudiante iniciadas tanto por el/la docente como por los/as estudiantes.
2. Analizar los procesos y prácticas existentes dentro del aula con respecto a los estudiantes con NEE, en lo referido a las estrategias pedagógicas, las interacciones, los recursos físicos y humano.
3. Conocer las creencias y actitudes de los/as docentes sobre sus estudiantes con NEE, respecto de las estrategias pedagógicas utilizadas, el aspecto relacional y los recursos físicos y humanos.
4. Analizar la asociación entre las distintas dimensiones de la inclusión de los estudiantes con NEE estudiadas: su situación relativa en las interacciones profesor-estudiante, las prácticas y procesos de aula, junto con las creencias y actitudes de los/as docentes.

Hipótesis

En línea con la pregunta de investigación y los objetivos del estudio, los análisis se guiarán por las siguientes hipótesis:

En relación al objetivo 1:

H1: En cuanto a las interacciones docente-estudiante de tipo pedagógico, se podrán distinguir aulas más inclusivas que otras (Murray & Greenberg, 2001; Eisenhower et al., 2007). Habrá patrones diferenciales en la interacción docente-estudiante, y se prevé que las interacciones sean menos frecuentes en estudiantes diagnosticados con NEE respecto de sus pares sin NEE dentro del aula (Murray & Greenberg, 2001). Además, se podrán distinguir, en base a lo anterior, aulas que resulten ser altamente inclusivas, en donde las interacciones de tipo pedagógica serán más frecuentes con estudiantes con NEE que en otras aulas.

En relación al objetivo 2:

H2a: En cuanto a la dimensión pedagógica, las actividades desarrolladas por profesores/as clasificados como más inclusivos/as serán diversas y la utilización del tiempo será mayor en atender necesidades de estudiantes con NEE o estudiantes que piden ayuda en el aula (en donde la presencia de un/a profesor/a diferencial será esencial en dedicar más tiempo a las necesidades

que se vayan presentando) (Van Reusen et al., 2001; Navarro y Gordillo, 2014; Martínez-Figueira et al., 2015); las actividades propuestas por profesores/as menos inclusivos serán tradicionales y tratarán a la clase como un todo común y homogéneo (McIntosh et al. 1993; Baker & Zigmond, 1995).

H2b: La dimensión social entre docente y estudiantado, y entre pares estudiantes, diferirá entre aulas. Las aulas clasificadas como más inclusivas tendrán características relacionadas al aprendizaje cooperativo, adoptando un modo de relación horizontal que permita que entre estudiantes y profesores/ras se relacionen, creando un ambiente de mayor confianza. En otras aulas, se ejercerán prácticas que estimulen dinámicas individuales (Alemany & Villuendas, 2004; Martínez-Figueira et al., 2015; Mellado et al., 2017).

H2c: En cuanto a la dimensión física del ambiente, se podrán distinguir aulas con docentes clasificados en la Etapa 1 como más inclusivos/as, los cuales organizarán el aula de manera que los grupos sean heterogéneos y usarán el espacio de manera dinámica. Por el contrario, aulas compuestas por docentes clasificados como menos inclusivos, tendrán una organización tradicional de los espacios y serán poco dinámicos en sus desplazamientos dentro del aula (Avramidis y Norwich, 2002; Martínez-Figueira et al., 2015).

En relación al objetivo 3:

La percepción de docentes va a diferir significativamente entre aulas, sin embargo, esa diferencia será menos notorias en las entrevistas que en la observación no participante, pues es probable que las respuestas de los/as profesores/as se vean afectadas por la deseabilidad social (Kerlinger & Lee, 2002).

H3a: Sobre la dimensión Pedagógica, habrá profesores/as que declaren tener un proceso de enseñanza en el que se toma en cuenta a todos/as los/as estudiantes y demuestren una actitud positiva a la inclusión; mientras que docentes de aulas clasificadas como menos inclusivas mostrarán menor interés en realizar actividades diversas, basadas en diferentes formas de aprendizaje (Mellado et al., 2017). Desde lo ético, en las aulas inclusivas habrá docentes con actitudes positivas frente a la diversidad entre sus estudiantes, tenderán a reforzar y validar dichas diferencias (Mellado et al., 2017). Además, será clave el acercamiento al concepto de inclusión: donde profesores/as declaren tener conocimiento específico y técnico sobre “inclusión” resultará un aula más inclusiva en términos de frecuencia de interacciones docente-estudiante con NEE; en cambio, profesores que reporten lejanía hacia este concepto,

corresponderán a aquellos clasificados en la Etapa 1 como aula menos inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002; Damm, 2004; Martínez-Figueira et al., 2015).

H3b: Sobre la Dimensión Social, profesores/as de aulas más inclusivas respecto a las interacciones docente-estudiante reportarán relaciones frecuentes, positivas y colaborativas con las familias de estudiantes con NEE y, también, con el establecimiento. Por el contrario, docentes de aulas menos inclusivas reportarán una relación lejana con sus estudiantes con NEE, con la familia de estos y con el establecimiento (Alemany & Villuendas, 2004; Martínez-Figueira et al., 2015; Mellado et al., 2017). También, la percepción sobre profesores/as diferenciales y la cooperación en el proceso educativo será determinante. Docentes de aulas más inclusivas valorarán la presencia de aquellos/as en la clase y mencionarán el trabajo en conjunto con el equipo PIE para planificar y establecer metas comunes; profesores/as que declaren percepciones contrarias, resultan en aulas menos inclusivas en términos de interacción docente-estudiante (Mellado et al., 2017).

H3c: En aulas clasificadas con más inclusivas, de acuerdo a la Etapa 1, los docentes declararán tener mayor apoyo económico, físico y humano. Por el contrario, en aulas menos inclusivas, los docentes declararán menos apoyo económico, físico y/o humano.

En relación al objetivo 4:

H4: Al triangular los resultados, se espera encontrar asociación entre las dimensiones estudiadas, en el siguiente sentido: la frecuencia relativa de interacciones entre docente-estudiante con NEE tendrá concordancia con las prácticas observadas en el aula y las actitudes de los/as docentes de sus estudiantes con NEE. Es decir, la distinción entre aulas más y menos inclusivas en términos de las interacciones docente-estudiante, será una dimensión consistente con la observación de las prácticas y con las creencias y actitudes de los docentes. En esta línea, aulas que según la observación sean poco inclusivas coincidirán con aulas en las que haya menor frecuencia de interacción docente-estudiante con NEE y, al mismo tiempo, con actitudes y creencias negativas hacia la inclusión; lo mismo en el sentido contrario para aulas altamente inclusivas.

A continuación, se presenta el diseño metodológico del presente estudio.

VI. Marco Metodológico

En este apartado se presenta la metodología del presente estudio. En primer lugar, se expone el diseño metodológico, luego se describen las etapas que lo componen. Se detallará la muestra, las fuentes de información y/o técnica de recolección de información, y los instrumentos aplicados en cada etapa. La sección de los instrumentos de análisis tiene por objeto esquematizar el nexo entre la recolección de información y la manera en la que se analizaron los datos para obtener los resultados⁴.

1. *Diseño de Investigación*

La presente investigación utilizó una metodología mixta, específicamente el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Este diseño se distingue por, en una primera instancia, recolectar datos cuantitativos y, en una segunda instancia, recoger y evaluar datos cualitativos (Hernández-Sampieri et al., 2010). Lo interesante de aplicar este diseño en esta investigación es que los resultados de los datos cuantitativos son la base para definir la muestra que fue estudiada desde una perspectiva cualitativa. De hecho, un aspecto crucial en el diseño DEXPLIS, es que la segunda etapa se construye sobre los resultados de la primera instancia cuantitativa. Las ventajas de este diseño es que se complementan ambos métodos con el fin de responder preguntas que alguno de los dos no puede responder por sí solo, y, así, se integran ambos procesos en los resultados y análisis (Hernández-Sampieri et al., 2010).

En el presente estudio, los resultados que provienen de la Etapa 1 (cuantitativa) definieron la muestra de las Etapas 2 y 3 (cualitativas). Los datos que se analizaron en la etapa cuantitativa provienen de fuentes secundarias: El Estudio de Inclusión en Matemáticas - CJE UC⁵. Dicho estudio utilizó metodologías similares a las que se aplicaron en la Etapa 1 de esta tesis para describir la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE (Ortega et al., 2020a; 2020b).

En esta investigación, luego de la primera etapa cuantitativa descriptiva, se utilizaron técnicas cualitativas, que aportaron profundidad explicativa y complementaron los resultados de la primera etapa. Esto permitió enfocarnos en las dinámicas relacionales de la inclusión y la percepción de los/as docentes sobre estas, encontrándonos con fenómenos más complejos

⁴ Esta no se incluirá en la primera etapa, pues no es necesario, sin embargo, en las dos etapas siguientes, se presentarán dos tablas en base a las operacionalizaciones revisadas en los antecedentes empíricos.

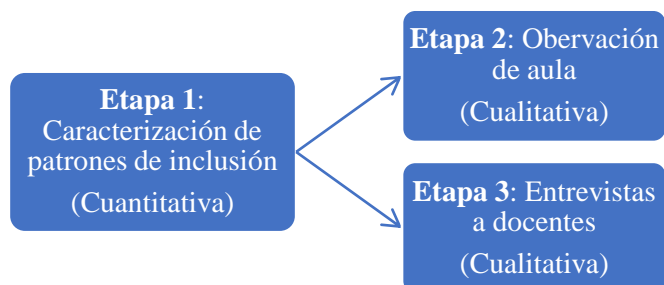
⁵ CJE es la sigla del Centro de Justicia en Educativa. El Estudio de Inclusión en Matemáticas - CJE UC cuenta con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que opera de acuerdo a los estándares internacionales.

donde la perspectiva cualitativa pudo aclarar algunos elementos desde la visión de quienes los experimentan (Pereira, 2011).

La estructura general del diseño metodológico se puede apreciar, para una mejor comprensión, en la Figura 1.

Figura 1

Estructura Marco Metodológico



Nota. Fuente: Elaboración propia

Se propone, entonces, abarcar los objetivos del presente trabajo de tesis a través de tres etapas que, a continuación, se describen en mayor detalle.

2. Primera Etapa: Caracterización de Patrones de Inclusión de Estudiantes con NEE

En esta etapa, se utilizaron datos cuantitativos provenientes del Estudio de Inclusión en Matemáticas del CJE UC. Se analizaron los datos provenientes de la codificación de las interacciones profesor-estudiante en una muestra de aulas de matemáticas, basada en un instrumento de observación sistemática de aula con foco en interacciones diádicas. Para efectos del presente estudio, se consideraron las interacciones de diverso contenido, e iniciadas tanto por los/as docentes de matemáticas, como por los/as profesores diferenciales y por los/as estudiantes presentes en las aulas observadas.

2.1. Muestra

La primera etapa utilizó como unidad de análisis a 41 aulas de matemáticas de 7° básico. La muestra incluyó 41 docentes de matemáticas, 23 educadores diferenciales⁶ y 986 alumnos/as en 40 escuelas municipales con PIE en las comunas de Estación Central, Quinta Normal, Recoleta, Renca y Santiago. Se estudiaron las 6.347 interacciones profesor-estudiante

⁶ Solo en 23 de los 41 videos de aulas codificados, se encontraba presente un educador diferencial, además del profesor de matemáticas.

previamente identificadas y caracterizadas por codificadoras entrenadas en el instrumento de observación. En este, se identificó como interacción aquellos intercambios, entre el profesor (de matemáticas o diferencial) y un/a estudiante, en los que hubo por lo menos un turno verbal.

De aquellos estudiantes incluidos en la muestra, 187 (19%) se encontraban diagnosticados con NEE en el año en que se realizaron las grabaciones: 2018. De estos, 45 estudiantes se encontraban diagnosticados con NEE permanentes y 142 con NEE transitorias. El nivel socioeconómico (NSE) de las escuelas que participaron en la muestra corresponden a NSE medio (16 escuelas), NSE medio-bajo (20 escuelas), NSE bajo (2 escuelas) y NSE medio-alto (3 escuelas) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019).

2.2. Descripción de Variables

Para describir los patrones de interacción profesor-estudiante y la inclusión de los estudiantes diagnosticados con NEE, se derivó una serie de variables a nivel de aula, que incluyeron la cantidad de estudiantes dentro del aula y la cantidad de interacciones profesor-estudiante identificadas. Así, las variables que se utilizaron para describir las aulas de la muestra fueron:

Suma de interacciones: Identifica el total de interacciones dentro del aula. Incluye las interacciones de manejo de la conducta, de tipo administrativo, instrucciones de tareas/actividades y de contenido pedagógico. Inscrita a lo largo de este documento como “Interacciones totales”.

Suma interacciones con estudiantes NEE: Identifica el total de interacciones con estudiantes con NEE dentro del aula. Identificada más adelante como “Interacción NEE”.

Suma total estudiantes: Identifica el total de estudiantes dentro del aula. Registrada a lo largo de este documento como “*n* aula”.

Suma estudiantes NEE: Identifica el total de estudiantes diagnosticados con NEE dentro del aula. Se inscribe en este documento como “*n* NEE”.

Índice de Inclusión General de Estudiantes con NEE: Cociente entre la proporción de interacciones con estudiantes con NEE respecto de las interacciones totales en el aula, y la proporción de estudiantes con NEE respecto del total de estudiantes en el aula. Así, un valor igual a uno en este índice indica que la proporción de interacciones con niños/as con NEE es igual a la proporción de estudiantes diagnosticados con NEE en el aula. Para este estudio se plantea que mientras más cercano a “0” sea el valor del índice, menos inclusiva es el aula. Esta

variable contempla las interacciones de manejo de la conducta, administrativas, instrucciones de tarea y pedagógicas. La variable se identifica como “Inclusión General” a lo largo de este documento, y se calculó de la siguiente manera:

$$\text{Inclusión General} = \frac{\text{Interacción NEE} / \text{Interacciones totales}}{n \text{ NEE} / n \text{ aula}}$$

Índice de Inclusión Pedagógica de Estudiantes con NEE: Cociente entre la proporción de interacciones pedagógicas con estudiantes con NEE respecto de las interacciones pedagógicas totales en el aula, y la proporción de estudiantes con NEE respecto del total de estudiantes. El valor “1” significa que la proporción de interacciones pedagógicas con niños/as con NEE es igual a la proporción de estudiantes diagnosticados con NEE en el aula. Este tipo de interacción es la más importante en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues engloba interacciones referidas al contenido o habilidades pedagógicas abordadas y se centra en el proceso de enseñanza académica (por ejemplo, explicar la materia, evaluar verbalmente el aporte de un estudiante, hacer preguntas sobre los contenidos abordados, etc.). Se registra a lo largo de este documento como “Inclusión Pedagógica”, y fue calculada así:

$$\text{Inclusión Pedagógica} = \frac{\text{Interacción NEE (pedagógica)} / \text{Interacciones totales (pedagógicas)}}{n \text{ NEE} / n \text{ aula}}$$

Índice de Inclusión Docente Matemáticas de Estudiantes con NEE: Cociente entre la proporción de interacciones de el/la docente de matemáticas con estudiantes con NEE respecto de las interacciones totales en las que participó el/la profesor/a de matemáticas en el aula, y la proporción de estudiantes con NEE respecto del total de estudiantes. El valor “1” significa que la proporción de interacciones de el/la docente con estudiantes con NEE es igual a la proporción de estudiantes con NEE en el aula. Esta variable contempla interacciones de enseñanza, manejo de la conducta, instrucción de tareas y acciones pedagógicas en donde solo participa el/la docente de matemáticas, restando las interacciones con el/la profesor/a asistente. Se identifica en el presente documento como “Inclusión Docente Matemáticas”. Se calculó de la siguiente manera:

$$\text{Inclusión Docente Matemáticas} = \frac{\text{Interacción NEE} - \text{intera dif}^* / \text{Interacciones totales} - \text{intera asist}}{n \text{ NEE} / n \text{ aula}}$$

Nota. La variable “intera dif” representa la suma de interacciones con estudiantes en las que participó exclusivamente el/la profesor/a diferencial.

2.3. Técnicas de Análisis

El manejo de datos, cálculo de variables y análisis descriptivo se llevó a cabo con el Software SPSS. El foco estuvo en identificar aulas más y menos inclusivas de los estudiantes diagnosticados con NEE, en base al cálculo y análisis de los índices descritos arriba. Además, se utilizó el paquete *igraph* de R para visualizar los patrones de interacciones profesor-estudiante en las distintas aulas y la inclusión de los estudiantes con NEE en las mismas a través de sociogramas, que son representaciones gráficas de relaciones sociales frecuentemente usadas en el análisis de redes sociales.

3. Segunda Etapa: Observación Cualitativa No Participante de Aula

En la segunda etapa se empleó una metodología cualitativa de observación no participante de aula, usando las mismas grabaciones de clases regulares de matemáticas cuya codificación derivó en los datos analizados en la Etapa 1.

3.1. Muestra

De la Etapa 1, se seleccionaron cinco aulas altamente inclusivas y cuatro aulas poco inclusivas en base al Índice de Inclusión General de Estudiantes con NEE. La muestra se definió por criterios de conveniencia y con foco en casos extremos. El primer criterio se basa en una selección de casos disponibles a los cuales se tiene acceso, a partir de información otorgada por el CJE. El utilizar casos extremos se justifica bajo el fin de estudiar casos que se alejan de la media, resultando como fenómenos especiales (Hernández-Sampieri et al., 2010).

En la Tabla 1⁷ se presenta la composición de la muestra según los criterios mencionados anteriormente, que aplica tanto para esta etapa del estudio como para la Etapa 3.

3.2. Técnica de Producción de información

Las clases de matemáticas analizadas en esta etapa fueron realizadas y grabadas entre marzo y abril del 2018, y tienen una duración de aproximada de 80 minutos. La grabación de cada clase se llevó a cabo mediante dos cámaras ubicadas en esquinas opuestas de la sala de clases (una dirigida hacia el/la profesor/a y la otra dirigida hacia los/as estudiantes), permitiendo visualizar el aula casi en su totalidad. Los videos incluían dos audios, uno del sonido ambiente en el aula y otro del micrófono del docente de matemáticas, permitiendo distinguir adecuadamente los

⁷ Presente en la p.31.

Tabla 1*Muestra seleccionada y descriptivos*

ID Aula	ID Doc	Sexo doc	Edad doc(*)	Inclusivo o no	NSE (**)	Inclusión General	Inclusión Pedagógica	Inclusión Docente	Prof diferencial (Si/No)	Interacciones totales	Interacción NEE	n aula	n NEE
A1	D1	M	67	Altamente	3	2,48	2,70	2,27	Si	156	44	44	5
A2	D2	F	36	Altamente	3	1,72	1,8	1,79	Si	240	62	20	3
A3	D3	M	63	Altamente	3	1,64	1,28	1,58	Si	153	47	32	6
A4	D4	M	29	Altamente	2	1,64	1,27	1,64	No	54	26	17	5
A5	D5	M	58	Altamente	2	1,3	0,36	0	Si	48	13	24	5
A6	D6	M	42	Poco	3	0,09	0,19	0,09	No	134	2	29	5
A7	D7	F	48	Poco	2	0,52	1,88	0,47	Si	151	12	26	4
A8	D8	F	33	Poco	3	0,54	0,18	0,54	Si	107	11	21	4
A9	D9	M	39	Poco	2	0,64	1,12	0,64	Si	88	20	14	5

Nota. Elaboración propia.

(*) Edad en años.

(**) Nivel socioeconómico se traduce en: 1= Bajo, 2= Medio-bajo, 3= Medio, 4= Medio-alto, 5= Alto.

contenidos de las interacciones. También se realizó un mapeo de la sala, identificando a cada estudiante y su posición en el aula⁸.

La técnica de observación no participante permitió analizar los procesos educativos que se dan dentro del aula y, concretamente, las relaciones y metodologías de enseñanza de los/as docentes hacia sus estudiantes, y específicamente hacia estudiantes con NEE. Como menciona Patton (2002), la observación nos permite describir ambientes, contextos o comunidades. También, a través de esta técnica, se identifican las actividades que se llevan a cabo en el lugar estudiado, quienes participan de esta y acercarnos, en parte, a sus significados (Herrero y Rodríguez, 2006).

A continuación, se presenta la manera en la que se llevó a cabo la operacionalización de las dimensiones que se observaron, a saber, 1) Dimensión Estrategias Pedagógicas, 2) Dimensión Social, y 3) Dimensión Recursos Disponibles.

3.3. Instrumento de Análisis

Para realizar la observación se utilizó un “cuaderno de campo” (Taylor & Bodgan, 1987), en donde se describieron los hechos y las anotaciones propias sobre lo observado en base a las dimensiones que se presentan a continuación. Luego de observar algunos videos de aulas, a modo de prueba, se llevaron a cabo ajustes a la pauta de observación para hacer más preciso el posterior análisis.

El análisis de datos registrados en el cuaderno de campo se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, la cual, por medio de procedimientos sistemáticos, permite interpretar las manifestaciones presentes en un texto escrito, grabado, etc., de los cuales se puedan registrar datos (transcripciones, pautas de observación, documentos, videos, etc.) (Abréu, 2003; Navarro & Díaz, 1995). Así, la interpretación de los eventos y discursos de los videos, sustentada por la pauta de observación que se presenta abajo, fue analizada sistemáticamente.

En la Tabla 2⁹ se presenta la operacionalización de las dimensiones observadas en esta etapa del estudio, realizada principalmente en base a la investigación de Martínez-Figueira et al. (2015).

