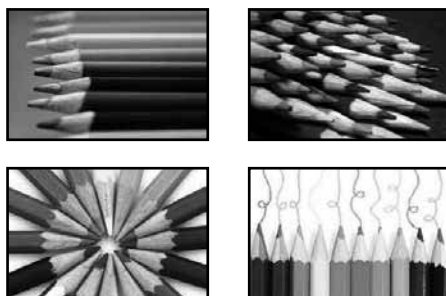


Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Septiembre 2014 - Febrero 2015 / Volumen 8 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en la Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk Homad

Editor invitado presente número:

Mauricio López Cruz

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Cynthia Martínez-Garrido

Versión impresa: Sylvia Contreras Salinas

Comité Editorial:

Gerardo Echeita Sarrionandia

Eliseo Guajardo Ramos

Ana Belén Domínguez Gutiérrez

Fulvia Cedeño Ángel

Ofelia Reveco Vergara

Odete Moliner García

Arturo Pinto Guevara

Paula Riquelme Bravo

Rosa Blanco Guijarro

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España

Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca - México

Universidad de Salamanca, Salamanca - España

Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia

Universidad Central de Chile, Santiago de Chile

Universidad Jaume I. Castellón, Castellón de la Plana - España

Universidad Católica del Maule, Talca - Chile

Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la Cultura - Santiago de Chile

Consejo Editorial:

Beatriz Rodríguez Sánchez

Jaime Bermeosolo Bertrán

Abelardo Castro

Soledad Cisternas

Windy Ferreira Hidalgo

Paulina Godoy Lenz

Seamus Hegarty

Víctor Molina

Javier Murillo Torrecilla

Mariano Narodowski

Rafael Sarmiento Guevara

Rodrigo Vera Godoy

Álvaro Marchesi Ullastres

Secretaría de Educación Pública, D.F. – México

Universidad Católica de Chile - Santiago de Chile

Universidad de Concepción, Concepción - Chile

Naciones Unidas, Santiago de Chile

Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa - Brasil

Fundación Hinene, Santiago de Chile

IEA, Londres – Reino Unido

Universidad de Chile, Santiago de Chile

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España

Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina

Universidad Central de Chile, Santiago de Chile

Fundación HINENI, Santiago de Chile

(Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la Cultura), España

Impresión:

Gráfica LOM

Edita:

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 2585 1307 – 2582 6760

Persona de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

Santiago de Chile.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Volumen 8 – Nº 2

Septiembre 2014 – Febrero 2015

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre, y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.

- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de septiembre y 30 de marzo respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

SECCIÓN TEMÁTICA: INVESTIGACIONES ACTUALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
THEME SECTION: CURRENT RESEARCH IN INCLUSIVE EDUCATION

Presentación

Presentation

Mauricio López Cruz

19-49

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA
THEME SECTION ARTICLES

Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva
Reflecting on out some sense and knowledge provided by the research in the field dela inclusive education

Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Marta Sandoval y Cecilia Simón

25-48

Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva
Ethical dilemmas expressed by researchers about their experience in an action- research project in an intercultural inclusive school context

Odet Moliner y Lise-Anne St-Vincent

49-68

Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar
Discrimination and segregation: Effects of school desegregation on life projects for municipal schools graduate students who participated in school integration projects

Verónica López

69-83

¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa
Equal opportunity for all? Researching the transition to secondary education in a socio-educational community

Silvia Sierra Martínez y Ángeles Parrilla Latas

85-102

Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa

School Experiences of Disabled Adolescents. Experiences on Inclusion in Education

Erika Patricia Ciénega, Octavio Patiño y Andrés Edmundo Alcántara 103-120

La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes, en el contexto educativo de España

Literary reading and virtual writing on Inclusive Education Qualitative research with immigrant teenagers in the educational context of Spain

Virginia Calvo y Rosa Tabernero 121-140

Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado

Development of reading skills through peer tutoring in response to student diversity

David Durán y Vanessa Valdebenito 141-160

Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar

Inclusion and Violence: Prevalence of peer victimization in students participating in School Integration Projects

Boris Villalobos, Claudia Carrasco, Verónica López, María Ángeles Bilbao, Macarena Morales, Sebastián Ortiz, Dayana Olavarría, Paula Ascorra y Álvaro Ayala del Castillo 161-178

La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia

The Index For Inclusion as an Institutional Self-Assessment tool: an Experience Report

Ignacio Figueroa Céspedes y Yolanda Muñoz Martínez 179-198

Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad

A study of the professional characteristics of the university teacher to attend to the diversity

María Cristina Amaro, Juana María Méndez y Fernando Mendoza 199-216

SECCIÓN TEMÁTICA LIBRE
FREE THEME ARTICLES

La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión

Co-teaching, a strategy for educational improvement and inclusion

Felipe Rodríguez

219-233

La legitimidad meritocrática de la desigualdad. Relegación educativa en medios desfavorecidos de Paraguay

The meritocratic legitimacy of inequality. Disadvantaged educational relegation of Paraguay

Luis Ortiz

235-246

Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), desde una perspectiva de género

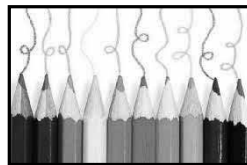
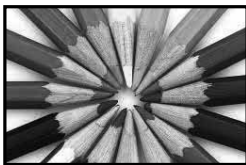
Education experiences in Intercultural Indigenous University of Michoacán (UIIM) from a gender perspective

Ivy Jacaranda Jasso y Rocío Rosas

247-262

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

Desprivatizar las aulas

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Hace ya treinta años, las profesoras Ann Lieberman y Lynee Miller (1984), en un influyente libro titulado “Profesores, su mundo y su trabajo”, nos dejaron una frase que aún hoy nos estremece por su actualidad y veracidad:

“Con tanta gente comprometida en una misión compartida por tantos, en un espacio y un tiempo tan compactos, es tal vez una de las mayores ironías -y una de las grandes tragedias de la enseñanza que tanto trabajo se desarrolle en un aislamiento profesionalmente consagrado” (Lieberman y Miller, 1984: 11)

Resulta paradójico que una actividad profesional basada en la interacción docente-estudiante y donde el trabajo en equipo entre docentes es una de las ideas más repetidas, sea una tarea eminentemente solitaria para una gran parte de los profesores y las profesoras. Más allá de palabras y buenas intenciones, la realidad es que la acción educativa se desarrolla en un reducido espacio con una puerta cerrada y donde un solitario docente se enfrenta a la compleja tarea de educar.

No nos equivocáramos mucho si afirmáramos que tres son los términos sobre los que está incidiendo la literatura de esta década sobre el cambio y la mejora escolar: aprendizaje, colaboración y apoyo (Murillo, 2011; Krichesky y Murillo, 2011). Tres aspectos que a su vez, no por mera coincidencia, son recurrentemente citados por los investigadores en el campo de la inclusión educativa como condiciones clave para avanzar hacia escuelas más inclusivas y equitativas.

Aprendizaje, en primer lugar, porque no es posible que los estudiantes aprendan si no aprenden los docentes y toda la comunidad escolar. Cada día, cada estudiante, es único e irrepetible, y cada momento en la escuela se convierte en una nueva experiencia, una nueva aventura que nos confronta con la necesidad de dejar atrás los viejos esquemas o modelos de enseñanza. Cada niño, cada niña y cada adolescente necesitan una atención personalizada que se ajuste a sus características, capacidades, necesidades, intereses, y solo es posible si los maestros y maestras están también en constante aprendizaje y desarrollo como una forma consustancial a su quehacer diario. El aprendizaje es cosa de todos.

Colaboración es otro de los aspectos clave para la mejora. Colaboración en la medida en que los docentes trabajan y aprenden juntos, diseñan estrategias, discuten y unifican criterios, planifican actividades juntos y juntos las desarrollan y evalúan. Colaboración con otros colegas y profesionales no docentes de su escuela, con colegas de otros centros, con las familias, con el equipo directivo, y con el personal de administración y servicios; también con instituciones

y profesionales externos a la escuela. Si, como dicen Lieberman y Miller, todos ellos trabajan en un tiempo y en un espacio cerrado para conseguir un mismo fin, el desarrollo integral de los estudiantes, no tiene sentido entonces, que la labor docente no sea concebida bajo un enfoque colaborativo y de trabajo en equipo.

Apoyo es el tercer elemento y está íntimamente relacionado con el punto anterior. Lograr que todos los estudiantes participen, se beneficien de la experiencia educativa y aprendan, es impensable si los docentes no cuentan con apoyo para abordar las dificultades y retos que les plantea la enseñanza en aulas a las que asisten grupos cada vez más heterogéneos. Asumir que las dificultades para enseñar y aprender son constitutivas de todo proceso educativo y que, por tanto, maestros y estudiantes debieran disponer de las ayudas necesarias en el momento que las precisen, es definitivamente un cambio que ha costado mucho instalar en la cultura y las prácticas educativas. Con demasiada frecuencia observamos lo que complica a las y los maestros pedir ayuda de un colega para abordar un contenido en clase, o para recibir sugerencias de cómo facilitar el aprendizaje de un estudiante que presenta dificultades, o sobre la mejor forma de potenciar la creatividad o el aprendizaje autónomo en el aula... De hecho, en muchas escuelas subsiste la tendencia a derivar a un alumno conflictivo o que no está progresando adecuadamente a otro profesional, pero difícilmente se le pide ayuda sobre cómo hacer las cosas de manera diferente.

¿Nos podemos imaginar un cirujano, un arquitecto o un abogado que no consulte y pida apoyo a sus colegas ante un caso o una situación difícil? Como decía Stoll y Fink (1989), la idea de que “siempre hay alguien para ayudar” como una de las normas culturales que contribuyen a la mejora.

Estas tres ideas nos llevan a reflexionar sobre la contradicción de defender, cada vez con más fuerza y convicción, una escuela pública de todos y para todos; y que sus aulas se mantengan como un espacio privado poco accesible.

Soñemos: imaginemos cada aula como un espacio de aprendizaje, colaboración y apoyo entre estudiantes, docentes y familias; donde los profesores considerasen que son responsables del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes del centro, no solo de los de su aula; donde sea habitual ver a dos, tres, cuatro docentes interactuando en una misma sala de clase, y varios grupos de estudiantes de distintos cursos trabajando juntos; donde las madres y los padres también colaboren, aprendan y compartan sus saberes... Imaginemos un aula pública de todos y para todos.

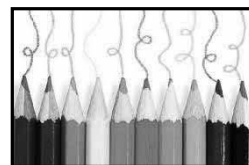
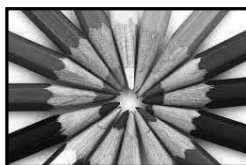
Desprivaticemos nuestras aulas.

Referencias

- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work. Implications for School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED250285.pdf>
- Murillo, F.J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Rodríguez y C. Llopis (Coord.), *Otra educación es posible* (pp. 83-109). Madrid: Narcea.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

PRESENTACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



PRESENTACIÓN

Investigando la inclusión: avanzando hacia la consolidación de comunidades de indagación colaborativa

Mauricio López Cruz

La idea de dedicar una sección temática a investigaciones actuales sobre educación inclusiva surgió luego de uno de los encuentros de la Red Chilena de Investigadores en educación inclusiva, instancia que creamos un grupo de académicos de universidades chilenas el año pasado y que persigue propósitos similares al número que ahora presentamos. En ambos casos, lo que se pretende es visibilizar el trabajo y estimular el diálogo entre investigadores comprometidos con el avance hacia sistemas educativos y escuelas que contribuyan a la tarea de garantizar el derecho a la educación a todos los niños y jóvenes con base en los principios de justicia y equidad.

Aquella tarde calurosa de noviembre, Cynthia Duk y yo conversamos sobre cuánto ha crecido en el ámbito iberoamericano el interés y el trabajo de numerosos equipos que dedican sus esfuerzos a comprender la compleja trama de los fenómenos de exclusión-inclusión y a buscar formas de contribuir al pensamiento y la práctica de la educación inclusiva. La publicación de una sección temática de la revista era una buena oportunidad para conocer y difundir el trabajo de colegas de otras universidades, pero sobre todo para discutir y avanzar hacia un marco de referencia común para compartir los avances de la investigación y explorar las nuevas direcciones que después de algunos años de crecimiento podrían estar surgiendo en el campo. En este punto coincidimos con Parrilla (2009) cuando sostiene que la creación de comunidades de investigación inclusivas es uno de los desafíos más relevantes de la comunidad académica en torno a esta temática. Esta revista constituye, sin duda, un avance importante en esta tarea.

Otras iniciativas de colaboración en las que hemos coincidido con la directora de la revista nos han mostrado los desafíos del movimiento de la inclusión en la región para los que resulta crucial fortalecer el desarrollo de la investigación. Una de ellas es el diplomado en inclusión educativa, iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que ya va en su 4ª versión. En esta instancia de actualización, en la que han participado docentes de diversos países de la región, se verifica la coincidencia de muchos problemas comunes, así como de la necesidad de difundir el conocimiento entre profesionales que se desempeñan en contextos educativos también diversos, pero que comparten grandes dificultades para la realización del ideal de escuela inclusiva al que aspiramos. En la labor de tutoría con los participantes ha resultado ser de gran apoyo compartir trabajos de investigación que ilustren casos, propuestas de intervención, instrumentos y metodologías que favorecen la inclusión. Esperamos que los artículos incluidos en este número puedan de igual manera llegar a aquellos profesionales dispuestos a mirar y revisar sus prácticas a la luz de nuevas perspectivas, ofreciendo

orientaciones sobre formas de generación de conocimiento local y evidencias que estimulen el pensamiento y la práctica.

Y es que la investigación conlleva procesos de problematización y reflexión conjunta, resolución de temas éticos, superación de barreras entre investigadores y profesionales, búsqueda constante de métodos pertinentes para generación de conocimiento útil, entre muchos otros desafíos, todo ello en el marco de compromisos colectivos con la construcción de un conocimiento significativo. Esta actividad muchas veces supone, asimismo, el estímulo de valores tan esenciales como la búsqueda de la verdad, la belleza, la justicia y el bien común. Por ello, creemos que las iniciativas de indagación y generación de conocimiento estimulan la cooperación entre actores comprometidos con propósitos compartidos.

En este sentido, una contribución relevante de la investigación, tal como lo comprobamos a menudo, es iluminar con nuevas perspectivas los problemas a los que nos enfrentamos con frecuencia, de manera que nuestra labor de indagación nos permita, como señala Slee (2012, p. 229), “alcanzar profundidad, detectar los matices y dar con las sorpresas que impulsan la investigación en nuevas direcciones”. Parrilla (2009) apunta hacia una dirección similar cuando destaca cómo el enfoque narrativo que busca dar voz a los jóvenes excluidos visibiliza “temas poco visibles” para el mundo académico propio de los investigadores.

La posibilidad de mirar desde nuevos ángulos los problemas de exclusión educativa sería fundamental para lo que Echeita y colaboradores plantean, en el trabajo que abre la sección temática, debería ser el propósito final de la labor investigadora: la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares. Tras su amplia revisión de algunas de las líneas de investigación más sobresalientes del campo, finalizan con la reflexión respecto a que, en el contexto actual de abundante conocimiento, la investigación más necesaria apuntaría a esclarecer cómo romper las inercias y resistencias que inhiben que dicho conocimiento, en gran medida ya disponible, se lleve verdaderamente a la práctica.

Los trabajos que en este número han utilizado enfoques narrativos (López y cols; Ciénaga y cols.) muestran, a través de las historias escolares de jóvenes, cómo emergen significados desconocidos o pasados por alto, pero que permiten reorganizar nuestra comprensión de los procesos de inclusión y exclusión. En ambos casos se visibilizan dimensiones relevantes de la experiencia personal y subjetiva de jóvenes víctimas de exclusión que ponen de manifiesto la necesidad de revisar los enfoques tradicionales de responder a colectivos con discapacidad o considerados con “necesidades educativas especiales”, y que aún siguen vigentes. Desde un análisis cuantitativo, el trabajo de Villalobos y cols. compara la experiencia de victimización que sufren estudiantes diagnosticados con y sin “necesidades educativas especiales”, en el marco de la política de “integración escolar” en Chile. Sus resultados llevan a conclusiones similares.

Uno de los tópicos que parecen ineludibles al profundizar en el campo de la investigación inclusiva es la pregunta por la dimensión axiológica y su papel en la labor investigativa. Son muchos los autores que han insistido en el necesario posicionamiento explícito del investigador

respecto a su ideología y valores orientadores, y los dilemas éticos que esto puede suponer (Dyson y Howes, 2009; Parrilla, 2009; Slee, 2012). En esta línea de trabajo, Moliner y St. Vincent indagan precisamente en el tipo de dilemas éticos a los que se puede enfrentar un equipo de investigación al interactuar desde su rol con los agentes educativos participantes en un proceso de indagación colaborativa en una escuela definida como intercultural.

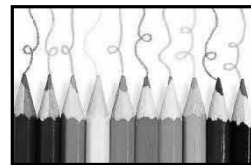
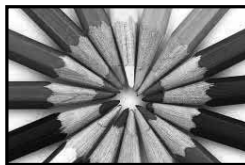
Los trabajos que siguen (Calvo y Taberero; Durán y Valdebenito) abordan experiencias basadas en la lectura y la escritura como estrategias que apoyan procesos de inclusión entre pares al favorecer el aprendizaje y la participación en comunidades escolares inclusivas.

Para cerrar la sección temática, los trabajos de Figueroa y Muñoz, por una parte, y de Amaro, Méndez y Mendoza, por otra, amplían la mirada hacia procesos de mejora organizacional en el nivel escolar y universitario, respectivamente. En ambos casos, lo que se destaca como principal “palanca para el cambio” es la posibilidad de reflexión y desarrollo profesional del equipo docente sobre la base de unos valores inclusivos compartidos. En línea con estos proyectos, el artículo de Sierra y Parrilla también se sitúa desde un paradigma organizacional, pero ampliando el foco al nivel comunitario y de colaboración entre escuelas, para examinar la problemática de la transición educativa a la etapa secundaria. Nuevamente, se pone de relieve la necesidad de implementar procesos participativos que involucren a la comunidad a la hora de hacer frente a un proceso que afecta a todo el alumnado.

Creemos que el conjunto de títulos que presentamos en esta sección temática aporta puntos de vista que conforman una buena muestra de las aproximaciones actuales al campo de la educación inclusiva en Iberoamérica, específicamente en Chile, España y México. Sin duda que aún no se resuelven varias de las cuestiones más espinosas de la puesta en práctica de los valores inclusivos, los dilemas intrínsecos a la inclusión, las resistencias de todo tipo, la pervivencia de la injusticia, la discriminación y la exclusión. Pero, tal como Mel Ainscow insiste en sus inspiradores textos, la inclusión se trata de un camino sin fin hacia la materialización de estas aspiraciones. La realización del trabajo editorial para este número nos ha convencido aún más de lo que ya estábamos en un comienzo en cuanto a lo provechoso que resulta el trabajo de revisión sistemática del conocimiento cuando se hace de manera colaborativa en torno a propósitos comunes. Por ello, reiteramos nuestra intención de que los trabajos que presentamos sirvan como incitación a continuar avanzando en este camino, sirviéndonos de las ideas y propuestas que vamos construyendo colectivamente.

