

Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción

Educational Inclusion: socio-emotional components and the role of teachers in their promotion

Natalia Torres*, María Rosa Lissi**, Valeska Grau***, Marcela Salinas****, Mariela Silva***** y Valentina Onetto*****

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

Se propuso caracterizar comprensivamente cómo se manifiestan aspectos del clima socio-afectivo en dos contextos de aula de un establecimiento con proyecto de integración, y su relación con la inclusión de dos alumnas con discapacidad intelectual. Se utilizó la metodología cualitativa a través de estudios de caso, utilizando distintas herramientas de recolección de información. Como conclusión, el rol de los docentes resulta clave en el proceso de inclusión de sus alumnas, en relación a sus prácticas docentes, las creencias y percepciones respecto de la inclusión que subyacen a estas prácticas, y a las instancias de participación que promueven en el aula.

Palabras claves: inclusión, clima socio-afectivo, docentes, participación.

Abstract

The aim of the study was to characterize in a comprehensive way, how different aspects of the socio-emotional climate manifest in two classroom contexts of one school with an integration program, and its relation to the inclusion of two students with intellectual disabilities. A qualitative methodology was used, through case studies, using different data collection tools. In conclusion, the role of teachers is key in the process of inclusion of students in respect to their teaching practices, beliefs and perceptions of inclusion underlying these practices, and the participation opportunities that they promote in the classroom.

Keywords: inclusion, socio-emotional climate, teachers, participation.

* Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. natalia.atc@gmail.com

** Psicóloga, Magíster en Educación de Sordos, Lamar University, Texas, EEUU. Ph.D. University of Texas, Austin, EEUU. mliissi@uc.cl

*** Psicóloga y Licenciada en Psicología UC, Magíster en Psicología Educacional, UC. Doctorado en Educación en la universidad de Cambridge. vgrau@uc.cl

**** Profesora de Educación Diferencial, UMCE. Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). masalinas@uc.cl

***** Psicóloga de la Universidad de Concepción, Magíster en Ps. Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. msilva3@uc.cl

***** Educadora Diferencial Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valentina.onetto@gmail.com

Introducción

La investigación respecto de los factores que promueven la inclusión escolar en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha tomado relevancia durante los últimos años, promovida en parte por el creciente aumento de programas de integración y de niños insertos en ellos. Aunque en el país se han realizado diversos estudios que apuntan a comprender de mejor manera cómo es que se desarrolla la integración en las escuelas, la información obtenida sugiere que en general no existe un procedimiento formal y consensuado respecto a los objetivos de ésta y a la manera en que debieran abordarse. Es por ello que el investigar el tema de la inclusión escolar en Chile puede resultar de utilidad para la mejora de los programas de integración y la calidad de la educación de los niños con NEE en los establecimientos de educación regular.

La relevancia que ha tomado el estudio de variables socio-afectivas y su relación con el aprendizaje en los últimos años ha vuelto necesario que la investigación en integración e inclusión escolar también aborde estos factores dentro de su análisis, puesto que cada vez se confirma aún más la incidencia que tienen respecto a la forma en que los niños con discapacidad se desarrollan y aprenden (Freeman & Alkin, 2000). Sin embargo, la mayoría de los estudios han abordado las temáticas desde la metodología cuantitativa, siendo los menos aquellos que utilizan enfoques cualitativos para observar variables socio-emocionales (Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2012). Aún más, los estudios referidos a temáticas socio-afectivas en su mayoría se centran en una o dos variables, existiendo un déficit de estudios que observen el clima socio-emocional desde una perspectiva global, observando también la interacción de las variables que parecen ser relevantes para estudiar la relación entre el ambiente socio-afectivo y la inclusión educativa (Aksoy & Bercin, 2008; Bender & Wall, 1994; Berry, 2006). Es por esto que las recomendaciones respecto de futuras investigaciones han enfatizado la necesidad de utilizar metodologías cualitativas, específicamente en el análisis de los componentes reales de una buena inclusión, es decir, aquellas variables que se ponen en juego en la práctica y de acuerdo a contextos específicos, utilizando a su vez distintas miradas, incluyendo la perspectiva de los padres, profesores, observadores, pares y el mismo niño con NEE (Freeman & Alkin, 2000). Además, se recomienda que las investigaciones cualitativas se centren en estudiar la complejidad de los contextos educativos a través de la interiorización en ellos, observando la interacción de variables que entregan información acerca de cómo se construyen y se generan espacios de integración en las escuelas (Ballard, 1997; Pugach, 2001; Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013).