⁸ Se puede observar un ejemplo de mapa de aula utilizado en el Anexo 3.

⁹ Presente en la p. 33-34.

Tabla 2*Operacionalización para la realización y análisis de la observación del aula*

Objetivo específico	Dimensiones	Subdimensiones	Tópicos	Sub-Tópicos de análisis	Referencias
Analizar los procesos y prácticas existentes dentro del aula con respecto a los estudiantes con NEE, en lo referido a las estrategias pedagógicas, las interacciones, los recursos físicos y humano.	Dimensión estrategias pedagógicas	1. Temporal dedicada a dar respuesta a la atención a la diversidad	1.1. Tiempo dedicado a diferentes tipos de actividades. 1.2. Apoyo de profesor/a diferencial	1.1.1. Momentos de actividad libre, gestión y rutinas. 1.1.2. Momentos de actividad planificada. 1.1.3. Momentos con estudiantes para responder dudas pedagógicas. 1.1.4. Momentos con estudiantes diagnosticados con NEE para responder dudas pedagógicas. 1.2.1. Momentos en los que profesor/a diferencial hace intervenciones generales. 1.2.2. Momentos en los que profesor/a diferencial interactúa con estudiantes NEE. 1.2.3. Relación entre docente de matemáticas y profesor/a diferencial.	Martínez-Figueira et al. (2015) Iglesias (2008)
		2. Funcional y tipo de actividades para favorecer la inclusión	2.1. Planteamiento educativo del aula y tipo de actividades llevadas a cabo.	2.1.1. De encuentro y comunicación (asambleas, conversaciones informales, actividades de comunicación en general que impliquen el encuentro). 2.1.2. Actividades de observación y lectura (Autónomas o grupales, observación de láminas, observación de una explicación, utilización de videos, etc.). 2.1.3. Actividades colectivas o individuales.	
	Dimensión social	3. Relacional entre docente, estudiantado e iguales	3.1. Tipos de agrupamientos y sus características.	3.1.1. Generación de grupos para realizar actividades (Grupos, Parejas o Individuales) 3.1.2. Características de aquellos grupos (quienes los componen, quienes participan, etc.). 3.1.3. Dinámicas grupales (redes, dirección de comunicación, elementos verbales/ no verbales).	Martínez-Figueira et al. (2015)

		3.2. Tipo de control y participación por parte del docente y entre estudiantado.	3.2.1. Relación informal que se da al inicio, desarrollo o término de clase. 3.2.2. Control y participación sobre distintos espacios y zonas desde el/la docente. 3.2.3. Relación entre docente regular y profesor/a diferencial. 3.2.4. Jerarquías que entabla el/la docente en relación con su estudiantado general.	Iglesias (2008)
Dimensión recursos disponibles	4. Física del ambiente	4.1. Organización del aula en cuanto a espacios. 4.2. Carácter dinámico de las zonas (tipo de desplazamiento y sus motivos).	4.1.1. Observación del mobiliario (cantidad de material didáctico, ventanas, etc.). 4.1.2. Modalidad de acceso. 4.1.3. Ubicación de espacios de niños/as con NEE. 4.2.1. Transformación del aula (ausencia o no de transformación) 4.2.2. Uso de los elementos del aula.	Martínez-Figueira et al. (2015) Iglesias (2008)

Nota. Elaboración propia.

4. Tercera Etapa: Entrevista en Profundidad a Docentes

En la tercera etapa del estudio, se utilizó una metodología cualitativa: aplicación de entrevistas semiestructuradas a los/as docentes de las aulas que resultaron altamente inclusivas y poco inclusivas.

4.1. Muestra

La muestra en esta etapa consiste en los mismos casos extremos analizados en la Etapa 2, es decir, 9 docentes.

4.2. Técnica de Producción de Información

Como se mencionó, la fuente de información y técnica de análisis que se utilizó en esta etapa corresponde a entrevistas semiestructuradas a los/as docentes de matemáticas, con el fin de contrastar las respuestas de los docentes altamente inclusivos con aquellos poco inclusivos.

La entrevista permitió comprender las percepciones y perspectivas que tienen los/as informantes (o entrevistados/as) respecto de sus experiencias, expresadas en sus propias palabras a través de un instrumento que nos permite acceder indirectamente a la realidad social (Taylor & Bodgan, 1987). Se diseñó una entrevista semiestructurada porque, de esta manera, se contó con una guía de preguntas y, por otro lado, la entrevistadora tuvo la libertad de flexibilizar esa pauta e introdujo preguntas adicionales para recabar más información cuando así lo consideró pertinente (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Es importante mencionar, sustentándonos en el contexto en el que se realizó el presente trabajo de tesis (durante la crisis sanitaria por Covid-19), que las entrevistas no pudieron desarrollarse de manera presencial, sino que se realizaron a través de la plataforma online Google Meet. El uso de esta plataforma resultó beneficioso, ya que permitió concretar las entrevistas sin requerir el desplazamiento de los/as docentes participantes, minimizando los costos de tiempo que implica la participación en el estudio. Así, hubo flexibilidad en la definición de los horarios y en el espacio de realización de las entrevistas, dando la posibilidad de hacerlas en un lugar que resultara cómodo para los/as participantes (Irani, 2019).

No obstante, utilizar esta herramienta virtual también implicó algunas dificultades: barreras de habilidades y/o manejo de plataformas virtuales, interrupciones por conexión inestable a internet, alterando la comprensión de los contenidos (Irani, 2019). Dichas dificultades fueron

contratiempos menores y no interfirieron en gran medida en el desarrollo y análisis de las entrevistas.

4.3. Instrumento de Análisis

La aplicación de entrevistas semiestructuradas permitió conocer las creencias de los docentes y el tipo de relación que declaran establecer con sus estudiantes y con otros actores de sus comunidades educativas. Sin embargo, también surgieron temas relevantes que no estaban incluidos en las dimensiones propuestas, y que se incluyeron como temas emergentes en el análisis.

El análisis de datos se realizó, al igual que en la etapa anterior, mediante análisis de contenido. Esta técnica permite interpretar el contenido de la entrevista según lo que se dice y cómo se dice, pudiendo inferir la comunicación simbólica que hay detrás (Andréu, 2000). Se empleó el software ATLAS.ti, que facilita la transformación de los datos en unidades que permitan la codificación de dimensiones o categorías de análisis.

La Tabla 3¹⁰ presenta la operacionalización de las dimensiones que se abordan en esta etapa del estudio, y que se basan principalmente en la investigación de Mellado et al. (2017)¹¹

En la siguiente sección, se presentan y discuten los resultados de las distintas etapas del estudio.

VII. Resultados y discusión

A continuación, se exponen los resultados, y la discusión de estos, con respecto a cada una de las etapas del estudio. Se presentarán los resultados de las tres etapas del estudio en distintas secciones, para finalizar con la triangulación de los datos.

1. Resultados Etapa 1: Caracterización de Patrones de Inclusión de Estudiantes con NEE en las Interacciones Profesor-Estudiante

En esta primera etapa del estudio se analizaron los datos de 41 aulas. En la Tabla 4¹², se presentan estadísticos descriptivos para los índices de inclusión de estudiantes con NEE calculados. Dicha tabla muestra que las aulas se comportan de manera diversa respecto de

¹⁰ Presente en p.37-38.

¹¹ La pauta de entrevista construida en base a esta tabla de operacionalización se encuentra en el Anexo 4.

¹² Presente en p. 38.

Tabla 3

Operacionalización para la realización y análisis de entrevistas a docente

Objetivo específico	Dimensiones	Subdimensiones	Tópicos	Sub-Tópicos de conversación	Referencias
Conocer las creencias y actitudes de los/as docentes sobre sus estudiantes con NEE respecto de las estrategias pedagógicas utilizadas, el aspecto relacional y los recursos físicos y humanos.	Estrategias pedagógicas	1. Pedagógico-didáctica	1.1. Proceso de enseñanza 1.2. Evaluaciones 1.3. Uso del Currículum	1. ¿En qué sentido las diversas estrategias de enseñanza aprendizaje que trabaja en el aula están diseñadas en función de las NEE del estudiantado? 2. ¿Cómo se gestionan las evaluaciones para sus estudiantes pensando en la diversidad? 3. ¿Es posible adecuar el currículo del establecimiento o del Mineduc para sus estudiantes que lo necesitan? ¿De qué forma adecúan el currículo para ellos/as?	Mellado et al. (2017)
		2. Comprensión del concepto Inclusión	2.1. Grado de familiarización con término “inclusión” 2.2. Significado de “inclusión” 2.3. Opinión sobre efecto de la legislación educativa en este tema.	1. ¿Qué es lo que entiende por educación inclusiva o inclusión? (trabajo del grupo, experiencia, formación, vida social, sobre su presencia en el aula (de niños/as con NEE)). 2. ¿Conoce la legislación que existe sobre la inclusión? ¿Siente que tiene concordancia la legislación con lo que sucede dentro del aula? 3. ¿Cómo cree que podría desarrollarse una educación inclusiva efectiva dentro del aula?	Martínez-Figueira et al. (2015)
		3. Actuación ética o actitud	3.1. Sobre tareas y deberes educativos 3.2. Actitud frente a estudiantes con NEE 3.3. Expectativas frente a los logros de estudiantes con NEE.	1. ¿Cuáles cree usted que son las principales ventajas y dificultades de trabajar en aulas con estudiantes con NEE? ¿Por qué? 2. ¿Cómo afecta la actitud del personal docente el logro de una educación inclusiva? 3. ¿Qué objetivos pedagógicos espera como producto final de sus estudiantes con NEE?	Mellado et al. (2017) Sevilla, Martín, Jenaro (2018)
	Dimensión social	4. Dimensión social y relacional	4.1. Relación de confianza entre estudiante, familia y equipo docente. 4.2. Dirección o centro educativo como constructor de relaciones entre diversos equipos para atender necesidades pedagógicas de los/as estudiantes.	1. ¿Explique la importancia de tener una relación de confianza entre estudiante con NEE, su familia y demás profesionales del cuerpo docente? 2. ¿Cómo se comporta el establecimiento y su equipo directivo frente a la diversidad de su estudiantado? 3. ¿Qué piensa sobre la gestión del centro educativo en cuanto a la creación de espacios comunitarios para mejorar necesidades pedagógicas que surjan?	Mellado et al. (2017)
		5. Aprendizaje cooperativo	5.1. Trabajo en conjunto con equipo de integración. 5.2. Importancia que se le asigna al trabajo en conjunto. 5.3. Percepción sobre profesor/a diferencial.	1. ¿De qué manera el trabajo cooperativo favorece la educación inclusiva? 2. ¿Cuál es su relación con el/la educador/a diferencial? ¿Siente que hay trabajo en conjunto con él o ella? ¿Es un apoyo pedagógico para usted?	Mellado et al. (2017)
	Dimensión Recursos	6. Recursos Físicos	6.1. Percepción acerca de recursos disponibles entregados por el establecimiento en beneficio de los/as estudiantes con NEE.	1. ¿Qué opina acerca de los recursos económicos y físicos orientados a estudiantes con NEE? ¿Son suficientes? 2. ¿De qué manera cree que los recursos físicos favorecen la inclusión de estudiantes con NEE?	Martínez-Figueira et al. (2015) Crisol-Moya (2015)

Disponibles	7. Recursos Humanos	7.1. Percepción acerca de recursos disponibles entregados por el establecimiento en beneficio de los/as estudiantes con NEE.	1. ¿Qué opina acerca de los recursos humanos, como educadores diferenciales, orientados a estudiantes con NEE? ¿Hay suficiente apoyo? 2. ¿De qué manera cree que los recursos humanos favorecen la inclusión de estudiantes con NEE?	Martínez-Figueira et al. (2015) Crisol-Moya (2015)
-------------	---------------------	--	---	---

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de variables de interacción profesor-estudiante y de índices de inclusión (n=41)

Variables	n interacciones totales	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desv. Desviación
Inclusión General	6.373	0,09	2,48	0,9894	0,9152	0,45966
Inclusión Pedagógica	2.597	0,00	2,70	0,8587	0,8438	0,61819
Inclusión Docente	5.606	0,00	2,27	0,8878	0,8385	0,47668
Interacciones totales	6.373	48,00	304,00	155,4390	156	51,69528
Interacciones con estudiantes NEE	6.373	2,00	84,00	29,7073	25	18,44620
n estudiantes	6.373	11	44	24,05	23	7,348
n estudiantes con NEE	6.373	1,00	7,00	4,5610	5	1,41508

Nota. Elaboración propia.

la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE, aunque, dependiendo del índice de inclusión, varían sus estadísticos descriptivos. El Índice de inclusión general tiene un mínimo de 0,09, indicando que, en el aula con ese puntaje, la interacción con estudiantes con NEE fue significativamente menor a lo esperado dada la proporción de estudiantes diagnosticados con NEE en el aula. Al contrario, el aula con el mayor puntaje en el Índice de inclusión general marca 2,7, es decir, las interacciones de todo tipo con estudiantes con NEE fueron proporcionalmente más frecuentes que lo esperado. Algo similar sucede con el Índice de Inclusión Pedagógica y el Índice de Inclusión Docente: hay aulas en las que el índice es igual al 0, es decir, no hubo interacciones pedagógicas entre docente y estudiantes diagnosticados con NEE y, en consecuencia, se interactuó solo con estudiantes sin NEE.

Es importante notar que las medias de los tres índices de inclusión están por debajo de “1”, lo que significa que la proporción de interacción entre profesor/a y estudiantes con NEE es, en promedio, menor a lo esperado dada la proporción de estudiantes con NEE en esas aulas.

Las variables presentadas en la Tabla 4 fueron claves para identificar aquellas aulas y docentes que resultaron más inclusivos y poco inclusivos dentro de la muestra total. Se realizaron pruebas de correlación de Spearman entre las variables Inclusión General, Inclusión Pedagógica e Inclusión Docente. Los resultados se presentan en la Tabla 5. Se eligió este tipo de correlación sobre la de Pearson por tratarse de variables que no se distribuyen de manera aproximadamente normal.

Tabla 5

Correlaciones entre índices de inclusión (n = 41)

		Inclusión General	Inclusión Pedagógica	Inclusión Docente
Inclusión Pedagógica	Correlación de Spearman	0,577**	1	-
	Sig. (bilateral)	0,000		-
Inclusión Docente	Correlación de Spearman	0,873**	0,649**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	-

Notas. Elaboración propia.

** = $p < 0,01$.

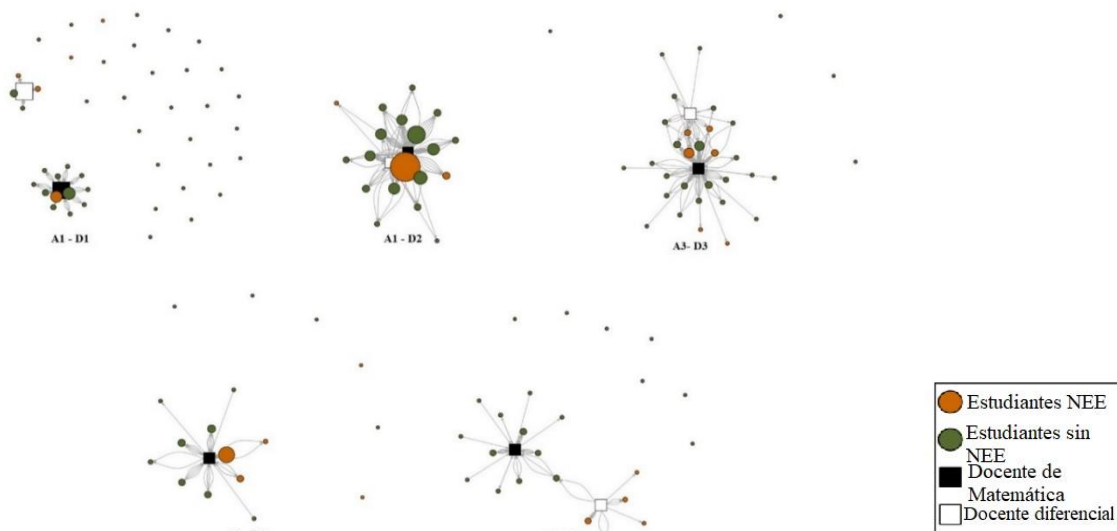
Como se observa en la Tabla 5, las correlaciones entre los índices calculados son significativas ($p < 0,01$), positivas y de magnitud moderada a alta (entre 0,58 y 0,87). Se decidió utilizar el índice

de “Inclusión General” para seleccionar las aulas que componen la muestra de las siguientes etapas del estudio ya que esta variable se calcula en base a una mayor cantidad y variedad de interacciones, generando un indicador más estable y confiable, mientras que los índices “Inclusión Pedagógica” e “Inclusión Docente” se basan en una menor cantidad de interacciones, como se puede ver en la Tabla 4.

Se seleccionaron las 10 aulas más inclusivas y las 10 aulas menos inclusivas, según la variable “Inclusión General”, y se contactó a los docentes de matemáticas correspondientes, vía correo electrónico, para invitarlos a participar del estudio. Quienes aceptaron participar fueron incluidos en la muestra para las Etapas 2 y 3. Así, para el análisis de las siguientes etapas, se consideraron 5 aulas/docentes muy inclusivos/a y 4 aulas/docentes poco inclusivos/as. En la Figura 1 y Figura 2 se muestran en detalle los patrones de interacciones de cada aula finalmente seleccionada en la muestra, a través de sociogramas¹³.

Figura 1

Sociogramas de aulas Altamente Inclusivas

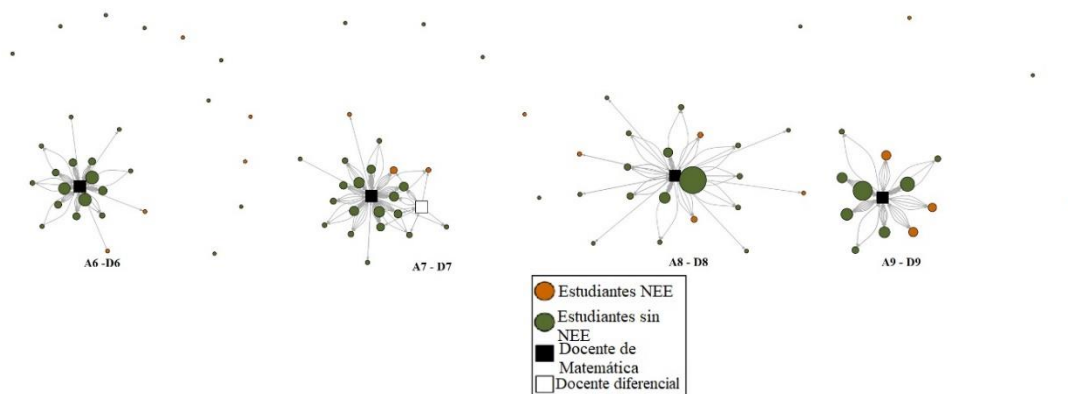


Nota. Elaboración propia.

¹³ Sociogramas de manera detallada se encuentran en Anexo 5.

Figura 2

Sociogramas aulas Poco Inclusivas



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 1 y Figura 2, se observan los actores que hay dentro del aula: estudiantes sin NEE (círculos/nodos verdes), estudiantes con NEE (círculos naranjos), profesor/a de matemáticas (cuadrado negro) y profesor/a diferencial, si corresponde (cuadrado blanco). Los círculos y cuadrados se encuentran unidos por líneas cuando existió por lo menos una interacción entre los actores, ya sea iniciada por el/la profesor/a o por el/la estudiante.

Las aulas graficadas en la Figura 1 son aulas inclusivas con respecto a estudiantes NEE, en tanto hay más interacción con estudiantes NEE respecto a lo que se esperaría dada la composición del curso.

En general, en las aulas identificadas como altamente inclusivas, los profesores/as de matemáticas y/o el docente diferencial interactúan frecuentemente con estudiantes con NEE. También, en los sociogramas se pueden ver círculos verdes fuera de las interacciones, que representan la existencia de estudiantes sin NEE con los/as que los docentes no interactúan durante la clase.

En la Figura 1, se evidencia que la última imagen inferior derecha (correspondiente a D5 – A5)¹⁴ es un aula con frecuentes interacciones con estudiantes con NEE. Sin embargo, si se mira el sociograma en detalle, las interacciones con estudiantes con NEE, involucran principalmente a el/la profesor/a diferencial. Esto indica que, en este caso, la inclusión está siendo ejercida por el/la

¹⁴ Corresponde a la Figura 7 que se encuentra en el Anexo 5.

docente diferencial y no por el/la docente de matemáticas. Lo anterior se puede vincular a la relevancia que toma el rol de los/as educadores/as diferenciales (García y Alonso, 1985; Manghi et al., 2012), sobre todo en términos de interacciones, puesto que en algunos casos se les asigna toda la responsabilidad de vincular e integrar a los estudiantes con NEE al resto del aula.

Al comparar el grupo de aulas más inclusivas respecto de las menos inclusivas, se observan algunas diferencias respecto de las características de los docentes y establecimientos, que se presentan en

Tabla 6

Media de muestra seleccionada (n= 9 aulas)

	Edad docente	Inclusión General	Inclusión Pedagógica	Inclusión Docente	Interacciones totales	Interac NEE	Total aula	Total NEE	NSE(*)
Media inclusivo	50,6 años	1,76	1,48	1,46	130	38,4	27,4	4,8	2,6
Media no inclusivo	40,5 años	0,45	0,84	0,44	120	11,25	22,5	4,5	2,5

Fuente: Elaboración propia.

