

## Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente

### Path to Inclusive Education: Barriers and Facilitators for Cultures, Policies and Practices from the Teaching Voice

Constanza San Martín Ulloa <sup>1</sup> \*

Pedro Rogers <sup>1</sup>

Catherine Troncoso <sup>1</sup>

Rocío Rojas <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales, Chile

<sup>2</sup> FLACSO, Argentina

El contexto educativo y la política educacional actual enfatiza el desarrollo de procesos educativos cada vez más inclusivos. Este escenario desafía a las comunidades educativas y, particularmente a sus docentes. Esta realidad nos tensiona y genera el interés y relevancia de conocer cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado. Con este propósito, se desarrolló un estudio cualitativo de carácter exploratorio y alcance descriptivo por medio de un análisis de contenido. La información utilizada fue recogida en el contexto de un curso de formación en educación inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza, donde los/as docentes, considerando las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, identificaron y registraron los facilitadores y barreras para la educación inclusiva en sus propios contextos escolares. Los resultados dan cuenta de ámbitos centrales, relacionados con el establecimiento escolar, la comunidad escolar y la educación chilena relevando de modo transversal el trabajo colaborativo.

**Descriptores:** Educación inclusiva; Barreras y facilitadores; Cultura, política y prácticas inclusivas; Profesorado.

The current educational context and educational policy emphasizes the development of increasingly inclusive educational processes. This scenario challenges educational communities and especially their teachers. This reality generates the interest and relevance of knowing the elements that are, from the voice of teachers, act as barriers and facilitators for inclusive education in Chilean schools that receive public funds. For this purpose, a qualitative study of an exploratory nature and descriptive scope was developed through content analysis. The information used was collected in the context of a training course in inclusive education and diversified teaching strategies, where teachers identified and recorded the facilitators and barriers to inclusive education in their own school contexts, considering the dimensions of inclusive cultures, policies and practices. The results account for central parameters related to school establishment, the school community and Chilean education, transversally highlight collaborative professional work.

**Keywords:** Inclusive education; Barriers and facilitators; Inclusive culture, politics and practices, Teachers.

---

\*Contacto: [constanza.sanmartin@udp.cl](mailto:constanza.sanmartin@udp.cl)

## Introducción

La presente investigación busca conocer las barreras y facilitadores de procesos inclusivos en marcha en distintos contextos educativos, a partir de la voz de los docentes quienes constituyen actores clave de estas realidades. Para esto, la pregunta que orienta el desarrollo del estudio propone conocer ¿cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado?

La inclusión en el ámbito educativo es una perspectiva que irrumpe con fuerza en las últimas décadas. En su progresión, el concepto se instala de forma ambigua, controversial e incluso dilemática (Duk y Murillo, 2016). Si bien, no se acota a una definición unívoca, es claro que refiere a un derecho humano (Latas, 2002), una actitud, un sistema de valores y de creencias, la eliminación de las formas de opresión y la lucha por lograr un sistema de educación que piense y responda a todos/as (Arnaiz, 2019). Según lo propuesto por Echeita (2012), la educación inclusiva da cuenta de un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.4).

En el ámbito educativo internacional y chileno, la temática inclusiva se instala desde el campo de la educación especial y se traslada a la educación regular acotada inicialmente a discursos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), no obstante, se ha avanzado en la comprensión de un lenguaje inclusivo más amplio y a la representación de nuevas consignas (Apablaza, 2016).

Chile no es ajeno al desarrollo de procesos inclusivos, y la variabilidad de los contextos demanda y desafía a las escuelas transformarse, progresivamente, en espacios que acojan la diversidad de características de los/as estudiantes y sus familias (Ramos, San Martín y Villalobos, 2017). Hoy, el conjunto de estudiantes comparte los mismos espacios y experiencias de aprendizaje y, en el marco de la equidad, se instala la idea de que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la desigualdad (Hernández y Ainscow, 2018; Salas et al., 2017).

En este estudio, la educación inclusiva se entiende como un proceso sistemático que lleva determinados valores a la acción, los cuales representan el deseo de superar la exclusión para así promover la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). Desde esta mirada, un recurso disponible para acceder a procesos de desarrollo inclusivo es la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) cuyo contenido menciona que, para identificar las posibles mejoras de escuelas que transitan a lo inclusivo, se debe analizar el contexto educativo a partir de tres dimensiones que están interconectadas: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Dichas dimensiones tienen la misma importancia e influencia en el proceso de inclusión (Durán et al, 2005; Ortega, Cilleros y Río, 2017).

La dimensión de culturas inclusivas hace alusión a “las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa” (Booth y Ainscow, 2015, p. 17). Es una dimensión orientada a crear comunidades que permitan que todos/as se sientan valorados/as. La dimensión de políticas inclusivas tiene relación con la gestión del centro, así como con los distintos programas que se disponen para planificar e implementar cambios en la escuela y pensar las medidas que propicien la participación del estudiantado y sus familias (Booth y Ainscow, 2015).

La dimensión de prácticas inclusivas tiene como base la reflexión del qué y cómo se enseña y aprende en la escuela. Se relaciona con la gestión pedagógica, esto es el modo en que se aborda el Currículum en el aula (Ministerio de Educación de Chile, 2016) e implica la planificación, implementación y evaluación de clases. Desde esta dimensión es necesario ver a los/as estudiantes como aprendices activos y críticos de sus propios procesos de aprendizaje. Además, instala el desafío del trabajo colaborativo como elemento primordial para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015; Finkelstein, Sharma y Furlonger, 2019).

En complemento a lo anterior, conceptos que emergen a partir de la comprensión contextual de la experiencia educativa inclusiva es la idea de barreras y facilitadores para el aprendizaje. Retrotrayendo en la historia, se sabe que, previo a la perspectiva inclusiva en educación, se planteaba que las dificultades que presentaban los/as estudiantes les eran propias. A partir de “sus problemáticas”, el foco se centraba en integrar o excluir según las necesidades que algunos estudiantes presentaban. Actualmente, en la conceptualización de barreras y facilitadores, se observa una nueva centralidad dada por el contexto, entendidos como aquellos factores que, estando presentes o ausentes, mejoran o restringen el funcionamiento de las personas (Mella et al, 2016). Así, el “problema” ya no es de la persona, al contrario, las dificultades surgen durante la interacción de los/as estudiantes con los contextos, comprendiendo así la diversidad y necesidades de apoyo desde un modelo social y ecológico.

Victoriano (2017) propone que son los facilitadores y las barreras los que actúan como variables que influyen durante procesos inclusivos. En este sentido, los facilitadores tendrían relación con las acciones que hacen exitosa la implementación de la inclusión, mientras que las barreras pueden ser entendidas como posibles dificultades que experimentan los/as estudiantes debido a factores externos como, por ejemplo, la organización y funcionamiento de los establecimientos educativos (Ainscow et al., 2001). También se denomina barreras a aquello que impide o dificulta la participación del estudiantado, mientras que los factores que admiten conseguir de forma óptima la inclusión son llamados facilitadores (Muccio, 2012).

En este estudio, se adopta la noción de facilitadores y barreras referida a elementos contextuales que promueven o restringen procesos de desarrollo inclusivo, vinculados a las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, descritas en párrafos anteriores. De este modo, con el propósito de responder a las preguntas de investigación, el objetivo principal del estudio es conocer los elementos que, desde la perspectiva de docentes en ejercicio, inciden en el desarrollo de una educación inclusiva en sus propios contextos escolares específicamente en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas.