Antecedentes

A nivel mundial, la integración de alumnos con discapacidad comenzó a fines de los años 60 como parte de un movimiento social de lucha por los derechos humanos. El argumento con el cual se planteó la integración se basó en los criterios de justicia e igualdad en donde se postula que *“Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad”* (Blanco, 1999, p. 59). En Chile y Latinoamérica, la educación de estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular comenzó a expandirse durante la década de los 90, incluyendo a niños que presentan discapacidad intelectual, sensorial o motora, o trastornos de la comunicación (MINEDUC, 1998). Actualmente, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), se redacta una nueva ley respecto de

las oportunidades para las personas con discapacidad, en la que se define a la educación especial como:

Una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos. (MIDEPLAN, 2010, p.19)

Análisis de componentes socio-afectivos en un aula inclusiva

El análisis de los componentes socio-afectivos presentes en un aula inclusiva, definida en términos de un espacio que adapta la oferta educativa a la diversidad de sus estudiantes, facilitando la aceptación, promoviendo oportunidades de participación, y valorando cada una de sus capacidades (Valcarce, 2011), debe ser abordado desde una perspectiva sistémica, entendiendo que la organización escolar es dinámica y por tanto, sus componentes interactúan activamente en torno a los estudiantes con NEE, pudiendo generar espacios inclusivos para ellos. Desde este punto de vista, el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner resulta útil para ahondar en los componentes socio-afectivos que promueven la inclusión.

De acuerdo a la definición de escuela inclusiva, el componente principal es que el establecimiento pone en el centro al propio estudiante, enfatizando no sólo sus logros académicos sino que también su desarrollo integral (Damm, 2008). Del mismo modo, el modelo ecológico sitúa al ser humano y su desarrollo como un proceso dinámico en que cada sistema se vincula a través de sus interacciones sociales y ambientales (Bronfenbrenner, 1987), por lo que mirar el proceso de inclusión escolar y los componentes socio-afectivos que pueden promoverlo desde este modelo, permite analizar estos factores desde una perspectiva integral, pudiendo profundizar en cada subsistema de acuerdo al nivel de análisis en que se quiera ahondar. Bronfenbrenner (1987) propone un modelo explicativo del desarrollo que considera al sujeto en desarrollo y sus interacciones a través de una serie de sistemas, que se incluyen unos dentro de otros y que dan cuenta de lo que él denomina el ambiente ecológico del sujeto. En todo momento del desarrollo es factible identificar estos distintos sistemas y sus interrelaciones, desde el nivel más próximo al sujeto –el *microsistema*- hasta el nivel más global, que tienen efectos sobre todos los individuos que componen una misma sociedad, el *macrosistema*. El modelo incluye también un nivel que refiere a las relaciones que existen entre los distintos entornos –el *mesosistema*- y un nivel que comprende entornos en los que el individuo no participa, pero en los que ocurren interacciones que lo afectan de manera indirecta, el *exosistema*. A partir del modelo de Bronfenbrenner, se puede situar una serie de componentes en el *macrosistema* de un alumno y su proceso de inclusión escolar, como por ejemplo las políticas de inclusión de su país, la cultura en la que vive, las prácticas aceptadas en las escuelas y los prejuicios sociales respecto de la discapacidad. Por otro lado, el *exosistema* estaría compuesto en parte por el equipo directivo del establecimiento, o por los profesores del nivel de enseñanza media, en tanto no son sistemas en los que los alumnos participan directamente sin embargo se ven afectados por lo que sucede en ellos.. Luego, el *mesosistema* se compone de la relación que existe entre los distintos *microsistemas*, en este caso

la sala de clases y el aula de recursos en que trabaja con el equipo especialista, entre otros. Por último, el *microsistema*, es decir, el nivel más inmediato de la alumna, se compone de su sala de clases y el aula de recursos, tal como fue mencionado anteriormente. Particularmente, en este estudio se profundizará en el *microsistema* de la sala de clases, en donde la profesora cumple un rol fundamental en el proceso de inclusión, tomando en cuenta los componentes socio-afectivos que la literatura describe como relevantes en relación a la práctica docente, para la promoción de un proceso positivo de inclusión.

En relación a aquellos factores específicos relacionados con el quehacer docente que promueven una escuela inclusiva, se propone que una actitud positiva hacia la diferencia, la enseñanza, el trabajo y la resolución de problemas de forma cooperativa son claves en el proceso (Blanco, 1999; Damm, 2008). No obstante, en Chile la inclusión es un fenómeno que aún no se ha establecido de forma positiva en los colegios, pues los docentes tienen actitudes diversas frente a este concepto (Tenorio, 2005). Estas actitudes se ven influidas principalmente por la cultura escolar de sus establecimientos y su formación inicial y continua. Debido a esto, existe por un lado una visión más positiva que tiene que ver principalmente con experiencias de integración beneficiosas para los alumnos, y por otro lado, una visión negativa que se relaciona con la percepción del alto costo que tiene la implementación de un PIE; la percepción de que la diversidad es un problema que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje; las dificultades para implementar un currículo adaptado; y por último, porque el PIE ha sido impuesto de una u otra manera desde afuera (política pública, decisión de la directiva, etc.) por lo que no ha sido apropiado por los actores educativos (Tenorio, 2005).