Sección Temática

Investigaciones actuales en Educación Inclusiva



Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva

Thinking aloud on the sense and some knowledge provided by research in the scope of the inclusive education

Gerardo Echeita*, Yolanda Muñoz**, Marta Sandoval*** y Cecilia Simón****

Recibido: 06-06-2014 - Aceptado: 19-08-2014

Resumen

El artículo reflexiona sobre el sentido y alcance de la investigación inclusiva o sobre la inclusión, al hilo del análisis sobre las diferentes metodologías o enfoques susceptibles de aplicar a cualquier empresa investigadora en el campo educativo. Los autores se posicionan al lado de los enfoques críticos que contribuyan a reducir las situaciones de discriminación que experimentan muchos estudiantes antes, durante y después de su escolarización. También se analizan algunos de los significados o perspectivas desde las cuales abordar la educación inclusiva y se resumen algunos de los principales resultados y conocimientos disponibles para comprenderla y mejorarla, producto de la investigación. Los autores sostienen que se necesita impulsar un tipo de investigación que contribuya a construir conocimiento inclusivo tanto en el proceso como en los resultados e impacto, pero también se hace ver la paradoja de que ya hay suficiente conocimiento para ayudar a transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares de forma que sean más inclusivas.

Palabras clave: Metodología y métodos de investigación. Investigación inclusiva. Investigación sobre la inclusión. Paradojas de la investigación para la educación inclusiva. Cambio educativo.

* Doctor en Psicología, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España. gerardo.echeita@uam.es

** Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá de Henares de Madrid, y profesora ayudante en el Departamento de Didáctica. yolanda.munozm@uah.es

*** Doctora en Psicopedagogía, Maestra en Educación Especial. Maestra de PT (Pedagogía Terapéutica) en Equipos de Atención Temprana (EAT), Colegios e Institutos de la CAM. marta.sandoval@uam.es

**** Doctora en Psicología y Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). cecilia.simon@uam.es

Abstract

The paper reflects on the meaning and scope of the inclusive research or research on the inclusive education, in line with the analysis of the different methodologies or approaches that could be apply to any research in the field of education. The authors positioned themselves beside the critical approach that contributes to reduce the discrimination that many students experience before, during and after their schooling. It is also discuss some of the meanings or perspectives from which address the inclusive education and summarizes some of the main results and knowledge available to understand and improve it. The authors argue that there is needed to promote a kind of research that contributes to building inclusive knowledge, both in the process and the results and impact, but also point it out the paradox that there is already enough knowledge to transform school cultures, policies and classroom practices to be more inclusive.

Keywords: Research methodology and methods. Inclusive research. Research on inclusive education. Paradox on inclusive research. Educative change.

1. La investigación educativa como compromiso ideológico

“En una sociedad democrática, la
educación o es inclusiva o no es educación”
(Casanova, 2011)

La radicalidad de la anterior afirmación, que compartimos plenamente, es, a nuestro juicio, un buen inicio para estas reflexiones sobre la investigación en el ámbito de la educación inclusiva, toda vez que, desde ese punto de vista, también cabría decir que la investigación sobre inclusión se solaparía al 100 % con la investigación en educación. Por ello, sería un intento vano por nuestra parte pretender resumir en pocas páginas lo que ocupa muchos handbooks sobre investigación que, por otra parte, se encuentran en continua actualización. Nuestra intención es otra y se sitúa en un terreno mucho más modesto; el de compartir algunas reflexiones y a la vez tratar de estimular un siempre necesario debate sobre una actividad igualmente necesaria para seguir avanzando hacia esa sociedad democrática, a la que los investigadores deben contribuir con su modesta cuota de responsabilidad.

Pero cuestiones aparte relativas al volumen de la tarea, lo que tal vez también cabría afirmar –provocativamente–, es que toda investigación educativa que no contribuya al desarrollo de una educación inclusiva vendría a ser, por acción u omisión, una investigación educativa excluyente y, con ello, cómplice parcial de los procesos de fracaso, marginación y segregación escolar, en definitiva de discriminación, que sufren a diario millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el mundo. Un punto de vista que nos sitúa, por otra parte, frente a una cuestión más general relativa al propósito o sentido de la investigación. En efecto, se ha dicho muchas veces que la investigación no es una cuestión técnica y aséptica, o un asunto principalmente

de métodos, diseños o intereses particulares, con todo lo legítimos que estos puedan ser. La investigación es, por encima de todo, un asunto ideológico que nos obliga a preguntarnos sobre el “para qué”, el “por qué” y el “para quién”, en definitiva sobre los propósitos y finalidades del trabajo investigador. En este sentido, una investigación educativa (inclusiva) que no contribuyera, de algún modo, al empoderamiento y a la emancipación de las personas discriminadas de los procesos de exclusión, opresión o minusvaloración de los que muchos y muchas son objeto antes, durante y después de su vida escolar, para nosotros, por lo menos, no tendría mucho sentido ni valor.

Otra cosa distinta es cómo se puede contribuir a dicha empresa “liberadora”, parafraseando con toda modestia a Freire (1970), lo que nos conecta con la inteligente distinción que en su día realizara Stenhouse (1987) entre la investigación **en** educación, es decir, la que se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación **sobre** la educación, la que se realiza para contribuir al conocimiento de la educación. Esto es, la investigación **sobre** la educación puede tener como objeto de estudio el alumnado, el profesorado, la institución, el contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje o los materiales curriculares, entre otros, siendo su pretensión la adquisición de nuevos conocimientos o la explicación o descripción de hechos, procesos o fenómenos educativos. En cuanto a la investigación **en** educación, aunque también participa de los mismos objetos de estudio, tiene como finalidad última el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en una determinada institución y contexto socio-económico-cultural, y consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, mejorando o transformando la práctica educativa social, institucional o docente, a partir de la propia experiencia profesional compartida.

Esa distinción es la que Parrilla (2009) ha trasladado al ámbito de la inclusión, diferenciando entre una investigación inclusiva y una investigación sobre la inclusión. La distinción nos sitúa, principalmente, ante la relación entre los investigadores y los sujetos de investigación, ante la reflexión sobre la propiedad del proceso y sus resultados y, finalmente, ante los modos y procedimientos para su difusión. En definitiva, sobre la finalidad última de una actividad que, según se mire, puede ser enfocada y desarrollada para el reconocimiento y provecho directo del investigador y “la ciencia”, o para la mejora directa o indirectamente de la calidad de vida, el reconocimiento (Honneth, 2010) y el empoderamiento “del investigado”. En una investigación inclusiva los participantes se convierten en “coinvestigadores”, en sujetos activos y no pasivos de un proceso que también les pertenece, por cuanto les afecta de lleno y en el que participan -conforme a sus posibilidades- en las responsabilidades y tareas que permiten su implementación. Es una investigación que, por todo ello, les dignifica y les libera del estatus de mero objeto/paciente de otros intereses.

Estas distinciones nos obligan a detenernos, si quiera brevemente, en la reflexión sobre las metodologías, enfoques o paradigmas desde los cuales se plantea la investigación, tarea que nos llevará a situar la investigación inclusiva en el terreno de la “investigación crítica”.

2. Conocer, interpretar o cambiar

Antes de proseguir en el desarrollo de este texto nos parece oportuno recordar la diferencia que, de acuerdo con los estudiosos de la filosofía de la ciencia, existe entre los conceptos de “métodos” y “metodología” (Cohen y Manion, 1990). Cuando hablamos de métodos nos referimos a los procedimientos de todo tipo –cuantitativos o cualitativos– utilizados para obtener la información sobre el objeto de estudio. Cuando utilizamos el término metodología o “enfoque” hacemos referencia a una determinada concepción de la ciencia y, en consecuencia, a las relaciones entre metateoría, teoría e investigación. En este sentido, si bien hoy está plenamente asumido mantener una posición ecléctica o plural en cuanto a los diferentes métodos que pueden utilizarse en el estudio de los procesos educativos (León y Montero, 2003), sin embargo, la metodología está estrechamente ligada a la posición teórica y metateórica (ideológica) del investigador. Esto significa que los métodos de investigación pueden ser tomados de las diferentes disciplinas relacionadas con los procesos educativos en juego. La metodología, por el contrario, hace referencia al papel que debe tener la investigación en la construcción de una teoría y una práctica determinada sobre la educación inclusiva en nuestro caso.

Buena parte de la investigación sobre educación (Imbermón, 2002), sea o no inclusiva, se ha desarrollado al abrigo de los paradigmas positivista e interpretativo. El positivismo (ontología realista, epistemología objetivista e interés práctico) niega toda relación entre ontología y epistemología. Esto es, la realidad tiene una existencia independiente del sujeto que la conoce. Ello significa conferir toda la importancia a los datos obtenidos a partir de la observación y la experimentación, que se consideran reales y objetivos, y desdeñar por completo la labor de interpretación de los mismos. La ruta del conocimiento positivista va, por tanto, desde el nivel empírico a la construcción de leyes y teorías que, a su vez, se confirman o refutan con la investigación empírica. El conocimiento, obtenido mediante la aplicación correcta del método científico, es un conocimiento cierto y objetivo. La ciencia es una actividad desinteresada y, por lo tanto, objetiva, independiente de los valores y de los fines de los sujetos, incluido el investigador. Desde una perspectiva positivista, la actividad profesional se entiende, básicamente, como una actividad “técnica” o instrumental, basada en la tarea de trasladar a la práctica los principios de la ciencia positiva.

En resumen, para este enfoque de investigación, el hecho educativo puede explicarse y es “neutral”. Tienden a primar las variables tomadas aisladamente, con la convicción de que pueden establecer relaciones concretas causa-efecto entre procesos y resultados. Por ejemplo, en el ámbito de la investigación relacionada con la discapacidad y la “educación especial” (Salvador y Arroyo, 2001), el enfoque positivista se ha proyectado en muchos ámbitos, que van desde los modelos de interpretación de la discapacidad –asumiendo que la capacidad y la discapacidad existen en los individuos como entidades que pueden medirse y diagnosticarse– hasta la práctica profesional, a través, por ejemplo, de la aplicación del conductismo a la “evaluación funcional y modificación de la conducta” de los llamados durante mucho tiempo “deficientes mentales”.

Aunque las investigaciones y los investigadores con un enfoque metodológico positivista no han perdido terreno y siguen acaparando el reconocimiento de “la academia”, también es cierto que, a partir de la década de los 80 y progresivamente hasta la actualidad, se ha ido abriendo paso y consolidando un enfoque de investigación que plantea la necesidad de tomar en consideración, de manera central, cómo los “actores educativos” (profesorado, alumnado, familias, etc.) interpretan y dan sentido y significado a su acción educativa en el contexto de una realidad a la vez concreta y dinámica (Tojar, 2006).

Como indican Carr y Kemmis (1988), la noción de ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. De hecho, la denominación “interpretativa” vendría a ser el mejor denominador común de enfoques como el etnográfico, el interaccionista simbólico, el fenomenológico o el constructivista, entre otros. Sáez Carreras (1989), resume los presupuestos básicos que subyacen en el enfoque interpretativo y que, a grandes rasgos, serían los siguientes:

“La sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él. La sociedad es una construcción, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que la humanidad en interacción comparte.

Los significados de las acciones sociales de los seres humanos que viven en sociedad adquieren una relevancia inusitada. La conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la acción.

El sujeto humano no es un organismo pasivo que reacciona a determinados estímulos. Es un constructor imposible de ser ‘sustancializado’” (Sáez Carreras, 1989: 19).

Para la investigación interpretativa, la práctica educativa se modifica cambiando a los que actúan en ella, los contextos donde intervienen y la forma de comprenderla. La investigación no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría, sino que pretende clarificarla para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas. Buenos ejemplos de investigación interpretativa, basada en “historias de vida” con sujetos pertenecientes a grupos vulnerables, serían los trabajos de Portela, Nieto y Toro (2009) o el de Moriña (2010).

Ahora bien, para muchos autores, la metodología o enfoque interpretativo resulta igualmente cuestionable si termina cayendo, a la larga, en la separación teoría-práctica que tanto se ha criticado al enfoque positivista (Popkewitc, 1988). Dicho en otros términos, para una importante corriente de autores, lo importante no son, en último término, los procesos de interpretación con los que los actores educativos se apropian de una situación educativa determinada, aunque este aspecto es central. Lo importante es llegar a provocar un cambio social. Esta postura es la que está en el origen del enfoque investigador que ha venido en llamarse “crítico”, sociocrítico, reconstructivo o democrático, entre otras denominaciones.

Asumir un enfoque “crítico” exige concebir la investigación educativa como un hecho cooperativo, donde todos los participantes potenciales en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. Pero este proceso no concluye con la apropiación del problema. El enfoque “crítico” busca comprender para cambiar, para transformar. Comprender es, según Habermas (1979), el primer paso de la emancipación. La finalidad última de este enfoque es la transformación de las prácticas educativas, compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos, y la transformación social en busca de la libertad de las personas (Flecha, 1997; Freire, 1996). Supone, además, desarrollar un criterio democratizador, no populista, en el campo de la ciencia y la cultura, en consonancia con orientaciones emancipatorias en otros ámbitos. Dentro de este enfoque todo depende, en última instancia, de los consensos y el diálogo, conseguidos a través de una dinámica basada en la argumentación.

La educación escolar, tan necesitada de una profunda transformación para poder aproximarse a los ideales de una educación inclusiva (Echeita, 2013), precisa, sí o sí, de un fuerte desarrollo de esta metodología, so pena de quedar relegada a una utopía permanente aplazada. A este respecto, un ejemplo notable y reciente de este enfoque, y por lo tanto de una investigación inclusiva, serían los trabajos de Sepúlveda, Calderón y Torres (2012), o el de Calderón (2014).

Hasta aquí hemos hecho eco de los principales enfoques o metodologías de investigación, en o sobre la realidad educativa (sea inclusiva o excluyente). Hemos intentado reflejar, muy sucintamente, que la corriente positivista pone el énfasis en lo explicable, identificando explicación científica con explicación causal y dejando, desde nuestro punto de vista, poco margen a las finalidades. Por su parte, el enfoque interpretativo privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o razones. Por su parte, la corriente sociocrítica utiliza la comprensión y la interpretación como mecanismos de liberación, no únicamente como un retrato de la realidad, sino para transformar una realidad que ha de cambiar.

Nos guste más o menos (parafraseando la canción de J.M. Serrat “Puede que a ti te guste o puede que no”), lo cierto es que la investigación en educación (inclusiva) sigue siendo plural en sus enfoques y muy diversa en sus métodos y concreciones. Sin duda alguna, un importante debate es si este hecho es un “facilitador” u otra “barrera” más para seguir avanzando hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas, una reflexión que nos conecta directamente con una cuestión importante para la investigación en o sobre la inclusión, como es la de ¿de qué hablamos y por qué de inclusión?

3. ¿De qué hablamos y por qué de inclusión? Una agenda investigadora abierta y participativa

Si la cita de Casanova del inicio de este texto ya fuera “historia”, significaría que habríamos dejado de hablar de educación inclusiva porque ya solo hablaríamos de “educación”, de buena

educación (no de “la Mala Educación” que todavía tenemos, como el título y el contenido de la película de Almodóvar). Pero lamentablemente no es así, y al igual que ocurre con otras grandes aspiraciones educativas (véase, “educación para la igualdad de género”, “educación para la paz”, “educación para el diálogo intercultural”, “educación para el desarrollo sostenible”, “educación para la justicia social”, etc.), necesitamos seguir poniendo adjetivos a la educación para llamar la atención sobre lo que todavía nos falta para una acción educativa de calidad, integral y justa para todos y todas y con todos y todas.

No creemos que nadie discuta que, al día de hoy, estamos claramente alejados de esa aspiración que, además, corre el doble riesgo de verse permanentemente estancada por el efecto de múltiples factores. Entre estos factores, son relevantes, en primer lugar, la existencia de un fuerte movimiento conservador de “vuelta a lo básico”, a “lo tradicional”, ante el desafío de los cambios profundos que necesitan los actuales sistemas educativos y, por otro, por la “mercantilización de la educación escolar” (Slee, 2012), a la cual sirve la opresora agenda sobre la “mejora del rendimiento y los estándares educativos”. Como desde hace tiempo critica el profesor Ainscow, (2007), estamos dando demasiada importancia y valor a lo que se puede evaluar fácilmente (como ocurre con las competencias comunicativas lingüística, matemática o científica; lo que se hace en las evaluaciones externas tipo PISA), en lugar de evaluar lo importante de la educación, sin duda más difícil y costoso. Un tema muy relevante este de las “evaluaciones del rendimiento escolar” y su relación con la calidad de la enseñanza (Marchesi y Martín, 2014), que el profesor Gentili (2013), entre otros, ha analizado con gran finura crítica.

Si hoy tenemos que hablar de la **inclusión** educativa es porque hay millones de alumnos y alumnas en todo el mundo –del norte y del sur– **excluidos** (UNESCO, 2010). Inclusión y exclusión son polos de un proceso dialéctico y conceptos fuerza muy potentes para ayudarnos a repensar políticas y prácticas en muchos ámbitos de la vida, no solo en lo educativo, sino también en el ámbito social, económico, laboral, urbanístico, etc. No es este el lugar para revisar con cierto detalle el significado y alcance de estos conceptos, cosa que, modestamente, algunos de nosotros hemos intentado realizar en otro texto (Simón y Echeita, 2013), y que otros colegas también han hecho desde otras miradas necesarias para atrapar tan calidoscópico concepto (Skliar, 2013).

Simplemente resaltaremos ahora una definición o concreción de este complejo y dilemático proceso que nos sirve para compartir una perspectiva (¡ojo, no la única!, véase si no, MacLeskey et al, 2014) sobre aquello de lo que hablamos y que es, al mismo tiempo, toda una “agenda para una investigación más inclusiva”. No es una definición nuestra sino hecha por los profesores Ainscow, Booth y Dyson (2006), quienes han definido la inclusión educativa, básicamente, como el proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Vaya por delante, entonces, que la dialéctica relación **inclusión-exclusión** es mucho más que una cuestión de lugares (de dónde se educa el alumnado), aunque los lugares son importantes

por muchas razones. La **inclusión-exclusión** tiene que ver, en primer lugar, con el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado, lo que nos sitúa en la tarea de hacer propia la investigación sobre todos los procesos y condiciones que intervienen en las dinámicas que explican el aprendizaje y la instrucción (Mayer y Alexander, 2011).

Hoy sabemos bien que entre las razones que, sin lugar a dudas, van a contribuir a que todo el alumnado considere que vale la pena aprender, están las vinculadas a la concurrencia en ese proceso de sentimientos y emociones de valía o estima, así como al mantenimiento de relaciones de pertenencia, amistad y de participación en su grupo clase o su centro. Lo contrario, esto es, todo aquello que, como resultado de la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, contribuya al desarrollo, en determinados alumnos, de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o de exclusión deben ser consideradas como barreras de primer orden para el aprendizaje. De ahí, la importancia específica que se le atribuye a la participación como concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos. En definitiva, como señala Puig (2012: 101) “no puede haber conocimiento sin reconocimiento”.

Es más, cabría decir incluso que el concepto de participación refleja algunos matices importantes que el propio concepto de inclusión a veces ensombrece. En efecto, como nos han hecho ver Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007: 48-49), el término de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de “unirse a” y el reconocimiento de que es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca. Por esa razón, su trabajo investigador se ha centrado en construir un Marco de Referencia para la Participación (Framework for Participación, Black-Hawings, 2014), de enorme valor tanto para investigar concepciones y sistemas de prácticas, como para orientar y planificar colaborativamente procesos de mejora dirigidos a mejorar tan importante dimensión del proceso de inclusión.