## **2. Método**

Se desarrolló un estudio cualitativo de carácter exploratorio y alcance descriptivo. La información utilizada fue recogida en el contexto de un curso de formación en educación inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza, donde los/as docentes, considerando las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015), debían realizar un trabajo escrito grupal que consistía en identificar y registrar los facilitadores y barreras para la educación inclusiva en sus propios contextos escolares.

### Participantes

Se invitó a participar a 365 personas (320 mujeres y 45 hombres) de escuelas de distintas localidades del norte, centro y sur de Chile que se formaron en el curso mencionado. De estos, accedieron 53 docentes, quienes estaban organizados en 27 grupos (compuestos entre 1 y 4 personas) que trabajaron juntos durante la acción formativa en educación inclusiva. Los/as participantes se desempeñaban en escuelas subvencionadas por el Estado con un Índice de Vulnerabilidad promedio del 80%. En el cuadro 1 se exponen las características de los/as participantes.

Cuadro 1. Características de los/as participantes

	N	%
<b>Género</b>		
Hombre	6	11,3
Mujer	47	88,7
<b>Edad</b>		
18-25 años	1	1,9
26-35 años	20	37,7
36-45 años	17	32,1
46-55 años	10	18,9
56-65 años	4	7,5
65 años o más	1	1,9
<b>Título profesional</b>		
Educadora de Párvulos	4	7,5
Profesor/a de Educación Básica	16	30,2
Profesor/a de Educación Diferencial	26	49
Profesor/a de Educación Media Historia	3	5,7
Profesor/a de Educación Media Matemáticas	1	1,9
Profesor/a de Educación Física	2	3,8
Profesor/a de Religión	1	1,9
<b>Zona geográfica de Chile</b>		
Tercera Región	17	32
Región Metropolitana	16	30,2
Sexta Región	10	18,9
Décima Región	10	18,9
<b>Dependencia de la Escuela</b>		
Municipal	28	52,8
Particular Subvencionada	25	47,2
<b>Tipo de escuela</b>		
Escuela Especial	5	9,4
Escuela Regular	36	68
Liceo	12	22,6

Fuente: Elaboración propia.

### Procedimiento

Los/as participantes fueron contactados vía correo electrónico al finalizar el curso en Educación Inclusiva. Para esto se contó con previa autorización de la organización responsable de la acción formativa. En cuanto a los aspectos éticos, se resguardo

confidencialidad, voluntariedad y anonimato tanto de los/as participantes como de las escuelas donde estos se desempeñan laboralmente. Para esto, cada participante firmó un consentimiento informado en el que autorizaba la utilización de la información expuesta en su trabajo grupal que se encontraba registrado en una matriz como la que se expone en el cuadro 3. Cabe mencionar que para analizar un trabajo grupal cada miembro debía dar su consentimiento, de lo contrario los trabajos no se consideraban parte del estudio.

Cuadro 2. Modelo de tabla completado por los participantes

	CULTURAS	POLÍTICAS	PRÁCTICAS
Facilitadores			
Barreras			

Fuente: CDPD y MINEDUC (2019).

### *Análisis*

Los textos recogidos fueron segmentados en unidades de significado. Esto permitió contar con un total de 213 unidades o citas con las que se desarrolló un proceso de análisis de contenido (Huberman, Miles y Saldana, 2014). El proceso de análisis se inició con categorías predefinidas en cuanto a barreras y facilitadores de cada una de las dimensiones de culturas, políticas y prácticas. De este modo, en un primer momento, las unidades de análisis (N = 213) se ubicaron en sus respectivas categorías predefinidas de acuerdo con lo expuesto en los trabajos escritos. Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación abierta que dio lugar a categorías emergentes en base a las ideas plasmadas por los/as docentes. En términos operativos, un miembro del equipo de investigación procedió inicialmente a analizar el material a través de la producción de códigos y categorización. Durante este proceso de análisis, se desarrollaron seis sesiones de discusión, recodificación y triangulación en la que participaron otros dos miembros del grupo de investigación, como una estrategia para asegurar criterios de rigor y estabilidad de los estudios cualitativos (Varela y Vives, 2016).

## **3. Resultados**

Del total de unidades de análisis (N = 213), un 36,2% fue codificado en la dimensión de cultura (N = 77), un 32,9 % en la dimensión de políticas (N = 70) y un 31% en la referida a prácticas (N = 66). Con respecto a la identificación de barreras y facilitadores, la mayoría (51,2%) de las unidades de análisis fue identificada por los/as participantes como barreras (N = 109), mientras que un 48,8% de los elementos fue identificado como facilitador (N = 104). A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las tres dimensiones, para luego, en el apartado de discusiones y conclusiones presentar una mirada integradora de estos mismos.

### ***3.1. Dimensión: Culturas inclusivas***

Como se muestra en la Figura 1, se identificaron tres principales fuentes de facilitadores y obstaculizadores que, desde la perspectiva de los/as participantes, inciden en el desarrollo de culturas más o menos inclusivas. La primera, se refiere a aquellos asociados al establecimiento escolar, mientras que la segunda, corresponde a elementos referidos a la comunidad escolar, es decir, al aspecto relacional que se genera en el espacio escolar y, finalmente, la tercera se refiere a la educación chilena.

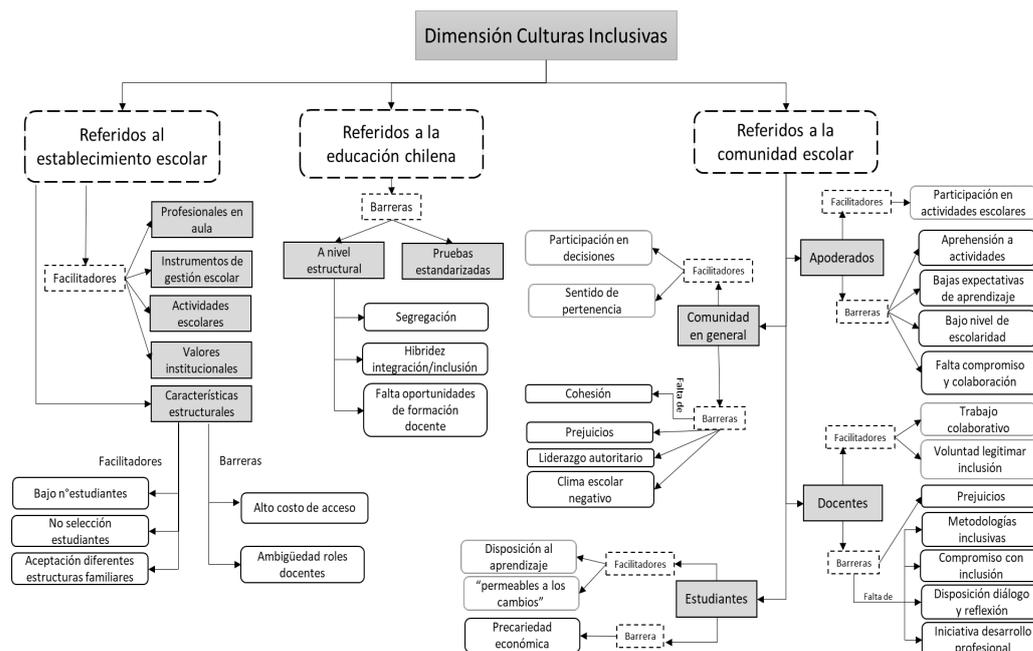


Figura 1. Facilitadores y barreras para el desarrollo de culturas educativas inclusivas  
Fuente: Elaboración propia

### 3.1.1. Referidos al establecimiento escolar

En este eje se incluyen aquellas categorías referidas a la estructura interna de los establecimientos escolares, vale decir, aquellos aspectos que tienen que ver con la base del funcionamiento de estas. Este eje se compone de cinco subcategorías: 1) Presencia de profesionales en aula; 2) Instrumentos de Gestión Escolar; 3) Actividades Escolares; 4) Valores Institucionales; y 5) Características estructurales.