A partir de lo anterior, la investigación muestra que ciertos componentes socio-afectivos relacionados con la práctica docente pueden promover la inclusión escolar de sus alumnos. Por un lado, se han realizado estudios respecto a las competencias sociales presentes en niños con retraso intelectual insertos en programas de integración, y el rol que cumple el profesor en la promoción de estas habilidades, al generar sistemas de apoyo social que permitan el desarrollo de competencias sociales (Hernández de la Torre, 2003; McCay & Keyes, 2001; Meadan & Monda-Amaya, 2008; Wiart, Kehler, Rempel & Tough, 2013). Así, el docente aparece como un actor clave en la generación de climas que permitan un buen desarrollo de habilidades socio-emocionales, promocionando espacios de comunicación e intercambio entre estudiantes. Por otro lado, algunos estudios han mostrado que un factor esencial en la creación de climas positivos en el aula tiene que ver con las creencias de los actores involucrados (docentes, alumnos, directivos, padres, etc.) acerca de la enseñanza, de la inteligencia, y otros aspectos relacionados; y en el caso de la inclusión educativa, creencias acerca de la discapacidad y de la inclusión de niños con NEE a las aulas regulares (Carrington, 1999; Hodkinson & Devarakonda, 2009). En relación a esto, los docentes tienden a no estar conscientes de las creencias que están a la base de su quehacer, encontrándose incluso ciertas discrepancias en los discursos de éstos versus las acciones que se despliegan en la sala de clases (Carrington, 1999). Tal como dice Hargreaves (1994), son los profesores quienes llevan a cabo el currículo, interpretando sus objetivos y redefiniéndolo en base a sus concepciones personales acerca de la inteligencia, la educación y la inclusión educativa. De este modo, las creencias de los docentes pasan a formar parte de la cultura escolar del sistema educativo, manifestándose no sólo en el aula sino que en todo el entorno (Hodkinson & Devarakonda, 2009). Del mismo modo, se afirma que los estilos docentes de los profesores se

relacionan directamente con las creencias que estos tengan respecto de su responsabilidad en el proceso de inclusión (Avramidis & Norwich, 2004; Carrington, 1999).

Además de las creencias de los docentes, las competencias socio-afectivas que muestren en relación a su práctica, son fundamentales al momento de enseñar pues no solo permiten el desarrollo de estas en los estudiantes sino que también ayudan a prevenir desajustes en la salud mental de los docentes y a generar entornos favorecedores de aprendizaje (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). No obstante lo anterior, la investigación muestra que los docentes con frecuencia experimentan más emociones negativas que positivas en relación a su trabajo, y tienen dificultades para manejar éstas dentro de la sala de clases, lo que aumenta a su vez situaciones de estrés y disminuye la capacidad de los profesores de procesar información (Emmer, 1994). Así, el desarrollo de habilidades de estimulación afectiva, expresión regulada de emociones, empatía, escucha activa, toma de perspectiva, y creación de ambientes que posibiliten la solución pacífica de conflictos, resultan primordiales para la práctica docente (Extremera, 2004). Asimismo, un docente que trabaja en un aula inclusiva debe desarrollar capacidades de cooperación, intercambio y responsabilidad, creando sentimientos de seguridad y pertenencia en los alumnos y alumnas, y haciéndolos participe en el proceso de aprendizaje y en las instancias de interacción social (Hernández de la Torre, 2003).

Así como las competencias emocionales del profesor influyen directamente en cómo el clima del aula potenciará una mejor inclusión de estudiantes con NEE, el tipo de relación que el docente establezca con sus alumnos y alumnas será primordial a la hora de establecer vínculos de confianza que propicien una inclusión positiva. Respecto a esto, la literatura afirma que la relación que el profesor establece con el alumno depende no necesariamente de las creencias que este tenga sobre el proceso de inclusión en general, sino que más bien de las actitudes que tenga respecto a sus estudiantes reales (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000). En este sentido, las estrategias que un docente utilice y las oportunidades educativas que les entregue a sus alumnos estarán directamente influidas por las interacciones que construya con los mismos y la actitud que desarrolle frente a la inclusión. Por todo lo anterior, la figura del profesor resulta de gran relevancia, especialmente para estudiantes con NEE, así como ocurre también con los alumnos pertenecientes a algún grupo minoritario en términos étnicos, por lo que el modo en que se relacione con ellos influirá en su desarrollo socio-afectivo, y por ende en el clima de aula. Al respecto, Jordán plantea que los alumnos pertenecientes a algún grupo minoritario:

Tienden a identificar más al profesor como una figura muy significativa, de forma que su *autoconcepto* está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus educadores los perciben y tratan. Así, los alumnos que sienten que sus profesores no los aceptan de forma positiva, con frecuencia tampoco se valoran a sí mismos ni a la escuela; se sienten marginados y desanimados, y a menudo fracasan escolarmente. (Jordán, 1988: 506-507 en Jordán, 2001).

Por último, la investigación sugiere que las instancias de participación de estudiantes con NEE pueden favorecer la interacción social, ya sea con el profesor como con el resto de sus compañeros, entregando herramientas para el desarrollo de habilidades sociales relevantes a la hora de generar espacios inclusivos en el aula. Respecto a esto, se menciona que uno de los roles del docente es

servir como punto de unión entre sus estudiantes, asegurando la participación activa de todos y actuando como mediador en torno a las interacciones que suceden dentro del aula (Hernández de la Torre, 2003, p.4)

De esta manera, las formas de participación de alumnos y alumnas con NEE dentro de la sala de clases, no sólo potenciarán instancias de aprendizaje, sino que también permitirán que estos encuentren espacios de comunicación con sus compañeros, potenciando las relaciones sociales y el fortalecimiento del clima de aula. Respecto a esto, se postula que la participación social resulta de relevancia central, sobre todo en la enseñanza básica (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2008). Más aún, la investigación plantea que la interacción con pares y la participación dentro de la clase tiene un impacto positivo en la calidad de vida de los alumnos con discapacidad no sólo en el corto sino que también en el largo plazo (Dolva et al., 2008).