Máxima presencia, aprendizaje óptimo y participación plena configuran el polo positivo de sendas dimensiones que tienen en la segregación, el fracaso escolar y la marginación sus respectivos polos negativos. Si entendemos así los procesos de **inclusión-exclusión**, las preguntas investigadoras y prácticas empiezan a amontonarse (y recuérdese, de paso, que una buena investigación empieza siempre con un buen conjunto de preguntas o interrogantes); ¿qué alumnado está en mayor riesgo de exclusión, fracaso escolar y/o marginación?, ¿por qué?, ¿qué interacción de factores de índole psicológico, pedagógico o sociológico –entre otros–, lo explican?, ¿cómo se construyen esas explicaciones?, ¿quién o quiénes tienen “poder” para hacerlo?, ¿cómo se avanza hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas?...

Es importante resaltar que las conjunciones “y/o” están así puestas porque las interrelaciones entre esas tres dimensiones son múltiples y dinámicas. Esto es, no se experimentan de la misma forma por distintos alumnos, en distintos momentos de su vida escolar o en diferentes contextos. Así ocurre que, por ejemplo, hay alumnos y alumnas en situación de segregación escolar (que no están en contextos “ordinarios o comunes”), y que pueden estar aprendiendo y no sintiéndose marginados (véase, por ejemplo, lo que ocurre en algunos de los programas que

en España se llaman de “diversificación curricular”) (Portela, Nieto y Cano, 2009). También hay quien ha encontrado resultados semejantes con algunos alumnos considerados con necesidades educativas especiales en Centros de Educación Especial (CEE) (Núñez y Jodar, 2010), si bien cualquier intento de generalización de los mismos sería más que abusivo. Lo que sí sabemos hoy, gracias a la investigación (Moriña, 2010), es que, lamentablemente, muchos alumnos y alumnas igualmente considerados con necesidades educativas especiales que han pasado por una escolarización integrada han terminado “felizmente segregados” en CEE, en el sentido de haber tenido en ellos la sensación de ser reconocidos, valorados y tratados de forma más ajustada a sus necesidades educativas, comparativamente hablando con respecto a su experiencia “de integración”. Pero, dicho sea de paso, eso de lo que nos habla es de la incapacidad de nuestro sistema educativo ordinario de transformarse a la altura de nuestras aspiraciones y de los derechos reconocidos a este alumnado (Alonso y Araoz, 2011), ¡NO de la supuesta bondad intrínseca de la escolarización en CEE!, como muchos tienden acriticamente a mantener.

Que hay alumnos que “fracasan escolarmente” y que la tasa de ese fracaso es escandalosa lo sabemos todos, algo que, en todo caso, lleva investigando desde hace mucho tiempo, entre otros, el profesor Juan Manuel Escudero y sus colegas de la Universidad de Murcia del grupo de investigación sobre “Equidad e inclusión en educación”¹. Es verdad que la mayoría de ese alumnado habrá vivido a lo largo de su escolaridad situaciones de “baja segregación” (Escudero, 2005; Martínez, 2005; Escudero y Martínez, 2012ab), en algunos de los múltiples formatos que en aras de las llamadas en España “medidas extraordinarias de atención a la diversidad” (por ejemplo, aulas y grupos específicos para una supuesta atención más individualizada o para que determinado alumnado pueda recibir “apoyo escolar”), pero a pesar de ello, también es verdad que muchos han sido capaces de sortear esas situaciones sin que su estima y sus expectativas terminen definitivamente hundidas.

Y también hay entre nuestro alumnado escolarizado en centros ordinarios quienes por razón de su procedencia u origen étnico viven día a día situaciones de marginación de muy distinta naturaleza, como nos demuestra con sus investigaciones el profesor Fernández Enguita (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008), lo que no siempre conduce a su fracaso escolar. La investigación nos enseña reiteradamente que cuando estas minorías se convierten en mayoría en determinados núcleos de población y en determinados centros escolares, el riesgo de convertirse en “guetos” es muy alto, lo que puede dar al traste con las oportunidades de romper el círculo vicioso de la reproducción de la desigualdad (Pereda, Actis y de Prada, 2013).

Pueden dar al traste NO es un imperativo, habida cuenta de que también la investigación ha puesto de manifiesto que cuando estos centros educativos “en riesgo” y sus comunidades se configuran en comunidades de aprendizaje y aplican estrategias socioeducativas de éxito avaladas por la investigación² (CREADE, 2011; AAVV, 2012), su situación puede

1 Ver http://www.um.es/grupoeie/escudero_index.html

2 Proyecto INCLUD-ED “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education”: <http://creaub.info/included/>

devenir en oportunidades de éxito (rendimiento de excelencia, sentido de pertenencia, altas expectativas...), de quienes a priori parecían condenados a la segregación, el fracaso escolar o la marginación.

En una esfera parecida, también estamos empezando a comprender cómo se conjugan e interaccionan determinadas características psicológicas de los individuos con determinados perfiles sociales y educativos que generan ese extraordinario proceso llamado “resiliencia”³ y mediante el cual lo que para algunos parecía un destino irremediable de desventaja, pobreza o marginación, se trastoca en experiencias de éxito y vida plena (Glantz y Johnson, 1999; Kotiliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Ungar, 2012).

La investigación tiene mucho que decir y que aportar a la inclusión educativa desde el punto de vista del “quién” la necesita, ayudando a mantener una visión comprensiva que abarca a todos los alumnos y alumnas a lo largo de todo su ciclo escolar, pero que al mismo tiempo debe articularse con algunos en mayor riesgo por múltiples razones, en un proceso cambiante y afectado por múltiples circunstancias, algunas fáciles de prever, pero otras no tanto. La difícil dialéctica entre el “todos” y el “algunos” nos sitúa en la tarea de distinguir la “educación inclusiva” -como preocupación sobre todo el alumnado-, de la “educación especial”, como preocupación por aquellos que comparten, por ejemplo, la discapacitante opresión de una sociedad que no quiere ajustarse a su diversidad funcional. La persistencia de esta última (véase, por ejemplo, las dos últimas ediciones del Handbook of Special Education editado por Lani Florian, 2007 y 2014), a pesar de las reiteradas voces críticas que la cuestionan (Ainscow, 2007 y 2014), nos hace pensar que dicha dialéctica está lejos de encontrar una síntesis integradora.

En todo caso, es indudable que la preocupación por que la aspiración a una educación más inclusiva llegue a todos, no puede tener como consecuencia que se deje de investigar (para conocer, comprender y transformar) la negativa situación de muchos niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, mejor o peor amparados hoy bajo el polémico paraguas de las “necesidades educativas especiales” y que, dicho sea de paso, siguen siendo el colectivo más fuertemente discriminado de cuantos se encuentran en situaciones de riesgo o vulnerabilidad (UNICEF, 2013). La existencia, como apuntábamos, de una no menguante investigación en este ámbito particular de la investigación sobre inclusión educativa (Ainscow, Dyson y Weiner, 2012; Winter y O’Rau, 2010), sin duda debería contribuir a que en el futuro su calidad de vida escolar personal y social fuera mejor (Verdugo y Shallock, 2013).

4. Inclusión y cambio

Por su propia naturaleza, el progreso hacia una educación más inclusiva es una empresa de carácter “sistémico”. No será posible avanzar hacia el horizonte que la definición que acabamos de compartir nos señala, sin una reforma sistémica de nuestros sistemas educativos y, por ello

3 Resilience Research Centre: <http://www.resilienceproject.org>

mismo, si no somos capaces de iniciar y sostener idénticos procesos de reforma, mejora e innovación educativa acompañados y convergentes entre sí respecto a ese propósito.

Por lo tanto, la agenda fundamental para el proceso hacia una educación más inclusiva es, precisamente, la del cambio educativo y conceptual, en sus distintos e interdependientes niveles y agentes (Fullan, 2005; Hargreaves, 2005; Hopkins, 2005; Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2010; Vosniadou, 2013). Todo ello pasa, inevitablemente, por un cambio en el currículum escolar pues, como afirman Escudero y Martínez (2012b: 119): “sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras”.

Para este proceso necesitamos, por lo tanto, de los saberes acumulados y de los que la investigación debe seguir proveyendo, relativos a ese movimiento convergente que los expertos han llamado “eficacia de la mejora escolar” (Murillo, 2003) o, de forma más coloquial, de la “mejora con actitud” (Ainscow, 2005), que en los últimos años ha abierto un espacio específico de trabajo en relación a las “escuelas inclusivas eficaces” (McLeskey et al, 2014).

A este respecto la investigación nos está señalando con claridad cuáles son los principales factores que han de movilizarse para una mejora inclusiva:

- ✓ Una visión compartida, fuertemente arraigada en un conjunto claro de valores y principios educativos inclusivos (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2011).
- ✓ Una fuerte y extendida capacidad entre todos los miembros de la comunidad educativa para reflexionar sobre los sistemas de prácticas en los que se deben enraizar los valores compartidos y que, por ello, sostienen culturas morales que bien cabría llamar inclusivas (Puig Rovira et al, 2012).
- ✓ Un liderazgo escolar sólido en el que confluyen tres dimensiones básicas: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López y Murillo, 2013). Es el liderazgo que, en definitiva, permite crear y sostener las condiciones internas que sostienen las culturas inclusivas (Murillo; Krichesky, Castro y Hernández, 2010; Seashore, et al, 2010; Mac Ruaric, Ottensen y Precey, 2013).
- ✓ Fuertes y consistentes culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles: dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado y entre el alumnado, y entre unos y otros con las familias y el contexto local (Ainscow y West, 2008; Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).
- ✓ Un desarrollo institucional bien pensado y planificado que, por ello, pueda ser sostenible en el tiempo y con capacidad para aguantar las innumerables turbulencias de un proceso constantemente amenazado y, en todo caso, sujeto a las cambiantes circunstancias de su propio “ecosistema” (Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2013).

En resumen, podemos afirmar entonces, con cierta rotundidad, que conocemos bastante bien la mayoría de los factores y condiciones que pueden sostener el proceso hacia una educación más inclusiva y con él hacia la meta de un sistema educativo de mayor equidad, aunque ello no significa que lo sepamos todo al respecto. Entre estos aprendizajes bien asentados está la ineludible necesidad de trabajar -en función de nuestra doble responsabilidad (como educadores y como ciudadanos)-, tanto en los factores mejorables que se sitúan en las escuelas, como en la política educativa que condiciona lo que pasa ahí dentro y entre los distintos centros. Pero también en lo que queda “más allá de las puertas de la escuela” (factores económicos, urbanísticos, sociales, laborales, culturales, de salud, etc.), que tanto la afectan (Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2013).

Entre los importantes aspectos, en el que se necesita indagar más, de la mano de una auténtica investigación inclusiva, está, por ejemplo, la cuestión de cómo se promueve lo que el profesor Booth ha llamado con gran sentido la “alfabetización ética” del profesorado pues, al final, son determinados valores y principios éticos los que actúan como sostén, motivación y fuerza para pelearse con las adversas condiciones que operan en contra de la equidad y la inclusión. Para él y para nosotros, “el mejor argumento moral es la acción” y, por ese motivo, uno y otros llevamos tiempo empeñados en ayudar a los centros escolares en el proceso de reflexión que les permita relacionar sus propias culturas, políticas y prácticas educativas con sus valores, en particular con los valores inclusivos. Ese es el núcleo de su trabajo de revisión y mejora del Index for Inclusion que, en su tercera edición (Booth y Ainscow, 2011) –que nosotros estamos traduciendo y adaptando al español⁴–, saca los valores inclusivos del plano del discurso para relacionarlos con lo que se hace en aulas, pasillos y recreos escolares, entre otros espacios educativos.

Es en este territorio de “la inclusión y el cambio” donde nosotros también hemos desarrollado parte de nuestro propio trabajo investigador en los últimos años. Este ha estado marcado por el deseo de analizar, comprender y ordenar el conjunto de concepciones y valores que explicarían cómo piensa y se representa el profesorado los desafíos de la inclusión (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Como resultado de este trabajo hemos propuesto un marco de referencia que nos permite conocer, ordenar y valorar distintos “perfiles de concepciones docentes” existentes en relación a la inclusión, en función de tres ejes: sus concepciones sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la diversidad del alumnado; sobre la fortaleza y consistencia de sus valores educativos y, finalmente, sobre sus concepciones y actitudes sobre la innovación y la mejora escolar. Nuestro deseo ha sido comprender para transformar, en el sentido de saber en qué aspectos debemos concentrarnos a la hora de acompañar al profesorado en el proceso de reflexionar sobre su práctica para repensar/reescribir sus concepciones educativas menos inclusivas hacia otras más incluyentes. A igual fin también se ha orientado nuestro trabajo con colegas de la Universidad de Aberdeen (McArdle, Hurrell y Muñoz, 2013), centrado en el estudio de los valores y las creencias que subyacen a los “buenos” profesores y que influyen en las percepciones e interpretaciones sobre

4 Ver www.consortio-educacion-inclusiva.es

sus experiencias en la vida, sus decisiones y los motivos de sus acciones. En definitiva, para intentar comprender mejor cuál es el perfil de un profesorado inclusivo y qué mejoras se pueden introducir en los programas de formación inicial y permanente, para que en el futuro haya muchos más.

Hoy la investigación también nos está mostrando que una potente palanca para el cambio y que maneja bien ese profesorado más inclusivo es la que está ligada a la voluntad de dar voz a los propios estudiantes (Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012), en el análisis y valoración de los procesos educativos que les afectan. Sin duda, esa “voz debida” es mucho más que una mera estrategia, pues es un derecho tan largamente reconocido (pues estaba en la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989), como ampliamente ignorado. La investigación nos muestra con claridad cómo los estudiantes, desde muy temprana edad, saben bien lo que les ayuda a aprender y lo que no, al igual que son muy sensibles a las distintas formas de marginación que se pueden experimentar en un centro escolar (Messiou, 2012). Bienvenida sea la investigación que nos ayude a comprender mejor cómo deben construir los profesores relaciones auténticas y profundas de participación de los estudiantes en la vida escolar, pues en ello hay una fuerza potencial de extraordinaria capacidad para la mejora con una orientación inclusiva. No es una investigación fácil, sino más bien lo contrario, si queremos, sobre todo, que llegue también al alumnado más silenciado y menos escuchado, como son aquellos cuyas dificultades para la comunicación oral hacen de este proceso un auténtico desafío intelectual y ético, pues no son pocas las consideraciones ético/metodológicas que conlleva “escuchar” y responder a sus demandas (Lewis y Porter, 2007).

Pero si hay algo en lo que la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos coincide cuando se le quiere escuchar es que cooperar con otros compañeros es una forma de aprender que les gusta y les ayuda. Un “saber” que se une a la amplia y dilatada experiencia investigadora ¡y práctica! sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Torrego y Negro, 2013). Cooperación, colaboración y apoyo son conceptos interrelacionados y elementos nucleares del proceso de cambio hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas. De ahí que la investigación sobre todos ellos sea tan necesaria, como también lo es comprender mejor por qué no somos capaces de implementar con mayor consistencia el enorme saber acumulado en estas temáticas.

5. Cooperación, colaboración y apoyo para la inclusión

Con la cooperación –que es en sí mismo uno de los principales valores inclusivos– ocurre la misma situación paradójica que con la propia educación inclusiva. Ambas son aspiraciones incuestionables, que están por encima de cualquier pretendida justificación relativa a su eficacia frente a otras opciones derivadas de la investigación. Esto es: la cooperación es una competencia y un valor imprescindible para nuestra sociedad. ¿Qué sería de la Unión Europea, de la conquista del espacio, de la comprensión del genoma humano o de la lucha contra el cáncer –como prototipo de la enfermedad–, entre otras miles de empresas y actividades humanas, si

no fuera por nuestra capacidad de cooperar? Sí o sí tenemos que aprender a cooperar, ¿no cabe cuestionárselo!, si bien es cierto que tenemos que conocer mejor, y por ello investigar todavía mucho sobre los procesos y condiciones que nos permitan enseñar a aprender tan crucial competencia para las futuras generaciones. Vaya por delante que se trata, sin lugar a dudas, de una investigación muy compleja y difícil por la multitud de variables escolares y procesos psicosociales que están en juego en las dinámicas de interacción cooperativa.

Lo mismo podemos decir sobre la inclusión. En este caso, bajo ningún punto de vista son aceptables éticamente las actitudes y prácticas excluyentes –aunque todavía, lamentablemente, sean frecuentes–. ¡No podemos caer en la tentación de esperar a que la investigación compruebe que la educación inclusiva es mejor que la educación excluyente y segregadora para ponernos a trabajar en pos de la primera! Pero no siempre hemos razonado así en ambos casos. Volviendo a la cooperación, observamos cómo ha habido todo un extenso periodo en la investigación sobre el aprendizaje cooperativo que llega hasta los inicios del siglo XXI, que algunos han llamado “la primera generación” de investigaciones, centradas sobre todo en comparar la eficacia de las estructuras o métodos de aprendizaje cooperativo entre sí y frente a las estructuras competitivas o individualistas (Slavin, 1995). Los resultados de los meta análisis realizados apuntan claramente a los múltiples beneficios del aprendizaje cooperativo (Slavin y Madden, 2001) y, en todo caso, que los logros escolares conseguidos por medio de métodos o estructuras cooperativas no son inferiores a los conseguidos de modo individualista o competitivo (Johnson, Johnson y Hulebec, 1999). Durante este tiempo, con el aprendizaje cooperativo hemos funcionado como si se tratara de una especie de “caja negra” en el sentido de que “sabíamos que funcionaba”, pero muy poco sobre el “por qué” de esos efectos y sobre “el cómo” de los procesos que operaban al interior de esa caja negra.

Años atrás, uno de nosotros (Echeita, 1995) se refirió descriptivamente a ellos como procesos psicosociales, dando con ello a entender que tendrían que ver con una compleja y dinámica interacción entre procesos de naturaleza cognitiva, lingüística, relacional y motivacional. Fueran de la naturaleza que fueran, lo que sigue siendo evidente es que lo que siempre ocurre en cualquier dinámica de trabajo cooperativo, es una interacción comunicativa. De ahí que, si queremos comprender mejor esas relaciones, debemos comprender mejor qué se dicen los participantes, cómo, cuándo y con qué variaciones a lo largo de los diferentes segmentos de interactividad que se generan en las secuencias didácticas de naturaleza cooperativa. Este tipo de aproximación más microgenética es la que han estudiado bien César Coll y otros profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995), que configuran el grupo de investigación sobre interacción e influencia educativa⁵.

En todo caso, cuando se revisa la investigación disponible sobre aprendizaje cooperativo en una fuente tan fiable como el *Handbook of Research on Learning and Instruction* (Mayer y Alexander, 2011), lo que se observa es que esta sigue centrada –entre quienes son algunos de sus más preclaros promotores (Slavin, 2011: 346)– en analizar la interrelación entre esos

5 <http://www.psyed.edu.es/grintie/index.php>

procesos psicosociales, resaltando ahora el papel que, en particular, tiene el establecimiento de metas grupales basadas en el aprendizaje o rendimiento individual de los miembros de un grupo cooperativo. Lo que está emergiendo con fuerza es el criterio de que aprender cooperativamente no consiste en hacer algo juntos (un grupo de alumnos), sino en el aprender más juntos (lo que significa que la actividad grupal debe revertir en un mejor rendimiento individual). Cuando ello ocurre, esa es la principal fuerza que, precisamente, sostiene las dinámicas individuales y grupales de motivación, cohesión social y apoyo cognitivo que pueden ayudar a todos a aprender y participar. De ahí que la investigación también está poniendo de manifiesto la ventaja de los métodos cooperativos que promueven “interacciones grupales estructuradas” (como el STAD, el TGT o el TAI), frente a los métodos menos estructurados o abiertos como el Rompecabezas o los Grupos de Investigación de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson y Hulebeck, 1999). Entre esos métodos más estructurados está “la tutoría entre iguales”, que en España David Durán (Durán y Vidal, 2004) lleva tiempo investigando en el ámbito de la mejora de la comprensión lectora y que tan buenos resultados está cosechando con su grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales⁶.