La presencia de profesionales en aula y de un equipo multidisciplinario permanente en la escuela, constituye un facilitador por cuanto estos aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de una cultura inclusiva. Por su parte, el que instrumentos de gestión escolar, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Escolar (PME), declaren una búsqueda de la inclusión es también un facilitador al dar una dirección y un sello institucional.

*Nuestra escuela nace como un EE que busca la inclusión. Así lo declaran sus componentes del PEI, PME y sus planes, de manera que la comunidad está consciente de este sello. (A5\_GG, F1)*

En una línea similar, se indica que los valores institucionales (respeto, tolerancia, solidaridad, superación, honestidad, compañerismo, sentido de pertenencia, autovaloración y empatía) declarados y promovidos en las escuelas de modo transversal contribuyen a la inclusión, así como el desarrollo de distintas actividades escolares como ferias, festivales y campañas solidarias.

Las características estructurales se refieren a aquellos elementos que están asociados exclusivamente a la particularidad de la estructura y el funcionamiento de cada establecimiento educativo. Como barreras, se menciona el alto costo de acceso al establecimiento lo que contribuye a la segregación escolar y la "ambigüedad que existe en roles docentes de aula y docentes diferenciales en distintas acciones pedagógicas"

(A12\_GC, B8). Se visualiza como facilitador la baja cantidad de estudiantes que ingresan anualmente a la escuela por cuanto generaría un trato familiar. Por otra parte, se identifica la aceptación a la diversidad, referida principalmente a la no selección de estudiantes y la aceptación de diferentes estructuras familiares como facilitadores de culturas inclusivas.

*Escuela municipal que recibe todo tipo de estudiantes. (A7\_GD, F1)*

*No existe selección de estudiantes, todas y todos son bienvenidos. (A9\_GH, F1)*

*Se reconocen y aceptan las diferentes estructuras familiares. (A11\_GA, F3)*

### 3.1.2. Referidas a la educación chilena

Este eje hace referencia a aquellos elementos presentes a nivel país que actúan como barreras. Entre ellos la “aplicación de Evaluaciones Estandarizadas como el SIMCE” (A12\_GC, B7), cuyos resultados generan competencia entre escuelas. Respecto al nivel estructural del sistema, se destaca la percepción de falta de oportunidades para una formación docente inclusiva y la segregación educativa que caracteriza al sistema por nivel socioeconómico, así como el tránsito aún presente entre la idea de integración e inclusión,

*La hibridez de la educación, es decir, hay un trecho todavía entre la integración e inclusión ya que todavía caemos en la educación segregacionista. (A2\_GG, B1)*

### 3.1.3. Referidas a la comunidad escolar

En este eje se abordan aquellos elementos asociados a la generalidad o a actores específicos de la comunidad escolar como docentes, estudiantes y apoderados que inciden en el desarrollo de culturas inclusivas.

En relación con el profesorado, se destaca la voluntad de algunos de ellos/as por legitimar la inclusión y el desarrollo de un trabajo colaborativo de forma periódica tanto con profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) como entre docentes. Así como colaboraciones enmarcadas en instancias tales como talleres, consejos de profesores y actividades extraprogramáticas

*se potencia continuamente un trabajo colaborativo entre docentes y educadoras del PIE reuniéndonos con la educadora diferencial una vez por semana. (A9\_GH, F2)*

*Trabajo en equipo cohesionado por la voluntad de realizar prácticas educativas centradas en el estudiante. (A12\_GC, F3)*

Respecto a barreras asociadas a los/as docentes, se señala la carencia de: metodologías inclusivas, compromiso con la inclusión, disposición para participar en instancias de diálogo y reflexión, así como de iniciativa para el desarrollo profesional que les permita actualizar sus conocimientos. Finalmente, tal como se ejemplifica a continuación, se destacan prejuicios que contribuyen a la exclusión de estudiantes identificados con NEE.

*Unas de las profesoras, no permite que sus alumnos y alumnas participen en actividades extra programáticas junto a otros estudiantes que presentan NEE y que poseen la misma edad, pues considera y tiene la convicción que los alumnos o alumnas con NEE pueden votar o agredir a sus estudiantes, sin brindarles la oportunidad de compartir e integrarse a sus niños y niñas en diversas actividades. (A9\_GA, B1)*

En cuanto a los/as estudiantes, se visualiza que su disposición favorable al aprendizaje y el ser permeable a los cambios contribuye a una cultura inclusiva, sobre todo en niveles educativos iniciales. Como barreras asociadas al contexto de los/as estudiantes, se menciona la precariedad económica que afecta el estudio y repercute en su salud mental. En relación con los/as apoderados/as, su interés y participación en las actividades de la escuela actuarían como facilitadores y, por lo tanto, su ausencia constituye barreras por

cuanto se asocia con desmotivación de los/as estudiantes. La falta de compromiso y colaboración en el proceso educativo de sus hijos/as por falta de tiempo o de interés también es un elemento relacionado con la dimensión de cultura que actuaría como obstáculo.

*Falta mayor participación de todos los integrantes de la comunidad escolar especialmente de la familia en su mayoría desconocen las prácticas docentes y por lo mismo no saben cómo apoyar a los estudiantes en sus aprendizajes desde el hogar. (A7\_GJ, B1)*

*En ocasiones, el Padre o Apoderado no se compromete, ni colabora, al trabajo educativo de sus hijos(as), por falta de tiempo o simplemente desinterés. (A9\_GA, B3)*

Finalmente, docentes de escuelas especiales destacan como barreras la aprehensión de los/as apoderados/as que afecta en la participación de sus hijos/as en actividades escolares y sociales, las bajas expectativas de aprendizaje y, un bajo nivel de escolaridad de los padres que afectan en su participación.

*Sus padres creen que les puede pasar algún accidente, perderse, no autorizan a viajar solos, tener amigos, ir al cine, mall. Ellos los llevan y traen de alguna actividad que signifique sacarlos de su entorno. (A2\_GL, B1)*

*Las pocas expectativas que tienen algunos apoderados a la educabilidad de algunos estudiantes y los dejan que falten, el ausentismo es alto. (A2\_GL, B2)*

Por otro lado, se configuró la subcategoría comunidad en general que se refiere a todos aquellos elementos asociados a la generalidad de miembros de la escuela. Se indica que la existencia de un sentido de pertenencia hacia la comunidad generaría avances hacia la valoración de la diversidad. Como un aspecto relevante y positivo, se destaca la “participación de todos los actores en la toma de decisión” (A3\_GG, F1). Por el contrario, un liderazgo autoritario en el cual la dirección solo comunica las decisiones limitando la participación en espacios de reflexión y diálogo actuaría como una barrera para una cultura inclusiva.