(*) Promedio de nivel socioeconómico por grupo.

la Tabla 6. Es interesante observar que, en las aulas que resultaron ser poco inclusivas, la media de edad entre los y las docentes es de 40,5 años, mientras que la de aulas altamente inclusivas es de 50,6 años. Es decir, que la edad promedio de profesores más inclusivos, según el índice de inclusión general, es 10 años mayor que la de aulas poco inclusivas. También, las aulas más inclusivas tienen en promedio 27,4 estudiantes totales dentro del aula, mientras que las aulas poco inclusivas tienen 22,5 estudiantes, lo que resulta interesante, pues una mayor cantidad de estudiantes no pareciera estar asociado a una menor inclusión de estudiantes con NEE. Lo anterior se relaciona con lo planteado en la literatura (García & Alonso, 1985; Avramidis & Norwich, 2002; Alemany & Villuendas, 2004; De Boer et al., 2011), en tanto la edad sí resultó ser un factor que pareciera distinguir entre el profesorado inclusivo respecto de los educadores menos inclusivos, Sin embargo, en este estudio, la cantidad de estudiantes no se asocia al nivel de inclusión interaccional, lo cual contrasta con la literatura revisada.

Como se señaló anteriormente, el NSE de los establecimientos a los que pertenecen estas aulas oscila entre bajo y medio-alto. La relación entre NSE y los índices de inclusión de las aulas, que se detallarán a continuación, resultó ser no significativa¹⁵.

Por último, el promedio de Inclusión General en aulas altamente inclusivas es de 1,76, mientras que la media del mismo índice para aulas poco inclusivas es de 0,45, es decir, 1,31 puntos menos. También, destaca en los estadísticos el índice de Inclusión Pedagógica pues tiene una media mayor a los otros dos índices, lo que nos dice que cuando el contenido de la interacción es exclusivamente pedagógico, los/as docentes menos inclusivos/as interactúan más con estudiantes NEE que cuando se consideran todos los tipos de interacción. Es decir, los/as docentes seleccionados como poco inclusivos/as, se vinculan a sus estudiantes con NEE a partir del contenido pedagógico.

Como advertencia, es necesario mencionar que, dado el bajo número de aulas en cada grupo, la mayoría de estas asociaciones no fueron confirmadas estadísticamente y, por lo tanto, hay que ser cautelosos/as respecto a su interpretación y generalización. A continuación, se presentan los resultados de la Etapa 2.

2. Resultados Etapa 2: Observación Cualitativa No Participante del aula

En el presente subapartado, se expondrán los principales hallazgos de la observación no participante aplicada en las aulas de matemáticas. Esta observación dice relación con el objetivo 2 del presente estudio, y se llevó a cabo en base a las tres dimensiones propuestas en la sección de metodología: 1) Dimensión de Estrategias Pedagógicas, 2) Dimensión Social, y 3) Dimensión de Recursos Disponibles. Los resultados se presentan organizados en estas tres dimensiones.

2.1. Dimensión de Estrategias Pedagógicas

Estrategias Pedagógicas en Aulas Altamente Inclusivas. En la mayoría de las aulas altamente inclusivas se pueden observar clases planificadas, realizadas de manera expositiva con apoyo visual mediante el uso de aplicaciones como PowerPoint u otros. En general, mientras se exponen los contenidos de la clase, el/la profesor/a incentiva a los/as estudiantes a comentar y preguntar. Por ejemplo, en el Aula A2, la profesora proyecta en la pizarra una presentación con el contenido de las propiedades de la adición y, mientras va explicando, realiza preguntas como

¹⁵ Para más detalle ver Tabla 7 de correlación entre los Índices de Inclusión y NSE en Anexo 4.

“¿este número es positivo o negativo?”, esperando que los/as estudiantes respondan. A medida que avanza la clase, docentes altamente inclusivos, entregan ejercicios para que los/as estudiantes los realicen, de manera individual, en parejas o en grupos. Mientras los/as niños/as hacen las guías o ejercicios, el/la profesor/a monitorea el trabajo y resuelve dudas. Los/as estudiantes, también se acercan, ocasionalmente y de manera individual, para hablar con el/la docente. En estos momentos, la actividad se podría denominar “libre”, pues queda a criterio de los/as estudiantes realizar o no los ejercicios. Sin embargo, los/as docentes presentes en el aula están en constante supervisión de este trabajo.

En todas las aulas altamente inclusivas, estudiantes salen al pizarrón a hacer los ejercicios delante de sus compañeros/as. Cuando un/a estudiante comete un error en la ejecución del ejercicio, los/as docentes hacen que los/as estudiantes identifiquen el error y que otro/a salga a la pizarra a resolverlo. Esto último, se puede ejemplificar en el Aula A1, en donde el profesor va nombrando a diversos estudiantes a salir al pizarrón, y cuando estos/as comenten un error, el profesor menciona “Aquí hay un error ¿sabes cuál es?”, espera a que sea identificado por ese niños/a o el resto de sus compañeros/as y da el espacio para que otro estudiante salga a la pizarra a resolverlo.

Llama la atención que las actividades planificadas son individuales, pero la clase se construye sobre la participación de todos/as los/as estudiantes, como se evidencia en los ejemplos mencionados. De esta manera, se observa que casi la totalidad de la clase participa y los/as estudiantes se ven cómodos, por ejemplo, no demostrando malestar al cometer errores delante del resto de la clase. Es relevante mencionar que las interacciones en el aula se llevan a cabo con todos/as los/as estudiantes, interactuando de igual manera con estudiantes diagnosticados con NEE que con sus pares sin NEE. Así, en la mayoría de las aulas altamente inclusivas, los/as estudiante con NEE salen a la pizarra a resolver ejercicios o inician interacciones con el/la docente de matemáticas.

Este relato da cuenta de varios aspectos. Primero, del uso de herramientas visuales que apoyan los contenidos, y de una alta participación de estudiantes con NEE, junto con la presencia de aprendizaje colaborativo. Aplicar instrumentos de apoyo en el trabajo de aula tiene que ver con la gestión que el/la docente realiza de la clase, lo cual, en este caso se observa en el grupo altamente inclusivo. Por ende, la gestión del aula se percibe como adecuada, en línea con lo planteado por Navarro y Gordillo (2014). En segundo lugar, se observó el fomento hacia la participación de todos

los estudiantes, incluyendo a aquellos/as diagnosticados con NEE, lo cual puede leerse como una estrategia inclusiva, considerando la idea de que una inclusión educativa busca superar la marginación y segregación (Echeita, 2013). Finalmente, se destaca también una dinámica generada en torno al aprendizaje cooperativo, en donde, el/la docente busca que el estudiantado aprenda en conjunto y participe, en línea con lo que plantea Plancarte (2010) sobre el aprendizaje colaborativo como estrategia pedagógica para la inclusión.

Estrategias Pedagógicas en Aulas Poco Inclusivas. En la mayoría de las aulas poco inclusivas se observan clases planificadas, realizadas de manera expositiva como estrategia principal de el/la docente, utilizando como herramienta pedagógica principal la pizarra. También, el/la profesor/a hace preguntas a modo general, no a nivel individual, lo que es concordante con el índice de inclusión utilizado para la selección de la muestra, pues existen escasas interacciones uno a uno. Por ejemplo, en el Aula A8 la profesora hace la pregunta “¿Cuánto espacio en su computador le queda a Andrés para su uso personal?”. A esto los estudiantes responden de manera aislada, varios/as estudiantes responden, pero la profesora no se dirige específicamente a ninguno.

Al igual que en aulas altamente inclusivas, en general, los/as docentes poco inclusivos/as proponen ejercicios en la pizarra y hacen que los/as estudiantes se acerquen a realizarlos. Sin embargo, en este último punto, no se observan realizando ejercicios en la pizarra estudiantes diagnosticados con alguna NEE, ni tampoco participando activamente de la clase. Además, se aprecia una menor cantidad de tiempo destinado a momentos de actividad libre y se prioriza la actividad planificada, que en estos casos se traducen en la clase expositiva y estudiantes escuchando.

Así, en este relato se refleja un trato generalizado hacia la clase y, por ende, menores interacciones docente-estudiante, junto con la realización de actividades planificadas de forma individual. Esto contrasta con lo observado en las aulas altamente inclusivas, en tanto existen diferencias en las formas de interacción y la promoción de la participación de los estudiantes, den línea con Mellado et al. (2017), que sugiere que el fomento del aprendizaje individual restringe la inclusión educativa.

Como conclusión, a través del análisis de la dimensión Estrategias Pedagógicas se evidenciaron algunas diferencias relevantes entre las aulas clasificadas como inclusivas y las identificadas como poco inclusivas de los estudiantes con NEE. En primer lugar, a pesar de que en ambos grupos de aulas los docentes utilizan metodologías expositivas como estrategia principal (clase frontal), la

manera de hacer participar a sus estudiantes es diferente. En aulas altamente inclusivas se observa una alta participación de todos/as los/as estudiantes y una utilización de recursos visuales como presentaciones en PowerPoint. Esto contrasta con las aulas poco inclusivas, en donde se usan recursos tradicionales de enseñanza, además de haber un menor incentivo a la participación de estudiantes con NEE.

2.2. Dimensión Social

Dimensión Social en Aulas Altamente Inclusivas. En la mayoría de las aulas altamente inclusivas observadas, las actividades se realizan en pequeños grupos de estudiantes, con los que el/la docente entabla interacciones frecuentes. Es decir, en la realización de actividades, los/as profesores dan la instrucción de formar grupos para realizar conjuntamente el trabajo. Y, aún en los casos en que no existen grupos de trabajo entre estudiantes, se observa comunicación académica frecuente entre estudiantes cuando se realizan actividades individuales. Por ejemplo, en el Aula A3, no hay una instrucción explícita del docente en que los/as estudiantes realicen las actividades de la clase de manera grupal, sin embargo, se forman pares o grupos espontáneamente, para realizar el trabajo de manera conjunta.

Por otro lado, se observa una relación cercana entre docentes y estudiantes (tanto con aquellos diagnosticados con NEE como con el resto de sus pares). Los estudiantes se observan cómodos al realizar preguntas, existe cercanía y un clima de aula afectuoso que se evidencia, por ejemplo, en chistes y risas frecuentes entre docentes y estudiantes. Así, las interacciones en aulas altamente inclusivas son, en general, fluidas, cercanas y espontáneas: en algunas aulas los/as estudiantes se acercan individualmente al profesor/a o se despiden afectuosamente entre ellos/as.

Finalmente, la participación de el/la profesor/a diferencial es preponderante, se muestran activos/as en la clase y no interactúan únicamente con estudiantes diagnosticados con NEE. Lo anterior evidencia que la inclusión se ejerce por ambos docentes presentes en el aula pues, en la mayoría de las aulas observadas con presencia de educador/a diferencial, los/as docentes de matemáticas seguían entablando interacciones con los/as estudiantes con NEE. Es decir, se observa que el/la profesor/a diferencial es un agente clave en la clase y en la ejecución de esta, sin embargo, no depende únicamente de ellos/as la inclusión, sino que esta la ejerce también el/la docente de matemáticas. Esto se ejemplifica concretamente en el Aula 2, donde la profesora diferencial

además de enseñar de manera expositiva y dar instrucciones, se pasea constantemente por el aula respondiendo la misma cantidad de dudas que la docente de matemáticas. También la interacción entre el/la profesor/a diferencial y los/as estudiantes es, en general, recurrente y afectuosa, evidenciando relaciones de confianza.

Al igual que en la dimensión anterior, en esta dimensión se da cuenta del fomento hacia el aprendizaje colaborativo, lo cual, sumado a vínculos de cercanía, podría permitir generar interacciones frecuentes y fluidas, incentivando la participación, en equipos, de todo el estudiantado, lo cual destaca en la literatura como una importante estrategia inclusiva (Plancarte, 2010). Asimismo, se evidenciaron conductas de trabajo colaborativo entre el docente de la asignatura y el docente diferencial. Lo anterior, también puede vincularse a su condición de aulas altamente inclusivas, siguiendo lo planteado por la literatura (Mellado et al., 2017; Mineduc, 2019; López & Manghi, 2021), en donde se postula la co-docencia como una estrategia positiva y necesaria para la inclusión.

Dimensión Social en Aulas Poco Inclusivas. En aulas poco inclusivas, en general, se observan clases expositivas sin generación de grupos de trabajo y, de esta manera, existe menos interacción entre estudiantes. El/la docente expone la materia y las interacciones con estudiantes se dan de forma general, más que individualmente. Los/as docentes, por lo común, no dirigen la palabra a un/a estudiante en particular, sino que a todos/as los/as estudiantes en el aula. Esto podría vincularse a lo anteriormente planteado, según McIntosh et al. (1993) y Baker y Zigmond (1995), donde se asocia un trato hacia la clase desde lo común y homogéneo como estrategias contrarias a la inclusión.

A pesar de que existe una relación de confianza entre docente y estudiantes, se observa que la gran mayoría de las interacciones que realizan los/as docentes hacia sus estudiantes son de corrección y manejo de la conducta, por ejemplo, llamando la atención de las estudiantes, mencionando palabras como “señorita” o “señorita, acá”. También, se observa una escasa interacción entre docente y estudiantes NEE, y, como se mencionó anteriormente, las salidas a la pizarra son siempre de estudiantes regulares y en ningún caso de estudiantes con NEE.

Sobre el acercamiento social de el/la profesora diferencial, solo en un aula (A7) la comunicación con el/la docente de matemáticas es fluida. En el resto de las aulas que tienen participación de

profesor/a diferencial, esta es menor y circunscrita a rincones de la sala donde se encuentran sentados los/as estudiantes con NEE, relacionándose escasamente con el resto de la clase. Por ejemplo, en el Aula A9, la profesora diferencial se encuentra gran parte de la clase sentada en los últimos asientos con una estudiante, mientras responde dudas de estudiantes que se encuentran a su alrededor. Además, el rol que cumple el/la profesor/a diferencial dice relación principalmente con el manejo de la conducta, llamando la atención por el ruido y silenciando a algunos/as niños/as. Los/as docentes de matemáticas, en general, interactúan escasamente con los/as educadoras diferenciales durante las clases observadas.

Así, se observa segundo contraste respecto del primer grupo de aulas. En este grupo, existen menos interacciones profesor-estudiante y menor participación por parte de estudiantes con NEE, junto con una mayor proporción de interacciones de manejo de la conducta. Lo anterior, da cuenta de interacciones sociales menos inclusivas (Echeita, 2013).

Igualmente, en este grupo se evidencia una menor cantidad de conductas orientadas al trabajo colaborativo entre docentes, predominando un trabajo ejercido de forma aislada. Esto también se puede vincular a lo hallado por Mellado et al. (2017), quienes indicaron que una mayor cooperación entre docentes permite una mayor inclusión en el aula, puesto que aquí el grupo caracterizado como menos inclusivo presentó un menor trabajo colaborativo que el grupo más inclusivo.

En conclusión, en la dimensión social se observan diferencias entre los grupos de aulas altamente inclusivas y aulas poco inclusivas. Docentes en aulas inclusivas utilizan estrategias que generan dinámicas interactivas entre estudiantes, permitiendo que estudiantes NEE se integren en grupos diversos. Esto no sucede en aulas poco inclusivas. En ellas se dan dinámicas más tradicionales e individuales que dificultan dicha interacción. En segundo lugar, la relación entre docente-estudiante se percibe más cercana en aulas inclusivas, no así en aulas poco inclusivas, donde destacan las interacciones relacionadas con el manejo de la conducta de los estudiantes. Un último aspecto son las interacciones que entablan profesores/as diferenciales, quienes se muestran más cercano/as a los docentes de matemáticas y a los estudiantes en las aulas altamente inclusivas, mientras que en aulas poco inclusivas tienen una participación más aislada y restringida a la interacción exclusiva con estudiantes diagnosticados con NEE. En resumen, en aulas altamente inclusivas se interactúa más frecuentemente con estudiantes NEE que en aulas poco inclusivas, y

se entablan relaciones más cercanas y afectuosas entre estudiantes y docentes. Estos hallazgos se encuentran en concordancia y validan los criterios utilizados en la primera etapa para clasificar a aulas inclusivas y poco inclusivas, lo cual se discutirá en mayor detalle en la sección de triangulación de resultados.

2.3. Dimensión de Recursos Disponibles

Recursos Disponibles en Aulas Altamente Inclusivas. En las aulas clasificadas como altamente inclusivas se observa, en general, espacio suficiente para poder realizar las actividades sin problemas. Existe un espacio amplio y que permite el uso de elementos como sillas de ruedas. A pesar de ser aulas en las que participa gran cantidad de estudiantes, viéndose bastante pobladas, no se perciben problemas de espacio ni funcionamiento.

También, en la mayoría de los casos, se pueden observar sillas y mesas en buen estado, estantes para guardar materiales del aula, proyectores para poder mostrar material audiovisual, entre otros recursos. Otro aspecto es la presencia de decoración: en general, en las aulas altamente inclusivas se pueden ver bitácora con dibujos grandes, trabajos de niños/as pegados en la pared, palabras grandes con leyendas como “7mo A”, “Matemáticas”, entre otros.

Otro aspecto que dice relación con el uso del espacio es la distribución de los niños/as según sus características dentro del aula¹⁶. En ese sentido, la mayoría de las aulas altamente inclusivas presenta una distribución sin agrupamiento, en donde los/as estudiantes diagnosticados con NEE se sientan en diferentes partes del aula. La única excepción es el Aula A5, que concentra a todos/as los/as estudiantes con NEE en el medio de la sala. Además, se logra observar que se flexibiliza el uso del mobiliario, lo que facilita el trabajo grupal en las diversas actividades que desarrolla el/la profesor/a.

Así, esta caracterización de los recursos en aulas altamente inclusivas se vincula a lo planteado en la literatura como variable que estimula e influye en las actitudes docentes hacia la inclusión según Avramidis y Norwich (2002) y como dimensiones de inclusión de estudiantes con NEE dentro del aula según Crisol-Moya (2015). En ambos casos, se aprecia que la existencia de recursos y la dirección de estos hacia la transformación y desarrollo de los espacios se vincula a un entorno

¹⁶ La distribución de las aulas que se observa directamente en los videos se complementa con los mapas de aula a los que se tuvo acceso (más detalles en el Anexo 3).

educativo inclusivo, haciendo uso tanto de elementos estructurales como de decoración. Otro asunto que resulta relevante es la distribución, pues los estudiantes con NEE se encuentran ubicados/as en distintos lugares de la sala y no agrupados/as en un solo espacio.

Recursos Disponibles en Aulas Poco Inclusivas. En aulas poco inclusivas no hay patrón claro en cuanto al espacio del aula: en dos de ellas (A6 y A7) se observa espacio suficiente para la cantidad de estudiantes y recursos materiales adecuados para quienes ocupan ese espacio, tales como proyectores, mesas en buen estado, entre otros. Sin embargo, en las dos aulas restantes (A8 y A9), el espacio parece ser más precario, con una amplitud reducida para la cantidad de estudiantes.

También, los recursos como sillas, mesas, estantes, y decoraciones en general, se observan en mayor medida en aquellas aulas en las que existe mayor espacio. Al contrario, en las dos aulas restantes, existe menos presencia de estantes, decoración y, sobre todo, de materiales tecnológicos como proyector. Sin embargo, en las aulas que visualmente parecen más precarias, hay presencia de una niña en silla de ruedas y el aula parece funcionar de manera apropiada para ella.

En términos de agrupamiento espacial de los estudiantes, no existe una única tendencia en las aulas poco inclusivas. Sin embargo, se suele concentrar a los estudiantes NEE en un solo lado de la sala. Esto, por ejemplo, sucede en el Aula A6, donde tres de los/as cinco estudiantes con diagnóstico de NEE, se sientan en la primera fila del aula. Además, no se observan mayores modificaciones al mobiliario del aula, realizando actividades individuales o en parejas.

Así, aquí existen dos aulas con deficiencias de recursos, lo cual contrasta con el primer grupo de aulas, donde se observó que todas las aulas parecían adecuadas en términos espaciales y de materiales. De este modo, se reitera el vínculo entre los recursos materiales y la inclusión educativa (Avramidis & Norwich, 2002; Crisol-Moya, 2015). Por otro lado, contrasta también la distribución espacial, en donde resalta una agrupación de las/os estudiantes con NEE en un solo lugar de la sala.

En conclusión, en la dimensión de Recursos Disponibles se evidencian diferencias menores entre aulas altamente inclusivas y poco inclusivas, en comparación a las dos dimensiones anteriores. Sin embargo, aulas altamente inclusivas tienen mayor amplitud, mejor estado de los inmuebles, presencia de material tecnológico, una distribución espacial heterogénea y presentan flexibilidad

en el uso del mobiliario para el trabajo en equipo. Esto se ve en menor medida en las aulas poco inclusivas. Este hallazgo llama la atención ya que, como se evidenció en la Etapa 1, ambos grupos no difieren significativamente de NSE, lo que puede tener relación con la gestión de recursos. Lo anterior puede vincularse a la idea de que la sola presencia de los recursos no asegura una inclusión efectiva, sino que depende de cómo estos sean dirigidos (Crisol-Moya, 2015). No obstante, en las aulas poco inclusivas se observaron dos aulas con deficiencias de recursos.