En función de lo anterior, el propósito de la investigación que aquí presentamos fue caracterizar de manera comprensiva la forma en que se manifiestan aspectos del clima socio-afectivo en dos contextos de aula de un establecimiento con proyecto de integración, y su relación con el proceso de inclusión de dos alumnas con discapacidad intelectual. Específicamente, el análisis tiene que ver con los factores asociados a las interacciones que se dan entre las dos profesoras y las dos alumnas, y cómo estas promueven su mejor inclusión. Así, las preguntas abordadas se enfocan en ¿de qué manera se desarrolla el vínculo establecido entre las profesoras y sus alumnas insertas en el proyecto de integración? ¿Cuáles son los componentes socio-afectivos presentes en esta relación? Y ¿De qué forma estos componentes interactúan para promover una mejor inclusión?

Método

Para este estudio se utilizó una metodología cualitativa, buscando la profundidad del fenómeno enfatizando puntos de vistas subjetivos y el análisis comprensivo de las interacciones presentes en el ambiente observado (Flick, 2004; Taylor & Bogdan, 1986). El diseño utilizado correspondió a un estudio de caso abordado desde la etnografía reflexiva y enfocada (Goetz & LeCompte, 1988), es decir, un estudio descriptivo no estructurado que se enfoca en una unidad muestral para analizar un fenómeno de la realidad dentro de su contexto cotidiano (Yin, 1994).

Participantes

La unidad de análisis fueron dos cursos de tercero básico pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido, es decir, que recibe financiamiento del Estado a través de una subvención, y además recibe el pago de una mensualidad por parte de los padres y apoderados. Se seleccionó este establecimiento de acuerdo a una serie de criterios previamente definidos, a saber:

- a) Escuela municipal o particular subvencionada perteneciente a una comuna de nivel socio-económico bajo o medio-bajo;
- b) Con dos o más años de ejecución de un PIE que incluya alumnos y alumnas con discapacidad intelectual leve o moderada.

A partir de esto, se seleccionó a un establecimiento perteneciente a la Región

Metropolitana, en una comuna ubicada en el sector centro-norte de la ciudad de Santiago de Chile. De acuerdo al censo 2002, la mayoría de la población de este sector se encuentra en el nivel socioeconómico medio-bajo y medio. Por otro lado, el establecimiento corresponde a un colegio particular subvencionado con financiamiento compartido, como fue mencionado previamente, y forma parte de una red de colegios de una congregación católica. Específicamente, la población a la que atiende este establecimiento corresponde a niñas y jóvenes de nivel socio-económico bajo y medio. Los cursos se componen de entre 30 y 40 alumnas, y la matrícula al año 2010 alcanzó cerca de 1000 alumnas (MINEDUC, 2010).

Luego de seleccionar el establecimiento, cada caso fue definido en relación a las interacciones que se producen en torno a una alumna que con discapacidad que forma parte del PIE del colegio, y teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que integre entre 1 y 4 alumnos insertos en el programa de integración (retraso intelectual leve o moderado);
- b) Que estos alumnos lleven por lo menos un año integrados en esta escuela y en el PIE.

Herramientas de Recolección de Información

Los instrumentos utilizados se seleccionaron con el objetivo de recopilar la mayor cantidad de información desde distintas perspectivas. Específicamente, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas a actores claves (profesoras jefe, coordinadora del Proyecto de Integración, profesora diferencial) con el objetivo de recabar información respecto de la creación y ejecución del PIE y las percepciones de cada actor en relación al mismo; entrevista y actividad a alumnas de ambos casos, en donde se instó a las alumnas a tomar fotografías de los espacios y actores relevantes para ellas dentro del establecimiento; observaciones de clases en el aula regular (9 observaciones en total), realizadas a partir de la grabación de dos horas pedagógicas; observaciones en el aula de recursos (5 observaciones en total) realizadas a través de grabación de sesiones de una hora pedagógica cada una; análisis de documentos institucionales y notas de campo. Posteriormente, el análisis de los datos se realizó a partir de la teoría fundamentada, categorizándolos con el objetivo de generar una teoría comprensiva acerca del fenómeno estudiado (Glaser & Strauss, 1967). No obstante, al ser este un estudio de caso etnográfico, el análisis de la información no se organizó en base a codificación axial y selectiva, pues su objetivo consistió en describir los componentes socio-afectivos observados en cada caso, profundizando en su caracterización y comprensión. Para asegurar la confiabilidad y rigor del análisis, el procedimiento incluyó la triangulación de los datos (Willms & Johnson, 1993) en donde las observaciones fueron analizadas por dos investigadoras y las entrevistas por tres investigadoras del proyecto.