*Parte de la comunidad educativa presenta un sentido de pertenencia y comunidad avanzando de manera paulatina hacia la aceptación y valoración de la diversidad. (A3\_GG, F2)*

*La toma de decisiones se realiza entre los directivos. Al resto de los funcionarios simplemente se le comunican las mismas. (A7\_GC, B4)*

La falta de cohesión en torno al significado de la inclusión, así como entre diversos profesionales, obstaculizaría una cultura inclusiva al generar un carente sentido de comunidad que valora la diversidad. Esto, además, repercutiría negativamente en el clima escolar tanto en la convivencia, el bienestar y aprendizaje.

*La comunidad educativa no maneja el mismo concepto de inclusión. (A2\_GK, B1)*

*Existen conflictos de convivencia por una falta de conciencia del tema de la diversidad lo que generaría un clima emocional negativo. (A3\_GG, B1)*

Dentro de las barreras, se referencian los prejuicios escolares específicamente hacia estudiantes con NEE a través de etiquetas y de la creencia de que necesitan apoyos otorgados solo por algunos profesionales. Esto restringe los roles y generaría una delegación de responsabilidad profesional que afecta la cultura escolar.

*Se considera que los avances de los niños con NEE son responsabilidad de ciertos profesionales. (A4\_GA, B2)*

### 3.2. Dimensión: Políticas inclusivas

Como se observa en la Figura 2, se configuraron dos categorías centrales en las que se incluyen los elementos que facilitan y obstaculizan el desarrollo de políticas inclusivas. Estas se refieren a la propia escuela y a la educación chilena.

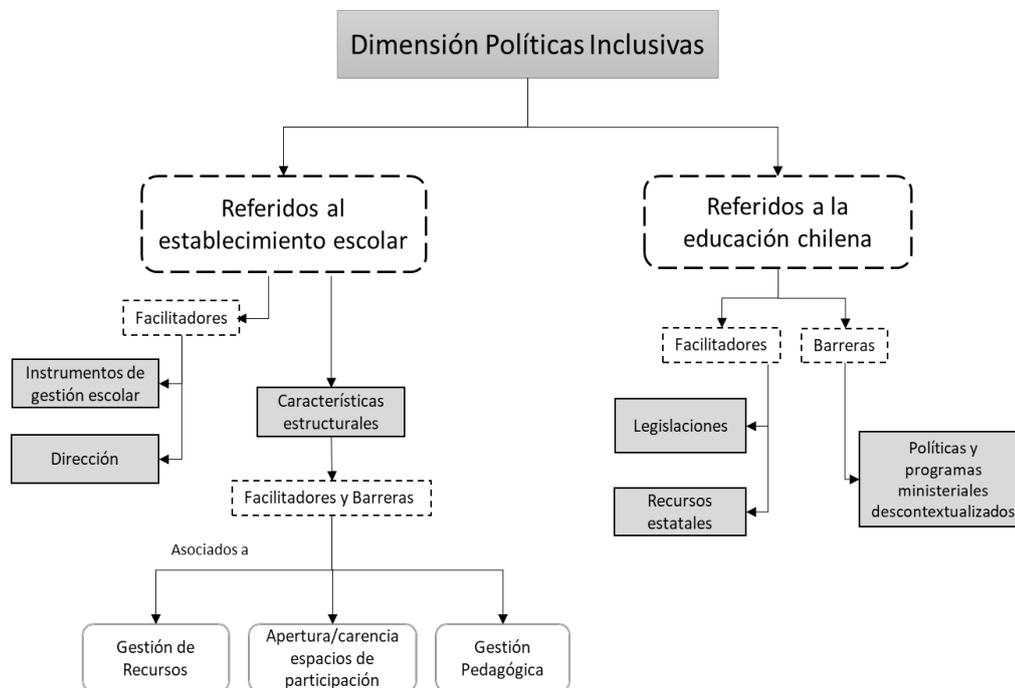


Figura 2. Facilitadores y barreras para el desarrollo de políticas educativas inclusivas

Fuente: Elaboración propia.

#### 3.2.1. Referidos al establecimiento escolar

En este eje se abordaron aquellas categorías que tenían que ver con aspectos del funcionamiento de estas instituciones que inciden en la gestación de políticas inclusivas. Este eje se compone de tres subcategorías las cuales son: 1) Instrumentos de Gestión Escolar, 2) Dirección y 3) Características estructurales.

Respecto a los Instrumentos de Gestión Escolar, se alude a herramientas concretas que presentan las instituciones escolares como el plan de convivencia escolar, plan de apoyo para la inclusión del PME y el Plan Anual del equipo multidisciplinario que facilitan y/o constituyen políticas inclusivas los que, como vimos anteriormente, también se consideran un aspecto clave en la generación de culturas inclusivas. Asociado a esto, surge la subcategoría Dirección referida al grupo de personas que cumple con la función de dirigir y monitorear las acciones dentro de la escuela. Al respecto, se destaca favorablemente la búsqueda de instancias de desarrollo profesional, la promoción de un trabajo docente colaborativo y la disposición al diálogo genuino de los/as miembros del equipo directivo como facilitadores para el desarrollo de políticas inclusivas.

*Una dirección del establecimiento comprometida con el aprendizaje, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. (A3\_GG, F2)*

Respecto a las características estructurales, es decir, al funcionamiento particular y estructura del establecimiento escolar, se identifican tres subcategorías: a) Gestión de

Recursos; b) Apertura/carencia de espacios de participación y, c) Gestión Pedagógica. Dentro de la subcategoría gestión de recursos se asocian elementos con el uso de recursos humanos y materiales. Al respecto un aspecto recurrente se refiere a los recursos utilizados para el perfeccionamiento y formación de profesionales de la escuela en temáticas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), inclusión y estrategias de diversificación, que permiten actualizar conocimientos y tener la capacidad de responder a la diversidad del estudiantado y a las nuevas políticas de educación. Por el contrario, la falta de recursos disponibles para capacitaciones docentes surge como una barrera.

*Existe intención de apoyar a los docentes en realizar procesos de mejoramiento de sus prácticas, por ejemplo, impulsar la participación en este curso (aula inclusiva).* (A7\_GC, F2)

*El establecimiento permite y facilita, la formación y perfeccionamiento de sus docentes, para que se actualicen en las nuevas políticas de educación.* (A9\_GA, F)

En cuanto a las barreras se destaca una falta de recursos, tanto humana como de material didáctico, que obstaculiza la propuesta educativa de los establecimientos o el acceso a personas con diversidad funcional por infraestructura precaria. Asimismo, se destaca una falta de incentivos para los docentes, tener cursos numerosos de estudiantes y una baja gama de actividades extraescolares, así como una carencia combinada de recursos humanos y materiales por la inexistencia de un programa PIE.

*No existe programa PIE, solo hay una educadora diferencial cuyo horario laboral se reparte entre las 3 sedes de la escuela.* (A7\_GC, B2)

*El establecimiento cumple con la normativa en cuanto a los profesionales necesarios exigidos por el ente rector, pero no se busca la optimización de los recursos y no se ha ido más allá, contratando a otros profesionales que pudieren ser de ayuda en este punto (terapeuta ocupacional, trabajador social, orientador).* (A5\_GG, B1)

Entendida como un recurso, se destaca la falta de tiempo que se traduce en una dificultad para liderar el PEI, así como para la retroalimentación profesional en base a los acompañamientos de aula. También se menciona la falta de tiempo como algo que impide nutrir las prácticas docentes, por cuanto obstaculiza la planificación conjunta que permita profundizar y concretar lineamientos comunes para el desarrollo de actividades inclusivas, dado que se le da prioridad a la cobertura curricular.