3. Resultados Etapa 3: Entrevistas en Profundidad

En el presente subapartado, se expondrán los principales hallazgos de las entrevistas realizadas a los/as docentes de matemáticas, abordando el objetivo 3 del estudio, en base a las tres dimensiones propuestas en la sección de metodología. La Tabla 7 presenta las dimensiones, subdimensiones y tópicos que se incluyeron en los análisis, y cuyos resultados se presentan en esta sección.

Tabla 7

Estructura de Resultados Etapa 3

Dimensiones	Subdimensiones	Resumen Tópicos
Estrategias pedagógicas	Pedagógico-didáctica	Procesos de enseñanza-aprendizaje
		Gestión de evaluaciones
		Uso del currículum
	Comprensión del concepto Inclusión	Definición del concepto inclusión educativa
	Actuación/actitud ética	Actitud ética hacia la inclusión de estudiantes con NEE
Dimensión social	Dimensión social y relacional	Relación confianza con estudiantes y apoderados
		Establecimientos frente a la inclusión
	Aprendizaje cooperativo	Relación y trabajo con profesor/a asistente
Dimensión Recursos Disponibles	Recursos Físicos	Cantidad y disponibilidad de recursos materiales
	Recursos Humanos	Cantidad y disponibilidad de recursos humanos

Nota. Elaboración propia en base a la Tabla 3 de operacionalización de entrevistas a docentes.

3.1. Resultados Dimensión Estrategias Pedagógicas

Los resultados de esta primera dimensión de la Etapa 3 se dividen en tres subdimensiones, las que se presentan de manera separada para profesores/as altamente inclusivos/as y para profesores/as poco inclusivos/as, en base a la clasificación realizada en la sección 4.3. de metodología.

3.1.1. Sub-Dimensión Pedagógico-Didáctica.

La presente subdimensión incluye dos aspectos: el tópico Procesos de enseñanza-aprendizaje, Gestión de evaluaciones y Uso del currículum. Estos aspectos se discuten a continuación.

3.1.1.1. Tópico Procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Procesos de enseñanza-aprendizaje en Docentes Altamente Inclusivos/as. Los/as docentes altamente inclusivos/as distinguen diversos aspectos relacionados a lo pedagógico y a la inclusión de estudiantes con NEE. En primer lugar, todos/as los/as docentes altamente inclusivos/as consideran el trabajo en grupo como una ventaja pedagógica, pues da la oportunidad de buscar un equilibrio entre los/as integrantes, potenciando las habilidades de cada uno/a y permitiendo complementar diversos estilos de aprendizaje. En línea con ello, señalan implementar sistemas de monitores o tutores, es decir, los mismos compañeros/as trabajan en conjunto con estudiantes que presentan dificultades. Lo anterior se percibe como una estrategia que favorece la inclusión de estudiantes con NEE, vinculada a lo ya planteado respecto al aprendizaje colaborativo (Alemany & Villuendas, 2004; Plancarte, 2010; Martínez-Figueira et al., 2015; Mellado et al., 2017) como herramienta que fomenta las interacciones de distinto tipo.

Uso de tecnologías y herramientas pedagógicas. El uso de tecnologías y herramientas didácticas aparece en el discurso de los entrevistados como una estrategia que potencia el aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo el de aquellos/as diagnosticados con NEE. Así, el uso de videos, Power Point y otros recursos son manifestados como herramientas pedagógicas importantes, además del desarrollo y aplicación de guías con juegos didácticos. Esto, como menciona uno de los docentes, se traduce en hacer la clase más lúdica y relevante para los estudiantes, señalando que es clave transmitir energía y alegría dentro del aula. Sin embargo, de acuerdo a lo señalado por los/as entrevistados/as, el uso de la tecnología es limitado debido a escasez de recursos en las escuelas como, por ejemplo, falta de computadores. El uso de herramientas de distinta índole, entonces, caracterizaría a este grupo altamente inclusivo.

Manejo de ritmos de enseñanza-aprendizaje. Otra estrategia mencionada por los docentes clasificados como altamente inclusivos es enseñar la materia de manera pausada y de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los/as estudiantes. Lo anterior da cuenta de un elemento clave que se da sobre la gestión del aula y, en específico, la temporalidad dedicada a dar respuesta a la atención de

la diversidad, ambos aspectos identificados en la literatura como elementos que benefician la inclusión (Pancarte, 2010; Navarro & Gordillo, 2014).

Interdisciplinariedad como valor pedagógico. Emergió, en algunas entrevistas, la valoración de las habilidades e intereses diversos de los estudiantes por parte de los educadores altamente inclusivos. Esto los motiva a realizar clases interdisciplinarias, colaborando con profesores de otras asignaturas, y a destacar las fortalezas de los estudiantes en áreas artísticas, deportivas u otras.

Colaboración con profesores/as diferenciales. Finalmente, destaca la valoración del aporte que hacen los/as profesores/as diferenciales a las estrategias pedagógicas dentro del aula, manifestándose constantemente en el discurso de docentes altamente inclusivos/as: “*Entonces, gracias a la profesora PIE, yo he aprendido a buscar diferentes estrategias para poder enseñar a los niños*” (D2). Lo anterior refuerza lo encontrado en la Etapa 2 del estudio sobre la relevancia del trabajo colaborativo entre el/la docente de asignatura y el/la docente diferencial. Sobre esto se ahondará en la sección 3.2. de resultados de la Dimensión Social¹⁷.

Procesos de enseñanza-aprendizaje en Docentes Poco Inclusivos/as. Los docentes clasificados como poco inclusivos, mencionan aisladamente el uso de material concreto y visual, utilizándolo en excepciones y solo para estudiantes con NEE. Si bien aquellos/as docentes señalan haber transformado las estrategias pedagógicas aplicadas para la integración de estudiantes con NEE dentro del aula, se presentan dificultades para avanzar en esa transformación. Como estrategias de enseñanza, manifiestan que intentan preguntar más a niños/as diagnosticados con NEE que a estudiantes regulares, realizando preguntas planificadas con antelación. Comentan que el contenido de guías y materia hacia estudiante NEE son de menor dificultad: “*Uno opta por lo básico*” (D7). De esta manera, señalan usar estrategias específicas para sus estudiantes con NEE y que son académicamente menos desafiantes. Esto puede ligarse a lo encontrado en los estudios de Damm (2014) y Mellado et al. (2017), quienes evidenciaron bajas expectativas académicas hacia los estudiantes diagnosticados con NEE.

Educación personalizada. Por otro lado, estos/as docentes enfatizan la importancia del trato personalizado como estrategia pedagógica dirigida a sus estudiantes con NEE: “*Necesitan el*

¹⁷ Presente en p. 65.

trato personalizado (...) no me necesitan desde la pizarra explicando en general a los demás” (D7). Se destaca la gran ayuda que entrega la profesora diferencial para dar ese trato diferenciado e individualizado. Esto, a grandes rasgos evidencia lo siguiente: la búsqueda de un trato personalizado mediante el/la docente diferencial. Lo anterior sería contrario al trabajo colaborativo entre docentes y, en cambio, apuntaría a un método de enseñanza individualizado y a un trabajo segmentado.

3.1.1.2. Tópico Gestión de evaluaciones.

Gestión de evaluaciones en Docentes Altamente Inclusivos/as. Uno de los aspectos que más mencionan los docentes clasificados como altamente inclusivos es la crítica al sistema de evaluación nacional: *“Porque lastimosamente aquí somos objetos de calificación”* (D1), pues este establece criterios “regulares” o “estandarizados” que no toman en cuenta estilos de aprendizaje diversos. Así también lo menciona otro docente:

“A los que no están en el proyecto se evalúan al 60%, mientras que los que si al 50%, eso no me gusta (...) cuando yo voy a evaluar, tengo que evaluar más que la nota, evaluar las habilidades, el progreso que tuvo la estudiante ¿cachai? Por ejemplo, las estudiantes, sobre todo las estudiantes PIE, quizás no logren el objetivo que yo quiero para la clase, pero si avanzaron po’. Y quizá ese avance, para ese estudiante, puede ser demasiado valioso. (...).” (D4).

Los docentes declaran realizar o evaluar las pruebas de manera flexible, por ejemplo, evaluando en conjunto con el/la profesor/a diferencial o cambiando el nivel de exigencia en la evaluación.

Una constante en las evaluaciones, presente en los discursos de profesores/as altamente inclusivos/as y poco inclusivos/as, es la comparación que hacen los estudiantes sin NEE respecto de sus compañeros/as diagnosticados con NEE: *“Nos ha pasado que estudiantes decían por qué a ella le toca una prueba más fácil”* (D4). Por ello, en general, los profesores/as intentan presentar la misma prueba a todos/as los/as estudiantes del aula, y luego la evalúan de manera flexible, como ya se mencionó. Otros/as docentes mencionan que algunas formas de adecuar las evaluaciones se usan para casos de estudiantes con situaciones específicas como, por ejemplo, dificultades de lectura, donde se reduce la cantidad de ejercicios y preguntas o se baja el nivel de dificultad. Algunos docentes altamente inclusivos/as también señalan que las formas de evaluar incluyen no

solo pruebas tradicionales, sino también la realización de trabajos acumulativos que facilitan la flexibilización de la nota y evalúan un proceso más amplio de aprendizaje, no solo de las habilidades en un momento dado.

En las evaluaciones también juega un rol fundamental el apoyo de profesores/as diferenciales, quienes son un pilar fundamental en la adecuación y evaluación a ciertos estudiantes. Esto es señalado constantemente por profesores/as altamente inclusivos/as: los/as profesores/as diferenciales se presentan como un agente clave en la creación y evaluación de pruebas y exámenes, tanto las aplicadas a nivel general como las dirigidas a niños/as diagnosticados/as con NEE.

Así, en estos docentes se evidencia la búsqueda de flexibilización y adecuación de las evaluaciones a estudiantes con NEE.

Evaluaciones en Docentes Poco Inclusivos/as. En general, los docentes poco inclusivos/as se refieren en menor medida a este tópico. Sin embargo, mencionan dos aspectos. Por un lado, al igual que en profesores/as altamente inclusivos/as, una docente poco inclusiva critica el sistema de evaluación: “*Las pruebas son super largas, hasta el niño más ‘clever’ se aburre*” (D7).

Por otro lado, también mencionan que intentan aplicar las mismas evaluaciones a todos/as los/as estudiantes, y que, cuando esto no ocurre, los/as estudiantes declaran su molestia: “*Cuando hacía prueba distinta los demás alegaban (...) los mismos niños se preguntan porque tienen pruebas o notas distintas*” (D7). De todas maneras, manifiestan que se hacen adecuaciones a las evaluaciones de estudiantes con NEE, pero sutiles, como ennegrecer/agrandar la letra en el texto. Contrastando con el grupo anterior, aquí se observa un menor énfasis en torno a la adaptación y flexibilización de las evaluaciones para aquellos/as estudiantes con NEE.

3.1.1.3. Tópico Uso del currículum.

Uso del currículum en Docentes Altamente Inclusivos. Los docentes clasificados en la Etapa 1 como altamente inclusivos critican constantemente el currículum. Señalan que este es muy estructurado y rígido, y perciben inconsistencias en él. Además, manifiestan que hay una gran cantidad de contenidos que no se alcanzan a cubrir: “*Yo creo que el currículum está mal hecho*

porque... lo hacen las personas que no tienen idea de educación po' (...) yo creo que el currículum, como te dije, hay que cambiarle muchas cosas” (D4).

Docentes altamente inclusivos/as manifiestan adaptar el currículum constantemente en su práctica: *“Yo creo que, si se pueden modificar, si podemos sacar cosas o si mezclar cosas (...) Les decía a profesores de matemáticas que hay objetivos que están súper relacionados, puedo mezclarlos y hacer solo uno” (D4).* Sin embargo, para adecuar el currículum a cada niño/a no hay un criterio universal que provenga desde el Ministerio, por lo que los docentes señalan que depende de cada uno/a hacer adecuaciones o modificaciones a este.

Un hecho que hizo más evidente la necesidad de la adecuación del currículum fue la emergencia sanitaria causada por el Covid-19, que obligó a priorizar los contenidos a cubrir: *“Tuvimos que eliminar casi todos los contenidos y enfocarnos en las operaciones básicas” (D2).* Esto, según los docentes, representa un ejemplo de que es posible adecuar el currículum si existiera la disposición por parte de las autoridades.

Lo anterior concuerda con la idea presentada por Crisol-Moya (2015) sobre la adaptación del currículum como parte de los procesos educativos que son beneficiosos para la inclusión educativa.

Currículum en Docentes Poco Inclusivos. Los/as profesores/as poco inclusivos/as mencionan pocos aspectos respecto de la adecuación del currículum para sus estudiantes con NEE. Solo dos profesoras se manifestaron al respecto, y desde posiciones distintas. Una cree que el currículum es muy difícil de modificar: *“No está hecho el currículo para los niños PIE (...) No da porque es muy rígido en muchas cosas” (D7).* Agrega que muchas veces tiene que cubrir lo básico de cada materia y la malla es compleja y profunda. De todos modos, critica que la inclusión está “al debe” y que no se ha tocado el currículum para niños que participan en el PIE.

La otra profesora señala que el currículum es algo que hay que ir adecuando constantemente ya que hay contenidos que, según su percepción, no sirven. Además, señala que a veces es modificado en aspectos errados: *“En un momento, (...), bajaron contenido, sacaron cuestiones... algo que es tan básico como los números romanos ya no se pasa y a los niños les cuesta un montón leer el texto en historia, les cuesta un mundo leer” (D8).* Así, critica el currículum argumentando que está hecho para un “niño promedio” que no existe en la realidad.

Contrastando otra vez con el grupo anterior, aquí, si bien se presenta una postura negativa hacia los contenidos del currículum como política educativa, se declaran menores intentos de adaptación de este hacia estudiantes diagnosticados con NEE. De este modo, la adaptación se muestra como un rasgo más prevalente en aulas altamente inclusivas.

Así, en la subdimensión Estrategias Pedagógicas se evidencian ciertas diferencias entre ambos grupos de docentes. En el discurso de docentes inclusivos, se percibe una mayor preocupación por potenciar el aprendizaje mediante dinámicas grupales, estrategias de enseñanza diversas e integración de diversas materias. Por otra parte, se observa que los docentes poco inclusivos/as mencionan en menor profundidad las estrategias que utilizan en su práctica docente y destacan la importancia del trabajo personalizado con estudiantes NEE, a menudo a cargo del educador diferencial. Además, en el tópico Currículum se identifican otros aspectos distintivos, como las adecuaciones que se le realizan y el tiempo que se le dedica a ello.

3.1.2. Sub-Dimensión Comprensión del concepto inclusión educativa.

En la presente sección, se presentan los resultados respecto a la concepción de la inclusión o educación inclusiva que emerge del discurso de los docentes entrevistados.

3.1.2.1. Tópico Definición del concepto inclusión educativa

Definición concepto inclusión educativa en Docentes Altamente Inclusivos. Estos/as profesores/as definen la inclusión educativa como el intento de integrar diferentes estilos o ritmos de aprendizajes, y la búsqueda consiguiente de oportunidades, estrategias y espacios de enseñanza, además de evaluaciones para que todos/as aprendan y participen, buscando “*generar espacios de oportunidad*” (D4). Lo anterior se complementa con lo que mencionan respecto a no separar a los/as estudiantes por sus capacidades intelectuales. En esta línea, se señala que realizar una clase más inclusiva involucra hacerla más dinámica y menos tradicional para que todos los estilos de aprendizaje del aula estén realmente incluidos. Esto se relaciona con la definición de inclusión educativa como un proceso que busca transformar los ambientes educativos permitiendo franquear las barreras hacia el aprendizaje y la participación, teniendo en cuenta la diversidad (UNESCO, 2020; Sánchez-Pujalte et al., 2020).

A pesar de que los/as docentes señalan que conocen y comprenden el concepto, indican que no saben cómo llevarlo a la práctica. Así, se evidencia inseguridad y baja auto-eficacia por parte de

estos docentes para efectuar una práctica docente inclusiva, lo que podría ser un motivo por el cual delegan responsabilidades a profesores/as especialistas en el tema. Lo anterior también tiene un correlato con la literatura (Scott et al., 1998; McLeskey & Waldon, 2002), pues allí se menciona que la falta de confianza del profesorado para poner en práctica una enseñanza inclusiva es un elemento que influye en las actitudes y conductas del profesorado hacia la inclusión.

Cuando se les pregunta por educación inclusiva, los docentes señalan la formación de futuros docentes como un aspecto clave para la inclusión efectiva dentro de aula. Detrás de este argumento está la idea de que, una vez que terminan su carrera en la universidad, los/as profesores/as tendrían nociones básicas de estrategias pedagógicas y de evaluación para poder aplicarlas de buena manera en la práctica educativa. Sin embargo, como una “medida parche”, por las debilidades de la formación inicial docente en inclusión, proponen cursos de formación continua, que entreguen las herramientas pedagógicas necesarias para poder ejercer un rol inclusivo en la enseñanza.

De igual forma, en este tópico se refleja que los/as docentes altamente inclusivos/as revelan que la inclusión requiere de ciertos conocimientos o grados de entendimiento respecto del concepto y su teoría, tal como se postuló mediante la European Agency (2015). En este caso, los/as docentes señalan directamente la necesidad de una formación o capacitación al respecto.

Definición Inclusión en Docentes Poco Inclusivos. Por otra parte, los/as docentes poco inclusivos/as, ven la inclusión como la diferencia humana aplicada en todos los ámbitos de la vida, es decir, no la asocian exclusivamente a la inclusión de estudiantes con NEE. La educación inclusiva se traduce, entonces, al intento de incluir toda la diversidad dentro de la gama de aprendizajes y el trato igualitario a “*niños que les cuesta un poquito más*” (D7).

Así también, plantean el proceso de inclusión como uno complejo por la gran cantidad de realidades que deben considerar en el aprendizaje. Señalan que es un desafío y declaran inseguridades respecto de las herramientas necesarias para enfrentarlo. Es decir, se evidencian actitudes negativas hacia la diversidad en el aula. Ya que corresponde al grupo catalogado como poco inclusivo, esto puede vincularse a la idea de que las actitudes del profesorado influyen en la implementación de la inclusión educativa y la efectividad de esta para atender adecuadamente al estudiantado diagnosticado con NEE (European Agency, 2015)

Otro aspecto que emerge en estas entrevistas es la comparación de la inclusión con experiencias en períodos anteriores, en las que no había una normativa de inclusión clara. Esto queda reflejado en la siguiente cita:

“(…) Ya llevo trabajando 22 años donde la palabra inclusión todavía no se ocupaba, (…) nosotros sabíamos que había niños que les costaba aprender (…) trabajaban de manera personalizada con la profesora diferencial. Y esos niños como que no eran unos considerados de uno, sino no que eran de la profesora diferencial (…) Antes estaban afuera, ahora están dentro (…) yo no me relacionaba con la profesora, mayormente, del PIE, ahora es una más porque somos las dos las que estamos compartiendo” (D7).

Por otra parte, en ambos grupos de docentes, se menciona su falta de conocimiento respecto al funcionamiento administrativo del PIE. El ejemplo más mencionado respecto a esto es la implementación del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA), una manera de enfocar las didácticas pedagógicas pensando en la diversidad del estudiantado. Profesores/as poco inclusivos/as demuestran tener menor conocimiento sobre el DUA: *“(…) nadie nos explicó lo que se hacía en DUA. En mi escuela, las profesoras del PIE están muy perdidas también en relación al DUA” (D7).*

Así, en la subdimensión Comprensión del concepto inclusión educativa se evidencia que ambos grupos definen la inclusión educativa como la integración de la diferencia humana, intentado incluir diversos estilos de aprendizajes que se pueden encontrar en el aula. A pesar las similitudes, los docentes altamente inclusivos/as destacan por un mayor grado de conocimiento o familiarización del concepto de inclusión y, por ende, una actitud que se acomoda a ello. Mientras que en docentes poco inclusivos/as se señala a la inclusión como una estrategia compleja de aplicar, ya que además perciben un déficit de herramientas para hacerse cargo de ello. Esto genera una directa vinculación con la idea de que puede haber una resistencia hacia profundizar el trabajo con el estudiantado diagnosticado con NEE, debido a insuficiencia de conocimientos o habilidades para trabajar con este (Van Reusen et al., 2001; Manghi et al., 2012; San Martín et al., 2017). Asimismo, estos hallazgos se vinculan a la idea de la confianza o sensación de autoeficacia como elemento relevante para mediar la práctica efectiva de una enseñanza inclusiva (Scott et al., 1998; McLeskey & Waldon, 2002).

3.1.3. Sub-Dimensión Actitud Ética.

En esta subdimensión se aborda la actitud ética adoptada por los y las docentes y las expectativas respecto de sus estudiantes NEE.

3.1.2.2. Tópico Actitud ética hacia la inclusión de estudiantes con NEE

Actitud Ética hacia la inclusión de estudiantes con NEE en Docentes Altamente Inclusivos. Los/as profesores/as altamente inclusivos/as señalan que no existen desventajas en la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE. Destacan como ventajas el compañerismo, el aporte al resto de los niños/as sin diagnóstico de NEE, además de los efectos positivos para la formación de estudiantes con NEE de poder desarrollarse junto a sus pares y no aisladamente. Otra ventaja mencionada es el enriquecimiento profesional, pues el trabajo con un estudiantado diverso genera aprendizajes que no suelen ser desarrollados durante la formación inicial docente. Si bien algunos/as se refieren a los desafíos que plantea la educación inclusiva, los consideran en sí mismos como una ventaja/aprendizaje: “*Yo creo que los desafíos es buscar, no sé po’, estrategias nuevas, actualizarse*” (D4). Otro aspecto que señalan son las limitantes que interpone la misma sociedad y los centros educativos: “*en contextos de excelencia, no generamos gente que piense en el otro*” (D3), pudiendo notar que el discurso de estos/as docentes apunta hacia la importancia de la empatía, por sobre la competencia, como un valor clave en el aprendizaje.