En todo caso, la investigación también está poniendo de manifiesto que “no es oro todo lo que reluce” y que, junto a los buenos resultados de muchas experiencias de aprender cooperando, también hay un variado grupo de alumnos y alumnas que “no responden” a las estrategias cooperativas (por ejemplo, algunos considerados con necesidades educativas especiales), y que la mayoría de los resultados disponibles siguen muy centrados en las primeras etapas educativas y mucho menos en la siempre “temible educación secundaria” (Dion, Fuchs y Fuchs, 2007).

De igual modo, esa misma investigación está revelando que la clave del éxito en la implementación de estos métodos es un profesorado bien formado en la comprensión de sus condiciones y en su implementación, algo que necesita mucho más que un curso de pocas horas de unos pocos profesores aislados. Y eso es algo que conoce bien el equipo de investigación de la Universidad de Vic⁷, encabezado por los profesores Pujolàs y Lago (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013), y que llevan tiempo investigando cómo se extiende la cooperación más allá de las limitadas fronteras de un aula en particular, para convertirse en una clave de la identidad de un centro educativo y en un principio que lleva a promover la cooperación entre centros. De esta manera, como también apunta Rayón (2013: 137), el aprendizaje cooperativo, más allá que una mera opción metodológica, se convierte en una oportunidad de cambio para los centros escolares, de forma “que se potencien actitudes y valores democráticos [...], que permiten experimentar formas de ser y estar en la escuela consecuentes con todo ello”.

En definitiva, las estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo (Barkley, Cross y Major, 2007) se configuran como un apoyo indiscutible para el profesorado a la hora de convertir su aula en un espacio de inclusión. Son una de las múltiples “manos” (simbólicamente hablando)

6 <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/qui%C3%A9nes-somos>

7 http://www.cife-ei-caac.com/index_ESP.asp

adicionales a las suyas que tanto necesitan para gestionar con equidad un grupo de alumnos con diversidad de necesidades educativas, ritmos, intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje. Pero obviamente no son las únicas “manos” extra con las que se puede contar. Otras muchas se pueden sumar para que esa especie de agrupación musical que llamamos aula (por su diversidad) genere un concierto armonioso⁸. El profesorado, como director de la misma, debe “orquestrar” ese proceso plural para promover la presencia, el aprendizaje y la participación de todo su alumnado. En este contexto y durante los últimos cuatro años, en el marco de un Proyecto Europeo Comenius (AA.VV., 2014), hemos acompañado a diversos centros escolares de Portugal, Reino Unido y España en un proceso de investigación-acción colaborativa que ha unido algunos de los factores que estamos resaltando como centrales es el proceso de inclusión: el trabajo colaborativo del profesorado en forma de “lecciones de estudio” y las voces del alumnado para ayudarles a cambiar.

En todo caso, entre esos apoyos/“manos” adicionales están, en primer lugar, aquellos que formalmente el sistema ha incorporado para una función específica de apoyo educativo, esto es, el “profesorado de apoyo” que, con distintas denominaciones, funciones y normativas reguladoras, existen en los diferentes sistemas educativos.

A este respecto nosotros hemos investigado también cómo se está desarrollando este sistema de apoyos formales para el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas en España (Sandoval, Simón y Echeita, 2012). Las evidencias que manejamos nos informan de modelos y prácticas muy diferentes y desiguales en relación con su contribución al desarrollo de mejores culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas. Esos modelos discurren en un continuo en uno de cuyos extremos hemos observado prácticas que siguen la perspectiva individual o esencialista de la “rehabilitación terapéutica” de los alumnos y alumnas considerados con problemas para aprender, y en el otro, una perspectiva inclusiva caracterizada por un amplio conjunto de medidas y actuaciones en todos los ámbitos de la vida escolar, dirigidas a reforzar la capacidad de su profesorado para atender a la diversidad del alumnado.

No podemos extendernos mucho más en estas reflexiones que de por sí nos llevaron a escribir un libro en el que precisamente quisimos poner de manifiesto el conjunto de apoyos naturales que los centros tienen a su alcance cuando quieren comprometerse con el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Solamente apuntar que es igualmente necesaria una investigación que ayude a comprender cómo crear y sostener estas redes de apoyo, pues sabemos que resulta más fácil reconocer su importancia que implementarlas con eficacia. Un elemento de muestra: una y otra vez se insiste en la importancia y valor de la participación de las familias en este proceso global de apoyos hacia escuelas más inclusivas, tanto si se trata de aquellas con hijos más vulnerables como si no. Pero la bondad intrínseca de este principio no siempre parece estar acompañada de prácticas que estén a la altura de su valor (Corter y Pelletier, 2005; Simón y Echeita, 2012; Trainor, 2010).

⁸ La metáfora de la inclusión educativa como “agrupamiento musical” es de Rafael Calderón. Ver el video “Yo soy uno más. Notas a contratiempo”: <http://www.youtube.com/watch?v=9QP6aTdkbK4>

Si la cooperación y la colaboración, a distintos niveles y con diferentes agentes educativos, son competencias esenciales para el desarrollo de una educación más inclusiva, todo el profesorado debería de estar plenamente capacitado para implementarlas. Algo que nos hace pensar en el penúltimo bloque de reflexiones que queríamos compartir en este texto, y que no es otro que el fundamental asunto de la formación o “educación” del profesorado.

Es esta una cuestión que es en sí misma sistémica. Aborda desde la formación inicial a la permanente; desde el currículo formativo al papel de las prácticas de los profesores en formación; desde el acceso y la selección de los aspirantes a ser profesores hasta las primeras experiencias de inserción laboral, o desde el papel de los formadores de formadores y su modelaje como profesorado inclusivo, hasta su acceso y promoción (Forlin, 2012). Aquí prestaremos atención solamente, y de modo muy breve, a la cuestión de la formación inicial entre cuyos objetivos debería estar de forma preclara que los futuros profesores y profesoras que entren en la profesión, lo hicieran con las competencias adecuadas para sentirse profesores de todos sus alumnos y alumnas, capaces de diseñar, implementar y evaluar un currículo y unas prácticas docentes accesibles para todo su alumnado, sin exclusiones.

Ese ha sido, precisamente, el contenido central de un ambicioso proyecto de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, titulado “Teacher Education for Inclusion”, TE4I.⁹ El proyecto ha generado diferentes documentos de interés para este tema, entre ellos un “Perfil del profesorado inclusivo¹⁰” que se sustenta en cuatro grandes valores y varias áreas de competencia asociadas que articulan, en cada caso, los conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales, imprescindibles para garantizar ese nuevo perfil (Echeita, 2012). Los valores en cuestión son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: Las diferencias en el aprendizaje deben ser consideradas un recurso y una valor educativo.
2. Apoyar a todos los aprendices: El profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. Trabajar con otros: La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.
4. Cuidar el desarrollo profesional personal: La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y, por ello, el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

El tema de la formación del profesorado para la inclusión también ha sido objeto de un número temático de la *European Journal of Special Needs Education* en el año 2013, en el que se puede encontrar una representativa muestra de los esfuerzos investigadores para comprender y cambiar la que, sin duda alguna, es la principal estrategia para que, como han señalado Arthur-

9 Ver: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

10 Ver: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers>

Kelly, Sutherland, Lyons, MacFarlane y Foreman (2013), en dicho monográfico, la educación inclusiva baja del cielo de las buenas intenciones y la retórica y se encarna en la vida cotidiana de las aulas y los centros en cualquier lugar del mundo.

6. La paradoja del conocimiento. Investigar y actuar

Quisiéramos terminar estos apuntes para una reflexión compartida sobre esta temática de la investigación en y sobre la educación inclusiva, haciendo notar una doble paradoja al respecto. La primera es que, como todos sabemos, con la investigación buscamos respuestas a las preguntas que nos formulamos en este como en cualquier otro ámbito de investigación. Pero también sabemos que lo primero que encontramos son más preguntas (dado lo limitado de nuestros diseños de investigación) que necesitan de un nuevo proceso investigador, lo que configura esta labor como una “historia interminable” que tiene mucho de la misma naturaleza de la inclusión; una utopía inalcanzable pero con la virtud de hacernos caminar, como le gusta señalar a Eduardo Galeano.

Pero también tiene una faceta menos atractiva si se convierte en una buena excusa para la falta de acción y compromiso a cuenta de que consideremos que no tengamos suficiente investigación o que los resultados de esta sean poco concluyentes en relación, por ejemplo, a “como los centros escolares o las aulas llegan a ser más inclusivos”, como apuntan Göransson y Nilhom (2014a) en su polémico artículo y en el que, precisamente, llevan a cabo un análisis crítico de la investigación sobre educación inclusiva¹¹. Una situación que nos conecta con la segunda paradoja.

La segunda y tal vez más importante paradoja es que, como apuntábamos anteriormente, ya tenemos mucho más conocimiento disponible para hacer de la educación escolar un proyecto más inclusivo de lo que utilizamos. Por lo tanto, sensu estricto, no es más investigación lo que necesitamos prioritariamente, sino más coraje, determinación y convicción para llevar a la acción lo que ya sabemos y que nos permitiría dar pasos de gigante en la persecución de esta utopía compartida por muchos. Pero puestos a seguir investigando, seguramente la investigación más importante que estaría necesitada de investigadores lúcidos es la que nos diera las claves sobre cómo romper estas resistencias que mantienen a muchos investigadores, políticos y prácticos anclados en un puerto lleno de saberes útiles para sortear los embravecidos mares de las rutinas escolares excluyentes, pero sin atreverse a soltar las amarras y ponerse a la mar para intentar llevar a la práctica esos saberes.

En definitiva y aunque sea la investigación lo que nos ha convocado a escribir este texto, tal vez sobre lo que deberíamos estar reflexionado es sobre ¿cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer? Una buena pregunta para empezar una investigación inclusiva.

11 Merece la pena señalar también las “réplicas” que al mismo han realizado Dyson (2014), Haug (2014) y Forian (2014) y la “contrarréplica” de los propios Göransson y Nilhom (2014b).

Referencias

- AA.VV. (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 10-81.
- AA.VV. (2014). El desafío de la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 40-67.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 146-159). Londres: SAGE.
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 171-186). Londres: SAGE.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2012). *From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. Recuperado de <http://www.cfbt.com/en-GB/Research/>
- Alonso, M.J. y de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Cinca.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. y Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion: perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 217-233.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching Inclusive Classroom Practices: The Framework For Participation. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 389-404). Londres: SAGE.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrís (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Carr, C.M. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción y la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Corter, C. y Pelletier, J. (2005). Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic? En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood y D. Livingstone. (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 295-327). Nueva York: Springer.
- CREADE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Proyecto Includ.ed*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dion, E., Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (2007). Peer mediated programs to strengthen classroom instruction: cooperative learning, reciprocal teaching claswide and peer-assited learning strategies. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 450-459). Londres: SAGE.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 281-282.
- Echeita G., Simón C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y A. Melero Zabala (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 57-71). Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shallock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012a). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 85-105.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012b). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193.
- Escudero, R. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- Fernández-Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Florian, L. (2007). *The SAGE handbook of special education*. Londres: SAGE.
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education* (2 ed.). Londres: SAGE.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2005). *Fundamental change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Gentili, P. (2013). Rankingmania. PISA y los delirios de la razón jerárquica. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los-delirios-de-la-razon-jerarquica.html>
- Glantz, M. y Johnson, J. (Eds.). (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. Nueva York: Plenum publishers.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014a). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014b). A continuing need for conceptual analysis into research on inclusive education: response to commentators. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 295-296.
- Habermans, J. (1979). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2005). *Extending educational change*. Nueva York: Springer.
- Hargreaves, A., Liebermna, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Nueva York: Springer.

- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on K. Göransson and C. Nilholm 'Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education' *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283-285.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Hopkins, D. (2005). *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change*. Nueva York: Springer.
- Imbermon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jhonson, D., Jhonson, R. y Hulebec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kotliarenco, M.A, Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Chile: OPS/OMS.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Lewis, A. y Porter, J. (2007). Research and pupil voice. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education* (pp. 222-232). Londres: SAGE.
- Mac Ruaric, G., Ottensen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(1), 34-56.
- Mayer, R.E. y Alexander, P. (2011). *Handbook of research on learning and instruction*. Nueva York: Routledge.
- Mcardle, K., Hurrell, A. y Muñoz, Y. (2013). What makes teachers good at what they do? the axiological model. En J. McNiff (Ed.). *Value and virtue in practice-based research* (pp.79-92). Nueva York: September Books.
- McLeskey, J., Waldron, N.L., Spooner, F. y Algozzine, B. (2014). *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools*. Nueva York: Routledge.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.

- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Núñez J.P. y Jodar, R. (2010). La integración socio-afectiva de los niños con síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial. *Revista de Educación*, 353, 549-569.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa, *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pereda, C., Actis, W. y de Prada, A. (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Popkewitch, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Puig Rovira, J.M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J.M. Puig Rovira, *Cultura moral y educación* (pp. 87-108). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 207-218.
- Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares. Construyendo la democracia desde la escuela. *Ántropos*, 238, 137-156.
- Sáez Carreras, J. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. *Anales de pedagogía*, 7, 7-32.
- Salvador, F., y Arroyo, R. (2001). El enfoque funcionalista en educación especial. En F. Salvador (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 45-64). Archidona: Aljibe.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva REICE, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 56-76.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117-137.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Londres: Sage.

- Sepúlveda, M.P., Calderón, I. y Torres, F.J. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social, en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros*, 344, 31-34.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Skliar, C. (2013). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad. Recuperado de <http://entrecomillas.el-libro.org.ar/>
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (2001). *One million children. Success for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Slavin, R.E. (2011). Instruction based on cooperative learning. En R.E. Mayer y P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344-360). Nueva York: Routledge.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sthenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. y Ceballos, M. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (2013). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trainor, A. (2010). Reexamining the Promise of Parent Participation in Special Education: An Analysis of Cultural and Social Capital. *Anthropology and Education Quarterly*, 41(3), 245-263.
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The social ecology of resilience: a handbook*. Nueva York: Springer.
- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York: UNICEF.
- Verdugo, M.A. y Shalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru.
- Vosniadou, S. (2013). *International handbook of research on conceptual change*. Londres: Routledge.
- Winter, E. y O’Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Dublin: National Council for Special Education.

Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva

Ethical dilemmas expressed by researchers about their experience in an action- research project in an intercultural inclusive school context

Odet Moliner* y Lise-Anne St-Vincent**

Recibido: 26-06-2014 - Aceptado: 04-08-2014

Resumen

En el marco de una investigación-acción, el artículo presenta los dilemas vividos por un equipo de investigación que ha acompañado a cinco escuelas en sus respectivos procesos de transformación hacia un modelo de escuela intercultural inclusiva. En el camino se han manifestado diversas preocupaciones o problemas éticos por parte del equipo investigador, sobre su propio rol como investigadores o sobre las relaciones entre los agentes educativos participantes en el proceso de indagación colaborativa. Estos se han sentido desestabilizados en algún momento y han vivido incertidumbres o dilemas respecto de sus valores personales o principios profesionales. El estudio empírico recoge estos dilemas y, partiendo de los resultados, se proponen algunas pautas de actuación en relación a la ética profesional, en el marco de un modelo de escuela intercultural e inclusiva.

Palabras clave: Dilemas éticos. Investigación-acción. Escuela intercultural inclusiva.

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, España. molgar@edu.uji.es

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de Sherbrooke (Canadá). Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Université du Québec à Trois Rivières (Canadá). Lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

Abstract

In an action research framework, this article presents dilemmas experienced by a research team accompanying five schools in their respective transformation processes towards an intercultural inclusive school model. On the way, the research team has expressed concerns or ethical problems, about their own role as researchers or about the relationship between partners in a collaborative inquiry process. Some of them have felt unsettled and have lived uncertainties or dilemmas regarding their personal values or their professional principles. This empirical study includes these dilemmas or concerns. Based on the results of the study, some guidelines are proposed for action in relation to professional ethics in the intercultural inclusive school context.

Keywords: Ethical dilemmas. Action research. Inclusive intercultural school.

1. Introducción

Desde el modelo de la escuela intercultural inclusiva, el hecho educativo se centra en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo, a su vez, los procesos de exclusión (UNESCO, 2005).

Desde este modelo, algunas escuelas inician procesos de cambio con el objetivo de generar oportunidades para el alumnado más vulnerable y desde la consideración de la diversidad como algo habitual y deseable. Este cambio, de acuerdo con los planteamientos del modelo de *Mejora de la Escuela*, se produce con una doble visión: debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 1998). De esta manera, el cambio se asienta sobre cinco factores clave o principios que según Murillo (2003) son: a) la escuela es el centro del cambio; b) el cambio depende del profesorado; c) la dirección tiene un papel determinante; d) la escuela es una comunidad de aprendizaje e) implica cambiar la forma de enseñar y aprender.

Para configurar la propuesta de cambio escolar que adoptamos como equipo de investigación, tomamos como antecedentes los estudios y proyectos previos sobre transformación escolar, particularmente aquellos con una clara orientación intercultural inclusiva de carácter internacional, como el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994) en Reino Unido. También proyectos de ámbito nacional como las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) y los procesos de mejora implementados por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva mediante el uso del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006; Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

En los últimos años, el equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica), hemos realizado el acompañamiento a varias escuelas de la Comunidad Valenciana (España) que deseaban transformarse en entornos más interculturales e inclusivos desde procesos de investigación-acción (Sales, Moliner y Traver, 2010; Moliner, Sales y Traver, 2011). Lejos de un modelo intervencionista y de una visión de “experto infalible” propia de los modelos técnicos, optamos por un acompañamiento en el que nos situamos como un equipo de investigación que asesora, acompaña, facilita y media en el proceso de mejora. Planteamos la transformación institucional desde procesos de indagación colaborativa entre la universidad y la escuela, en los que se favorece la formación y el desarrollo del profesorado y de la comunidad educativa.

Pero este proceso de acompañamiento mediante investigación-acción no está exento de dilemas. Es más, cuando se trata de investigar en educación inclusiva, la propia investigación, de acuerdo con Parrilla (2009 y 2010), no puede desarrollarse al margen de los propios valores de la inclusión. De ahí la exigencia de desarrollar la tarea investigadora desde una ética profesional responsable y crítica, que nos lleva a interrogarnos sobre si el proceso, las decisiones que se van tomando y las acciones emprendidas se desarrollan en el marco ético de la investigación.

Por ello, el presente trabajo se centra en los dilemas o preocupaciones éticas planteadas por el equipo investigador en un espacio de reflexión sobre los procesos de investigación-acción desarrollados en los centros que hemos acompañado en los últimos años.