*No se destinan los espacios ni el tiempo suficiente para que la información recogida de la observación y el acompañamiento en aula pueda llevar a la concreción de lineamientos comunes, en donde docentes trabajen de manera colaborativa y se puedan nutrir de estas retroalimentaciones y de las prácticas que cada uno desarrolla.* (A7\_GJ, B1)

Como un elemento relevante para los/as docentes, surge la apertura o carencia de espacios de participación en la escuela, lo que se relaciona directamente con las políticas institucionales. En esta subcategoría se asocian todos los elementos relacionados con la existencia de espacios que brinda el establecimiento para la reflexión y el diálogo como los Consejos de profesores y las reuniones de coordinación. También, se asocia con espacios que facilitan la coordinación y colaboración docente.

*Instancias de diálogo y reflexión, en Consejo de profesores y reuniones de coordinación.* (A7\_GD, F1)

*Instancias de consejos generales que apuntan a dar a conocer a los estudiantes que requieran apoyo de la comunidad escolar de forma permanente.* (A12\_GC, F1)

Como barreras, surge la carencia de estos espacios, por cuanto obstaculiza la gestión de políticas inclusivas. Al respecto, destaca la ausencia de espacios de tomas de decisiones siendo exclusivo del equipo de Gestión quien decide las mejoras de la comunidad educativa en cuanto al PME, PEI y reglamento de convivencia, dejando de lado a docentes.

*Si bien los docentes trabajan juntos, no son considerados en lo que implica a tomar decisiones para la mejora de la comunidad educativa como por ejemplo PME, PEI, Reglamento de Convivencia y evaluación, ya que solo lo trabaja el equipo de Gestión del establecimiento. (A5\_GD, B1)*

En relación con la gestión pedagógica y las políticas de la escuela que la regulan, se identifican barreras y facilitadores. Tanto el funcionamiento del PIE como una planificación anual articulada con el PEI se percibe como facilitador. Como obstaculizador se identifican los cambios de formatos de planificación y evaluación que genera una discontinuidad de procesos, junto con el número elevado de estudiantes por aula, aspectos que, desde la perspectiva de los/as participantes, influye negativamente a la Educación Inclusiva.

*Planificación articulada con el Proyecto Educativo Institucional. (A2\_GB, F1)*

*Hay poca continuidad en las políticas de planificación y evaluación (todos los años se cambia el formato de planificación). (A7\_GC, B6)*

### 3.2.2. Referidos a la educación chilena

Este eje refiere a ciertas normativas, decretos y recursos que brinda el Estado que repercuten en las políticas inclusivas. Se distinguen dos subcategorías que actúan como facilitadores: legislaciones y recursos estatales. Se mencionan normativas y decretos que el Estado chileno ha promulgado en materia de educación como la reforma educacional, la Ley de inclusión y el Decreto 83, desde el cual se ha ido incorporando el currículum nacional paulatinamente para todo el estudiantado. Sin embargo, se indica que estas políticas no necesariamente producen los cambios esperados.

*La implementación de políticas no asegura el cumplimiento de ellas. (A12\_GG, B1)*

En cuanto a los recursos, se destaca el apoyo que ofrece el Estado para la educación inclusiva como publicaciones web y charlas de instituciones del gobierno y organismos colaboradores.

*Las constantes publicaciones por la web y charlas por parte de instituciones de gobierno y organismos colaboradores. (A2\_GG, F1)*

Respecto a barreras asociadas a la educación chilena, se señala la existencia de políticas y programas ministeriales descontextualizados, puesto que, por ejemplo, no consideran la realidad rural y serían incoherentes con las necesidades educativas, basándose especialmente en resultados de pruebas estandarizadas.

*Políticas comunales basada en resultados (SIMCE). (A7\_GD, B1)*

*La mayoría de los programas y políticas ministeriales no consideran las singularidades de la educación rural multigrado. (A1\_GD, B1)*

### 3.3. Dimensión: Prácticas inclusivas

En relación con esta dimensión se configuraron dos categorías centrales. Una referida al establecimiento escolar y otra a la comunidad. A continuación, se profundiza en cada una de ellas (figura 3).

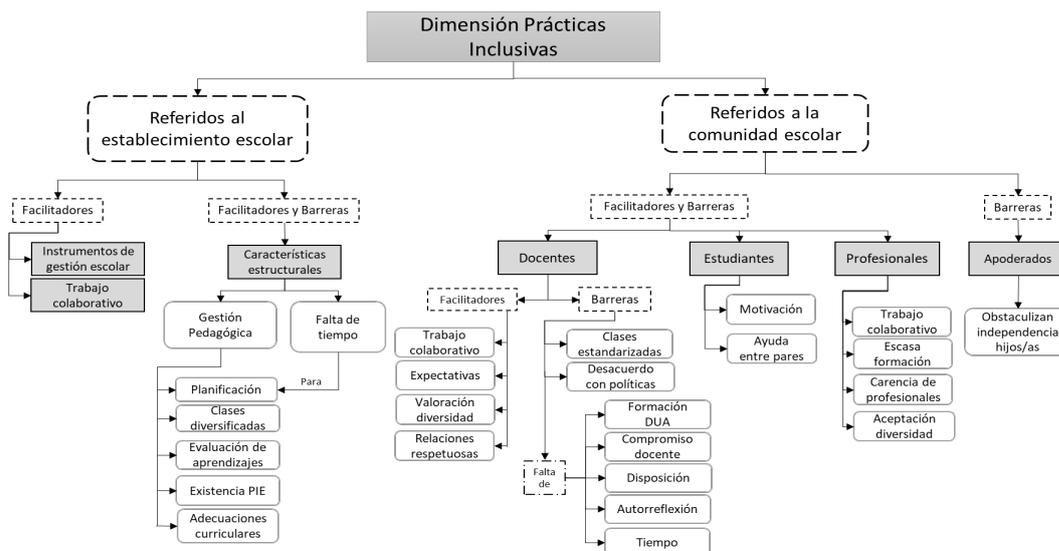


Figura 3. Facilitadores y barreras para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.3.1. Referidos al establecimiento escolar

Respecto a elementos referidos a la estructura interna de las instituciones escolares que dan cuenta de prácticas que permiten, mantienen u obstaculizan una educación inclusiva, se configuraron cuatro subcategorías: 1) Instrumentos de Gestión Escolar, 2) Trabajo Colaborativo 3) Gestión Pedagógica y 4) Falta de tiempo, estas dos últimas dentro de las características estructurales de la escuela.

La subcategoría Instrumentos de gestión escolar alude a herramientas concretas que facilitan la existencia de prácticas inclusivas como es la realización de un “diagnóstico integral de cada curso y unidad interdisciplinaria” (A2\_GB, F1). El trabajo colaborativo entre profesionales se considera un facilitador para las prácticas en cuanto se desarrolle de forma sistemática en equipos de aula multidisciplinario, que buscan enriquecer y diversificar el currículum.