Resultados

Al analizar todas las fuentes de información fue posible extraer una serie de elementos comunes que aparecen en ambos casos que, a la luz de la literatura, resultan relevantes como factores que

promueven la inclusión en las alumnas que participan del PIE. Por esto, a continuación se describirán estos elementos comunes y se analizarán a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner con el fin de intentar comprender como distintos factores socio-afectivos presentes en el microsistema que es el aula de clases, y específicamente desarrollados a través de la práctica docente, pueden promover una mejor inclusión en alumnos con NEE.

Actitud y Percepción de las Profesoras Respecto de la Inclusión

Por un lado, las profesoras de ambos casos muestran una actitud positiva hacia la inclusión, en tanto ambas afirman que este proceso trae beneficios a las alumnas, tanto en su aprendizaje como en su desarrollo integral. Asimismo, ambas profesoras plantean que es importante que las alumnas tengan este espacio de interacción con otros, y que les parece que es preciso seguir avanzando en la implementación del proyecto con el fin de entregar lo mejor a las estudiantes con NEE. Directamente relacionado con esto, ambas profesoras muestran una actitud proactiva respecto de las adaptaciones que deben hacer en su sala de clases, realizando actividades diseñadas especialmente para sus alumnas y siguiendo el desarrollo de las mismas durante la clase. Del mismo modo, ambas profesoras muestran una disposición hacia aprender estrategias que propicien una mejor inclusión, y aún cuando observan desafíos en el trabajo con alumnas con NEE, se muestran positivas frente al desarrollo del proyecto. En relación a esto, la profesora diferencial comenta sobre ellas que “Las dos de verdad se preocupan de llevar un proceso de inclusión con ellas, no solo de integración, donde la parte pedagógica ambas les adecuan los contenidos, los objetivos y los materiales...entonces en ese sentido ellas tienen mucha voluntad.”

Es importante destacar que la actitud de estas dos profesoras no necesariamente representa a la totalidad del establecimiento. En este sentido, distintos actores del establecimiento como por ejemplo la coordinadora del proyecto de integración, la profesora diferencial y la psicopedagoga, afirman que dentro del establecimiento aún existen dificultades para apropiarse del PIE como una parte esencial de su trabajo educativo, especialmente en cuanto a la actitud de los profesores en relación a su labor dentro del proyecto. Del mismo modo, coinciden en que estas profesoras destacan entre el resto de los docentes por su proactividad y disposición al trabajo conjunto, aspecto que no se observa de manera tan marcada en los otros profesores, existiendo incluso una percepción negativa respecto a cómo es la actitud de los docentes en general en el establecimiento.

Vínculo de las Profesoras y sus Alumnas Insertas en Proyectos de Integración

Otro aspecto que aparece en ambas profesoras, es la cercana relación que se observa entre ellas y sus alumnas insertas en el PIE. Cada una describe a sus alumnas con cariño y muestra orgullo de los logros que han alcanzado. Del mismo modo, las dos profesoras coinciden en que han logrado desarrollar un vínculo especial con sus alumnas, pues sienten que los esfuerzos que hacen respecto de su trabajo para incluirlas, rinden frutos y permiten que ellas puedan desarrollarse. De esta forma, el trato de las profesoras hacia las dos alumnas es cercano y afectivo, ya sea al

momento de realizar actividades pedagógicas como también en espacios de interacción social. Al respecto, una de las profesoras comenta que “sin querer tú te vas, aparte de encariñando con todas las niñas que tienes, a estas niñas uno les va tomando sin querer un cariño especial, siempre hay algo que te acerca más a las niñas, suponte las ganas de conseguir cosas”

Tensiones entre Visión de Inclusión y Expectativas de Aprendizaje

Por último, otro aspecto que aparece reflejado en ambas profesoras tiene que ver con la tensión existente entre una visión positiva de la inclusión y la diversidad dentro de la sala de clases, con la percepción de que las alumnas insertas en el PIE tienen mayores dificultades de aprendizaje y por lo tanto necesitan herramientas de otro tipo. En este sentido, ambas docentes se muestran reticentes a la posibilidad de que las alumnas sean capaces de aprender lo mismo que el resto de sus compañeras, y consideran que sería necesario diferenciar los contenidos entregados, puesto que en niveles más avanzados se vuelve muy difícil el aprendizaje para ellas. Esto resulta interesante pues si bien tanto las dos se muestran comprometidas con el PIE, y reconocen los beneficios que este ha traído a sus alumnas, siguen existiendo creencias respecto a la capacidad de aprendizaje de las alumnas que pudiese estar influyendo en la forma en que utilizan las estrategias pedagógicas, o bien, en la forma en que se relacionan con sus alumnas participantes del PIE. En este sentido, ambas consideran que la enseñanza debiese centrarse en aspectos más prácticos: “Las niñas no tienen nada claro...y nosotros deberíamos educarlas para que ya... para ir insertándolas no sé, para que contesten el teléfono, para manejarse bien a través del computador, sacar fotocopias, o que hayan talleres de peluquería, que les sirva para la vida donde ellas se van a enfrentar...”