Así, se evidencia una actitud positiva hacia la inclusión, dando cuenta nuevamente de la actitud del profesorado como elemento que influye en la inclusión de estudiantes con NEE (European Agency, 2015).

La normalidad y adaptación al sistema regular. Sin embargo, en el discurso estos/as docentes, se distinguen algunos comentarios que encasillan a los/as niños/as diagnosticados/as con NEE. Algunos de estos son: “*el desafío es que el estudiante se adapte a lo que es la educación... da lo mismo si es transitoria o permanente, debería adaptarse a lo que son el aula de clase*” (D4); “*Les sirve a los otros niños entre comillas normales porque se dan cuenta que somos todos iguales*” (D2). Podemos notar en ambas citas que, por un lado, se espera que el/la estudiante con NEE se adapte al resto de sus compañeros y a la educación que se ofrece. Y, por otro lado, se refieren a los otros estudiantes no diagnosticados como los “normales”. Esto último es mencionado por la mayoría de los/as docentes, señalándolo con incomodidad e intentando corregir la palabra

“normal”. La noción de normalidad manifestada podría influir en su actitud y concepción de las NEE como algo “distinto”, que escapa de la norma. Esto podría ser un aspecto clave en las estrategias pedagógicas que utilizan dentro del aula hacia sus estudiantes con NEE, pues se evidenció que, a pesar de ser el grupo de docentes altamente inclusivos/as, presentan una noción en donde el/la estudiante con NEE debe ser quien se adapte al entorno. Así, se podría vincular a lo denominado en la literatura como procesos de integración, en donde se concibe que son los/as estudiantes quienes deben acomodarse a los patrones estándar de comportamiento y rendimiento (Echeita et al., 2011).

Expectativas. En general, docentes altamente inclusivos/as esperan generar motivación por el aprendizaje en los estudiantes y que estos logren los objetivos que se proponen, más allá de las habilidades que pueda tener cada estudiante. También se menciona el objetivo de formar estudiantes con valores, emociones y que un futuro sean personas íntegras. Además, emergen temas como la entrega de herramientas para que puedan valerse por sí mismos cuando sean adultos/as. También surge, como preocupación, la esperanza de que puedan seguir siendo atendidos durante la enseñanza media con el PIE.

Sin embargo, hay dos docentes, que resultan ser los de más edad del grupo de profesores/as altamente inclusivos/as, que cuando se les pregunta por las expectativas, hablan de un “despertar” o de una maduración:

“Hartos niños que en básica con suerte llegaban al 4 o al 4,5 y en media (...) salían con promedio 6 y tanto en matemática. O sea, también tienen un desarrollo mental-cognitivo... O sea, no siempre... me imagino, que no siempre van a estar dentro del grupo de los niños con necesidades educativas especiales, en algún momento ellos van a pegar el clic.” (D5).

Arriba el docente menciona el “pegarse el clic”, sugiriendo que superarán la etapa en la que fueron diagnosticados con NEE. De manera similar, el otro docente menciona:

“Le dije tenemos que ser realistas y se lo dije con los padres, aquí no todos van a poder llegar a la universidad porque no todos van a tener esa capacidad. Ojalá yo me equivoqué y me peguen un pelotazo en la cabeza y tenga ese despertar, sería hermoso para mí.” (D1).

Se menciona la idea de un “despertar”, como una superación natural, con el tiempo, de las dificultades de aprendizaje que influyeron en el diagnóstico. Hay una valoración de la universidad como horizonte único y, desde ahí, pese a ser docentes inclusivos/as, se evidencia una intención de estandarizar y normalizar las capacidad de los/as estudiantes. Esto resulta ser ambivalente con lo que mencionaban más arriba sobre la normalidad, pues, por un lado, se tiene la concepción de que no son niños/as normales y, por otro lado, se tiene la expectativa de que logren adaptarse a la norma y “superar” la anormalidad. Sin embargo, lo anterior da cuenta de expectativas académicas similares para todos sus estudiantes, las cuales se concentrarían en la llegada a la educación superior, evidenciando actitudes éticas positivas (European Agency, 2015).

Actitud Ética en Docentes Poco Inclusivos. Como ventajas de la inclusión, los docentes clasificados como poco inclusivos mencionan que es positivo que los/as niños/as con NEE se sientan integrados. En general, los comentarios respecto a las ventajas que trae la inclusión educativa también se asocian al beneficio que genera para el desarrollo profesional del/la docente, propiciándole una mirada más consciente, y generando aprendizajes sobre ser más flexible y empático/a en el quehacer dentro del aula.

Pese a lo anterior, el discurso de estos/as docentes tiende a resaltar las desventajas de la inclusión educativa, tales como el contraste entre estudiantes con y sin NEE: “*cuando el niño crece y se da cuenta que no va a la par con su compañero, se frustran*” (D8). También comentan que la desigualdad académica y social entre estudiantes diagnosticados con NEE y sin NEE es muy compleja de nivelar y que, sin trato personalizado, se torna más difícil lograr una cierta “igualdad”. Algunos/as profesores/as creen que a muchos/as niños/as con NEE no les sirve la inclusión que se ofrece hoy en día en aulas regulares y que, de algún modo, era mejor cuando los sacaban de la sala, por el tiempo de educación personalizada que se les podía ofrecer. Esto refleja una preferencia por los métodos anteriores sobre educación especial que implicaban un plan de educación individualizado en un espacio físico separado (Arishy et al., 2017). Estas concepciones se contraponen a una educación inclusiva que supone un aprendizaje en conjunto con los pares, buscando la plena participación y adquisición de herramientas educativas con ello (Arishy et al., 2017; Sánchez-Pujalte, 2020).

Educación inclusiva como proceso complejo. Hay una constante mención a la “complejidad” de la aplicación de la inclusión dentro del aula: “*(...) son tantas realidades que uno*

tiene que considerar, que se vuelve difícil” (D8). Comentan también no sentirse o no poder ser un/a profesor/a “100% inclusivo/a”. Además, mencionan intentar hacer ver el apoyo y la participación de estudiantes con NEE como algo normal, invisibilizando las diferencias: “*No me gusta que le demuestren a ellos el tema, que son del proyecto integración.*” (D9). De esta forma, similar a lo que señalan docentes altamente inclusivos/as, aparece el concepto de “adaptarse” al sistema regular de enseñanza. Se reitera entonces la idea de la educación inclusiva como algo complejo, junto con una baja sensación de autoeficacia al respecto (Scott et al., 1998; Van Reusen et al., 2001; McLeskey & Waldon, 2002; Manghi et al., 2012; San Martín et al., 2017).

Expectativas. Se señalan aspectos similares a los del discurso de profesores/as altamente inclusivos/as. Entre ellos, se indica esperar que logren autonomía en lo social y en lo cotidiano y que se sepan desenvolver en el mundo fuera de la escuela. En lo académico, “*que lleguen a un nivel cognitivo similar a sus pares*” (D6) o, dependiendo del caso, hasta ciertas operaciones matemáticas básicas. En general, esperan que logren lo que se proponen y que puedan crecer como cualquier otro niño/a. Luego de salir de la escuela, esperan que los/as que puedan, estudien una carrera técnica o universitaria.

Victimización de estudiantes NEE. También se puede distinguir en los discursos de profesores/as poco inclusivos/as, la victimización de los estudiantes con NEE:

“Cuando tienen prueba y veo que están perdidos, perdidos, perdidos los pobres, les digo ya, hágame esto otro (...) Si ya les cuesta a estos otros, o sea, como le va a costar a estos otros pobres niños, que les estoy pidiendo lo mínimo.” (D7).

Dejan entrever que su concepción de inclusión y apoyo de las NEE como un acto de caridad. Este planteamiento se presenta como uno que obstaculiza la inclusión, pues es primordial que el/la profesor/a confíe y desafíe el aprendizaje de sus estudiantes. Así, se evidencia un contraste entre las expectativas que declaran y la forma en que perciben a los/as estudiantes con NEE, pues se evidencian bajas expectativas académicas en estas aulas catalogadas como poco inclusivas, reiterando lo presentado en la literatura (Damm, 2014; Mellado et al., 2017).

Así, en la subdimensión Actitud ética emergen diferencias entre ambos grupos, pues docentes altamente inclusivos/as no mencionan desventajas en el trabajo con estudiantes NEE y enfatizan las ventajas de la inclusión educativa en el aula. Al contrario, profesores/as poco inclusivos/as

señalan desventajas por sobre las ventajas de la inclusión educativa de estudiantes NEE. Sin embargo, hay otros aspectos que son similares en ambos discursos. Por ejemplo, la alusión a la idea de “normalidad” y a que los/as estudiantes con NEE logren “superar” su estado actual. A pesar de que son ambos grupos los que señalan lo anterior, los docentes poco inclusivos/as enfatizan aún más estas ideas, y destacan, en mayor medida, la complejidad de trabajar la inclusión dentro del aula.

3.2. Resultados Dimensión Social

3.2.1. Sub-Dimensión Social y relacional.

En la presente subdimensión se discuten los resultados en torno a los tópicos Relación de confianza con estudiantes y apoderados, y Establecimiento frente a la Inclusión.

3.2.1.1. Tópico Relación de Confianza con Estudiantes y Apoderados.

Relación de Confianza con Estudiantes y Apoderados en Docentes Altamente Inclusivos.

Los docentes clasificados como altamente inclusivos perciben la confianza de los y las estudiantes como algo que, inherentemente, se hace parte de la enseñanza. Además, señalan que permite un acercamiento pedagógico: “*Cuando tienen confianza, te dicen ‘no profe, ¿me puede explicar de nuevo?’*” (D4). De la misma manera, indican que posibilita que la clase se pueda realizar amablemente y que los/as estudiantes se sientan cómodos/as en el aula. Así, el trato docente-estudiante se plantea desde el respeto mutuo y, en ocasiones se establecen vínculos de afecto, basados en la responsabilidad que se adquiere en relación a el/la estudiante, sobre todo de aquellos/as en situaciones de vulnerabilidad: “*Me dieron la jefatura y te digo que yo saqué a dos niños de las drogas (...) yo fui muy mamá para ellos, los retaba como si fueran mis hijos*” (D2). Esto evidencia interacciones entre docentes y estudiantes muy cercanas.

Por otra parte, la relación con los/as apoderados/as también se percibe como cercana, y los/as docentes señalan entregarles apoyo: “*Tengo el WhatsApp con mensajes de ‘profesor que pasa con la niña que no quiere trabajar’, y yo ‘deje que descanse’*” (D5). Este vínculo con los/as apoderados se refleja en una comunicación permanente, llamadas por teléfono, preguntas sobre sus hijos/as, relatos de problemas familiares, entre muchos otros. Destaca el acercamiento a los/as apoderados/as para trabajar con los/as niños/as en su desarrollo pedagógico, y que se potencie esto desde la casa. Los y las docentes señalan que las familias son esenciales para el logro de objetivos,

mencionando que ese vínculo los/as motiva a participar en la enseñanza de sus hijos. La asistencia a reuniones de apoderados/as suele ser alta, lo que también beneficia la educación de los/as estudiantes, según los docentes. Pese a lo anterior, hay casos donde la relación con los apoderados se dificulta debido a la ausencia de ellos/as en la educación de sus hijos/as, lo que impacta negativamente en el trabajo de inclusión de profesores/as:

“sin el apoyo de los papás, los niños no pueden salir adelante (...) yo doy la cátedra, yo apoyo al niño, pero también tiene que haber un refuerzo de parte de los padres, y si no hay un refuerzo de parte de los padres, ahí quedo yo como la mamá, el papá, la psicóloga (...)”
(D2).

De este modo, el vínculo se muestra como agente relevante en este grupo de aulas, dando cuenta de lo que mencionan Alemany y Villuendas (2004) sobre la importancia de la relación que haya desde padres/madres hacia la escuela y con respecto a la información que reciben sobre los procesos de los/as estudiantes, como uno de los niveles relevantes que influyen en la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE.

Relación de Confianza con Estudiantes y Apoderados en Docentes Poco Inclusivos.

Estos docentes manifiestan que el acercamiento con los/as estudiantes es “inevitable”: *“(...) es re difícil mantener una distancia (...) porque los niños son tan carentes de cariño, de atención (...) Uno trata de mantener una relación profesional, pero igual termina sufriendo, llorando, queriéndolo, amándolo”* (D8). A pesar de esa cercanía y afecto, se manifiesta la importancia de marcar límites en la relación docente-estudiante.

Por otra parte, el vínculo con apoderados/as es en el que más se centraron docentes poco inclusivos/as. Señalan el gran interés que tienen por saber las intenciones familiares respecto a el/la estudiante para aplicarlas en su enseñanza dentro del aula. Esta comunicación con la familia se traduce en avances o retrocesos en los procesos educativos de cada estudiante: *“Si no hay comunicación con la familia, es difícil lograr cambios o generar avances (...) Si no nos ponemos a hablar el mismo idioma, el Emiliano jamás aprenderá a leer”* (D8). También, a raíz de problemas de comunicación con las familias, profesores/as señalan los contextos adversos en los que deben trabajar, dificultándose el trabajo con los/as estudiantes: *“(...) voy conociendo la... la situación en las casas, los papás drogadictos, alcohólicos, (...) la violencia intrafamiliar (...)”* (D9). De este

modo, también se muestra relevante en este conjunto de aulas la idea de mantener un vínculo y comunicación consistente con la familia como elemento que influye en la inclusión. Sin embargo, en este grupo destaca una mayor percepción de dificultad respecto a este ámbito, haciendo alusión a contextos adversos.

3.2.1.2. Tópico Establecimiento Frente a la Inclusión.

Establecimiento de Docentes Altamente Inclusivos. Estos/as docentes pertenecen a escuelas que, según ellos/as, se comprometen con la inclusión educativa. Señalaron que en el pasado había desconocimiento sobre la inclusión por parte del establecimiento y las actividades se hacían con cierta presión, siendo muy rígidos. Sin embargo, actualmente, la dirección de los establecimientos se ha acercado a los/as estudiantes, realizando actividades al respecto y ha avanzado en términos de inclusión, generando talleres y actividades con apoderados/as. Lo anterior da cuenta de una administración que apoya a los/as docentes en dicha labor, lo que es un elemento que repercute en la inclusión de estudiantes con NEE Avramidis y Norwich (2002).

Equipo directivo. Como grupo humano, el equipo directivo en algunas escuelas de docentes inclusivos/as juega un rol importante: “*La relación que tienen con los chiquillos también es buena, conversan con ellos, van a las salas*” (D5). También, hay otros/as docentes que recalcan el trabajo en equipo que existe en los establecimientos: “*el colegio es un equipo muy afiatado (...) es un equipo desde la directora hasta el tío que hace el aseo*” (D2). En general, los docentes destacan el compromiso por la inclusión de estudiantes con NEE por parte del establecimiento. Así, se asocia en este estudio el apoyo del equipo directivo con una práctica inclusiva.

Sin embargo, se critica constantemente a las autoridades educacionales externas al establecimiento como los principales responsables de la poca inclusión educativa en las escuelas.

Establecimiento de Docentes Poco Inclusivos. La mitad de los/as profesores/as poco inclusivos/as comentan que las escuelas han integrado el tema de la inclusión, han estado presentes y que incluso han realizado talleres impartidos por profesoras/es diferenciales. Además, señalan que quienes más se resisten en la implementación de la inclusión de estudiantes con NEE son los/as docentes, señalando que hay profesores/as de “vieja escuela” que se oponen a estas transformaciones.

Equipo directivo. Sin embargo, la otra mitad de los/as profesores/as poco inclusivos/as, han manifestado lo contrario: señalan que el trabajo en equipo del establecimiento para la inclusión de estudiantes diagnosticados con NEE no funciona muy bien. Se menciona una falta de organización, enfatizando que: “*El trabajo en una escuela tiene que ser sistemático, desde un comienzo (...) hay buenas intenciones, pero nos quedamos en esa*” (D9). Además, se critica que el equipo directivo se preocupa más de la imagen y de la documentación que de implementar una educación inclusiva. Destacan una falta de conocimientos administrativos y técnicos para ejecutar planificaciones y estrategias pedagógicas esenciales para ejercer una inclusión de estudiantes con NEE:

“Hay un desconocimiento de muchos profesores de qué se hace en esas horas PIE y qué es lo que yo hago en esas dos horas, para qué son esas dos horas PIE que yo tengo ahora que antes no las tenía (...) no saben qué es lo que tienen que hacer...” (D7).

De este modo, parte de los/as docentes poco inclusivos/as expresan una percepción negativa respecto al rol que ha tomado el establecimiento en la inclusión, principalmente dado por falta de información.

Así, la subdimensión Social y Relacional evidencia contrastes entre docentes altamente inclusivos/as y poco inclusivos/as. En el tópico Relación de confianza con estudiantes y apoderados se distinguen diferencias: profesores/as altamente inclusivos/as destacan la importancia de las relaciones interpersonales de confianza para la entrega de una educación de calidad. De otro modo, profesores/as poco inclusivos/as enfatizan más en la importancia del vínculo docente-apoderado/a, para poder guiar la enseñanza de el/la estudiante, más que la de la relación entre docente-estudiante. En segundo lugar, en el tópico de Establecimiento se perciben algunas diferencias entre ambos grupos de docentes, que radican principalmente en la percepción de desconocimiento de aspectos administrativos y la puesta en práctica de la inclusión por parte de los/as establecimientos de los docentes poco inclusivos/as. Esta percepción de desconocimiento del equipo del establecimiento, si bien está presente en el discurso de docentes altamente inclusivos/as, no es preponderante. Por otro lado, se revela en ambos grupos una promoción de la inclusión por parte del establecimiento. Sin embargo, esta percepción positiva del rol del establecimiento es menos frecuente en los docentes poco inclusivos. De todos modos, se confirma lo planteado por Avramidis y Norwich (2002) en cuanto a que el establecimiento pareciera tener

un rol que genera distinciones en las percepciones y procesos de inclusión que se dan al interior del aula.

3.2.2. Sub-Dimensión Trabajo colaborativo.

Esta subdimensión incluye aspectos vinculados al rol del educador/a diferencial, específicamente sobre el apoyo pedagógico y la co-docencia en colaboración con el docente regular de matemáticas.

3.2.3.1. Tópico *Relación y trabajo con profesor/a diferencial*

Relación y trabajo con Educador/a Diferencial en Docentes Altamente Inclusivos. Los profesores/as clasificados como altamente inclusivos/as describen la relación con la educadora diferencial como muy buena y profesional. Esta relación se crea a través de comunicación fluida, lo que permite trabajar en favor del aprendizaje de los/as estudiantes. Así, la valoración del equipo PIE y, específicamente, el de el/la educador/a diferencial es, en general, muy positiva: “*A buena hora llegaron. Ha sido positivo, si no hubiesen estado, la inclusión no llegaba (...) Ellas me mostraron el camino para trabajar con ellos*” (D1). Así, se valora mucho su trabajo y aporte a la inclusión de estudiantes con NEE y al ambiente pedagógico del aula.

Apoyo pedagógico y co-docencia. El apoyo de los educadores/as diferenciales es valorado por su contribución en co-docencia. La mayoría de los/as docentes altamente inclusivos/as, manifiestan que esta relación es horizontal: “*Ella también es profesora y se merece el respeto que tengo yo dentro del aula, más allá de que sea mi apoyo*” (D2). De este modo, se confirma la importancia del vínculo entre el trabajo colaborativo y los procesos de inclusión planteado en la literatura (Mellado et al., 2017; Mineduc, 2019; López & Manghi, 2021). Sin embargo, a pesar de que en general existe muy buena disposición para coordinar el trabajo con ellas/os, se hace compleja la relación por falta de tiempo para la organización de cada clase. Sobre esto, una docente de matemáticas entrevistada manifiesta que:

“*Cuando ella tiene UTP yo estoy en clases, cuando yo tengo UTP, ellas están en otro curso (...) Es prácticamente una hora para poder trabajar con las 3 profesoras, para hablar de cada curso, de 7 niñas por curso*” (D4).

Lo anterior dice relación con las dificultades que se pueden desprender del trabajo colaborativo que surge de la concepción de este como una mayor carga laboral, en la medida que requiere encuentros frecuentes y continuos en el tiempo, requiriendo coordinar y coincidir horarios en tiempos acotados (Mineduc, 2019; López & Manghi, 2021). Estos/as docentes señalan que para sobrellevar la falta de tiempo aprovechan de conversar en el mismo transcurso de la clase o se articulan en cinco minutos, mientras se encuentran en el pasillo.

Otro aspecto mencionado constantemente es el apoyo que entregan profesores/as diferenciales a los/as docentes de asignatura y, sobre todo, a los/as estudiantes. Sobre esto, manifiestan:

“El trabajo profesora diferencial beneficia un tremendo (sic) para profesores de asignatura y obviamente beneficia lo que es la estudiante... Muchas veces nosotros no sabemos qué hacer... Sabemos lo que es la inclusión, pero no sabemos cómo colocarla en la práctica y ellas son expertas en el tema” (D4).