*Hay diversificación y enriquecimiento del currículum de manera colaborativa por docentes de apoyo con algunos docentes de aula. (A3\_GG, F1)*

Por otro lado, la subcategoría de “Gestión Pedagógica” refiere a aquellos elementos relacionados exclusivamente con el quehacer pedagógico que se ve reflejado en ciertas prácticas. Al respecto, se menciona la planificación como un facilitador cuando se tiene tiempo para su elaboración y, además, es pensada de forma diversificada, considerando como referente los principios del DUA. Por lo tanto, la falta de este tiempo o el diseño de planificaciones “estándar” constituyen barreras para esta dimensión.

*Planificaciones enfocadas en la diversidad, dedicando el tiempo para aquello, considerando ritmos y estilos de aprendizajes. (A11\_GA, F1)*

*Poco tiempo destinado a la planificación de las clases considerando la diversidad, este horario generalmente es utilizado para la corrección de pruebas y/o trabajos, por lo mismo docentes deben trabajar desde su hogar para crear actividades que respondan a todo el curso. (A7\_GJ, B1)*

Asociado a la planificación y la práctica cotidiana en las aulas, se configuró una subcategoría referida a las “clases diversificadas”. Desde una perspectiva favorecedora, el

desarrollo de actividades lúdicas que promueven la participación de todos/as los/as estudiantes, así como las adecuaciones de instrumentos y materiales pensando en la totalidad del alumnado, son elementos que contribuirían a prácticas de aula inclusivas. Por el contrario, como barreras se señala la falta de estructuras de clases que permitan que todo el estudiantado acceda y participe en las acciones planteadas por los/as docentes, puesto que se realizarían clases estandarizadas y “tradicionales” centradas en la figura del docente más que del estudiante. Al respecto, un grupo de participantes hace mención al paradigma “conductistas” tal como se ejemplifica a continuación:

*Las clases, en la mayoría de los cursos, mantienen una estructura apegada al conductismo, generando pocas oportunidades para atender los distintos estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. (A7\_GC, B4)*

*Los profesores entregan clases homogéneas no diversificadas, muchos alumnos aún no saben leer ni escribir, teniendo las capacidades para haber logrado esas barreras cuando estaban en cursos inferiores. (A2\_GL, B3)*

La evaluación surge como un aspecto clave para los/as participantes. Al respecto, se señala que, si esta es continua, diferenciada y coherente con una flexibilización educativa se constituye en facilitador. Por el contrario, la falta de procesos de evaluación continua y formativa entre distintos niveles y años escolares, es decir, de un monitoreo constante y sistemático constituyen barreras para la promoción de prácticas educativas inclusivas.

*Programas de evaluación discontinuos y estandarizados. (A2\_GC, B1)*

*No existe continuidad en el proceso evaluativo, entre los niveles en sí, ni entre los mismos niveles año a año. (A7\_GC, B5)*

Por otro lado, se reconoce la existencia del PIE como un favorecedor de prácticas inclusivas siempre y cuando la asignación de tiempos semanales sea adecuada y se desarrolle un trabajo coordinado. Finalmente, en relación con el trabajo que se desarrolla con equipo PIE, se señala que existe dificultad para realizar adecuaciones curriculares lo que obstaculizaría el desarrollo de clases diversificadas y coherentes con las características de los/as estudiantes.

*No se realizan planificaciones clase a clase que consideren la diversidad de todos los estudiantes por lo que las clases no siempre son accesibles a todos. (A3\_GG, B1)*

### 3.3.2. Referidas a la Comunidad escolar

En este eje se abordan elementos asociados a los/as actores/as de la comunidad escolar que promueven u obstaculizan prácticas inclusivas en las escuelas. En relación con los/as docentes, se destaca como facilitador el demostrar altas expectativas y valorar su diversidad.

*Las altas expectativas que tienen algunos profesores para con los alumnos(as), con una mirada de seres diversos y únicos con sus debilidades y fortalezas. (A2\_GL, F1)*

*Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (A2\_GK, F1)*

Mantener una relación basada en el respeto del trabajo que desempeña cada docente en su institución y mantener un trabajo colaborativo constante, donde hay prácticas de co-docencia, también constituirían facilitadores para el desarrollo de prácticas inclusivas.

*Existe una relación cordial entre los docentes, basada principalmente en el respeto por la labor que cada uno desempeña. (A7\_GC, F2)*

*Los profesores planifican en colaboración. Comparten ideas y materiales para llevar a cabo las actividades y trabajan conjuntamente para apoyarse. (A11\_GA, F2)*

Por otro lado, entre los aspectos asociados a los docentes que obstaculizan prácticas inclusivas se indica la falta de formación e implementación del DUA lo que, sumado a una idea de clase estandarizada y estática, afectaría el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

*Existencia de docentes que aún realizan clases homogeneizadas que no consideran la diversidad, ritmos y estilos de aprendizajes. (A2\_GC, B3)*

*(falta) la capacitación de todos los docentes en DUA y que estos se implementen en el aprendizaje de los estudiantes, motivando el aprendizaje de los alumnos. (A2\_GA, B1)*

Desde una perspectiva actitudinal, los/as participantes refieren barreras asociadas a la falta de compromiso de los/as docentes con su rol, además de escasa disposición para realizar tareas propias del ejercicio docente. Esto se traduce, por ejemplo, en que hay docentes que no planifican con antelación sus clases, lo que en la práctica impacta de forma negativa.

*Los docentes no planifican, no revisan ni tampoco enseñan en colaboración. (A2\_GK, B2)*

*Si bien los docentes de aula trabajan de forma colaborativa con el equipo PIE, esta práctica no trasciende con los demás docentes del establecimiento, no existe voluntad ni disposición para dicho trabajo. (A5\_GD, B1)*

Por último, en relación con los/as docentes, se menciona la falta de tiempo para el trabajo colaborativo y el precario trabajo autorreflexivo sobre su quehacer lo que obstaculizaría el desarrollo de prácticas inclusivas. Asimismo, el desacuerdo con los cambios de las políticas de educación especial referidas al uso del currículo nacional como referente.

*Algunos docentes no están dispuestos a utilizar su tiempo personal y/o laboral, en pos de su desarrollo profesional o bien no están de acuerdo a los cambios que actualmente se están generando a nivel de las políticas de gobierno en el área de la Educación Especial, pues consideran que los estudiantes no logran aprender con los objetivos de aprendizajes de la Educación Básica y sus correspondientes adecuaciones curriculares. (A9\_GA, B1)*

Respecto a los/as estudiantes y elementos que inciden en las prácticas educativas, se identifica como facilitador su motivación por el aprendizaje y el apoyo entre pares, específicamente por medio de tutorías.

*Los alumnos con mejor nivel de conocimiento en ocasiones hacen de tutores de aquellos que presentan mayores dificultades. (A4\_GA, F1)*

En cuanto a los aspectos asociados a los/as profesionales y funcionarios/as de la escuela, se señala la aceptación de la diversidad y trabajo colaborativo en el desarrollo de actividades escolares y con miembros del equipo PIE como un aspecto clave para las prácticas educativas inclusivas. Como obstáculo se identifica la escasa formación y actualización en materias de educación inclusiva a educadoras diferenciales. En consecuencia, desde la perspectiva de los/as participantes, esto generaría una falta de conocimiento para hacer las adecuaciones curriculares pertinentes y, por tanto, una falta de diversificación del currículum. Asimismo, se menciona la falta de profesionales que apoyen a los/as niños/as con mayores necesidades de apoyo como aspectos clave que obstaculizan las prácticas inclusivas en la escuela.

*Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (A2\_GK, F2)*

*Falta un largo trecho por recorrer en lo que se relaciona con la diversificación del currículum. Está en proceso, pero no hemos logrado consolidarlo. (A5\_GG, B1)*

Por último, se identifican barreras asociadas a los/as apoderados/as y al desarrollo de la independencia de sus hijos/as debido a que en distintas ocasiones no autorizan salidas a actividades extraescolares, lo que, desde la perspectiva de los/a participantes, afectaría el acceso a mejores oportunidades y al desarrollo de prácticas inclusivas.

#### **4. Discusiones y conclusiones**

A partir de lo señalado por los/as docentes, es posible argumentar este estudio estableciendo un diálogo con la teoría y los aportes disponibles respecto al desarrollo de procesos inclusivos. En este contexto, en los siguientes párrafos, se contrastan los resultados con estudios previos, se abordan las preguntas que guían el trabajo, y se evalúan las limitaciones y proyecciones, para dar paso a las conclusiones exponiendo los hallazgos más relevantes.

De acuerdo con lo propuesto por Booth y Ainscow (2015), las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas deben ser entendidas de un modo integral, pues son de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en las escuelas. En complemento, se ha estudiado que la inclusión busca maximizar la presencia, participación y aprendizaje de los/as estudiantes, identificando y removiendo diversas barreras que limitan las oportunidades educativas, especialmente para los más excluidos (Echeita, 2012; Duk y Murillo, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009).

Justamente, los resultados de este trabajo -que da voz a los/as docentes e invita a reflexionar acerca de sus realidades, mediante la aplicación de una matriz que recoge sus opiniones y experiencias- constituyen evidencia para identificar facilitadores y barreras para la inclusión. La visión de conjunto de estas dimensiones, indica que los/as participantes refieren una mayor cantidad de barreras (51,2%), por sobre los facilitadores para la inclusión (48,8%). No obstante, en el análisis interpretativo de lo expresado, se devela que estas barreras emergen como desafíos en marcha, coincidiendo con los avances necesarios para orientar el desarrollo inclusivo. Es decir, los/as docentes dan lugar a la inclusión entendida como un proceso de búsqueda y mejora constante (Ainscow, 2020).

De este modo, del análisis global de los resultados, se evidencia que un grupo importante de profesionales, a nivel nacional, pareciera superar la idea de excluir a quienes aparentemente no tienen cabida en la escuela. En sus aportes, problematizan sobre cómo avanzar en procesos de mejora y dar respuestas ajustadas a las necesidades de los/as estudiantes. Cuestionan el espacio escolar, del que no son ajenos y expresan la relevancia de progresar en elementos contextuales, constitutivos de estas dimensiones, como parte de los avances en inclusión educativa.

Del análisis también se desprende que las barreras o facilitadores no son una responsabilidad individual. Tal como indican investigaciones en este ámbito, los procesos inclusivos no son de exclusiva responsabilidad de los/as docentes, o de una comunidad educativa, al contrario, son condicionados por procesos interactivos externos e internos. Estos procesos incluyen, por ejemplo,

*la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las*

*realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones (...) procesos socioeconómicos subyacentes.* (Ainscow et al., 2013, p. 44)

Desde esta perspectiva, los antecedentes levantados permiten dar respuesta a la pregunta del estudio, por cuanto se amplía el entendimiento respecto a ¿Cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado? Desde un análisis integral, se descubren barreras y facilitadores relacionados con las tres dimensiones. Respecto a culturas, los resultados dan cuenta principalmente de creencias, valores y representaciones arraigadas en las comunidades educativas; en cuanto a políticas, se observa la relevancia de la gestión de los establecimientos escolares y los recursos e instrumentos con los que se cuenta; en el plano de las prácticas inclusivas, emergen elementos de la experiencia de enseñar y aprender y destaca el trabajo colaborativo como oportunidad clave para los participantes<sup>1</sup> (Finkelstein, Sharma y Furlonger, 2019).

En lo específico, para las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, los/as participantes describen información que da cuenta de ámbitos centrales, relacionados con el establecimiento escolar, la comunidad escolar y la educación chilena.

En cuanto a establecimiento escolar, destacan características institucionalizadas en este espacio, por ejemplo, valores, instrumentos de gestión, rasgos estructurales como la gestión pedagógica, el rol docente, etc. lo que es coincidente con estudios internacionales (Sharma y Loreman, 2013). En el plano de comunidades escolares, el énfasis está en las personas, puntualizando en distintos miembros de las comunidades educativas, como la familia, los estudiantes, entre otros. Se subraya el rol docente y su desarrollo profesional, pues son relevantes los conocimientos específicos que permiten, por ejemplo, compartir el trabajo de un modo colaborativo.

Por último, la categoría educación chilena, la componen elementos estructurales, determinados por la normativa y política educativa. Se observa que, en ocasiones, este contexto macro tensiona procesos inclusivos situados, por ejemplo, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, o desde orientaciones que cristalizan la confusión entre integración e inclusión educativa. Llama la atención que la categoría educación chilena no se expresa en la dimensión de prácticas inclusivas, sobre todo porque las subcategorías levantadas remiten a orientaciones que, particularmente en los últimos años, emanan desde la política educativa a nivel nacional (Decreto 83/2015), por ejemplo, el trabajo colaborativo y aspectos curriculares (San Martín et al., 2017).

Cabe destacar que los análisis descriptivos en cuanto a las barreras y facilitadores no muestran variaciones específicas o énfasis particulares asociados al tipo de escuela, dependencia administrativa o región geográfica donde se ubican. Una posible explicación para este resultado es que las escuelas participantes, pese a su variabilidad, comparten características similares en el ámbito psicosocial, determinada, por ejemplo, por un Índice de Vulnerabilidad Escolar bastante homogéneo. De este modo, es posible señalar que los/as docentes de distintas realidades geográficas y administrativas comparten percepciones respecto a los elementos que estarían facilitando u obstaculizando una educación inclusiva.

---

<sup>1</sup> Para profundizar en barreras y facilitadores específicos de las dimensiones culturas, políticas y prácticas inclusivas, se sugiere revisar el apartado Resultados.

Para concluir, haciendo eco de las palabras de Calvo, Verdugo y Amor (2016), si todos los miembros de la comunidad educativa aumentan su participación y colaboración se avanza hacia una escuela inclusiva. Esto se manifiesta durante el estudio, pues los participantes consideran la colaboración como eje transversal y un facilitador u obstaculizador clave. Se observó que el trabajo colaborativo es un aspecto que se expresa con mayor énfasis en el abordaje de prácticas inclusivas, pues en una comprensión cercana supone una forma de trabajo conjunto, entre distintos profesionales de la educación, en busca del logro de metas comunes, para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (Rodríguez y Ossa, 2014). Sin embargo, del análisis se desprende un entendimiento más amplio que, atravesado por frases de distinto orden, como la necesidad de involucrar a la familia, la disposición a lo inclusivo, el comprometer a otros y con otros, la participación de la comunidad, entre otros, dan cuenta de nociones de colaboración que atraviesan las culturas, políticas y prácticas inclusivas. A partir de la voz docente, se devela que la complejidad del escenario educativo solo es posible abordarla desde un trabajo colaborativo sustentado en valores inclusivos, asociados a los acuerdos de las comunidades en sus contextos, así como por medio de una activa y necesaria formación docente que enfatice la reflexión respecto a diversidad y pedagogía (San Martín et al., 2017). Asimismo, es interesante detenerse en el análisis específico y en la interdependencia de las dimensiones, pues, se percibe que un mismo elemento puede funcionar como facilitador o barrera, dependiendo de su presencia o ausencia en la escuela.