Elementos Divergentes entre Profesoras

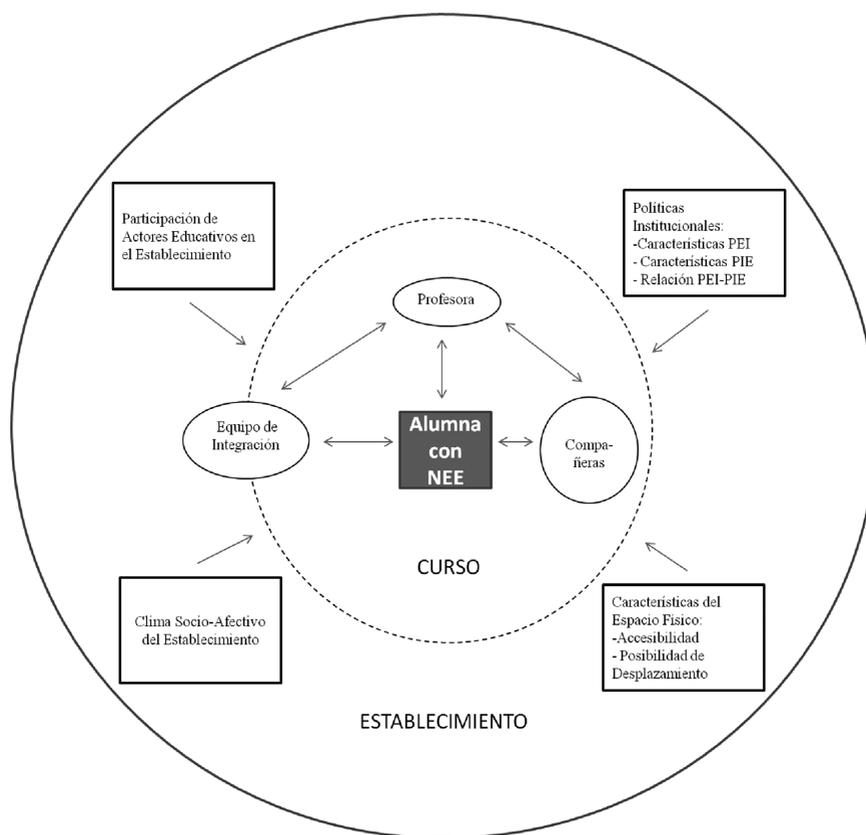
Si bien hay una serie de aspectos en que las profesoras coinciden, al observar las prácticas pedagógicas en el aula se hacen visibles algunas diferencias. El análisis de las interacciones en el aula muestra que estos aspectos estarían influyendo en el proceso de inclusión de las alumnas. Por un lado, se observa que las estrategias utilizadas por las profesoras para realizar las actividades pedagógicas difieren en tanto una de ellas utiliza estrategias variadas privilegiando la utilización de distintas herramientas (imitación, juego de roles, preguntas y respuestas, dictado, etc.) durante una misma clase, a diferencia de la otra que utiliza la misma estrategia a lo largo de la clase, procurando mantener un orden en el desarrollo de la actividad. Por otro lado, existen diferencias en el trato que las profesoras mantienen durante el desarrollo de la clase con las alumnas insertas en el PIE. Específicamente, una de ellas se relaciona con su alumna de la misma forma en que lo hace con el resto, llamándole la atención en caso de ser necesario, dándole la palabra o eligiéndola para realizar alguna tarea. Por otro lado, la otra profesora establece una relación con su alumna distinta a la que tiene con el resto de las compañeras, como por ejemplo al elegir a una alumna para la realización de tareas dentro de la sala, o al ayudarla en su actividad (en ocasiones termina la actividad por ella, o le ayuda con tareas “domésticas” como barrer la sala, no haciendo lo mismo con el resto de sus compañeras).

Modelo Comprehensivo de Componentes Socio-afectivos que promueven la inclusión

Como se explicó anteriormente, el modelo ecológico de Bronfenbrenner permite analizar los componentes de forma dinámica, enfatizando en aquellas interacciones que promueven una mejor inclusión en las alumnas con necesidades educativas especiales.

En la Figura 1 se muestra el modelo construido a partir de los resultados de la investigación.

Figura 1. Modelo comprehensivo de componentes del establecimiento y curso



Para analizar los componentes comunes y divergentes presentes en las profesoras de ambos casos, se construyó un modelo comprehensivo que incorporó todos los elementos observados a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. En este, se puede observar que la alumna con NEE se encuentra al centro del *microsistema* del curso, interactuando con distintos actores de diversas formas, las cuales pueden potenciar su inclusión en la medida en que influyen en cómo las alumnas se desenvuelven en este contexto. De acuerdo a lo anterior, al enfocarse en los componentes socio-afectivos presentes en su *microsistema*, y específicamente en aquellas estrategias que las docentes ponen en práctica, se puede observar que las profesoras se relacionan con el equipo de integración, sus alumnas, y en particular con sus alumnas participantes del PIE con una actitud

influida por su visión del PIE y de los beneficios que éste puede traer a las alumnas con NEE. En este sentido, ambas docentes tienen una percepción positiva respecto de los logros que pueden alcanzar sus alumnas, lo que influye en que las expectativas que muestran respecto de ellas son altas mostrando una actitud proactiva y comprometida con su proceso de aprendizaje. Asimismo, ambas profesoras se muestran proactivas frente al proceso de inclusión, y esto se observa a través de las estrategias que utilizan en clases.