Otros/as docentes señalan que los/as profesores/as diferenciales participan en la clase haciendo preguntas sobre los contenidos, lo que declaran como una práctica muy fructífera. Así también indican: *“Las profesoras que te van enseñando y ayudando a cómo tienes que trabajar con ese alumno (...) Te van dando ideas (...)” (D3)*. Destacan los conocimientos de educadores/as diferenciales que adquieren en su formación, distinguiéndose de los conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (García & Alonso, 1985) que poseen en mayor medida los/as docentes de asignatura. Así, la dinámica que se crea dentro de estas aulas contribuye a la confianza de los/as estudiantes para participar en la clase. Con esto, se establece una relación cercana y no sólo con los/as niños/as del PIE, sino que con todos/as los/as integrantes del aula.

Apoyo en el contenido del curso. Respecto al apoyo pedagógico matemático, los docentes altamente inclusivos/as en general manifiestan que las/os profesores/as diferenciales están preparados/as en términos académicos. Solo en pocas situaciones mencionan la falta de conocimiento en algunas materias. Los/as docentes destacan sus conocimientos respecto de las estrategias pedagógicas y formas de vinculación hacia niños/as con NEE. Así, el apoyo pedagógico de profesores/as asistentes es un tema que se manifiesta durante gran parte de la entrevista por los/as docentes altamente inclusivos: *“A veces me dice que quiere hacer la clase y ningún problema (...) Es bueno que haga clases porque te cambia la perspectiva de los chiquillos (...)”*

cuál es la forma más fácil para que todas las entiendan” (D5). También este apoyo es utilizado en las evaluaciones, pues señalan que profesores/as diferenciales conocen las necesidades de cada estudiante, de modo que se vuelven clave para aplicar una adaptación de las evaluaciones hacia estudiantes diagnosticados con NEE.

A pesar de ser considerados/as un apoyo pedagógico relevante, se distingue en el discurso de docentes altamente inclusivos que tienden a delegar la responsabilidad de incluir a estudiantes con NEE a los/as profesores/as diferenciales.

Relación y trabajo con Educador/a Diferencial en Docentes Poco Inclusivos. En general, la relación con los/as educadores/as diferenciales, declarada por los docentes clasificados como poco inclusivos, es buena. Sin embargo, hay casos en que se evidencian pugnas o choques en la toma de decisiones. A pesar de eso, los docentes poco inclusivos/as manifiestan en general una buena dinámica y relación dentro del aula, presentando a el/la profesor/a diferencial como un/a igual frente al curso, que se encuentra en la misma línea jerárquica que el/la docente de asignatura. Además, destaca la idea de generar un equipo: “(...) *uno trata de tener buena relación porque al final estamos hablando de niños y los niños tienen que ver que hay una cohesión entre las profesoras*” (D7). De este modo, se reflejaría en este grupo la existencia de mayores obstáculos hacia esta vinculación, en comparación al grupo de aulas altamente inclusivas.

Apoyo pedagógico y co-docencia. Se revela una valoración positiva hacia el trabajo de profesores/as especialistas, como un trabajo fundamental en la enseñanza de niños/as y, sobre todo, en la de estudiantes con NEE: “*El trabajo en equipo es primordial, la confianza en que ella puede intervenir en la clase*” (D9). Se valora la co-docencia, a pesar de no efectuarse siempre:

“(...) se divide el trabajo, pero no siempre es así (...) Y eso yo creo que es lo que hay que apuntar, que en todas las horas del día exista la co-docencia del especialista (...) es importante tener ese trabajo colaborativo donde tú hablas con la colega” (D8).

Se señala que el trabajo colaborativo va de la mano con una comunicación efectiva: “*Hay buena coordinación con la profe diferencial, me gusta el trabajo de este pimponeo (...) Este trabajo de dupla, este pimponeo se puede convertir en risas, hace la clase más entretenida*” (D9). También, se manifiesta que la coordinación entre ambas partes permite tomar decisiones rápidas en los momentos requeridos, aprovechando las dos horas semanales de trabajo de coordinación y

planificación al máximo. En esta misma línea, docentes poco inclusivos/as mencionan la importancia del tiempo de coordinación y planificación para que haya un trabajo fluido dentro del aula. Sin embargo, a pesar de la existencia de trabajo colaborativo, se revela que muchas veces se produce una delegación de la responsabilidad de ejercer la inclusión exclusivamente a los/as educadores/as diferenciales. Esto daría cuenta de un contraste entre sus percepciones sobre el trabajo colaborativo y el cómo se ejerce en la práctica.

Por otro lado, al igual que los/as docentes altamente inclusivos/as, se menciona que la coordinación con los/as educadores/as diferenciales se ve obstaculizada por la cantidad de cursos que debe coordinar un/a profesor/a diferencial. Además, existen problemas de gestión, principalmente vinculados a la alta rotación de personal que existe en los establecimientos. De esta manera, vuelve a destacar la asociación del trabajo colaborativo a una mayor carga laboral (Mineduc, 2019).

Apoyo en el contenido del curso. En algunos casos se señala una falta de formación e iniciativa de profesores/as asistentes respecto de los conocimientos sobre la asignatura:

“no tienen a veces las herramientas, ni las buscan (...) yo entiendo que ellas no sepan el contenido, porque no tiene nada que ver con su especialidad, yo eso lo entiendo, pero así como... como... como este trabajo tiene que ser mutuo, tiene que ser de parte de los dos, (...)al no dominar el contenido, más de matemática, que sé que es un contenido complejo, como se dice: “se les va en collera”, entonces les da miedo enfrentarse después a un estudiante y explicarle algo que ellas tampoco lo dominan” (D9).

De esta forma, el manejo de la asignatura por parte de los/as educadores/as diferenciales se manifiesta como un problema que interrumpe la dinámica de clase. Sumado a esto, se manifiesta en el discurso de los/as docentes que los/as educadores/as diferenciales no logran ser un real apoyo pedagógico:

“Porque mi colega de PIE es jovencita, si no me equivoco, egresó hace dos años o tres años. Entonces a ella también le faltan herramientas como más pedagógicas como pa’ decirme “¿por qué no vemos la división así?”, “¿hagámoslo así con estas cuestiones y lo trabajamos así”, “yo les hago unos cartoncitos”. No sé po’ (...)” (D7).

A pesar de lo anterior, los/as profesores/as diferenciales son, en general, valorados/as positivamente por docentes poco inclusivos/as, dado el apoyo que otorgan a los/as profesores/as de asignatura y a todos/as los/as estudiantes, no solamente a los/as con NEE. Se declara que ese apoyo orienta a los/as profesores/as de asignatura en su quehacer pedagógico: “*Como que te rayan la cancha, saber en qué área moverse (...) Van ocurriendo ideas, hagámoslo así y te explican cómo es el niño...*” (D8). Este apoyo pedagógico va de la mano con el conocimiento en profundidad de algunos estudiantes que tienen los/as educadores/as diferenciales, muchas veces, delegando el rol integrador a el/la profesor/a diferencial, como ya se había mencionado.

De este modo, subyace una visión más diversa y ambivalente respecto de la figura del/la profesor/a diferencial, pues si bien se valoran sus conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y su capacidad de atender a estudiantes con NEE, también se da cuenta, en algunos casos de dificultades debido a sus conocimientos sobre la asignatura de matemáticas. Así, en términos generales, en este grupo de aulas se da cuenta de una menor valoración hacia el trabajo colaborativo, siendo consistente con los resultados hallados por Mellado et al. (2017) sobre el vínculo entre un trabajo de cooperación y una mayor inclusión en el aula.

La subdimensión Trabajo Cooperativo evidencia similitudes entre ambos grupos de docentes. Se destaca la presencia de profesores/as diferenciales en aspectos como apoyo pedagógico, apoyo en las estrategias educativas, el aporte de la co-docencia y la importancia de la comunicación entre ellos/as. Asimismo, ambos grupos sitúan una gran responsabilidad de la inclusión en los/as profesores/as diferenciales, percibidos como quienes dan los lineamientos para tratar con estudiantes NEE. El punto en donde existe mayor diferencia entre ambos es el peso que se le da a los/as integrantes del equipo PIE en relación al conocimiento del contenido del curso, ya que los docentes poco inclusivos/as tienden a señalar que la formación disciplinaria de los/as educadores/as diferenciales es insuficiente.

3.3. Resultados Dimensión Recursos Disponibles

3.3.1. Sub-Dimensión Recursos materiales.

En esta subdimensión se relatan aspectos vinculados a los recursos materiales, tales como la disponibilidad de estos y los desafíos que ello implica.

3.3.1.1. Tópico Cantidad y disponibilidad de recursos materiales

Cantidad y disponibilidad de recursos materiales en Docentes Altamente Inclusivos. Algunos/as profesores/as clasificados como altamente inclusivos evalúan positivamente los recursos materiales disponibles. Comentan que hay disponibilidad de material didáctico, bibliotecas con buen material e infraestructura preparada y acondicionada para estudiantes en sillas de ruedas. Sin embargo, la utilización que se le da a esos recursos disponibles depende del profesor/a, señalando que se podría maximizar el uso de estos o incluso reutilizar materiales. De este modo, se presenta la noción planteada por Crisol-Moya (2015), quien indica que solo la presencia de recursos no asegura una inclusión efectiva, sino que depende de la forma en que estos sean dirigidos.

Escasez de recursos materiales. Otros/as docentes señalan la escasa disponibilidad de recursos para la cantidad de estudiantes o para los requerimientos que van surgiendo en el transcurso del año. También comentan que los recursos “diferenciales”¹⁸ son más escasos, manifestando que, si hubiese un poco más, se podrían hacer más y mejores actividades que beneficiarían la educación inclusiva en sus establecimientos.

Dificultades debido a la escasez de materiales. La insuficiencia de recursos es manifestada como algo incómodo que dificulta el desarrollo de una inclusión educativa para estudiantes con NEE, por ejemplo, trasladando cursos de pisos ante la llegada de estudiantes en sillas de ruedas, entre otros. Otros/as profesores/as, además, mencionan la mala conexión a Internet y la escasez de materiales, destacando cómo esto limita los procesos pedagógicos:

“(...) falta más en los colegios municipales... recursos materiales porque nosotros podríamos hacer muchas cosas, de verdad que podríamos y tenemos muchas ideas (...) pero quedamos ahí. Entonces, ¿por qué? Porque no tenemos recursos materiales... nosotros tenemos computadores, pero los computadores generalmente son antiguos, no se le pueden poner programas” (D2).

¹⁸ Recurso diferencial hace referencia a: “*Materiales de enseñanza adaptada, tecnológica, informática y especializada; sistemas de comunicación alternativos, aumentativos o complementarios al lenguaje oral o escrito; eliminación de barreras arquitectónicas de menor envergadura (...).* Asimismo, se podrán adquirir con estos recursos, instrumentos de evaluación o materiales pedagógicos especializados en la educación de estudiantes con discapacidad y NEE”. (Mineduc, 2013).

Sumado a lo anterior, los y las docentes creen que, además, hay un problema de desfase pues los materiales no llegan en el momento que deben, sino que con meses de retraso.

Con todo, se evidencia que, mientras hay docentes de aulas altamente inclusivas que consideran adecuados la cantidad de recursos físicos e infraestructura disponibles, existen otros que los consideran insuficientes, además de percibir dificultades en la administración y entrega de estos.

Recursos Materiales en Docentes Poco Inclusivos. Se menciona que hay algunos recursos suficientes según su perspectiva (por ejemplo, infraestructura como rampas y espacios adecuados para personas en sillas de ruedas). Comentan que hay un gran presupuesto disponible. Sin embargo, se enfatiza en que no hay suficiencia de materiales concretos, ascensores, material para el PIE, entre otros.

Escasez de recursos materiales. En general, los/as docentes señalan que el presupuesto no llega directamente a la escuela, sospechan sobre algún tipo de corrupción que impide la llegada de recursos y que la distribución falla: “*Están mal distribuidos o están derivados a otra cosa (...) Tú no sabes si el municipio desvió los recursos a la educación o a la luminaria*” (D7). Esto genera obstáculos como la insuficiencia de papel para imprimir guías, pruebas u otros.

De manera similar a los/as profesores/as altamente inclusivos/as, estos/as docentes mencionan el problema de los recursos como algo ligado a la administración y no a la cantidad de estos:

“El tema de los recursos es que no llegan cuando tienen que llegar. Por ejemplo, a nosotros el año pasado no nos llegó el material ni de PIE ni de nada en todo el año y las cosas llegaron en diciembre (...) para la sala de psicomotricidad, para el kinesiólogo, (...) espejos, no sé, juegos didácticos y todo nos llegan a destiempo (...)” (D8).

Así, este grupo de docentes presenta una percepción más negativa de la disponibilidad de recursos físicos respecto del grupo de docentes de aulas altamente inclusivas. Esto podría vincularse a la efectividad de los procesos de inclusión que se dan al interior del aula.

La subdimensión Recursos Materiales da cuenta de cómo en los diversos establecimientos hay percepciones similares. Ambos grupos de docentes señalan la escasez de recursos como un fenómeno frecuente de las escuelas municipales. Sin embargo, algunos profesores/as altamente

inclusivos/as expresan una mirada más positiva que los docentes clasificados como poco inclusivos/as.

3.3.2. Sub-Dimensión Recursos humanos.

Esta subdimensión retrata lo vinculado a la disponibilidad de recursos humanos presentes en los centros educativos y los aspectos de mejora que algunos/as docentes proponen.

3.3.2.2. Tópico Cantidad y disponibilidad de recursos humanos.

Recursos Humanos en Docentes Altamente Inclusivos. A pesar de manifestar que el equipo de profesionales de apoyo PIE es adecuado, se señala que los recursos humanos son insuficientes. Por un lado, hay insuficiencia de educadores/as diferenciales y, por otro lado, el personal de reemplazo es escaso y a veces los cursos quedan sin educador/a diferencial por meses. Por eso, todos/as los/as docentes entrevistados/as comentan que esta falta de recursos humanos es crítica. Como consecuencia de esa insuficiencia, los/as docentes enfatizan en la alta carga horaria que tienen, lo cual, como ya se indicó, obstaculiza la comunicación y coordinación entre profesionales (Mineduc, 2019).

Aspectos de mejora. Los/as docentes postulan la asignación de un/a profesor/a diferencial por nivel como solución a esa insuficiencia. En esta línea, señalan que: “*Los recursos humanos favorecen porque hay muchos niños que quedan solos*” (D3). Además, se comenta la necesidad de participación de profesores/as diferenciales en otras asignaturas como inglés, artes o educación física.

De este modo, se presenta en docentes de aulas altamente inclusivas la necesidad de una administración de los recursos dirigida hacia la inyección de mayor personal que atienda a los estudiantes con NEE, tal como los/as docentes diferenciales. Esto se vincula a lo señalado por Crisol-Moya (2015), que indica que los recursos humanos son un elemento indispensable para los procesos educativos que se dan dentro del aula.

Recursos Humanos en Docentes Poco Inclusivos. Algunos docentes poco inclusivos/as creen que la cantidad de recursos humanos son suficientes considerando la cantidad de cupos PIE. Así, los problemas de inclusión serían resueltos con recursos materiales más que con recursos humanos. Otros/as docentes señalan que los recursos humanos son insuficientes, señalando que

esto conlleva problemas como la cantidad de cursos que tiene que atender cada profesor/a PIE, reduciendo el tiempo de trabajo con cada uno. En línea con lo anterior, mencionan que los recursos humanos son muy importantes para que efectuar la inclusión. Incluso han disputado en los establecimientos la insuficiencia de recursos humanos no solo referidos a profesores/as diferenciales, sino que también a psicólogos y kinesiólogos, solicitando que estén más tiempo en la escuela.

Lo anterior da cuenta de una menor valoración hacia los recursos humanos por parte del grupo de docentes poco inclusivo; no obstante, algunos/as sí declaran estos recursos como insuficientes, aludiendo a la necesidad de incorporar más profesores/as PIE y profesionales de apoyo.

La subdimensión Recursos Humanos presenta similitudes en cuanto a la percepción de insuficiencia de profesionales especialistas en ambos grupos de docentes. Sin embargo, y de manera similar a los recursos materiales, los docentes altamente inclusivos/as enfatizan mayormente la escasez de recursos humanos y el gran aporte que estos significan para la inclusión de estudiantes NEE. En contraste, docentes poco inclusivos/as enfatizan más la importancia de los recursos físicos.

3.4. Temas Emergentes

Formación. La formación docente, tanto inicial como continua, en atención a estudiantes diversos e inclusión es un tema que emergió frecuentemente en las entrevistas y en particular cuando se abordó la subdimensión “Comprensión del concepto inclusión educativa”. Los y las docentes altamente inclusivos/as generalmente tienen mayor formación académica en temas de inclusión educativa (por ejemplo, posgrados relacionados a estrategias de aprendizaje o trastornos del aprendizaje); algunos/as mencionan también formación en evaluación, psicología, neurodidáctica, entre otras áreas. Esta formación se percibe como necesaria para entender las diversas necesidades de los estudiantes en el entorno dinámico del aula.

Profesores/as altamente inclusivos relevan la importancia de incorporar la inclusión en las mallas curriculares de pedagogía, junto con la necesidad de formación continua en el tema y la posibilidad de realizar talleres dentro de los mismos establecimientos: “*Nos encantaría que nos hicieran una capacitación las mismas profesoras PIE*” (D2).

Por otro lado, de los/as profesores/as poco inclusivos/as, solo un docente menciona la falta de formación inicial sobre inclusión educativa respecto de la aplicación de evaluaciones, además de comentar sobre la importancia de ir capacitándose, en formación continua, para responder a las necesidades de los estudiantes. Cabe destacar que este profesor es el más inclusivo dentro del grupo de docentes clasificados como poco inclusivos/as, según el índice de inclusión general.

Todo lo anterior da cuenta de la influencia de la formación docente sobre los procesos de inclusión. Esto, entonces, se condice con lo planteado en la literatura (Avramidis & Norwich, 2002; Damm, 2014; European Agency, 2015; Mellado et al., 2017), pues la formación recibida sobre inclusión tendría un rol fundamental a ojos de los/as mismos/as docentes.

Pandemia. Los efectos de la emergencia sanitaria en la educación de las/os estudiantes emergió como temática en ambos grupos de docentes. Se enfatizó en los efectos negativos para los/as estudiantes diagnosticados con NEE, varios docentes consideran que la virtualidad afecta más fuertemente sus aprendizajes. Debido a esto, señalan que algunos/as tuvieron que asistir al establecimiento y citar a estudiantes con NEE para explicarles detalladamente la materia. Así, ambos grupos de profesores/as perciben que la emergencia sanitaria alteró y produjo un quiebre en el desarrollo de una educación inclusiva.

Supervisión y Acompañamiento. Dos profesores/as poco inclusivos/as señalan la escasa supervisión en el establecimiento como una barrera para una plena inclusión: *“La que está a cargo del PIE no la veo que vaya a la sala para ver como trabajamos (...) falta que nos vayan a visitar”* (D7). Consideran que se da libertad de improvisar con la inclusión, cometiendo errores que no debiesen permitirse. Al haber escasa o nula supervisión por parte del equipo directivo, los/as profesores/as poco inclusivos/as señalan que esto impide una retroalimentación del trabajo de aula. Los/as otros/as docentes no mencionaron este tema, dejando entrever que este grupo de educadores/as requiere más acompañamiento para sentirse seguros/as de que sus prácticas son inclusivas.

4. Triangulación de la información recabada

En esta sección se triangula la información analizada en las tres etapas del estudio (caracterización de patrones de inclusión, observación de aula y entrevistas a docentes), integrando los resultados de estos distintos aspectos.

Para comenzar, el Índice de Inclusión General construido en la Etapa 1 de caracterización cuantitativa de patrones de interacción profesor-estudiante permite identificar aulas más y menos inclusivas. Es decir, el cálculo del cociente entre la proporción de interacciones con estudiantes con NEE respecto de las interacciones totales en el aula, y la proporción de estudiantes con NEE respecto del total de estudiantes en el aula permite distinguir entre aulas más y menos inclusivas. Además, los resultados de las Etapas 2 y 3, de observación cualitativa de prácticas de aula y de entrevistas a docentes, respectivamente, presentan cierta concordancia con la clasificación realizada en la Etapa 1, lo cual se refleja en las tres dimensiones estudiadas: Las dimensiones Pedagógica-didáctica, Social y de Recursos.

Respecto de la dimensión Pedagógica-didáctica se observan diferencias entre aulas altamente inclusivas y las poco inclusivas, tanto en la etapa de observación como en la de entrevistas, existiendo una consistencia entre las dos etapas respecto de dos subdimensiones presentadas. En primer lugar, en las estrategias de enseñanza de docentes altamente inclusivos/as se observa mayor interacción entre estudiantes, ya que se realizan más trabajos grupales o dinámicas en las que todos/as los/as estudiantes participan. Asimismo, en las entrevistas se declara una expresa intención de generar instancias de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, también en aulas altamente inclusivas se subraya, en ambas etapas, la importancia del uso de material audiovisual como refuerzo pedagógico al desarrollo de los contenidos. Así, se distinguen de las aulas poco inclusivas, en donde se evidenció en ambas etapas dinámicas de clase centradas en el trabajo individual y en el desarrollo de contenidos mediante métodos más tradicionales.