2. El proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva mediante investigación-acción

En las últimas investigaciones emprendidas hemos intentado ir construyendo tanto los fundamentos teóricos de nuestra propuesta (modelo intercultural inclusivo) como del proceso de transformación escolar (investigación-acción). Este modelo que ha guiado el cambio se ha ido configurando como más estable y más sólido, a pesar de la diversidad de los distintos contextos de investigación (Traver, Sales y Moliner, 2010) en los que se ha desarrollado, por lo que ha requerido continuos ajustes y desajustes, avances y retrocesos en la construcción del modelo. A su vez, y de manera complementaria, como parte del proceso de reflexión sobre la acción, hemos ido describiendo cómo se ha gestado el cambio en los cinco centros que hemos acompañado, pues cada uno de ellos ha ido arrastrando el enorme peso de lo propio, de su parcela de realidad, de su singularidad compleja que ha definido un camino único de transformación y mejora. Cada proceso singular ha enriquecido enormemente a la investigación sobre la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

El plan de trabajo que viene enmarcado en el proceso de investigación-acción es, en resumen, el siguiente:

Antes de iniciar el proyecto, existe una fase previa de **toma de contacto, sensibilización o exploración de necesidades**. Como ya apuntamos en otro trabajo anterior (Moliner, Moliner,

Sales, Traver, García, Oliver, et al., 2008), en esta fase se enmarcan todas las acciones dirigidas a la información y sensibilización sobre el proyecto de transformación. Se inicia con la información al equipo directivo y se abre a la comunidad educativa. Consiste en una serie de sesiones formativas que incorporan dinámicas de reflexión sobre la situación del centro y pretende detectar necesidades de cambio. La idea es descubrir la percepción sobre la necesidad del proyecto, a través del abordaje, durante varias sesiones, de los aspectos clave y fundamentales del modelo intercultural inclusivo que orienta la transformación. Si se llega a un acuerdo, se ratifica públicamente el compromiso de participación, colaboración e implicación buscando la garantía de un mínimo de acuerdo en el claustro que lo haga viable. El proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local y agentes comunitarios. El equipo docente, liderado por el equipo directivo, informa sobre el proyecto y se invita a los diversos agentes a discutirlo y a formar parte del mismo.

El primer paso del proceso de investigación-acción consiste en reflexionar sobre la propia realidad y las prácticas educativas que se dan en el centro, mediante un proceso de descubrimiento, exploración y reflexión. La información para una diagnosis informada sobre la realidad del centro se realiza mediante dinámicas participativas, entrevistas y grupos de discusión a maestros/as, alumnado, familias, asociaciones y todos los agentes que puedan estar implicados en la vida del centro. Para ello utilizamos los indicadores y preguntas de la “Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva” (Sales et al., 2010) que permite acercarse a una mejor comprensión de la vida y funcionamiento del centro analizando tres dimensiones: la cultura (¿cómo somos?), la organización (¿cómo nos organizamos?) y las prácticas educativas (¿cómo enseñamos y aprendemos?). Esta guía favorece la discusión y reflexión sobre los factores que se podrían mejorar y cómo hacerlo (Sales, Moliner y Traver, 2010). En esta fase, el equipo investigador apoya, en su caso, la recogida y análisis de la información, a partir de la cual los agentes educativos trabajan sobre la idea de escuela, la imagen de la escuela que desean, el motor que articulará el proyecto de cambio, y que une a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante.

La segunda fase está orientada a la **planificación de la acción**. Varias comisiones mixtas (formadas por maestros/as, familias, alumnado, asociaciones) analizan y priorizan las propuestas de mejora que se quieren llevar a cabo en el centro. Se denominan comisiones APRO (de Análisis y Propuestas) que, a través de dinámicas grupales, estudian las propuestas viendo las dificultades y las potencialidades.

La tercera fase comprende la implementación y el seguimiento de los cambios y propuestas de mejora. Se forman equipos de trabajo que se encargan de ponerlas en marcha. En este caso, el equipo investigador asesora y apoya las decisiones de los equipos.

La última fase es la de reflexión y valoración de las acciones de mejora y la elaboración de posibles nuevas propuestas cerrando un primer ciclo del proceso al tiempo que abre, con las nuevas propuestas, un nuevo bucle de investigación-acción a retomar durante el siguiente curso académico. Por tanto, el proceso es largo y no está exento de dificultades. Es un proceso

de construcción en el que cada centro decide de forma comunitaria, cómo va a emprender la transformación hacia la escuela que desea, en todo caso incidiendo en uno o varios de los principios del modelo intercultural inclusivo.

Tales principios son, en resumen los siguientes: la gestión participativa en la escuela, la mejora del espacio de convivencia, el aprovechamiento de la diversidad y la multiculturalidad del entorno educativo y social, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el fomento de la cultura colaborativa, del desarrollo profesional e institucional.

En cuanto al propio proceso de investigación-acción, se sigue un bucle de intervención educativa de cadencia anual, con la finalidad de visualizar y conseguir transformaciones reales en los centros en un curso académico, que nos dé la medida de que la mejora no solo es necesaria sino también posible.

3. La investigación-acción colaborativa no está exenta de dilemas

La investigación-acción llevada a cabo en un entorno educativo es una propuesta de cambio en las prácticas y busca el compromiso y la cooperación individual para el cambio global (Dolbec y Prud'homme, 2009; McNiff y Whitehead, 2010; Rousseau, 2012). El proceso interactivo de este tipo de investigación requiere, en determinadas etapas, resaltar de manera colectiva las características, retos y necesidades de la comunidad. Por tanto, todos los participantes en la investigación, es decir, tanto los investigadores como las partes interesadas o agentes educativos, pueden sentirse desestabilizados en un momento u otro del proceso respecto de sus valores y principios profesionales (St-Vincent, 2012). Concretamente, los investigadores pueden vivir muchas incertidumbres a lo largo de la investigación, teniendo en cuenta los diferentes roles que deben asumir: “investigador profesional, formador, facilitador del trabajo colaborativo y agente de cambio. Debe aclarar las expectativas de los participantes y facilitar la toma de decisiones más adecuada para promover la evolución del grupo” (Dolbec y Prud'homme, 2009: 561), lo cual no resulta sencillo. Por su naturaleza, la investigación-acción anima al investigador a reflexionar y a posicionarse sobre temas relacionados con la ética profesional.

En este trabajo consideramos que la ética profesional del investigador tiene que ver con: las buenas acciones para con uno y para con los demás (Ricoeur, 1990), con la relación intersubjetiva en la búsqueda compartida de significado (Legault, 2003) y con la responsabilidad y el compromiso (Desaulniers y Jutras, 2012; Jeffrey y Deschênes Harvengt, 2009; Prairat, 2012).

En estudios previos sobre los problemas relacionados con la ética profesional (St-Vincent, 2011 y 2012b), los participantes se refirieron a tres elementos principales en torno a los cuales giran los dilemas o las preocupaciones sobre los procesos de inclusión: los agentes educativos, la persona implicada y el marco profesional. En este sentido, es posible anticipar que los problemas relacionados con la ética profesional de los investigadores mediante procesos de investigación-acción estén vinculados a estos tres elementos principales: los grupos de interés o agentes educativos, el equipo de investigación y el marco profesional (figura 1).



Figura. 1. Elementos que articulan las preocupaciones sobre la ética profesional en la investigación-acción sobre los procesos de inclusión.

Por una parte, los agentes educativos (profesorado, familias, estudiantes, agentes comunitarios...) tienen la responsabilidad de contribuir a la reflexión colectiva, deben expresar sus percepciones y necesitan información y formación para transformar sus prácticas. Por otro lado, el investigador (o en este caso el equipo investigador) tiene que vivir el proceso de investigación con los participantes, aunque también debe mantener una distancia de su objeto de estudio en el análisis de los datos. Además, debe formar a los participantes en el proceso mediante el acompañamiento o asesoramiento, a la vez que se autoforma como parte del proceso. Por último, entre estos dos elementos aparece el marco profesional (leyes, normas, reglas, principios...) que regula las interacciones entre los agentes educativos y el equipo investigador.

En este estudio nos acercamos a los dilemas éticos, preocupaciones o problemas relacionados con la ética profesional que nos planteamos como equipo de investigación, que acompaña a las escuelas en la construcción de una escuela más comunitaria, intercultural e inclusiva, cimentada en procesos de participación democrática de la comunidad.

Nuestro rol como investigadores queda situado en una posición singular en el desarrollo del proyecto. El hecho de ser agentes externos a lo que en sentido estricto definimos como agentes educativos (profesorado, familias y alumnado) sitúa al equipo a una cierta distancia de la realidad estudiada. Pero al mismo tiempo, inmersos de pleno en el desarrollo del proceso de investigación-acción colaborativa de cada centro los investigadores nos sentimos y deseamos que nos sientan parte del mismo en tanto que facilitadores y mediadores en el proceso de transformación y mejora escolar.

En cuanto a las técnicas de investigación utilizadas, optamos por las propias de la investigación cualitativa, con una orientación crítica y transformadora. Utilizamos dinámicas de diagnóstico social participativo, entrevistas y grupos de discusión con los diferentes agentes de la comunidad educativa. Intentamos que los procesos de análisis de la información y la toma de decisiones sean democráticos de acuerdo con el modelo que nos inspira. Todo el proceso implica una continua reflexión sobre los pasos que vamos dando y nos plantea continuamente

dilemas o problemas éticos, tanto en relación al proceso, los principios que orientan el cambio o las relaciones establecidas entre los diversos participantes en el marco de la investigación.

4. Estudio empírico

En nuestra trayectoria como investigadores comprometidos con el cambio hemos intentado romper con la tradición investigadora que supone que los intereses del investigador priman sobre los del colectivo objeto de investigación, en este caso las escuelas y los procesos de transformación desarrollados. La investigación-acción se pone al servicio del centro, de manera que intenta ser un proceso participativo y pretende que el acompañamiento del equipo investigador sea un apoyo, un facilitador del proceso de cambio. Pero en algunos casos ese rol es difícil de desempeñar, simplemente porque en la tradición investigadora el peso de la investigación y las decisiones sobre la misma recaen en los propios investigadores. En la investigación-acción es importante “generar un clima donde sea posible que los participantes puedan discutir con el investigador/a tanto aspectos del proceso de la misma, como de nuestras propias acciones y los principios de procedimiento de las mismas que no comparten” (Sánchez, 1997: 273). Ello genera dilemas al equipo investigador y por ello en este estudio pretendemos indagar sobre la cuestión:

- a) ¿Qué dilemas o preocupaciones éticas experimentan los miembros de un equipo investigador en el acompañamiento a las escuelas en proceso de cambio mediante investigación- acción?

4.1. Marco contextual

Una breve descripción de las escuelas acompañadas en las que se ha desarrollado el proyecto “Construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción” puede dar una idea de la diversidad del marco contextual.

La Escuela A es un centro público de educación infantil y primaria, situado en la periferia de la ciudad, con más de 400 estudiantes, entre ellos alumnado de diferentes culturas y nacionalidades. Está implicada en muchos proyectos educativos innovadores y las tasas de éxito y fracaso escolar se sitúan dentro de los resultados estadísticos normales. Las relaciones entre el equipo directivo y la Asociación de Madres y Padres (AMPA) son cordiales y las familias muestran una gran disposición a colaborar en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro. El barrio cuenta con varias asociaciones de vecinos y una parroquia muy activa. La diversidad cultural y religiosa se ve reflejada en los recursos del entorno. El proyecto se inició con el profesorado, abriéndose con posterioridad al resto de agentes educativos. Tuvo una duración de un año y no se llegaron a implementar las acciones planificadas.

La Escuela B es un centro concertado de infantil y primaria, de educación compensatoria. Tiene una sola línea educativa y está situado en la periferia de una gran ciudad, un distrito muy

desfavorecido socioeconómicamente, donde conviven “payos” y gitanos, muchos de ellos viven de la chatarra y el mercadillo. El centro escolariza a 140 estudiantes, el 90% de los cuales son gitanos. El 100% del profesorado es “payo”. La dirección del centro goza de gran respeto institucional por parte de la administración educativa y de las familias. Las infraestructuras, insuficientes. Inicialmente tenían un alto nivel de absentismo y fracaso escolar. No existe AMPA y las relaciones entre el equipo docente y las familias han ido mejorando con los años. El proyecto de investigación-acción se inició con el profesorado, abriéndose con posterioridad a las familias y al alumnado. Han desarrollado el proyecto durante cuatro años, en los que se han producido grandes cambios. El proyecto está consolidado y las relaciones con el equipo investigador son esporádicas.

La Escuela C es un Colegio Rural Agrupado (CRA), distribuido en dos aularios en dos pueblos pequeños cercanos. Existen dos AMPAs, una de cada pueblo. Las relaciones entre los profesionales y las familias son cordiales y hay una gran disposición a colaborar. Se encuentran en el segundo año del proyecto que se inició con la implicación, desde el principio, del profesorado y las familias. Los contactos con el equipo investigador son frecuentes.

La Escuela D es un centro CAES (Centro de Acción Educativa Singular) de educación infantil y primaria situado en un barrio periférico de una ciudad, con un 70% de alumnado de familias inmigrantes, la mayoría musulmanas procedentes de los países del magreb. Contaba inicialmente con un alto absentismo escolar, bajo rendimiento, escasa relación con las familias y una imagen bastante deteriorada como escuela-gueto. Se encuentran en el segundo año del proyecto que se inició con la implicación, desde el principio, del profesorado y las familias. El acompañamiento al centro por el equipo investigador se realizó durante el primer año, en que se pusieron en marcha diversas acciones de mejora planificadas. Las relaciones con el equipo son esporádicas.

La Escuela E es también CAES (Centro de Acción Educativa Singular) y se sitúa en la periferia de una gran ciudad. Casi todo el alumnado es gitano y procede de las viviendas sociales entregadas por la administración a las familias gitanas. Los maestros son payos y apenas tienen relación con las familias y el barrio. Sin embargo, en el barrio existe una gran cantidad de recursos sociales bien coordinados que intentan paliar la desfavorable situación socioeconómica. El proyecto se encuentra en fase inicial, los contactos con el equipo investigador son frecuentes y se ha iniciado el proceso con el profesorado para hacerlo extensivo a familiares, alumnado y agentes comunitarios.

En definitiva, los contextos en los que se desarrolla el proyecto son múltiples y variados, así como lo es la situación de los centros respecto del proceso de cambio y del grado de institucionalización-apropiación del mismo, lo cual está directamente relacionado con la relación que mantienen con el equipo investigador.

4.2. Método de investigación

Este trabajo tiene por objeto explorar el discurso de los investigadores sobre la ética profesional en relación con su rol. Se ha optado por la utilización de una metodología cualitativa, entendida como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y *sociales*” (Sandín, 2003: 23). Utilizamos un enfoque interpretativo, puesto que lo consideramos más adecuado desde una doble perspectiva: permite atribuir un significado al objeto estudiado y descubrir el sentido que tiene para aquellos que lo han experimentado.

a) Los participantes

Siete componentes del equipo de investigación han participado en el estudio, interviniendo en un grupo de discusión facilitado por una investigadora externa encargada de dinamizar la sesión mediante las preguntas guía que formaban parte del instrumento de investigación diseñado ad hoc.

Los investigadores participantes han desempeñado diferentes roles (principales o secundarios) en los procesos de cada centro, en función de su status y del momento de incorporación al equipo de investigación en los últimos años. Tres de ellos han estado presente en los procesos de cambio de las cinco escuelas y el resto han estado implicados en mayor o menor medida, estando al menos en dos de ellas.

b) Recogida y análisis de la información

El método *focus group*, también llamado grupo de discusión (Geoffrion, 1992; Krueger y Casey, 2000), ha sido el elegido para recoger la información porque permite juntar a los informantes en un ambiente libre y distendido para la discusión orientada temáticamente por un facilitador (Prud'Home et al., 2011). El debate es abierto y admite la formulación de cuestiones al hilo de las intervenciones, así como el diálogo entre sus miembros. Ello posibilita abarcar un espectro más amplio de opiniones y garantiza una obtención de datos por saturación más rápida que mediante entrevistas individuales. La discusión tuvo una duración de 120 minutos y se inició con una introducción sobre el objeto de la investigación, el procedimiento del grupo de discusión y la firma del consentimiento informado por parte de los participantes. El guión semiestructurado seguido comprende las temáticas y cuestiones siguientes que aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Guión semiestructurado sobre los elementos principales implicados en los dilemas éticos.

<p><i>Preguntas en relación a los elementos principales implicados en los problemas o dilema éticos</i></p> <p>1. Personas (identificación de las personas afectadas por este problema y las posibles consecuencias positivas o negativas de la acción propuesta):</p> <p>¿Qué personas estuvieron implicadas en esta situación?</p> <p>¿Había personas a considerar de forma prioritaria?</p> <p>¿Hubo consecuencias positivas o negativas de la acción...</p> <p>...para el/la estudiante?</p> <p>...para vosotros mismos?</p> <p>...para el equipo directivo?</p> <p>...para el personal de la escuela?</p> <p>...para el personal de apoyo?</p> <p>...para los padres?</p> <p>2. Marco profesional (leyes, normas, códigos...)</p> <p>¿Había alguna normativa de referencia?</p> <p>¿Había normas del consejo escolar?</p> <p>¿Había normativa de centro que podría ayudaros?</p> <p>¿Había “maneras de hacer” que resultaran útiles?</p> <p>3. Valores en juego (personales, profesionales, sociales):</p> <p>¿Qué valores estaban relacionados con las acciones implementadas...:</p> <p>...en relación a los estudiantes?</p> <p>...a vosotros mismos?</p> <p>...a la situación?</p> <p>... a la dirección?</p> <p>...a los demás?</p> <p>4. Principios de conducta profesional (ética profesional) (principios educativos en relación a la gestión escolar):</p> <p>¿Parecía haber principios en las normas emitidas por el grupo de investigación o por la dirección de la escuela que os impulsaba a hacer u os impedía realizar ciertas acciones?</p> <p>¿Tuvisteis en cuenta unos principios profesionales que os animaron a actuar?</p> <p><i>Cierre:</i></p> <p>La investigadora agradece a los participantes su colaboración en la investigación preguntando:</p> <p>¿Queréis añadir alguna cosa más a lo que se ha dicho? Acabamos de discutir sobre problemas éticos vividos en vuestra experiencia y cómo se resuelven. En este estudio pretendemos identificar diferentes problemas éticos a los que os enfrentáis y las maneras de “empoderar” a los grupos de apoyo para establecer medios y estructuras que faciliten la resolución de problemas éticos, particularmente en el ámbito de la inclusión.</p>

El sistema de registro de la información fue mediante grabadora, y los datos se transcribieron literalmente y volcados en una tabla de categorización. La categorización ha seguido un proceso deductivo e inductivo, con lo que se ha respetado la estructuración temática inicial y a la vez ha permitido recoger los comentarios que posibilitan explicar o interpretar las percepciones de los participantes. El análisis de contenido de los datos (Sabourin, 2009) ha exigido, tras la primera categorización por codificación temática, una reclasificación de la información en diferentes temas (Paillé y Mucchielli, 2008), en función de los tres elementos principales mencionados anteriormente: los grupos de interés o agentes de la escuela, el equipo investigador y el marco profesional.