Como se mencionó anteriormente, el que las profesoras manifiesten tener una percepción positiva respecto del PIE recae en las estrategias que utilizan en la sala de clases y en el vínculo que generan con sus alumnas. En este sentido, se pueden observar diferencias respecto de cómo las profesoras interactúan con sus alumnas en las actividades, lo que repercute finalmente en los espacios de participación que estas tienen en el desarrollo de la clase.

Discusión

De acuerdo a lo presentado anteriormente, es posible realizar una serie de análisis en relación con el modelo comprensivo propuesto en este estudio. Por un lado, la forma en que las profesoras se aproximan al proceso de inclusión tiene que ver con sus expectativas en relación al aprendizaje de sus alumnas. Así, sus expectativas facilitan el proceso de inclusión de las alumnas pues estas se ven reflejadas en las conductas que adoptan, siendo más comprometidas con los objetivos que se proponen (Hargreaves, 1994; Hodkinson & Devarakonda, 2009). En relación con esto, las profesoras muestran proactividad y una atribución interna respecto de las responsabilidades que conlleva el PIE, reconociéndose como un factor clave en el proceso de inclusión de las alumnas. De esta forma, el modo en que las profesoras se relacionan con el proyecto facilita su éxito del tanto las profesoras asumen como un deber el enseñar a una gran diversidad de estudiantes, se sienten parte de él y por lo tanto, se atribuyen responsabilidad en el alcance de las metas propuestas (Arteaga & García, 2008; Avramidis & Norwich, 2004). Específicamente, la relación que establecen con sus alumnas con NEE se observa cálida y cercana, lo que de acuerdo a lo planteado por Jordán (2008) influye de manera directa y positiva en su desarrollo, dado el rol que cumplen los profesores en el desarrollo de su auto-concepto, que en este caso ha permitido que las alumnas se sientan seguras dentro de su contexto de aula, viendo a su profesora como un actor relevante dentro de su proceso de inclusión.

Por otro lado, de acuerdo a lo planteado por Cook et al. (2000), la relación que las profesoras tienen con sus alumnas se enmarca en que las dificultades que presentan las estudiantes pueden ser resueltas con esfuerzo de su parte. En este sentido, aún cuando reconocen dificultades individuales de las alumnas (discapacidad, auto-concepto, auto-estima, contexto familiar, etc.), al mismo tiempo piensan que su trabajo y las estrategias que utilicen pueden potenciar el desarrollo integral de las mismas.

En relación con lo anterior y como reflejo de la influencia que las profesoras tienen en cómo sus alumnas se relacionan, los espacios de participación que las primeras generan es un aspecto relevante que puede ser analizado en estos contextos. Así, según el modelo de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), los componentes del contexto en interacción con las alumnas con NEE, influyen en la forma en que se generan

instancias de participación, aportando a un mejor funcionamiento de las mismas dentro de la escuela (Fernández-López, Fernández-Fidalgo, Geoffrey, Stucki & Cieza, 2009). En este sentido, ambos casos difieren en cuanto a las estrategias que las profesoras utilizan para generar oportunidades de participación. Específicamente, desde uno de los casos, existe mayor número de estrategias de enseñanza que promueven la participación de esta dentro de las actividades de la clase, lo que según la literatura es un factor relevante a la hora de potenciar la inclusión, pues la interacción con pares en distintas actividades pedagógicas tiene un impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes, y promueve el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con NEE así como en sus compañeros (Damm, 2008; Dolva et al., 2008). Por ello, el docente cumple un rol fundamental, sirviendo como mediador entre los alumnos, asegurando que todos participen en su proceso de formación.

En concordancia con lo anterior, si bien es posible crear instancias de participación a través de actividades dentro de la clase, cómo la profesora interactúa con la alumna promueve que esta última se inserte en las actividades como un igual ante sus compañeras. Así, en este caso, la profesora incentiva la participación de su alumna a través de refuerzos a sus respuestas y un trato igualitario en que la alumna tiene los mismos deberes y derechos que sus compañeras, promoviendo que sus compañeras establezcan la misma relación con ella, influyendo en cómo las alumnas se relacionan entre sí a través de su. Así, la docente se posiciona como un agente que enseña a sus alumnas a trabajar de forma cooperativa, intercambiar opiniones e interactuar como iguales, favoreciendo un ambiente seguro en donde pueden participar de las instancias sociales (Hernández de la Torre, 2003). A diferencia de esto, en el otro caso se pueden observar actividades que en general privilegian el trabajo individual, donde la profesora interactúa con su alumna participante del PIE en privado. Esto se intensifica porque ella no realiza la misma actividad que sus compañeras, por lo que no tiene espacios para incluirse en instancias grupales generadas por la profesora, y esto a su vez influye en cómo se relaciona con sus compañeras.