Asimismo, en las entrevistas, se discutieron aspectos sobre el concepto de inclusión y actitud ética, apuntando nuevamente a un contraste entre ambos grupos de docentes: los docentes altamente inclusivos/as destacan por manejar un concepto más claro de la inclusión, junto con una actitud más positiva hacia la diversidad, en contraste con los docentes poco inclusivos/as.

En la dimensión Social también se observaron diferencias entre aulas más inclusivas y poco inclusivas en ambas etapas cualitativas, reforzando la consistencia entre las etapas del estudio. En las observaciones se dio cuenta de frecuentes interacciones individuales y personalizadas hacia todo el estudiantado, incluidos/as aquellos/as con NEE, por parte del grupo de docentes altamente inclusivo. Por su parte, en las entrevistas se caracteriza a docentes altamente inclusivos/as con un gran interés en la interacción docente-estudiante, presentándose cierta solidez en la caracterización

de este grupo en ambas etapas. Sin embargo, en lo respectivo a actitudes éticas, subdimensión presente exclusivamente en la etapa de entrevistas, se deja entrever que este grupo de docentes manifiesta nociones de etiquetamiento de estudiantes con NEE en torno a la no-normalidad versus la normalidad de los/as demás estudiantes, sumado a la idea de que son estos/as estudiantes con NEE quienes deben adaptarse al aula. Lo anterior refleja que en el discurso de docentes altamente inclusivos subyacen nociones contrarias a la inclusión, a pesar de que sus prácticas se caractericen como inclusivas.

Con respecto al trabajo colaborativo, se observó en aulas altamente inclusivas la existencia de prácticas de este tipo, especialmente en términos de co-docencia. Sin embargo, a pesar de que en sus discursos señalan la relevancia de trabajar de forma colaborativa con el/la profesor/a diferencial, también se distingue en estos discursos la tendencia a delegar la responsabilidad de incluir a estudiantes con NEE a los/as docentes diferenciales. Así, coexiste en las entrevistas una visión positiva y adscriptiva hacia el trabajo colaborativo, junto con una delegación de la labor con estudiantes NEE hacia docentes diferenciales. Esta delegación de trabajo no presenta mucha consistencia con lo observado en la segunda etapa¹⁹.

Por otro lado, en la dimensión Social, las aulas poco inclusivas fueron caracterizadas en la observación con interacciones estandarizadas y menos personalizadas, además de estar circunscritas, en mayor, medida al manejo de la conducta. Esto es consistente, hasta cierto punto, con la etapa 1, donde se observó menor frecuencia de interacciones con estudiantes NEE. Además, lo caracterizado en la observación (etapa 2) contrasta con lo encontrado en las entrevistas (etapa 3), pues allí se menciona la importancia del trato personalizado como estrategia pedagógica para sus estudiantes con NEE. Asimismo, en las entrevistas se observó un mayor énfasis en el interés hacia la relación docente-familia que hacia la relación docente-estudiante NEE. Con respecto al trabajo colaborativo, este grupo de aulas se caracterizó, en la etapa de observación cualitativa, por una menor cantidad de prácticas colaborativas y, en cambio, por prácticas de trabajo aislado. No

¹⁹ No obstante, sí se observa en un aula de este grupo, mediante el sociograma presentado en la primera etapa (D5-A5), en donde se revela que las interacciones con estudiantes NEE se dan fundamentalmente mediante la docente diferencial.

obstante, en las entrevistas se señaló la relevancia de el/la docente diferencial y la necesidad de trabajar en colaboración, existiendo cierta incongruencia entre las prácticas y los discursos.

Finalmente, a partir de la caracterización de las interacciones se identifica cierta coherencia entre las tres etapas de estudio, considerando el Índice de Inclusión General aplicado en la primera etapa cuantitativa, en donde destaca que los/as docentes con mayor puntaje (altamente inclusivos/as) tienen una mayor frecuencia de interacción con estudiantes con NEE que aquellos/as con menor puntaje. Así, en los resultados sobre la Dimensión Social se concluye que los/as docentes altamente inclusivos/as establecen más interacciones con estudiantes NEE, junto con relaciones más cercanas, personalizadas y frecuentes que docentes poco inclusivos/as.

En la dimensión de Recursos, igualmente se evidencian diferencias entre ambos grupos de docentes en las observaciones y entrevistas. Aulas altamente inclusivas presentan una mejor evaluación de los recursos materiales en las entrevistas, lo cual dice relación con lo observado en la etapa 2, en donde se apreció una mayor amplitud del espacio, mejor estado de los inmuebles y presencia de material tecnológico. Los recursos humanos, por su parte, son percibidos como insuficientes por docentes altamente inclusivos/as en las entrevistas, aludiendo a que debiese existir un/a docente diferencial por nivel. En contraposición, en aulas poco inclusivas se observa una menor cantidad de recursos materiales en dos aulas, coherente con un discurso generalizado de docentes que enfatizan esta carencia de recursos, pero que, sin embargo, no aluden mayormente a la disponibilidad y cantidad de recursos humanos. Llama la atención la diferencia de recursos materiales, ya que, como se evidenció en la etapa 1, ambos grupos no difieren significativamente en NSE. Por ende, este contraste puede relacionarse con efectividad en la distribución que se hace de los recursos en cada centro educativo.

De este modo, se encuentra una concordancia y validación de los criterios utilizados en la primera etapa para clasificar a aulas inclusivas y poco inclusivas, con respecto a las siguientes etapas de la investigación. Así, se rescata que las aulas altamente inclusivas fueron caracterizadas por dinámicas personalizadas, alta participación de estudiantes con NEE en la clase, frecuentes interacciones entre docentes y estudiantes con NEE, trabajo colaborativo entre docente de asignatura y docente diferencial, sumado a una adecuada disponibilidad de recursos materiales. Por su parte, las aulas poco inclusivas se caracterizaron por un trato más generalizado hacia todos/as los/as estudiantes, baja participación de estudiantes con NEE en la clase, menores

interacciones entre docente-estudiante NEE, trabajo aislado entre docente de asignatura y docente diferencial, además de percepción de insuficiencia de recursos materiales.

VIII. Conclusiones

Esta memoria de título tuvo como objetivo analizar las diferencias en la inclusión de estudiantes con NEE en términos de las interacciones docente-estudiante respecto de prácticas educativas internas y de las actitudes de los/as docentes hacia los/as estudiantes con NEE en establecimientos municipales de cinco comunas de Santiago, así como también la asociación entre estas dimensiones de la inclusión educativa. En sus resultados se evidencia principalmente que existen importantes variaciones en las prácticas y actitudes de los/as docentes a partir de las interacciones docente-estudiantes, dando cuenta de diferencias entre ambos grupos de docentes con respecto a la inclusión.

En primer lugar, en la Etapa 1, relacionada al primer objetivo específico, que buscó caracterizar los patrones de interacción entre docente-estudiante NEE, se propuso un índice de inclusión general que logró diferenciar patrones de interacciones entre aulas. De esa manera, se pudo distinguir aulas altamente inclusivas, con un índice promedio mayor a 1, es decir, que aquellos/as docentes interactuaban, proporcionalmente, igual o más con estudiantes con NEE que con sus pares en el aula. De manera contraria, ese mismo índice pudo evidenciar aulas poco inclusivas con un valor promedio menor a 0,5, es decir, aquellas/os docentes interactuaban, proporcionalmente, menos con estudiantes con NEE que con sus pares en el aula. Así, parte de la hipótesis relacionada a la primera etapa (H1), es confirmada, puesto que se distinguen aulas más inclusivas que otras, en términos de la frecuencia relativa de las interacciones de los docentes con estudiantes diagnosticados con NEE respecto de sus pares sin NEE dentro del aula.

Un aspecto que llama la atención de esta primera etapa es la edad promedio de profesores altamente inclusivos/as en comparación a la de profesores poco inclusivos/as, la cual difiere en 10 años. Esto podría indicar que la experiencia puede hacer de un/a docente una persona más inclusiva con sus estudiantes con NEE, como la literatura especializada ha sugerido (García y Alonso, 1985; Avramidis y Norwich, 2002; Alemany y Villuendas, 2004; De Boer et al., 2011).

La Etapa 2 se relaciona al segundo objetivo específico, que buscaba analizar los procesos y prácticas existentes dentro del aula con respecto a los estudiantes con NEE. En primer lugar,

retomando la H2a que postula que las actividades dadas por docentes más inclusivos/as serían diversas, con mayor tiempo destinado a atender a estudiantes con NEE o, en general, estudiantes que pidan ayuda, mientras que se esperaba que las actividades propuestas en aulas menos inclusivas serían menos inclusivas y se dirigirían a la clase como un todo común y homogéneo. Todos estos elementos pudieron apreciarse en los resultados presentados.

Por otro lado, la H2b sugirió que en aulas altamente inclusivas habría un modo de relacionamiento horizontal, de aprendizaje colaborativo y un ambiente de confianza, mientras que en aulas poco inclusivas habría dinámicas más bien individuales. Al respecto, sí se dio cuenta de estrategias de aprendizaje colaborativo y un ambiente de confianza en la muestra altamente inclusiva, no obstante, no se obtuvo información suficiente para afirmar modos de relacionamiento horizontales. Por su parte, en la muestra poco inclusiva sí se confirma la ejecución de dinámicas de trabajo individual.

Como última hipótesis de la etapa 2, la H2c planteó que se distinguirían ambas muestras a partir de la organización de los grupos de trabajo y de la utilización del espacio. Así, se confirma que aulas con docentes más inclusivos/as organizan el espacio de la sala distribuyendo aleatoria y equitativamente al estudiantado, sin agrupar a los/as estudiantes con NEE de ninguna manera específica. Asimismo, se confirma que aulas con docentes menos inclusivos/as presentan una organización más tradicional del espacio, agrupando a estudiantes con NEE en ciertos lugares. Las formas de desplazamiento de ambos grupos no presentaron diferencias significativas.

La Etapa 3 refirió al tercer objetivo, el cual dice relación con conocer las creencias y actitudes de los/as docentes sobre sus estudiantes con NEE. La H3a se pudo confirmar, pues profesores/as altamente inclusivos/as declararon una actitud positiva hacia la inclusión, percibiéndola como algo beneficioso para el aprendizaje, en tanto que los docentes menos inclusivos/as mostraron un menor interés hacia prácticas como la realización de actividades diversas y la incorporación de distintas formas de aprendizaje. Asimismo, con respecto a la H3a, el mayor grado de conocimiento o familiarización sobre el concepto de “inclusión”, se encontró en docentes más inclusivos/as, mientras que un menor nivel de familiarización se manifestó en el otro grupo de docentes. Así, con respecto al concepto “inclusión” destaca que, en términos generales, es planteado por los/as profesores poco inclusivos/as como un proceso complejo del cual se tiene poco conocimiento, contrastando con el discurso de docentes más inclusivos/as, quienes tienen un mayor manejo de

conceptos técnicos y de estrategias de inclusión. Por último, con respecto a la H3a, en ambos grupos de docentes, aunque en distinto grado, se plantea la necesidad de informarse al respecto y de ejercer una práctica docente inclusiva. Sin embargo, en ambas muestras se presentaron nociones sobre la inclusión vinculadas a la idea de que estudiantes con NEE deben “adaptarse” a los/as otros/as estudiantes o al mismo sistema educativo, donde también se aprecian categorías sobre la “normalidad” al hablar del estudiantado sin NEE.

Ahora bien, con respecto a la H3b, se destaca que efectivamente docentes del grupo más inclusivo reportaron relaciones más frecuentes y positivas, junto con un vínculo cercano a las familias de estudiantes diagnosticados con NEE. De otro modo, docentes del grupo menos inclusivo sí reportaron una relación cercana con sus estudiantes con NEE y las familias de estos/as, contradiciendo la hipótesis planteada. Sumado a ello, la H3b también apuntaba hacia el rol de profesores/as diferenciales en el proceso educativo. Al respecto, se confirma que docentes inclusivos/as afirman valorar la presencia de estos actores en el aula y se esfuerzan en generar prácticas de trabajo colaborativo, no obstante, no se profundiza en la labor conjunta con el equipo PIE. Por su parte, los docentes menos inclusivos/as, si bien destacaron el rol de esos agentes educativos, demostraron una menor ejecución de prácticas de trabajo colaborativo, además de señalar que los conocimientos de educadores/as diferenciales sobre la asignatura, algunas veces son insuficientes para ejercer la labor de docencia.

Para finalizar con la tercera hipótesis, se postula que la H3c se confirma. Las creencias y percepciones sobre la dimensión de recursos disponibles sí resultaron ser una fuente de diferencias entre ambos grupos de docentes, aunque no de manera sustancial. Se presentó una asociación entre declarar mayor disponibilidad de recursos materiales y docentes altamente inclusivos/as y, por ende, entre declarar menor disponibilidad de recursos materiales y docentes poco inclusivos/as. También se presentaron diferencias entre ambos grupos respecto de la evaluación de disponibilidad de recursos humanos: el grupo más inclusivo declaró la necesidad de integrar más de estos recursos, mientras el grupo menos inclusivo no profundizó en ello.

Con respecto a la triangulación, la H4 referida al cuarto objetivo, que mencionaba que la distinción entre aulas más y menos inclusivas en términos de las interacciones docente-estudiante, sería consistente con la observación de las prácticas y con las creencias y actitudes de los docentes. En este punto, efectivamente se encontró una asociación entre las dimensiones encontradas sobre todo

en el grupo de docentes altamente inclusivos/as, sin embargo, la hipótesis no logra ser confirmada en su totalidad. Esto, pues la coherencia entre los discursos de los docentes (etapa 3) y la frecuencia de las interacciones (etapa 1), junto con lo observado en el aula (etapa 2), se muestra menos evidente en el grupo de docentes poco inclusivos/as, puesto que sus discursos tendían a destacar la relevancia de la inclusión de estudiantes con NEE, pero hacían menor uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.

A modo de conclusión, se puede desprender que se identificó un vínculo entre actitudes hacia la inclusión, prácticas docentes, conocimientos sobre la inclusión y frecuencia relativa de interacciones con estudiantes con NEE. Así, los/as profesores/as de este estudio clasificados como altamente inclusivos presentaron las siguientes características: dinámicas participativas y personalizadas, utilización de recursos de apoyo audiovisual como PowerPoint, organización aleatoria del espacio en la distribución de estudiantes en el aula, alta participación de estudiantes con NEE en la clase, frecuentes interacciones entre docente-estudiante con NEE, una relación afectuosa y de confianza entre docentes y estudiantes, un apoyo por parte de los centros educativos, trabajo colaborativo entre profesor/a de asignatura y docente diferencial, una actitud positiva hacia la inclusión y una adecuada disponibilidad de recursos materiales. En contraste, los/as docentes clasificados/as como poco inclusivos/as se caracterizaron por: dinámicas de clase tradicionales e individualizadas, una organización del espacio agrupando a estudiantes con NEE en la sala de clases, baja participación de estudiantes con NEE en la clase, baja frecuencia de interacciones entre docente-estudiante con NEE (principalmente concentradas en interacciones pedagógicas planificadas), una relación cercana a sus estudiantes, una gestión del aula en torno al trabajo aislado con el/la docente diferencial (no desde prácticas colaborativas), sumado a una visión de la inclusión como un desafío constante y a una percepción de insuficiencia en recursos materiales.

Lo anterior, también se vincula fuertemente a lo planteado en el marco teórico y empírico. Se rescata la visión de Ainscow et al. (2012), en donde se señalaba que en una educación inclusiva influyen las técnicas didácticas, las formas de organizar los grupos de enseñanza, los tipos de relaciones sociales, el apoyo dado por la escuela hacia los/as docentes y las familias y las formas en que la escuela responde a la diversidad. Estos elementos nombrados fueron encontrados en los resultados, permitiendo distinguir a ambos grupos de docentes y aulas.

No obstante, hubo factores relevados por la literatura que no se confirmaron en estos resultados. En primer lugar, a diferencia de lo planteado por De Boer et al. (2011), el género de los/as profesores/as no resultó ser una variable relevante en la caracterización de altamente inclusivos/as-poco inclusivos/as. Tampoco se pudo observar el rol que juegan los/as demás estudiantes de la sala en los procesos de inclusión y la forma en que estos se vinculan a estudiantes con NEE (Alemany & Villuendas, 2004). Asimismo, no se evidenció como factor determinante sobre los procesos de inclusión la dimensión vinculada al establecimiento ni al rol de los directivos (Alemany & Villuendas, 2004). Sin embargo, es un factor que sería relevante seguir integrando en futuros análisis al ser mencionado en el discurso de dos docentes que señalaban la importancia para ellos/as de una supervisión y acompañamiento en la práctica educativa inclusiva.

Por otro lado, en estos resultados se destaca la importancia de la formación docente con respecto a la efectividad de la inclusión educativa. Se desprende que, si bien hay docentes que manejan conceptos técnicos y estrategias sobre inclusión, se perciben a sí mismos/as con poca confianza para desenvolverse en ello, presentándose sensaciones de baja autoeficacia. Asimismo, destaca la idea de que se identificaron elementos no inclusivos a pesar de que hay aulas que se declaran inclusivas como, por ejemplo, caracterizaciones de los estudiantes sin NEE desde la “normalidad”, en contraste con aquellos/as con NEE. Lo anterior podría ser transformado mediante instancias formativas iniciales que mediante la entrega de distintas herramientas pedagógicas permitan formar en torno a las estrategias más efectivas sobre inclusión, el desarrollo de una ética positiva sobre la inclusión, junto con generar una sensación de autoconfianza con respecto al manejo de este tema en el ejercicio docente.

Por otro lado, se destaca también la necesidad de realizar, tanto a nivel de los centros educativos como a nivel de política nacional, una gestión de recursos orientada hacia la provisión de recursos humanos, la cual permita asignar una mayor cantidad de docentes diferenciales a cada centro, junto con más personal que integre el equipo PIE. Esto podría alivianar la carga laboral asociada al trabajo colaborativo, puesto que las tareas estarían mayormente divididas. En tal sentido, es crucial que las políticas tomen en cuenta lo señalado acerca de cómo la alta rotación de personal aumenta la carga laboral y afecta el trabajo educativo en pos de la inclusión de estudiantes NEE.

Dentro de las limitaciones metodológicas de este estudio se considera, en primer lugar, el solo haber contado con una clase grabada por docente. En segundo lugar, se distingue también como

limitación que solo se considerara a docentes de una asignatura (matemáticas), pues incluir más asignaturas permitiría vincular ciertos aspectos de la inclusión a ciertas áreas del aprendizaje. También es una limitante la distancia temporal que hubo entre la grabación de la clase y la realización de entrevistas a docentes, puesto en ese tiempo, pudieron haber cambiado sus prácticas y/o percepciones²⁰. Otra barrera se evidencia en que la identificación que se realizó de aulas altamente inclusivas y de aulas poco inclusivas se basó en el diagnóstico oficial de estudiantes con NEE, el cual tiene limitaciones (por ejemplo, en el número limitados de cupos PIE que existen por curso), lo que podría subvalorar el diagnóstico oficial de estos/as estudiantes. Por último, es importante señalar que este estudio no es concluyente, pues la cantidad de casos es muy reducida por lo que sería un error pensar que los resultados expuestos son generalizables para todas las escuelas municipales de Santiago.

Se distinguen como posibles áreas de estudio a futuro, en primer lugar, indagar en la inclusión considerando como categoría los distintos diagnósticos de NEE, para observar si hay diferencias al respecto. En este punto, la literatura evidencia que pudiesen existir grandes influencias, sobre todo, en las actitudes de los/as docentes hacia los/as estudiantes NEE (Avramidis & Norwich, 2002). Asimismo, sería interesante indagar en las diferentes áreas estudiadas en el presente trabajo en profesores diferenciales, considerando que algunos/as docentes señalaron que había una menor valoración hacia ellos/as. Esto resulta interesante, considerando que la Educación Diferencial suele ser una carrera feminizada, de modo que incluye una variable de género significativa que podría ser un aporte para estudios sobre percepciones y actitudes hacia la inclusión. Por otro lado, también se podría abordar la inclusión educativa desde la perspectiva de los estudiantes con NEE y sus familias, permitiendo contrastar lo que ellos/as indican con los discursos de los/as docentes. Por último, sería pertinente realizar un estudio similar, pero aplicado a un mayor número de aulas, lo que aportaría evidencia a un nivel poblacional mayor e identificaría aspectos claves en la educación inclusiva que debiesen ser mejorado a través de políticas públicas.

De todo lo expuesto, se desprende la importancia de identificar y avanzar en estrategias y políticas públicas que se enfoquen en los distintos aspectos y niveles de la educación inclusiva, tomando en consideración los niveles de interacción al interior de la sala de clases, en donde el vínculo entre

²⁰ La grabación de las clases se realizó durante mayo del 2018, mientras que las entrevistas fueron realizadas durante diciembre del 2020 y enero del 2021.

el docente y sus estudiantes resulta fundamental, tal como aquí se argumentó. En tal sentido, resulta particularmente importante considerar estos elementos en la coyuntura sociopolítica en la que se encuentra el país, donde la Convención Constitucional representa una ventana de oportunidad para transformar no solo las políticas de inclusión en educación, sino que también la forma en la cual se entiende la diferencia. Es de esperar que esta investigación pueda ser un aporte al debate público al respecto, así como también pueda abrir líneas de investigación en las cuales seguir profundizando en el futuro.