4.3. Resultados

En este apartado presentamos los dilemas o preocupaciones éticas de los investigadores participantes en el *focus group*, tras cinco años de investigación en el acompañamiento de escuelas en procesos de cambio hacia la inclusión. Es importante tener en cuenta que los temas son parcialmente dependientes del contexto de las diferentes escuelas en las que se desarrollaron los procesos de investigación-acción.

a) Los agentes educativos

Como parte del proceso de investigación investigación-acción, los actores de la escuela eran profesores, funcionarios, padres y madres y voluntarios. Se identificaron seis temas en relación con las partes implicadas: la comprensión colectiva de las razones del desarrollo del proyecto, los conflictos que surgen entre las partes interesadas en las reuniones de sensibilización, las diferencias en torno al objetivo del proyecto, diferencias culturales entre las familias y necesidades divergentes de los padres/madres, el malestar de la dirección ante los datos obtenidos en la autoevaluación y la participación de todos los implicados en el proyecto de cambio.

a) La comprensión colectiva de las razones para el desarrollo del proyecto

Los miembros del equipo de investigación se cuestionan sobre la interpretación que los agentes educativos hacen del proyecto y consideran que “el mayor reto para el investigador es que todos los participantes en la investigación comprendan realmente por qué se desarrolla el proyecto y por qué es necesario el cambio”. Un aspecto fundamental es la comprensión colectiva de la necesidad del cambio y consideran que “nuestro problema es cómo comunicar el objeto del proyecto, porque no sabemos si la gente entiende lo mismo cuando compartimos nuestra visión del proyecto con ellos.”

b) Los conflictos que surgen entre los agentes educativos escolares en reuniones de sensibilización

Al principio, la información o sensibilización inicial sobre el proyecto se iniciaba con el claustro de profesores, lo cual retardaba y dificultaba la apertura del proyecto

al resto de la comunidad. Más tarde se optó por implicar a las familias desde el primer momento, pero esta decisión generó dilemas en el equipo por las situaciones vividas.

Durante una reunión, un padre le dijo a los maestros delante de todos: “Tú y tú! ¡No me gusta lo que hacéis!” “Todos nos sentimos incómodos con la discusión que se inició e intentamos con mucho esfuerzo reorientarla para encontrar una solución. Después de esta experiencia, nos preguntamos: ¿Tenemos derecho a hacer esto? ¿Por qué provocar enfrentamientos en vivo? Sabemos que es posible que surjan conflictos cuando el profesorado y las familias están juntos, pero ahora pensamos que es mejor resolver los conflictos latentes antes del inicio del proyecto”.

c) Las diferencias en torno al objetivo del proyecto:

Otro tema planteado son las posibles divergencias sobre la orientación del proyecto. En uno de los centros había “una gran escisión entre un grupo de maestros que estaban más de acuerdo con las ideas del equipo directivo y un grupo de maestros más innovadores, que precisamente estaba interesados en el proyecto por la posibilidad de cambiar las cosas, entre ellas al equipo directivo”. Así llega un momento en que parece que el proyecto en lugar de unir divide, pues cada grupo de interés tiene como su “propia agenda”. En el caso de las familias “algunas estaban muy interesadas en el proyecto y lo vieron como una posibilidad real de participar en las decisiones del centro, aunque tenían un objetivo muy claro: que hubieran dos turnos de comedor para que todos los niños que quisieran pudieran hacer uso del mismo. Las familias priorizaron este objetivo y obtuvieron la oposición frontal de la dirección del centro, lo que originó un serio problema”.

d) Diferencias culturales entre las familias y las necesidades divergentes de los padres/madres

En otros casos, las divergencias se manifiestan entre las propias familias y no hay acuerdo sobre las necesidades formativas de sus hijos, sobre todo por las diferencias culturales, de tipo religioso o lingüístico. Por ejemplo, “algunas familias musulmanas querían que se introdujera en el centro la formación lingüística y religiosa de sus hijos, a lo que el resto de familias dijeron: “¡No, no, no! Ese no es nuestro problema, es el vuestro”.

Se plantea aquí un problema de valores en cuanto a lo que es importante para la formación de los niños entre los grupos de padres. Pero curiosamente, “después de la discusión se llegó a la conclusión de las verdaderas necesidades eran las mismas: mejorar el aprendizaje de todos los niños.”

e) El malestar de la dirección por los datos obtenidos en la autoevaluación

El proceso de investigación-acción exige recoger datos para delimitar el problema o necesidad sobre el que orientar el cambio. Esta es “información sensible” que puede

leerse o interpretarse de diferentes formas por los implicados. En un caso, “algunos maestros escribieron comentarios de insatisfacción con el papel desempeñado por la dirección del centro. En el periodo de lectura de los datos recogidos mediante entrevistas a todos los participantes, la dirección pudo leer comentarios sobre ella misma. Esto originó un cambio en el proceso. Nosotros (los investigadores) nos preguntamos si este fue un factor detonante para que se paralizara el proyecto.”

- f) La participación de todos los implicados en el proyecto de cambio

Este es un verdadero reto para el equipo, de acuerdo con la filosofía del proyecto intercultural inclusivo pues “nuestro reto como investigadores es integrar todas las voces de los agentes escolares. Hemos trabajado con padres y maestros principalmente, pero no lo suficiente con el alumnado o el personal de apoyo, lo que es fundamental para orientar el proyecto hacia una verdadera participación democrática”.

b) Los investigadores

Es este apartado emergen tres temas en relación al rol del investigador (o equipo de investigación): la profesionalidad de los investigadores, la comprensión de los elementos básicos del proyecto por parte de los investigadores, de su propia posición o del rol que deben ejercer, la posibilidad de discutir y reflexionar sobre los fundamentos del proyecto de investigación y sobre las preocupaciones y dilemas.

- a) La profesionalidad de los investigadores

Este aspecto plantea dilemas sobre qué hacer o no cuando nos encontramos con un cuestionamiento de la profesionalidad del equipo investigador, por ejemplo en esta situación: “cuando la dirección decidió unilateralmente poner fin al proyecto, nos sentimos muy defraudados porque habíamos puesto todo nuestro tiempo, herramientas y conocimiento al servicio del proyecto, toda la información recogida, todo. Pero lo que más nos afectó fue que cuestionaran nuestro trabajo y nuestra ética, porque nosotros sabemos que tomamos todas las medidas necesarias para respetar la confidencialidad y el anonimato. Por tanto, nos dimos cuenta de que habían problemas ocultos”.

Y en este caso, parece que también había una gran falta de confianza en el equipo investigador.

- b) La comprensión de los elementos básicos del proyecto por parte de los investigadores, de su propia posición y del rol que deben ejercer.

También genera dilemas la posición de los investigadores respecto del proyecto y el papel que deben ejercer cuando surgen problemas, el que ellos se otorgan y el que les confieren el resto de agentes. Es complicado actuar de forma coherente con los principios del modelo, pues en algunos momentos se ponen en juego elementos desestabilizadores

que interpelan al equipo sobre el papel que deben jugar, actuar o no actuar, intervenir o no, o cómo mediar.

“Cuando una escuela no avanza porque hay una crisis, nuestro papel como acompañantes es brindar apoyo para que todos se sientan bien y puedan contribuir al progreso en el proyecto. Al mismo tiempo, nosotros como equipo de investigación continuamos aprendiendo sobre el proceso de cambio hacia un modelo inclusivo. Es una oportunidad para el crecimiento personal y profesional. Elegimos este modelo educativo porque es el que está más cerca de la justicia social”.

- c) La posibilidad de discutir y reflexionar sobre los fundamentos del proyecto de investigación y sobre las preocupaciones comunes:

El equipo de investigación se cuestiona sobre las posibilidades de intercambio, de toma de decisiones, de organización del trabajo que exige el proyecto. “En las reuniones del equipo hay muchísimas cosas de las que hablar y discutimos desordenadamente. Duran de tres a cuatro horas y tenemos que hacer frente a un montón de detalles sobre la puesta en marcha del proyecto. Por ejemplo, hablamos de los casos, de las urgencias, de las publicaciones, de visibilizar el trabajo que hacemos, pero también de las nuevas demandas que llegan al grupo y decidimos quién las puede atender, quién puede ocuparse de la sensibilización, de la formación... Por tanto, no tenemos tiempo para hablar de nuestras preocupaciones, eso se hace fuera de las reuniones, en los pasillos, de manera improvisada...”

La necesidad de crear espacios de reflexión y de expresión se pone de manifiesto cuando dicen que “la posibilidad de compartir nuestros sentimientos acerca de todo esto contribuye al sentido de pertenencia al grupo de los investigadores. Es importante tener la posibilidad de expresarse, porque de lo contrario, con todo lo que exige cada proyecto, cada investigador tiene la sensación de estar solo”.

c) El marco profesional

Sobre el marco profesional (principios de actuación o normas, código ético) se plantean temas relacionados con la recogida de datos en la investigación: la propiedad de los datos y la garantía del anonimato.

- a) La propiedad de los datos:

Los investigadores manifiestan un dilema relativo a la recogida de datos que se traduce en: “¿A quién pertenece la información que recogemos en la escuela? ¿Es pública o privada una vez los datos se recogen? Había personas que se sentían cuestionadas sobre la manera de ejercer su rol en la escuela y no querían que la información se hiciera pública. Tenían la impresión de que la información podía

empañar la imagen ideal del centro. En ese caso optamos por no publicar sobre esa investigación, incluso garantizando el anonimato de los participantes”.

b) La garantía de la confidencialidad y el anonimato

“Para validar los datos de los tres grupos de participantes (padres, alumnos y profesores), la información fue devuelta a cada colectivo. Algunos maestros fueron capaces de identificar a algunos compañeros por el contenido de los comentarios y tuvieron una fuerte reacción, con lo cual se cuestionó indirectamente la garantía del anonimato por parte de los investigadores.”

A pesar de que los investigadores se esforzaron por garantizar la confidencialidad y el anonimato en la investigación tomando las medidas necesarias, este fue un tema que puso en cuestión el procedimiento ético del proceso investigador, aunque no se supo bien si la causa del malestar fue la forma o el contenido de algunas afirmaciones.

5. Discusión de los resultados y pistas de acción

Aunque inicialmente nos planteamos indagar sobre los dilemas éticos del equipo investigador, en realidad, a lo largo del estudio no se han planteado tanto dilemas como problemas, puesto que no han sido formulados en términos de “hacer o no hacer” alguna cosa. Por tanto, lo que realmente se ha puesto de manifiesto han sido más bien preocupaciones relacionadas con la ética profesional o con ciertas cuestiones éticas que afectan a la relación entre los agentes implicados en los procesos de cambio. Es decir, un dilema exige plantearse dos proposiciones contrarias y disyuntivas y pone al sujeto en el centro de la duda al no saber qué opción o alternativa elegir. Por ejemplo, un dilema sería: “Un padre habló irrespetuosamente durante una reunión. Yo estaba molesto pero va contra mis principios intervenir en la discusión. Mi colega intervino, con lo que se creó un mal ambiente y la gente se ‘cerró’. Yo me enfadé con mi colega, pero sé que tenemos que ser solidarios. No sabía qué hacer: ¿decirle o no decirle que me sentía incómodo con su intervención?”

En este sentido, lo que se plantea en el estudio son situaciones problemáticas vividas por los miembros del equipo investigador, algunas de las cuales sitúan al investigador en primer plano, es decir, le implican directamente, como las referidas en los apartados: los investigadores o el marco profesional. Otras sitúan al investigador en un segundo plano, como las descritas en el apartado sobre los agentes educativos, la mayoría referidas a conflictos entre familias, entre docentes o entre familias y docentes. En este segundo caso, el investigador se siente interpelado (aunque indirectamente) en relación a su función y es ahí donde se percibe el dilema que, a pesar de no formularse como tal, subyace de forma tácita: “intervengo o no intervengo”. Esto tiene una relación directa con aspectos de la ética profesional, de su ética como investigador, pues se refiere a las responsabilidades éticas y morales que surgen en relación al ejercicio de su profesión (Hortal, 2002).

Una de las primeras cuestiones que se nos plantean a raíz de los resultados de este estudio, tiene que ver con la relación del equipo investigador y los agentes implicados, o la situación del equipo investigador respecto del proceso de investigación-acción y en relación con la institución. Según Sánchez (1997), la escuela está demasiado acostumbrada a que los investigadores se acerquen a ella con un objetivo instrumentalista, para sacar un beneficio propio, lo cual genera desconfianza y falta de credibilidad, cuando se plantea que el objetivo del equipo investigador es facilitar la transformación y mejora de la escuela.

Así pues, el primer reto (pista de acción) para el equipo de investigación va en este sentido, tratando de descubrir los valores implícitos en los participantes (agentes educativos y el propio grupo de investigación) acerca de lo que significa investigar. Se trata de frenar el posible rechazo inicial a ser “objeto investigado”, asentado en principios positivistas, y potenciar la idea de “sujeto investigador”. Ello implica clarificar la naturaleza de la investigación-acción como una posibilidad de abordar la práctica educativa con una visión crítica, transformadora y emancipadora. Es necesario romper la visión de la tradición investigadora en la que domina el interés del investigador, en aras de una investigación transformadora más participativa y democrática que escuche los intereses de todos los agentes implicados.

Esto nos lleva a una segunda cuestión fundamental: cómo democratizar la investigación, en coherencia con el modelo inclusivo que defendemos. Nos referimos a la cuestión de garantizar la participación efectiva de los implicados en la investigación, participación en sentido amplio, de sentirse partícipes y protagonistas del proceso de cambio. Algunas pistas de acción en este sentido vienen de la mano de investigaciones previas (Susinos y Parrilla, 2008 y 2013; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010) que apuestan por el “uso de metodologías biográfico-narrativas que permiten ‘dar voz’ a los jóvenes, enfatizar su propia experiencia y otorgarles la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología más tradicional les deniega”. Otros autores (Sánchez, 1997) apuntan a estrategias de cooperación entre los participantes que pasan por instaurar la discusión permanente aportando, más que soluciones, conflictos y dudas para explorarlas conjuntamente. Ello incluye también instaurar procesos para la generación, interpretación y publicación de datos, a través de un proceso de negociación permanente entre investigadores y participantes. La interpretación de datos se somete a procesos de clarificación y negociación planteándose incluso la escritura compartida (Susinos y Parrilla, 2013). Así, se trata de crear escenarios y oportunidades de aprendizaje de manera que la indagación colaborativa (Moliner, Sales y Traver, 2007) es un medio para estimular la innovación y la mejora educativa, lo que a su vez activará la participación y generará cohesión para trabajar por un proyecto común. Esta indagación colaborativa pasa por la generación de seminarios de “autoformación” en el propio centro, el desarrollo de grupos de apoyo mutuo (Gallego, 2013) y la creación de redes que pongan en contacto a los diversos centros que están desarrollando procesos de transformación similares (Sales, 2012).

Un tercer tema, común a cualquier proceso investigador, emerge del estudio: la cuestión ética de la investigación. Sabemos que en educación ningún saber está exento de una dimensión ética y moral, que la educación neutral y aséptica no es posible y que cualquier proceso educativo

de formación/acompañamiento o de investigación siempre lleva asociado un componente afectivo y actitudinal. Así, la ética profesional vuelve a tomar relevancia cuando en el proceso de acompañamiento e investigación nos enfrentamos a conflictos o dilemas que no sabemos cómo resolver. Algunos autores (Hortal, 2002) proponen que es necesaria una formación de la ética profesional, que se debe plantear como “una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión”. Estamos de acuerdo con que no podemos dejar al albur de cada investigador el ejercicio responsable, justo y digno de su trabajo, y ante la ausencia de formación específica sobre ética profesional en la universidad (Moliner et al., 2008), proponemos como pistas de acción las siguientes:

- a) En primer lugar, el conocimiento del código deontológico del investigador. Uno de los más extendidos es el de la AERA de 1992, en el que se pone de manifiesto el respeto a los derechos y dignidad de los participantes en la investigación. También insiste en la necesidad de solicitar conformidad para la participación y, al igual que el código de la APA, concluye haciendo una llamada a la protección de la privacidad de los participantes y de los datos, tanto como sea posible. Sin embargo, por muy claros y exhaustivos que sean los códigos siempre aparecerán nuevas situaciones particulares que no están reguladas y en ese caso el investigador aplicará su sentido común.
- b) En segundo lugar, consideramos que no se trata de buscar recetas concretas, por eso la propuesta sería tener un código básico como material de reflexión y debate, incluso de proponer, a medida que vayan surgiendo, discusiones conjuntas sobre los dilemas que generan las situaciones sobrevenidas en el día a día. Estas discusiones, además del análisis del problema, pueden incluir preguntas que ayuden a su resolución como: ¿existen medios o estructuras que facilitan la resolución de este tipo de problemas?, ¿cuáles son? o ¿cómo los generamos y utilizamos?

Se tratará, en definitiva, de encontrar la manera de “empoderar” a los equipos de investigación como grupos de apoyo y a los participantes en los procesos de indagación colaborativa, para establecer los medios y estructuras que faciliten la resolución de problemas éticos, particularmente en el ámbito de la inclusión que nos ocupa.

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. Londres: Fulton.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.
- Desaulniers, M.P. y Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dolbec, A. y Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. En B. Gauthier (Dir.), *La recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Gallego, C. (2013). Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 109-119.
- Geoffrion, P. (1992). Le groupe de discussion. En B. Gauthier, *La recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 311-335). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Jeffrey, D., Deschênes, G., Harvengt, D. y Vachon, M.C. (2009). Le droit et l'éthique. En F. Jutras y C. Gohier (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 75-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Krueger, R.A. y Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Legault, G.A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En J.H. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs* (pp. 56-76). Nueva York: Scholastic Books.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2010). *You and your Action Research Project*. Nueva York: Routledge.
- Moliner, L., Moliner, O., Sales, A., y Ruiz, P. (2008). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva. *Quaderns Digitals.net*, 53, 1-12.
- Moliner, O. Sales, A. y Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. *Quaderns Digitals.net*, 54, 39-55.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29- 40). Castellón: Publicación de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O., García, R., Fernández, R. y Sales, A. (2008). The Professional Values of University Lecturers and their Relationship with the Competences of the European Higher Education Area. En B. Baumgartl y M. Mariani (Eds.), *To There From Here: Relevant Practice from Higher Education Institutions* (pp. 179-196). Viena: Navreme Publications.

- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Paillé, P. y Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, 45(1-2), 123-142.
- Prud'Homme, L., Dolbec, A y Guay, M.H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2),165-188.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour la réussite et le bien-être*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. En B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-67.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sánchez-Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sandoval, M., López, M.L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- St-Vincent, L.A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Tesis doctoral. Université de Sherbrooke, Canadá.
- St-Vincent, L.A. (2012a). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education*, 47(1), art 4.

- St-Vincent, L.A. (2012b). Les dilemmes vécus par les intervenants: une pierre de l'engagement dans le processus du changement. En N. Rousseau (Dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour la réussite et le bien-être*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 86-98.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 15-30.
- Traver, J.A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access for Education for All*. París: UNESCO.

Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar*

Discrimination and segregation: Effects of school desegregation on life projects for municipal schools graduate students who participated in school integration projects

Verónica López**

Recibido: 17-07-2014 - Aceptado: 22-08-2014

Resumen

La literatura internacional recoge efectos perjudiciales de las políticas de integración escolar para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, poco se conoce respecto de los efectos de estas políticas en el tiempo. Esta investigación indagó, a través de un estudio cualitativo de casos múltiples, en los relatos y proyectos de vida de cuatro estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve, que participaron en proyectos de integración escolar en dos escuelas municipales de la Región de Valparaíso. El diseño fue un estudio de casos múltiples. El análisis de contenido mostró que desde su perspectiva, su formación en PIE fue de una calidad inferior a la esperada, sintiéndose discriminados tanto por profesores como por compañeros del aula regular, disminuyendo así las expectativas en torno a sus posibles logros académicos. De esta forma la educación paulatinamente fue careciendo de prioridad, orientando sus proyectos de vida hacia otras formas de desarrollo personal. Estos resultados se discuten en relación con la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos humanos.

Palabras clave: integración escolar. Proyectos de vida. Escuelas municipales. Discriminación. Segregación.

* Este estudio fue financiado por el Proyecto CIE-05 del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Chile, y por el Proyecto FONDEF-Idea ca12i10243.

** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. veronica.lopez@ucv.cl

Abstract

The international literature depicts harmful effects of school integration policies for the inclusion of students with disabilities. However, little is known about the effects of these policies over time. This study looked into the life stories and narrative of four students diagnosed with mild intellectual disabilities who participated in projects of school integration in two municipal schools in the Region of Valparaíso, Chile, after they had finished or dropped out of elementary school. The design was a qualitative multiple case study. Content analysis showed that from the students' perspective, the education they received through the integration program was of lower quality than expected. They expressed feelings of discrimination both by teachers and regular classroom peers, and narrated decreasing expectations in terms of their future academic achievement. Education gradually became less important for their life projects, as they sought to fulfill other expectations such as economic independence. These findings are discussed in relation to inclusive education from a human rights perspective.

Keywords: School integration. Life projects. Public schools. Discrimination. Segregation.

La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en los establecimientos educacionales regulares es un proceso que se ha desarrollado paulatinamente y de forma reciente en nuestro país, cuyo origen se remonta hacia la década de los 60, en dieron movimientos sociales a favor de la no discriminación, el respeto por la diversidad y en definitiva la lucha por los derechos humanos. Más tarde, a mediados de los años 80 en Chile, se pusieron en marcha las primeras experiencias de integración escolar, tanto en el sector público como privado y principalmente en establecimientos de educación parvularia y enseñanza básica, sin embargo, es a partir de la década de los 90 que se da inicio a una política de integración de manera gradual y focalizada en la educación básica y media. Para estos fines se dispuso de recursos técnicos y financieros a las escuelas, profesores y estudiantes, con el propósito de facilitar la capacitación, organización e implementación de los proyectos de integración escolar emergentes (Pérez y Bañados, 2003).

Es importante destacar al respecto, que si bien se han realizado grandes avances en lo que respecta a la educación inclusiva a nivel normativo, también hay que considerar con especial cuidado que, tal como indica Senge (1989 en Ainscow, 2004), con demasiada frecuencia algunas organizaciones presentan la tendencia a producir cambios a gran escala, pero que resultan de poco impulso puesto que no producen cambios en su modo de operar, lo que a su vez lleva a que dichas iniciativas de cambio puedan contribuir, mas no conducen a cambios significativos en la práctica (Fullan, 1991, citado en Ainscow, 2004).

Si bien la mayoría de las políticas públicas se encuentran orientadas a la educación parvularia y básica, sigue siendo escasa la información acerca de qué pasa con los estudiantes que egresan

de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) o cómo influye su experiencia escolar en sus proyectos de vida.

El objetivo de esta investigación fue analizar las implicancias de la experiencia escolar en los proyectos de vida de estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve, egresados de escuelas municipales con proyectos de integración escolar. Nuestro propósito fue analizar estas implicancias desde la propia experiencia de los estudiantes. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: desde su perspectiva, ¿cómo ha influido su experiencia escolar en PIE en su vida actual? y ¿cuál es la influencia que tiene su formación en PIE en sus proyectos de vida?

1. La educación: un derecho humano fundamental

Este principio básico encuentra su fundamentación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el año 1948 en su artículo 26, el que fue reafirmado posteriormente en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Pérez, Prado y Salinas, 2007), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Chile en 1990.

A pesar de la fundamental importancia que representa el considerar la educación como un derecho de todos y no como el privilegio de algunos, aún en la actualidad existen en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo, personas y grupos que se encuentran en una importante desventaja educacional, lo que los lleva directamente a ser excluidos del resto de la sociedad. Por lo tanto, la desventaja educacional es causa y efecto de exclusión social e implica un poderoso transmisor generacional de marginación (EFA, 2010).

Es por estas y otras razones que surge la necesidad de asegurar el acceso a las oportunidades educativas de niñas y niños pobres, excluidos o que se encuentran en riesgo de deserción escolar como un desafío importante. A raíz de este propósito es que se realiza un seguimiento a dicha convención para asegurar el derecho a la educación, mediante el Movimiento de la Educación Para Todos.

1.1. El fracaso escolar y la exclusión educativa

Para una mayor comprensión de la inclusión, es también necesario considerar qué se entiende por fracaso escolar y cuáles son los factores asociados a la exclusión educativa. Siguiendo a Escudero (2005), el fracaso escolar es un fenómeno construido en y por la escuela, dentro del entramado de relaciones que se establecen con ella como institución social. Los términos para su definición, el modo en cómo ocurren y sus causas comportan, a su vez, diversos significados y sentidos de acuerdo a las diferentes perspectivas desde donde se sitúan los actores para explicar este fenómeno.

Uno de los problemas que se advierte respecto al término de fracaso escolar, reside en los sentidos que se le asignan, puesto que los discursos asociados a éste, no sólo ofrecen descripciones y

comprensiones del fenómeno, sino que también atribuciones de responsabilidad a los distintos actores involucrados, cayendo, en ciertas ocasiones, en explicaciones y atribuciones simplistas, que llevan a focalizar el fracaso en los sujetos, imputando a los estudiantes que fracasan.

De este modo, es que el foco de los análisis respecto al fracaso escolar suele encontrarse centrado principalmente en tres aspectos que implican la atribución de responsabilidad en los estudiantes, la individualización, es decir, fracasan los estudiantes, no así el modo en que se encuentra estructurado el sistema escolar; la privatización, si un estudiante no alcanza a cumplir con los aprendizajes esperados, él viene siendo el primer y prácticamente único responsable; y finalmente la atribución de culpas a las víctimas, donde el fracaso es debido a la falta de capacidades, motivación o esfuerzo (Escudero, 2005).

Por lo tanto, en el ámbito de la educación entendemos que estos conceptos ponen sobre la mesa cuestiones importantes: el fracaso o exclusión educativa se encuentran en estrecha relación con un determinado orden escolar y con los discursos que lo constituyen. Opera sometiendo a los estudiantes a operaciones de etiquetaje y clasificación, así como a un sistema de atribuciones de responsabilidad según el cual el fracaso se debe a sujetos que son “incapaces” de lograr el éxito en el sistema educativo (Escudero, González y Martínez, 2009).

1.2. Políticas de integración e inclusión en Chile

López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (en prensa) indagaron sobre las concepciones y prácticas discursivas respecto a la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa, como su traducción en prácticas locales situadas. Para ello, realizaron en 2010 un estudio en el que analizaron discursivamente la política educativa de integración, y estudiaron empíricamente su traducción en tres escuelas municipales de una comuna.

Los resultados de este estudio revelaron prácticas a nivel de aula y escuela que actúan como barreras para la inclusión educativa. Entre ellas se destaca que la política educativa presenta un carácter híbrido, en el que si bien convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, prescribe un modelo de integración donde predomina un énfasis en el modelo médico-clínico. Éste consiste en la atención individual de la discapacidad, mediante la figura de la docente especialista.

Según las autoras, la política de integración presentada a través del Decreto N° 1 de 1998, era presentada como un servicio optativo y complementario a la educación regular, mediante los proyectos de integración escolar. En las prácticas discursivas locales, esta última se traducía como la política de los “niños PIE”. Mediante esta denominación, diversos agentes educativos (directivos, docentes y estudiantes) individualizaban a los estudiantes que se forman en los PIE, basándose en su discapacidad. Estos estudiantes a la vez eran rotulados y segregados al interior de la escuela.

La presente investigación se realizó con estudiantes egresados de dos de las tres escuelas, en las que López y sus colaboradores (2010) habían identificado prácticas de individualización, estigmatización y segregación de los “niños PIE”. Por lo tanto, constituye un avance y continuación de este estudio, poniendo el foco en el seguimiento de los estudiantes egresados de los programas PIE de estas escuelas.

1.3. Proyectos de vida

En la presente investigación, lo central fue la experiencia propia de los jóvenes entrevistados. Su subjetividad, sus ideas, sus emociones, sus experiencias, sus prejuicios, etc., y cómo éstos se relacionan con su formación en escuelas municipales con PIE. Es por esta necesidad de entender y comprender esta subjetividad única, y acorde con nuestra metodología, que nos centramos en el concepto de proyecto de vida.

Entendemos el proyecto de vida como un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo (D'Angelo, 2000). En esta definición se debe tener en cuenta las dimensiones sociales y psicológicas, ya que no se puede obviar que la subjetividad se da en un contexto social que posibilita, restringe y/o limita ciertas expectativas y planes que los individuos crean o realizan.

En términos más generales nos referimos a lo que el individuo quiere ser y lo que el individuo va a hacer en determinados momentos y espacios de su vida, así como las posibilidades de lograrlo. Cuando nos referimos a proyectos de vida, entendemos a los individuos como personas históricas, que pertenecen a un tiempo a una sociedad determinada, siendo influidos por ésta, ya sea por ciertas clases o grupos sociales.

Es desde esta influencia socio-histórica, que los individuos expresan sus orientaciones de futuro, no solo en forma de objetivos, sino de planes o proyectos más generales que abarcan esos objetivos y las vías posibles para su logro, siempre en el contexto de su actividad total. El *proyecto de vida* se distingue por un carácter anticipatorio, modelador y organizador tanto de las actividades como del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su *estilo de vida personal* y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

2. Método

Diseño. El presente estudio se enmarca dentro del *paradigma cualitativo de investigación*, mediante el cual nos permitió comprender y profundizar las distintas experiencias escolares, desde la perspectiva de los propios participantes, por medio de una aproximación a sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, al modo en cómo perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se optó por un *estudio de*

casos múltiples, ya que siguiendo las recomendaciones de Pérez Serrano (2001), éste posibilita el estudio profundo del significado de una experiencia o fenómeno particular, el cual, debido a la escasa investigación al respecto, fue de carácter *exploratorio* (Hernández et al., 2010).

En consecuencia, se trabajó desde un *enfoque biográfico*, a través de los *relatos de vida*. En tanto decisión ética, epistemológica y metodológica, este enfoque no implica pretensiones de exhaustividad, sino que se centra en algunos aspectos o momentos de la vida. Siguiendo a Mallimaci y Giménez (2006), no importa si no lo dice todo o si no se respeta el orden cronológico, tampoco si su relato corresponde a lo acontecido “realmente”, dado que si no sucedió así, “por lo menos desde el presente se lo concibe de esa manera y por lo tanto se actuará en consecuencia” (p. 5). Por lo tanto para efectos de este estudio nos focalizamos en la experiencia que los participantes nos manifestaron a través de sus relatos sin cuestionar su veracidad, ya que la manera en que han construido sus proyectos de vida se basa en la forma en que significan los acontecimientos y no en el modo en que éstos sucedieron en sí mismos.

Participantes. Los participantes de nuestra investigación fueron cuatro estudiantes que cursaron su enseñanza básica en dos establecimientos educacionales municipalizados que formaron parte del estudio de López y sus colaboradores (2010). Como contexto, es necesario recordar que este estudio había identificado prácticas de individualización, estigmatización y segregación de los estudiantes que participaban en los proyectos de integración escolar en estas escuelas. Ambas escuelas pertenecen a una Corporación Municipal de la Región de Valparaíso, Chile. La tabla 1 presenta las características demográficas de los participantes.

Como aún resulta escasa la información y sistematización de lo que ocurre con los estudiantes una vez que egresan de los PIE, el criterio de selección de los participantes fue que hubieran egresado del Proyecto de Integración Escolar del establecimiento, con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve. Así, la justificación del “caso” viene dado por el efectivo egreso de 8° básico. La información sobre los datos para contactar a los estudiantes fue proporcionada por la directiva de los establecimientos, quienes estaban al tanto de la finalidad de esta investigación y desconocían la situación actual de los participantes. La producción de datos fue realizada durante el año 2011.

Tabla 1. Participantes, sus características demográficas y su situación escolar previa y actual.

Nombre	Edad	Género	Año de ingreso a PIE	Año de egreso PIE
Isabel	18	Femenino	2001	2008
Soledad	19	Femenino	2005	2009
Miguel	16	Masculino	2005	2010
Evelyn	18	Femenino	2006	2008

Técnicas de producción de datos. Los datos fueron producidos mediante *entrevistas en profundidad*, las que nos permitieron entablar un diálogo flexible y dinámico, que facilitó la profundización de la serie de experiencias escolares como estudiantes diagnosticados

con discapacidad intelectual. Se realizó el número de entrevistas necesarias para lograr la saturación de datos, siendo tres para Isabel, Soledad y Evelyn, y dos en el caso de Miguel. Todos estos nombres son ficticios.

Las preguntas indagaron en su experiencia escolar y cuáles fueron sus implicancias en los proyectos de vida, por ejemplo: ¿cómo fue tu experiencia en el PIE?, ¿cómo te ves a ti mismo (a) en el futuro?, ¿consideras que hay alguna relación entre la forma en cómo te ves en el futuro y tu experiencia escolar? Con este objetivo se dividieron las entrevistas en tres momentos: pasado, presente y futuro.

Técnica de análisis. El análisis de la información se realizó mediante un *análisis de contenido* (Cáceres, 2003), utilizando el programa Atlas Ti.

Aspectos éticos. Los participantes firmaron una carta de asentimiento informado. En el caso de aquellos menores de edad, sus tutores firmaron además una carta de consentimiento informado. Para efectos de confidencialidad de la información, se mantiene en reserva el nombre de la comuna, la escuela y los participantes.

3. Resultados

3.1. Situación escolar y sociofamiliar de los participantes

A continuación se presenta una breve descripción sociodemográfica de cada uno de los participantes (ver tabla 2).

Isabel es una joven de 18 años que vive con ambos padres y su hermano menor. Ingresó a PIE el año 2001, luego de quedar repitiendo en primero básico, y egresó el año 2008. Es una joven tranquila, que ha tenido la necesidad de priorizar el trabajo por sobre sus estudios debido a la situación económica de su familia, ya que su padre ha estado cesante por problemas médicos. Además, Isabel durante un periodo de tiempo se fue de la casa para convivir con su pololo, donde paralelamente estuvo alrededor de un año sin estudiar. Sus padres cuentan con una escolaridad básica incompleta, por lo cual ella refiere no sentir un apoyo en relación a sus estudios, permitiéndole faltar cuando ella quisiera. En la actualidad no se encuentra estudiando, retirándose de una modalidad de estudios 2x1 mientras cursaba 1° y 2° medio, puesto que deseaba trabajar como asesora del hogar para juntar dinero para un subsidio habitacional.

Soledad es una joven de 19 años y es la menor de 4 hermanos, quienes siguieron estudios universitarios. Actualmente vive con sus dos padres. Colabora activamente con su madre en la preparación de almuerzos, lo cual la ha llevado a interesarse en el área de la gastronomía, siendo su sueño tener un restorán en el que ella sea chef. Nació prematuramente a los 5 meses, dejándole secuelas en el habla y problemas de aprendizaje. Ella es la única que declaró haber sido víctima de bullying en dos de las escuelas a las que asistió. Ingresó a PIE en 5° básico y egresó el 2009 de 8° básico. Actualmente asiste a una escuela de la comuna que también

tiene modalidad PIE cursando 1° medio, sin embargo fue retirada por un nuevo episodio de bullying, asistiendo solo 2 días de la semana por encontrarse demasiado afectada. En esta última escuela, nos comentó su familia, que la sala en la que asiste a PIE no cuenta con pizarra y es además utilizada para guardar implementos como colchonetas y cajas. Al año siguiente sería matriculada en otro establecimiento educacional. Finalmente, Soledad contempla desenvolverse como chef en un restorán, proyecto que ha logrado articular desde hace bastante tiempo y que ha mantenido en la actualidad. Ella identifica como el inicio en la conformación de este proyecto, la ayuda que le ofrecía a su madre, quien se encarga de preparar almuerzos. A partir de esto, se proyecta con altas expectativas que implican la posibilidad de perfeccionarse en el extranjero dentro del área de la gastronomía.

Miguel es un joven de 16 años que actualmente vive con su familia, compuesta por ambos padres y una hermana mayor. Miguel ingresó al PIE en cuarto básico el año 2005, luego de quedar repitiendo ese año, y egresó el año 2010. Es un joven algo solitario pese a la gran cantidad de jóvenes con los que se rodea. Forma parte de una pandilla cuyos integrantes se autodenominan *los atentados siempre pálidos*, con quienes confiesa, asaltar, robar y golpear a otras personas. Afirma consumir drogas tales como pasta base, marihuana y cocaína, además de alcohol y tabaco, lo que en ocasiones realiza junto a sus hermanos. Nos informa que el robo lo efectúa con el propósito de “costear sus vicios”, y que le parece viable dedicarse a esto en conjunto con un trabajo en la construcción. Nos relató un historial de mala conducta en su escuela, en el que en una oportunidad (por estar aburrido) prendió fuego a un estante y lo lanzó desde el segundo piso, este tipo de comportamiento lo llevó a finalizar el último trimestre en PIE bajo la modalidad de exámenes libres. Actualmente fue retirado de la escuela por haber sido acusado de fumar marihuana en el baño del establecimiento. Si bien se muestra cooperador frente a la entrevista, se caracterizó por dar respuestas breves.

Evelyn es una joven de 18 años que vive actualmente con su tía paterna, su padre, una prima y su hermano menor. Sus padres se separaron cuando ella era pequeña, y luego de la separación, su madre fue asesinada por su nueva pareja. Este es un tema muy sensible para Evelyn, ya que afirma afectarle aún en la actualidad, además de generarle problemas con su padre, razón por la cual no desea seguir viviendo con él. Estos problemas la han llevado a querer independizarse. Señala que por este motivo ingresó de forma voluntaria en el Centro de Tratamiento y Diagnóstico (CTD) del SENAME, durante 3 meses mientras estaba cursando 1° medio, saliendo posteriormente por su propia voluntad. Evelyn ingresó a PIE el año 2006 después de repetir sexto año de enseñanza básica, atribuyendo su ingreso a dificultades que presentaba en la asignatura de inglés, y egresó el año 2009 de octavo básico. Más tarde, desde el 2009 al 2011, pasa por 4 establecimientos educacionales para finalmente egresar de 4° medio bajo la modalidad 2x1. Si bien trabaja y estudia paralelamente, refiere que esto influye mayormente en sus estudios.

Tabla 2. Situación escolar y sociofamiliar de los participantes.

Nombre	Edad	Situación escolar	Situación sociofamiliar
Isabel	18	Desertó de un establecimiento educacional modalidad 2 en 1 mientras estudiaba 1° y 2° medio.	Vive con ambos padres y hermano menor. No trabaja.
Soledad	19	Cursa primero medio, participa en PIE, pero asiste solo 2 días a la semana por situación de bullying.	Vive con ambos padres, ambos con estudios universitarios.
Miguel	16	Terminó octavo básico con exámenes libres por problemas de conducta. Fue expulsado del actual establecimiento en primero medio por fumar marihuana.	Vive con ambos padres.
Evelyn	18	Tras egresar de octavo básico, rota por cuatro establecimientos de enseñanza media. Egresa de cuarto medio de un establecimiento con modalidad 2 en 1.	Vive con su padre y tía paterna. Su madre fue asesinada por su pareja, lo que la afectó seriamente.

3.2. Discriminación y segregación de los estudiantes del PIE

Podemos identificar que, desde la perspectiva de los participantes, la discriminación se aprecia en dos niveles, tanto por pertenecer a una escuela municipal como también por formarse en los Proyectos de Integración Escolar al interior de éstos.

Una primera forma en que los participantes refieren haber sido discriminados, está asociado a la comunicación explícita de bajas expectativas educacionales, vinculado a un contexto social de estigmatización de las escuelas municipales.