Al respecto, los resultados dejan en evidencia la necesidad de ampliar la comprensión de los/as docentes, por ejemplo, en torno a la idea de la diversificación de la enseñanza, puesto que esta se tiende a restringir a la noción de “adecuación de materiales e instrumentos”, más que al diseño de experiencias de aprendizaje que desde su origen consideren la diversidad. Algo similar sucede en relación con el trabajo con profesionales del PIE, limitando este actuar a la determinación de adecuaciones curriculares. Como se pudo observar, las apreciaciones que los participantes tienen respecto a lo inclusivo aún son limitadas a aspectos específicos y generalmente externos al quehacer propio del docente, más que a una transformación global de las culturas, políticas y prácticas de comunidades en las que cada miembro cumple un rol fundamental.

Hallazgos como estos, evidencian que los procesos inclusivos requieren acompañamiento y cristalización en el tiempo. En este sentido, participar en experiencias de formación relacionadas con aspectos inclusivos –como es el caso del contexto en que se enmarca este estudio– es una puerta de entrada para movilizar la reflexión y, progresivamente, las decisiones y acciones (Booth y Ainscow, 2015). Debido a esto, es relevante considerar que en las distintas realidades educativas, los cambios suponen procesos progresivos y lentos, en este caso, la experiencia de formación es una oportunidad de reflexión que puede movilizar el tránsito hacia una comprensión y acción cada vez más cercana a la educación inclusiva pero, sin lugar a dudas, la sola participación en un curso no basta para transformar nuestros sistemas y comunidades educativas. Por este motivo, se insiste en la importancia de mirar los propios contextos, considerando las barreras y facilitadores descritos en este estudio como un punto de inicio para interrogar y problematizar la propia realidad educativa, incorporando la voz del estudiantado y sus familias.

Un último aspecto para destacar son los límites que nos plantea el estudio. Si bien, a partir de la metodología empleada, es posible analizar el trabajo escrito por los/as docentes, no es factible profundizar en por qué cada elemento actúa como un facilitador o barrera, o develar los sentidos y significados imbricados en cada una de las afirmaciones antes

descritas. Por esta razón, para complementar esta investigación, se proyecta realizar un estudio en mayor profundidad, convocando a los/as mismos/as participantes, en el que se pueda indagar acerca de las complejidades que entrañan las barreras y/o facilitadores que emergen por medio de entrevistas, lo que permitirá un análisis crítico de lo expresado y analizado en el presente estudio.

Al detenerse en las realidades específicas de cada establecimiento educacional, se podrá investigar si las barreras y/o facilitadores expresadas en los discursos se materializan en la práctica y si son coherentes y/o ambivalentes a lo que se espera como parte del desarrollo de procesos inclusivos.

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Apablaza, M. (2016). Discursos de diferencia en educación: Análisis de la política de diversidad/inclusión Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 336-345.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM, OEI.
- Calvo, M., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- CDPD. y MINEDUC. (2019). *Aula inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza: Manual del participante*. MINEDUC
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Finkelstein, S., Sharma, U. y Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 1-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Huberman, A. M., Miles, M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE.

- Latas, A. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones jornada de planificación establecimientos educacionales*. Marzo 2016. División de Educación General, Santiago de Chile.
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: Facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado). George Mason University, Estados Unidos.
- Ortega, M., Cilleros, M. y Rfo, C. (2017). El index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Ramos, L., San Martín, C. y Villalobos, C. (2017). *Republic of Chile*. En M. L. Wehmeyer y J R. Patton (Eds.), *Praeger international handbook of special education. The Americas* (pp. 345-376). Praeger.
- Rodríguez, F. F. y Ossa, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>.
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y 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 Inclusión Educativa*, 11(2), 181-198.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>
- San Martín, C., Villalobos C., Muñoz C. y I. Wyman (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sharma, U. y Loreman, T. (2013). *Teacher educator perspectives on systemic barriers to inclusive education. Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning*. SAGE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Unesco.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Piave-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: Multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.  
<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>

## **Breve CV de los autores**

### **Constanza San Martín Ulloa**

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación). Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo (Universidad Complutense de Madrid). Ha trabajado como docente en proyectos de integración escolar rural. Se ha desempeñado como coordinadora técnico pedagógica en centros de educación especial y como coordinadora de programas de integración comunal en la región de Valparaíso. A nivel de pregrado desarrolla docencia en cursos de Políticas Educativas y Educación Especial, Calidad de Vida y Autodeterminación. Líneas de investigación: formación y actitudes del profesorado, políticas educativas, educación inclusiva, oportunidades de aprendizaje que se brindan a personas con discapacidad intelectual. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5948-1329>. Email: [constanza.sanmartin@udp.cl](mailto:constanza.sanmartin@udp.cl)

### **Pedro Rogers**

Estudiante de último año de Psicología de la Universidad Diego Portales. Profesor Auxiliar de Investigación-Acción en el Contexto Escolar de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales. Co-coordinador del voluntariado Iniciativa Infancias Dignas (ex Iniciativa Orione). Ha trabajado como voluntario y monitor en talleres de intervención socio-emocional, educación sexual y laboral para Hogar Casa la Caridad Don Orione, perteneciente a la red Sename. Se ha desempeñado como voluntario en proyecto de resiliencia con niños migrante de Vicaría zona centro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5411-6445>. Email: [pedro.rogers@mail.udp.cl](mailto:pedro.rogers@mail.udp.cl)

### **Catherine Troncoso**

Estudiante de último año de la carrera Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Con formación en cursos de Sexualidades en la Escuela e Interculturalidad, migración y racismos, ambos en la plataforma U Abierta de la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como profesora auxiliar en distintas asignaturas en la formación de pregrado de profesores/as de Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales, en temáticas de Políticas Educativas y Educación Especial, Investigación-Acción en el Contexto Escolar y el Aprendizaje y desarrollo de la autonomía y autodeterminación. Ha trabajado como colaboradora y asistente de investigación en los proyectos que ha desarrollado la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales en convenio con el Ministerio de Educación y corporaciones municipales, en temáticas de Educación inclusiva y Diversificación de la Enseñanza. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0235-6660>. Email: [catherine.troncoso@mail.udp.cl](mailto:catherine.troncoso@mail.udp.cl)

### **Rocío Rojas**

Doctoranda en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura, de la Universidad Austral de Chile. Magíster en Desarrollo Cognitivo, mención Evaluación Dinámica de la Pensión al Aprendizaje, de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Educación y

Profesora de Educación Diferencial, mención Audición y Lenguaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Su trayectoria profesional se orienta hacia labores de investigación, docencia, gestión y asesoría, en procesos de educación inclusiva y social. Ha trabajado como responsable del diseño de proyectos y en la coordinación de programas de atención a la diversidad, y se ha desempeñado como académica en las universidades Diego Portales y Alberto Hurtado. Actualmente es parte del Núcleo de Investigación Vida Cotidiana y Escuelas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Argentina. Líneas de investigación: Inclusión Educativa y Hermenéutica filosófica trasladado a la investigación en educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-5830>. Email: [rociorojasflores@gmail.com](mailto:rociorojasflores@gmail.com)