IX. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Centro Estudios Andaluces*, 10 (2), 1-34. Granada.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Murcia: Aljibe
- Arishy, A., Boyle, C. y Lauchlan, F. (2017) Inclusive Education and the Politics of Difference: Considering the Effectiveness of Labelling in Special Education. *Educational and child Psychologist*, 34(4), 1-24.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Baker, J. M., y Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Santiago, Chile.
- Bee Jung, S. y Sheldon, S. (2015). *The Family Engagement Partnership. Student Outcome Evaluation*. School of Education, John Hopkins University.
- Billingsley, B. y Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-48. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654319862495>.
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education. Londres: Routledge Falmer. En Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.

- Bourdieu, P, & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bravo Cópola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica (Tesis doctoral)*. Universidad de Alicante, San José de Costa Rica.
- Brante Contreras, M. (2017). *Efecto de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, evidencia para Chile*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145381>
- Bruno, A., & Noda, A. (2010). *Necesidades educativas especiales en matemáticas: el caso de personas con síndrome de Down*.
- Calderón, M. (2014). *La educación inclusiva es nuestra tarea*. *Revista Educación*, Vol. XXI.
- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión*. En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa.
- Centro de Estudios Mineduc. (2019). *Estadísticas de la educación 2018*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Centro de Innovación en Educación (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Chile: Santiago.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Crisol-Moya, E. (2015). *Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas*. *Revista Dialógica*, 12(2). 217-258. Venezuela.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M. y Latham, D (2000). *Administrators' and teachers' perception of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*. *Education*, 121(2), 331-339.
- Damm, X. (2014). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Durán, D., & Ginné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 153-170.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el reto de su inclusión social. Madrid.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education*. Anthoula Kefallinou.
- García, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8(30), 51-68.
- Garnique C., F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101.
- Giroux, H (1983). “Teoría y resistencia en educación”. Editorial siglo XXI
- Herrero, P. P., & Rodríguez, M. G. (2006). Antropología del periodismo: la observación no participante en una revista de alta gama. *Comunicación y pluralismo*, (1), 99-125.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. Ed.). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Holz, M. (2018). Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018. BCN, Asesoría Técnica Parlamentaria. Chile: Santiago.

- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Irani, E. (2019). The Use of Videoconferencing for Qualitative Interviewing: Opportunities, Challenges, and Considerations. *Clinical Nursing Research*, 28(3), 1-8.
- Jara-Henríquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77.
- Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S., & Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*.
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales. México: McGraw-Hill.
- Lastre, K. S., Anaya, F., & Martínez, L. E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista ESPACIOS*, 40(33).
- López, J. y Manghi, D. (2021). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100173>
- López, M. (2017). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 193-205.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 365, 25-35.
- Luhmann, N. (1998). Inclusión y exclusión. *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta, 167-195.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher educativo*, 29, 46-52.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82, 601–616.

- Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(01), 33-49.
- Mancilla Navarrete, S. (2011). Significados que otorgan los docentes de enseñanza básica y enseñanza media a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad física y sensorial en un establecimiento educacional católico particular pagado sin proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la región Metropolitana Santiago (Tesis pregrado). Universidad de Chile, Santiago.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Diaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71.
- Martínez-Figueira, M., Páramo-Iglesias, M., & de Matos Claudino Necho, E. (2015). Desafíos Actuales a la Inclusión: Un Estudio de Caso en un Aula de Preescolar Portuguesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 621-639.
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P., & Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(23), 23-38.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D. y Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *The Teacher Educator*, 37(3), 159-172.
- Mellado Hernández, M., Chaucono Catrino, J., Hueche Oñate, M., Aravena Kennigs O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132.
- Mineduc. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago: Mineduc.
- Mineduc. (2016). Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Santiago: Mineduc.
- Mineduc. (2019). *Bases de datos de Directorio de Establecimientos*. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

- Mineduc (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- Mineduc-Fonadis. (2003). Integración Educativa en la Enseñanza Media. Apoyos técnico-pedagógicos. pp. 5-20. Santiago: Fondo Nacional de la Discapacidad, Fonadis.
- Moya, D., & Hernández, A. (2014). El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeneracional de la elite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (26), 59-82.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into practice*, 46(2), 105-112.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Navarro Montaña, M.J. y Gordillo Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33 (2), 115-125.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & Escribano, M. R. (2020a). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. Artículo en preparación.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E. Gelber, D. y Escribano, M. R. (En prensa). *The academic and social inclusion of students with Special Educational Needs in Chilean classrooms*. Artículo en preparación.
- Ortega, L., Treviño, E. & Gelber, D. (2020b). La inclusión de las niñas en las aulas de matemáticas chilenas: Sesgo de género en las redes de interacciones profesor-estudiante. *Infancia y Aprendizaje*.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro.

- Pereira Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Plancarte Casino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 54, 145-166.
- PNUD. (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile, PNUD.
- Salum, J. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 39244-39262. doi:10.34117/bjdv6n6-46.
- Sánchez-Pujalte, L., Gómez-Domínguez, M., Soto-Rubio, A. y Navarro-Mateu, D. (2020). Does the School Really Support My Child? SOFIA: An Assessment Tool for Families of Children with SEN in Spain. *Sustainability* 12,1-17. doi:10.3390/su12197879.
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 181-198.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. México, DF.
- Soto, N. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión. *Manizales: Universidad de Manizales*.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M. V., Jiménez, D., & Manzi, J. (2016). Teacher performance and student learning: Linking evidence from two national assessment programmes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(1), 53–74.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

- Tomlinson, C. A., Callahan, C., Tomchin, C., Eiss, N., Imbeau, M. y Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282. En Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- UNICEF. (2001). Estado mundial de la infancia 2001.
- UNICEF. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Edición: Santelices, M., Pérez, L. M., Hineni, F.
- UNESCO. (2000). "Informe del Foro Mundial de Educación para Todos". Dakar.
- UNESCO. (2009). "Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior". París.
- Valladares Astudillo, M. (2001). Texto de apoyo para un proceso de integración educativa. FONADIS.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. y Barker K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17.
- Vásquez-Orjuela, Diana. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18 (1), 45-61.
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 189-202.
- Warnock, M. (1987) Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación (Número Extraordinario)*, 45-73.

X. Anexos

1. *Tipos de NEE*

Dentro de esta política, se clasificó diversos tipos de NEE que se dividen entre las necesidades educativas permanentes y las transitorias. Las primeras se caracterizan por tener un trabajo especial constante por alguna necesidad que no cambie en el tiempo y los diagnósticos que pertenecen a este tipo, según el Mineduc (2016, pp. 22), son:

- Discapacidad auditiva: limitación en el manejo de la información auditiva provocada por la pérdida de audición de más de 40 decibeles.
- Discapacidad visual: alteración en la visión que provoca limitaciones en la recepción, integración y manejo de la información visual.
- Discapacidad intelectual: presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento intelectual significativamente más bajo que la media, dándose de manera concurrente además de limitaciones en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales (comienza antes de los 18 años).
- Autismo: alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental.
- Disfasia: alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje y del mecanismo de adquisición del sistema lingüístico.
- Discapacidad múltiple y Sordoceguera: Se define por la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan el desarrollo educativo, social y vocacional.

El diagnóstico asociado a NEE de tipo transitoria requiere apoyo solo durante un periodo de tiempo y que, según Mineduc (2016, pp. 23), son:

- Trastorno de déficit atencional: Su inicio es temprano, en los primeros 7 años de vida y se caracteriza por un comportamiento generalizado con presencia clara de déficit de atención, impulsividad y/o hiperactividad. Produce un malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social o académico del/la estudiante.

- Trastorno específico del lenguaje: Limitaciones significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral que se manifiesta por un inicio tardío o un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. No debe ser considerado como indicador de Trastorno específico del lenguaje, la Dislalia ni el Trastorno fonológico.
- Trastorno específico del aprendizaje: Dificultad severa o significativamente mayor a la que presente la generalidad de los estudiantes de la misma edad para aprender a leer, a escribir y/o aprender matemáticas. Se caracteriza por un desnivel entre capacidad y rendimiento, además de ser reiterativas y crónicas (pudiendo presentarse en nivel básico como en enseñanza media).
- Funcionamiento intelectual limítrofe: Estudiantes que obtienen un puntaje entre 70 y 79 (incluyéndose ambos) en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística. Se determina un déficit en el funcionamiento adaptativo escolar, laboral y social del/la estudiante.

2. *Estadísticas en Chile por Tipo de NEE*

Del total de niños/as con NEE que se contabilizan en la matrícula nacional, una gran cantidad (75,56%) posee trastornos del lenguaje, otro 20,78% presencia discapacidad intelectual y un 3,66% son de estudiantes que presencian el resto de los tipos de diagnósticos de NEE (Holz, 2018).

3. Ejemplo de Mapeo de Aula

Mapa 1

Ejemplo distribución aula

PIZARRA						PUERTA
X	X	11 Diego	12 Ashley	13 Carlos	X	X
21 Diego	22 María J	23 Antonio	24 Samuel	X	25 Genesis	26 Juan (202)
31 María de los A	32 Kenneth	33 Erica	X	34 Ricardo	35 Savari	36 María F
41 Renata	42 Varentin	43 Kevin (204)	X	44 María	45 Gretell	46 Jhon
51 Diego	52 Luis A	X	53 Carlos (202)	54 Ayda	55 Jason	56 Isabel (204)
61 Javier	62 Michael S	63 Israel	64 Mijhael (204)	65 Jesus	66 Marco (111)	67 Jhosua

X= Puestos vacíos

Escuela [redacted]
7 [redacted]
[redacted]/[redacted]/2018

En el mapa se puede observar que en cada recuadro se identifica al estudiante según su posición: quien está en la primera fila y al lado izquierdo de la sala es identificado con un 11, quien le sigue al lado derecho es 12; si está posicionado en la segunda fila, se identifica de la misma manera, pero con un dos (quien está en la segunda fila a la izquierda es 21).

Para aclarar, quienes tienen diagnosticado alguna NEE se marcan en amarillo y se les agregó un paréntesis con el código del diagnóstico.

4. *Pauta de Entrevista*

I. **Estrategias Pedagógicas**

1. **COMPRESIÓN CONCEPTO INCLUSIÓN**

- 1.1. ¿Qué es lo que entiende por educación inclusiva o inclusión? (trabajo del grupo, experiencia, formación, vida social, sobre su presencia en el aula (de niños/as con NEE)).
- 1.2. ¿Qué opina sobre la legislación que existe sobre la inclusión? ¿Siente que tiene concordancia la legislación con lo que sucede dentro del aula?
- 1.3. ¿Cómo cree que podría desarrollarse una educación inclusiva efectiva dentro del aula?

2. **ACTUACIÓN ÉTICA O ACTITUD**

- 2.1. ¿Cuáles cree usted que son las principales ventajas y dificultades de trabajar en aulas con estudiantes con NEE? ¿Por qué?
- 2.2. ¿Cómo afecta la actitud del personal docente en el logro de una educación inclusiva?
- 2.3. ¿Qué objetivos pedagógicos espera como producto final de sus estudiantes con NEE?

3. **DIMENSIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA**

- 3.1. ¿En qué sentido las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que trabaja en el aula están diseñadas en función de las NEE del estudiantado?
- 3.2. ¿Cómo se gestionan las evaluaciones para sus estudiantes pensando en la diversidad?
- 3.3. ¿Es posible adecuar el currículo del establecimiento o del Mineduc para sus estudiantes que lo necesitan? ¿De qué forma adecúan el currículo para ellos/as?

II. **Dimensión Social**

4. **DIMENSIÓN SOCIAL Y RELACIONAL**

- 4.1. ¿Explique la importancia de tener una relación de confianza entre estudiante con NEE, su familia y demás profesionales del cuerpo docente?

- 4.2. ¿Cómo se comporta el establecimiento y su equipo directivo frente a la diversidad de su estudiantado?
- 4.3. ¿Qué piensa sobre la gestión del centro educativo en cuanto a la creación de espacios comunitarios para mejorar necesidades pedagógicas que surjan?

5. APRENDIZAJE COOPERATIVO

- 5.1. ¿De qué manera el trabajo cooperativo entre educadores favorece la educación inclusiva?
- 5.2. ¿Cuál es su relación con el/la educador/a diferencial? ¿Siente que hay trabajo en conjunto con él o ella? ¿Es un apoyo pedagógico para usted?

III. Dimensión Recursos Disponibles

6. RECURSOS FÍSICOS

- 6.1. ¿Qué opina acerca de los recursos económicos y físicos orientados a estudiantes con NEE en su establecimiento? ¿Son suficientes?
- 6.2. ¿De qué manera cree que los recursos físicos de su establecimiento favorecen la inclusión de estudiantes con NEE?

7. RECURSOS HUMANOS

- 7.1. ¿Qué opina acerca de los recursos humanos, como educadores diferenciales, orientados a estudiantes con NEE en su establecimiento? ¿Hay suficiente apoyo?
- 7.2. ¿De qué manera cree que los recursos humanos favorecen la inclusión de estudiantes con NEE?

5. *Tabla de Correlación NSE e Índices de Inclusión*

Tabla 7

Correlaciones entre Índices de inclusión y NSE (n = 41)

		NSE
Inclusión General	Correlación de Spearman	0,258
	Sig. (bilateral)	0,103
Inclusión Pedagógica	Correlación de Spearman	0,063
	Sig. (bilateral)	0,696
Inclusión Docente	Correlación de Spearman	0,255
	Sig. (bilateral)	0,107

Nota. Elaboración propia.

El “*” indica que existe significancia estadística pues $p < 0,01$.

6. *Sociogramas*

6.1. *Sociogramas aulas Altamente Inclusivas*

Figura 3

Sociograma A1- D1

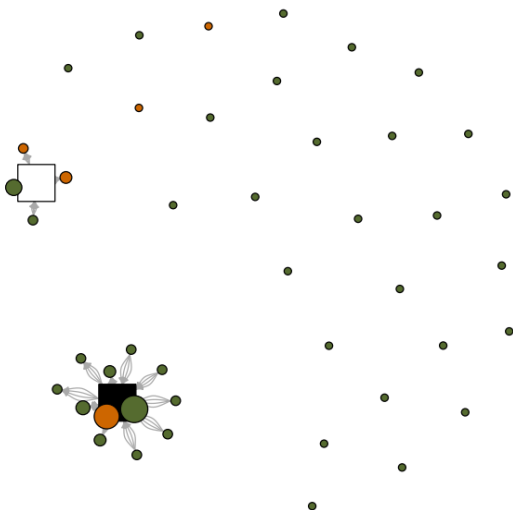


Figura 4

Sociograma A2- D2

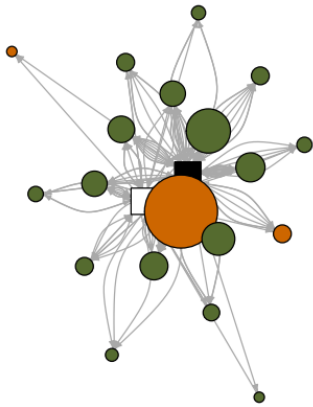


Figura 5

Sociograma A3- D3

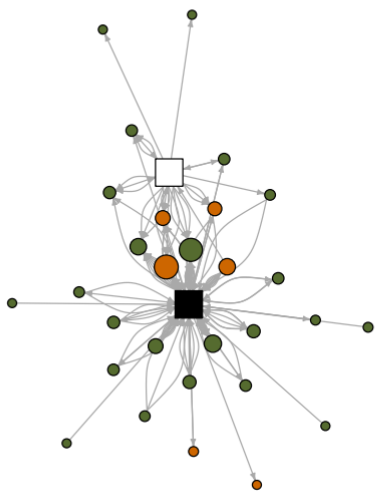


Figura 6

Sociograma A4- D4

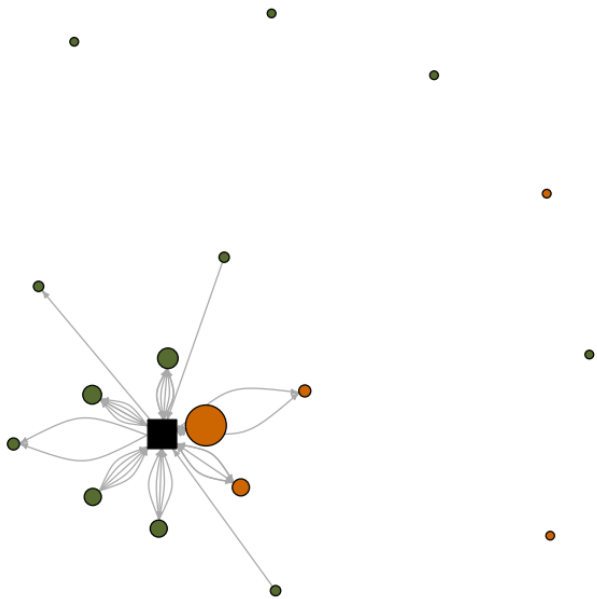
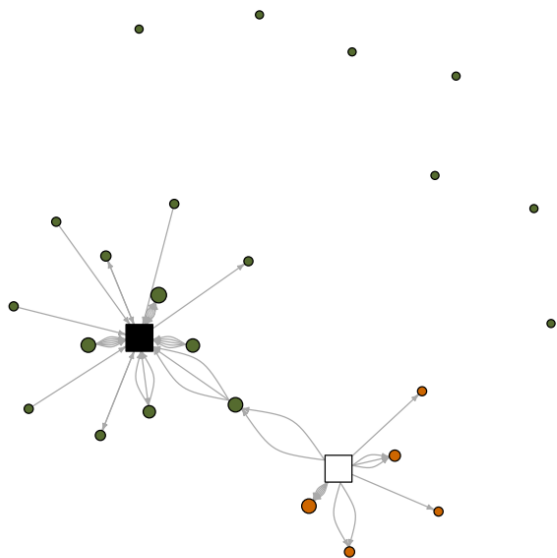


Figura 7

Sociograma A5- D5



6.2. Sociogramas aulas Altamente Inclusivas

Figura 8

Sociograma A6- D6

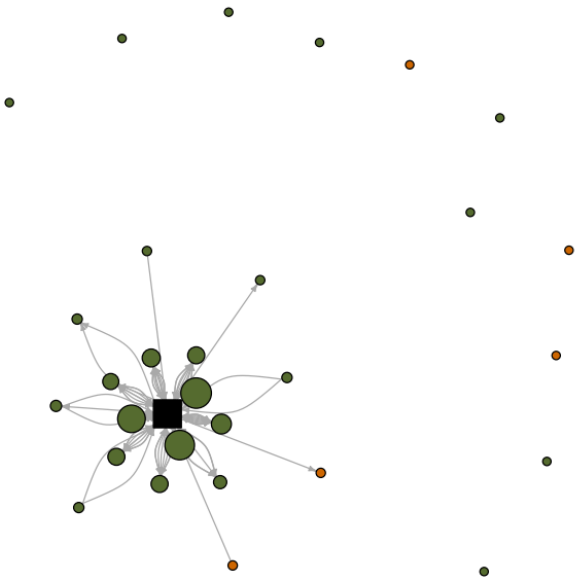


Figura 9

Sociograma A7- D7

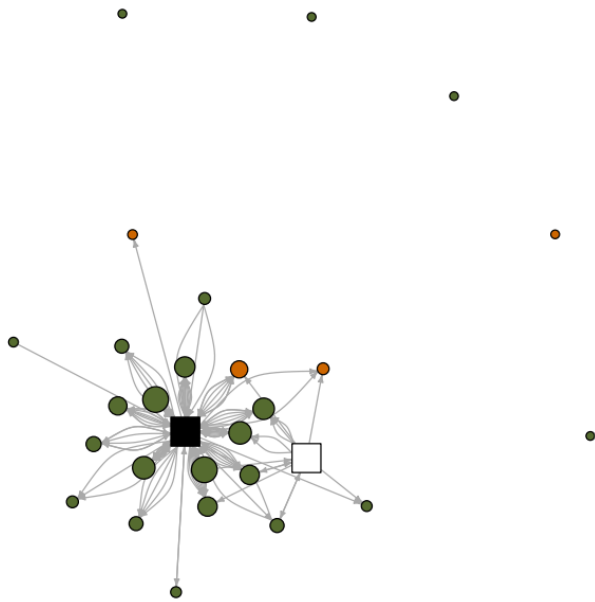


Figura 10

Sociograma A8- D8

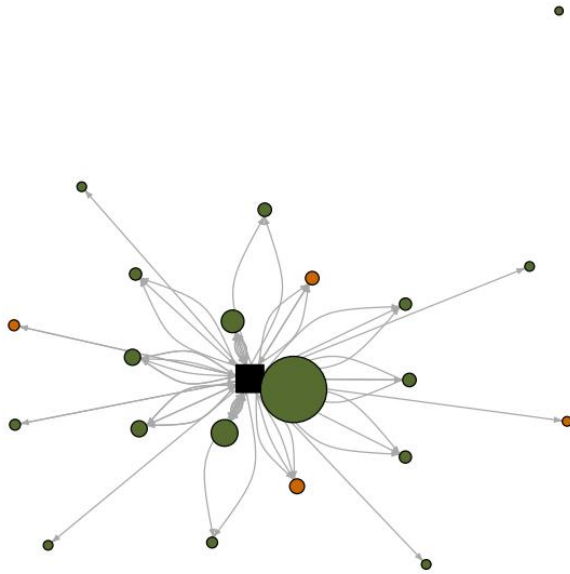


Figura 11

Sociograma A9- D9