El análisis de dos contextos específicos (en este caso, dos cursos) permitió diferenciar de forma profunda los factores distintivos de cada sistema, pues existía una base común que permitía focalizarse en las estrategias específicas puestas en práctica dentro del aula y su impacto en el proceso de inclusión de las alumnas. En este sentido, el poder profundizar en las prácticas docente y el rol que cumplen en el proceso de inclusión, permitió analizar de forma comprensiva aquellos factores socio-afectivos que promueven una mejor inclusión.

A lo largo de estudio fue posible observar aspectos positivos y tensiones entre los factores observados, como por ejemplo en las creencias de las profesoras, que si bien tienen una actitud positiva hacia la inclusión mantienen una percepción de que el PIE debiese enfocarse en entregar habilidades concretas, diferenciando entre los aprendizajes esperados para las alumnas sin NEE, de aquellas que participan del PIE. En este sentido, la observación en profundidad permitió analizar los factores del contexto de las alumnas desde sus aspectos positivos, sin dejar de reconocer aquellas tensiones presentes en el ambiente. Asimismo, como limitaciones, un aspecto posible de mejorar en futuros estudios es la incorporación de la mirada de otros actores al proceso de inclusión de las alumnas, por ejemplo la familia, sus compañeros de curso, otros actores del establecimiento, etc., con el fin de enriquecer la visión. Además, el hecho de que este fuese un establecimiento con características particulares tal como pertenecer a una congregación católica,

y a ser sólo de niñas, puede haber influido en los resultados obtenidos, por lo que en el futuro sería interesante analizar otro contexto.

Por último, es posible plantear preguntas que surgen a partir del estudio realizado, respecto de la relación entre factores socio-afectivos del contexto, en especial de los docentes que trabajan con las alumnas pertenecientes al PIE, y aquellos relacionados con el aprendizaje. Así, resulta interesante para la futura investigación el indagar preguntas como: ¿De qué forma los componentes del clima socio-afectivo influyen en el aprendizaje de alumnos con NEE?, o ¿De qué forma las estrategias pedagógicas pueden servir al objetivo de la inclusión social? Específicamente, a través del análisis de los componentes socio-afectivos en este contexto, y de los factores que se relacionan directamente con los docentes, fue posible observar que ciertas estrategias pedagógicas potencian la inclusión de las alumnas en su contexto de aula, y que por otro lado, una relación cercana y de confianza con las profesoras, puede facilitar el aprendizaje de estas. Así, indagar en la interacción de estos factores permitirá desarrollar estrategias que aborden ambas dimensiones, con el fin de potenciar la inclusión de alumnos con NEE. Del mismo modo, estudiar estos factores en un contexto que cuente con los componentes descritos anteriormente a nivel de establecimiento, facilitará el análisis de aspectos específicos del aula o estrategias puntuales utilizadas que promueven la inclusión.

Bibliografía

- Andreou, E., Didaskalou, E., Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs [En Red]* Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12028/full>
- Arteaga, B. & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Revista Entre Dos Mundos*. 25, 25-44.
- Bender, W., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Journal Exceptional Children*, 67(1). 115-135.
- Damm, X. (2008). *Educación inclusiva ¿Mito o realidad? (Informe Final)*. Santiago, Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Dolva, A.S, Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*. 26(2), 201-213.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Fernández-López, J.A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. Funcionamiento y discapacidad: La clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the post-modern age*. London: Casell.
- Hernández de la Torre, E. (2003) *La formación del profesor tutor para la inclusión social el alumno con discapacidad en el aula: programa de iniciación*. Trabajo presentado en el I congreso internacional de educación y diversidad: formación, acción e investigación. Sevilla: Facultad de ciencias de la educación Universidad de Sevilla.
- Hodkinson, A. & Devarakonda, C. (2009). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *Research in Education*, 82, 85-99.
- Jordán, J. A. (2001) El profesorado ante la educación intercultural. En E. Castella, C. Pinto Isem, y J.A. Jordán Sierra, (coord.), *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo* (pp.78-100). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- MIDEPLAN, Chile. (2010). *Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.
- MINEDUC, Chile. (1998). *Instructivo N° 0191 sobre Proyectos de Integración Escolar. Decreto Supremo N° 1/98*. Disponible en Red. Recuperado de www.mineduc.cl, el 20 de Mayo, 2009.
- MINEDUC, Chile. (2010). *Base de matrícula 2010*. Santiago: MINEDUC.
- McCay, L., & Keyes, D. (2001). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78(2), 70-78.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: a structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really Included? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Pugach, M. C. (2001). The stories we chose to tell: Fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children*, 67(4), 439-453.

- Salend, S. J. & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. & Swaab, H. (2012). Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2) 92-104.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos*. Madrid: Paidós.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1. pp. 824-831. [En Red] Disponible en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf
- UNESCO, (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO.
- Valcarce, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Wuart, L., Kehler, H., Rempel, G. & Tough, S. (2013). Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. *International Journal of Inclusive Education*. [En Red] Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2013.767386#.UjNV6H-mXD5>
- Willms, D, & Johnson, N. (1993). *Essentials in Qualitative Research A Note-Book for the Field*. Documento Interno no Publicado.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.