La consecuencia de esta comunicación explícita de bajas expectativas fue la falta de motivación para asistir a clases:

“Porque era pesá po [profesora del aula regular], cachai que siempre cuando estábamos en la clase de matemáticas nos decía que nosotros nunca íbamos a llegar, pongámosle al X [nombre de colegio privado] y toda esa cuestión, cachai que siempre nos sacaba eso. Entonces por eso yo de repente que no quería ir, no. En realidad esos dos años a mí no me importaba el colegio, lo único que quería era estar en la casa acostá (...) Igual mal de parte de ella, porque es como una humillación que nos está haciendo, está bien que nosotros vayamos... ya al XX [nombre de escuela municipal], igual que es municipal y toda la cuestión, pero no es pa que nos saque ay, no van a llegar allá” (Isabel, primera entrevista, pp. 105-113).

3.3. Experiencia escolar “básica” en PIE

Uno de los aspectos de mayor acuerdo en relación a la experiencia escolar, es la idea del Proyecto de Integración como un curso de reforzamiento, ya que en la mayoría de los casos, así les fue explicitado cuando ingresaron:

“Como pa que fueran algunos... mmm no sé cómo decirlo... no sé cómo explicarlo, pero era como una clase más que nos ayudaban no más po, no era una clase de enfermos, de na” (Miguel, primera entrevista, pp. 45).

“Porque nos reforzaban más los estudios, y lo que te decía, que si habían cosas que no entendíamos, la profe se dedicaba el tiempo de explicarlo” (Evelyn, tercera entrevista, pp. 1457).

Tal como vemos, por una parte fue considerado por algunos estudiantes como un apoyo, por el hecho de participar de una clase más personalizada, pero por otra parte consideran que este reforzamiento no les entregó todos los contenidos que debieron estar aprendiendo, sintiéndose en desventaja con los compañeros de su curso. Este aspecto cobra mayor fuerza y sentido una vez que asistían a clases en el aula regular:

“Porque por ejemplo en el liceo, por ejemplo mis compañeros van mucho más avanzado que yo, y yo voy por ejemplo en a ver, eh, en potencias, ellos van en la misma potencia, pero van con letras y yo voy recién con números” (Soledad, tercera entrevista, pp. 1270).

Esta idea, a la vez se relaciona estrechamente con otro de los aspectos en los que también hubo bastante acuerdo: la sensación de que su educación fue de una calidad inferior a la que ellos esperaban:

“Sí, igual quería estar con mi curso porque igual como que estar en tu curso igual aprendís más po, entonces ahí [PIE] te pasaban lo más básico y yo igual quería estar en mi curso. Si igual de repente yo me escapaba pa mi curso po y me decían no, tení que irte y yo me tenía que ir” (Isabel, primera entrevista, pp. 151).

3.4. Proyectos de vida que no involucran la educación formal

La tabla 3 sintetiza los proyectos de vida de los cuatro participantes. Como se puede apreciar, las consecuencias que se pueden distinguir de una experiencia escolar con estas características y las maneras de reaccionar ante esto son variadas, e influyen en el modo en cómo van dando forma a sus proyectos de vida.

Respecto al proyecto de vida educacional, frente a la pregunta ¿Cómo te veías a ti misma en el futuro?, dos de las participantes (Isabel y Evelyn) se veían estudiando en un futuro lejano, pero en ambos casos las alternativas de estudio eran más bien reducidas. Sin embargo, al finalizar

la etapa de producción de datos, ambas reconocieron que se trataba de un proyecto de vida que descartaron con el tiempo:

“Yo cuando salí de octavo, yo dije ya voy a ponerme las pilas en primero y sí, iba a sacar una carrera acá arriba porque hay dos no más, está construcción y turismo, y ya decía que ya si alcanzo a llegar o si no llego no sé, me hubiese metido a construcción o si no a turismo po, aunque construcción es más fácil que turismo” (Isabel, primera entrevista, pp. 117).

“Porque igual no es tan difícil pa estudiarlo [prevención de riesgo], o sea por lo que me han dicho a mí. Yo tengo una amiga que está estudiando eso y que le queda un año y dice que no es tan difícil (Evelyn, tercera entrevista, pp. 1765) (...) porque no es tanto trabajo igual po, por eso me gustaba no más” (Evelyn, primera entrevista, pp. 223).

En cuanto al proyecto de vida laboral, una de las similitudes que se identifican en dos de los casos expuestos (Isabel y Evelyn), es que en ambos predomina fuertemente una necesidad de independizarse de la casa de sus padres. Si bien ambas distinguen relaciones familiares relativamente buenas, la meta de tener una casa propia, en tanto materialización de su independencia, parece ser una necesidad que predomina por sobre otros proyectos:

“Desde los catorce años siempre pensé yo quiero tener mi casa y me voy a independizar sola, yo siempre dije que no quiero ser más carga de mi papá ni de mi mamá, ¡y no quiero eso!” (Isabel, segunda entrevista, pp. 1102).

De este modo, ambas descartan la educación de sus proyectos de vida como medio para el cumplimiento de la autonomía deseada. Toma mayor protagonismo la posibilidad de desenvolverse trabajando en lugar de estudiar:

“A mí el estudio no me va a dar plata, yo estudiando no me va a dar plata como para pagar, entonces igual tengo que trabajar” (Isabel, segunda entrevista, pp. 1123).

“Porque no, porque ya no quiero seguir estudiando, ya me aburrí de estudiar, quiero sacar el cuarto medio y ponerme a trabajar, o sea yo sé que eso igual me influye, pero no, no quiero seguir estudiando” (Evelyn, primera entrevista, pp. 247).

El proyecto laboral que manifiesta Miguel se encuentra asociado a la influencia de su hermano mayor, quien se desempeñó trabajando en la construcción, sin embargo identifica como un proyecto viable combinar esta actividad con el robo de forma conjunta.

Finalmente Soledad contempla desenvolverse como chef en un restorán, proyecto que ha logrado articular desde hace bastante tiempo y que ha mantenido en la actualidad. Ella identifica como el inicio en la conformación de este proyecto, la ayuda que le ofrecía a su madre, quien se encarga de preparar almuerzos. A partir de esto, se proyecta con altas expectativas que implican la posibilidad de perfeccionarse en el extranjero dentro del área de

la gastronomía. Como vemos, este proyecto de vida sí involucra la educación formal como medio para el cumplimiento del propósito vital. El análisis interpretativo de este único caso permite identificar el apoyo familiar y las altas expectativas familiares como un elemento que incide en ello.

Tabla 3. Proyectos de vida de los participantes.

Nombre	Edad	Proyecto de vida
Isabel	18	Desea trabajar como empleada doméstica para adquirir casa propia a través del subsidio habitacional.
Soledad	19	Sueña con seguir estudios de gastronomía en el extranjero, e instalar su propio restorán.
Miguel	16	Concibe posible trabajar en la construcción, como hace su hermano, y combinar este trabajo con el robo y asalto.
Evelyn	18	Desea egresar de cuarto medio y ponerse a trabajar en cualquier actividad, para adquirir vivienda propia.

4. Discusión y conclusión

Los resultados revelaron que los participantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve que se formaron en establecimientos educacionales con PIE, evalúan su experiencia escolar con aspectos más negativos que positivos. De acuerdo a los relatos de vida expuestos, los participantes se sintieron discriminados tanto por pertenecer a escuelas municipales, como también por formarse en los proyectos de integración al interior de éstas.

Los matices negativos de la experiencia escolar de los participantes han influido en la construcción de sus proyectos de vida. La experiencia de discriminación y segregación vivida al interior de la escuela, afectó por una parte su motivación por asistir a clases, y por otra parte en su autoestima, debido a la internalización de bajas expectativas en sus propias capacidades.

Así es posible concluir que de acuerdo a la experiencia escolar de los entrevistados, y siguiendo a Escudero y sus colaboradores (2009), ellos fueron separados en espacios propios y adscritos a programas especiales dentro de los cuales se les aplicaron determinadas “tecnologías de normalización”, dejando intacto el orden escolar dominante. Con esto, se cubre el ancho territorio de la “atención a la diversidad”, como un conjunto de respuestas a sujetos “distintos” o “especiales” a quienes no se les deja del todo fuera, pero que tampoco se les incluye de modo efectivo en un currículo y enseñanza de calidad que los ayude a lograr los aprendizajes necesarios. Por lo tanto, forman parte de un entramado de estructuras, relaciones y dinámicas que integran, pero que al mismo tiempo, separan (Karsz, 2004, citado en Escudero et al., 2009).

De esta forma, y siguiendo los planteamientos de López y sus colaboradores (en prensa), la política de integración, al menos como fue diseñada e implementada a partir del Decreto N° 1/1998 asociada a la Ley 19.284, en lugar de ampliar las oportunidades de los participantes, pareciera reducir las como resultado de su experiencia escolar. Si bien esto es producto de

múltiples factores asociados, entre ellos destaca la decepción de estos estudiantes frente a un sistema educativo que los subestima y excluye.

No obstante lo anterior, y de manera contrapuesta, los resultados de este estudio también sugieren que ellos definieron su proyecto de vida en torno a otros aspectos que son reconocidos socialmente, tales como tener una casa propia y trabajo estable. Cabe pensar que estos proyectos de vida podrían ser considerados un “logro” de la política de integración, relacionados con la consecución de una autonomía personal que les permitiera evitar la dependencia a la familia nuclear o extensa. En tal sentido, a futuro será necesario investigar las prácticas educativas asociadas a la nueva Ley 20.422 y los efectos que ésta tendrá en las nuevas generaciones de egresados de los programas de integración escolar en Chile.

El propósito de esta investigación fue reafirmar que la educación de calidad nos remite y a la vez se fundamenta en un asunto de derechos humanos. Por lo tanto, nuestro deber es asegurar las condiciones que permitan una igualdad de oportunidades, mediante la construcción de un sistema educativo que responda efectivamente a la diversidad de la población escolar y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1994), con el objetivo de hacer efectivos los derechos de educación, igualdad y participación (Pérez y Bañados, 2003) como miembros activos de una sociedad más justa e inclusiva.

Dentro de los alcances de esta investigación se encuentran las limitaciones metodológicas propias del estudio de casos. Éstas, si bien no permiten la generalización de los resultados obtenidos, facilitan el desarrollo de una teoría que pueda ser transferida a otros casos (Maxwell, 1998, en Villareal y Landeta, 2010) que, con el tiempo, puedan ser generalizables a la población. Desde aquí proponemos nuevas líneas de investigación en las que se puedan incluir a estudiantes de escuelas municipales que no se formaron en los proyectos de integración escolar, con el propósito de realizar un estudio comparativo en relación a sus proyectos de vida.

No obstante aquello, el aporte que representa la perspectiva de los propios estudiantes sobre su formación, es un aspecto de fundamental relevancia tanto para la transformación de un sistema educativo que asegure una educación de calidad, como también para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, en la que se valore la diversidad y participación activa de todas las personas.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado en <http://www.educarchile.cl>
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Informativo Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 50-72.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (López, A. Trads.) Bristol: CSIE.
- Cáceres, P. (2003). Análisis de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(3), 55-82.
- Education For All (2010). *Reaching the marginalized*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 2-24.
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 41-64.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, V. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 211-226.
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. Recuperado de <http://www.ceil-piette.gov.ar/investigadores/>
- MINEDUC (2004). *Avances y Desafíos de la Educación Especial*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Pérez, A., Prado, M. y Salinas, J. (2007). *Educación Inclusiva mediante TICs: Su Justificación a inicios del Tercer Milenio*. España: Universitat de les Illes Balears.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, L.M. y Bañados, C. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso-Ministerio de Educación.
- Torres, R. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO (2000). *Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación*. Senegal: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Fundamentación de la Educación Inclusiva. En Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago: UNESCO.
- Verdugo, M. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/6569/8-4-2/>
- Villarreal, O. y Lanteda, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en: Dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16, 31-52.

¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa****

Equal opportunity for all? Researching the transition to secondary education in a socio-educational community

Silvia Sierra Martínez* y Ángeles Parrilla Latas**

Recibido: 28-06-2014 - Aceptado: 18-08-2014

Resumen

Este artículo presenta un sub-estudio de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Vigo. El proyecto tiene como meta promover y analizar procesos educativos inclusivos, articulados de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local. En su desarrollo supone avanzar de forma interdependiente en tres ámbitos de intervención: intra-escuela, inter-centros e inter-servicios. En este trabajo profundizamos en un estudio participativo sobre las transiciones educativas en un municipio que contó con la colaboración de docentes, alumnado y familias de 6 centros educativos y de varias entidades de una misma comunidad local. Aquí se analizan los datos generados en torno a la Transición Educativa de Educación Primaria a Educación Secundaria. Los resultados se presentan en torno a tres focos de interés: cómo imagina y qué temores plantea al alumnado, familias y profesorado el acceso a la educación secundaria; prácticas y tendencias en las actuaciones individuales de los centros educativos para afrontar esos cambios; y, por último, directrices y propuestas que el conjunto de participantes propone como líneas matrices para el diseño de un plan que garantice oportunidades iguales para todos en las transiciones a secundaria, desde una perspectiva comunitaria.

Palabras clave: Educación inclusiva. Transiciones educativas. Investigación participativa. Igualdad de oportunidades.

**** La investigación “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio”, en la que se basa este artículo, está financiada por el Plan Nacional de I+D+i 2011. (Ref. MICINN-EDU2011-29928-C03-01). Dir. Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo).

Abstract

This paper presents a research sub-project developed at the University of Vigo. The aim of this project is to promote inclusive educational processes, articulated on a gradual basis from schools to the local community. The development of the project is expected to progress in an inter-dependent manner, in three areas: intra-school, inter-schools and inter-services. In this work, we delve into a participatory study on educational transitions in a town that was developed with the collaboration of teachers; students and families of 6 schools and various entities in a local community. Here the data generated around the Transitional Education Primary Education Secondary Education are analyzed. The results are presented on three focus of interest. The first relates how to imagine and what fears posed to students, families and teachers about the access to secondary education. A second focus examines the practices and trends in the individual performances of schools to address these changes. Finally, the third focus identifies guidelines and proposals that participants proposed to design a plan to ensure equal opportunities for all in secondary transitions from a community perspective.

Keywords: Inclusive education. Educational transition. Participatory research. Equal opportunities.

1. Introducción

Este artículo aborda la cuestión de cómo investigar y mejorar el acceso a la educación secundaria obligatoria desde una perspectiva que pretende planificar y diseñar esa mejora como una cuestión comunitaria, no solo ceñida al ámbito escolar.

Después de señalar el peso de diversas condiciones que actúan como facilitadoras o inhibidoras de oportunidades en esta etapa educativa en la que culmina la enseñanza obligatoria¹², este trabajo explora un nuevo modo de acercarse al tema, analizando las transiciones de la mano del alumnado, familias y profesorado de una misma comunidad local.

La investigación internacional sobre esta cuestión ha señalado la importancia de la transición a secundaria (en adelante TAS), enfatizando que los problemas en la misma pueden suponer una seria restricción del derecho a una educación básica universal (tal y como se recoge en los Objetivos del Milenio) y una fuente desigual de oportunidades para todos los alumnos. Efectivamente hay niños que abandonan la enseñanza en la educación primaria, otros que aun accediendo a la educación secundaria encuentran en el proceso mismo de transición motivos suficientes para el desenganche y la exclusión educativa y otros más lo hacen en condiciones escolares que seleccionan, desvían a itinerarios marginales o dificultan la permanencia regular de los estudiantes en el sistema.

12 La enseñanza obligatoria en España está comprendida entre los 6 y los 16 años. La Educación Secundaria Obligatoria constituye el último tramo de este período (14 a 16 años), tras la Educación Primaria.

Con esta sensibilidad se planteó por el profesorado participante en el proyecto de investigación mencionado (que en adelante llamaremos AEI, acrónimo de “*A Estrada Inclusiva*”), el análisis de las Transiciones educativas y la búsqueda de acuerdos y actuaciones comunes sobre las mismas. El proyecto se desarrolla en la localidad de A Estrada (España) y supone su desarrollo en tres ámbitos de actuación de forma interdependiente: intra-escuela (dentro de un mismo centro), inter-centros (entre los centros participantes, dando lugar a una *red inter-centros*) e inter-servicios (entre centros educativos y sociales del entorno, configurando la *red local*). De este modo, hay actividades y procesos de cambio (llamados planes de mejora en el proyecto) que se desarrollan internamente en cada centro de manera independiente, mientras que hay otros que son compartidos por la comunidad escolar, o en su caso por la comunidad escolar y local.

En este artículo se presenta un sub-estudio desarrollado en el segundo nivel o ámbito de actuación (nivel inter-escolar). Se trata de una actuación que pretende avanzar hacia el diseño de un plan de mejora de orientación comunitaria basado en un proyecto de investigación participativo, para revisar, atendiendo a las propia realidad y necesidades, las transiciones educativas.

2. Las transiciones en educación secundaria: de la oportunidad de desarrollo al riesgo de exclusión

Desde un enfoque educativo y de manera amplia se suelen entender las transiciones como momentos críticos que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro buscando oportunidades para su desarrollo humano y aprendizaje para la vida y la escuela (Alvarado y Suárez, 2010).

Esta calificación de las transiciones como momentos críticos alude al doble sentido que puede darse a las mismas. La bibliografía en general enfoca los procesos de transición como momentos de cambio complejos en los que pueden surgir dificultades. Sin embargo, algunos trabajos y autores (Bennet, 2006) defienden un enfoque positivo que plantea la transición al centro escolar y entre ciclos educativos como una oportunidad de desarrollo integral, de acceso a nuevas oportunidades, competencias o capacidades, convirtiéndose de este modo el tránsito en fuente de nuevas oportunidades.

Peralta (2007) identifica dos tipos de factores (que cifra en internos y externos) que pueden contribuir o dificultar la transición a la etapa de educación secundaria, de un alumno. Los denominados internos tienen relación directa con el alumno y su entorno más cercano. Su estado nutricional, desarrollo cognitivo y socio-emocional, idioma materno, actitudes frente al cambio, relación de apego con un adulto significativo u oportunidades de aprendizaje previas que se brindan en el hogar constituyen un entramado que puede orientar en una u otra dirección el proceso de tránsito.

Los factores externos están vinculados a las instituciones educativas a las que el alumnado transita, es decir, a su cultura, modos de relación, planteamientos socio-educativos,

didácticos, a la forma en que las escuelas ofrecen sus servicios para adaptarse y responder a las características, necesidades e intereses específicos de cada alumno. Junto a estos factores externos se puede hablar también, más allá de la escuela, del peso e impacto de la política macro educativa mediante la que se rigen todas las instituciones escolares, el contexto social y las oportunidades que el mismo ofrece, etc.

En este sentido, los procesos de transición no pueden acotarse ni ceñirse al alumno que transita, ni incluso a su consideración como transición institucional. Han de ser vistos y pensados como procesos socio-educativos complejos, graduales y de amplio impacto, con capacidad para limitar o potenciar las oportunidades educativas de todos los alumnos.

La TAS supone además un cambio transcendental en la vida de los estudiantes ya que estos se encuentran de manera simultánea ante un doble reto: la adaptación y ajuste al sistema educativo y la adaptación a la etapa de adolescencia en la que están inmersos. La mayoría de los autores coincide al afirmar esta idea de que los cambios en esta etapa son especialmente importantes debido a las diversas circunstancias que concurren en la misma. Por un lado, coincide con el periodo de tránsito a la adolescencia, un momento de significativos cambios físicos y psicológicos; por otro lado, implica, en la mayoría de los casos, un cambio de centro escolar (instituto), un cambio de cultura educativa y nuevas metodologías de trabajo (mayor número de profesores, horario de clase más extenso, exigencias más altas...) (Cuberos, 2010).

Estos cambios se deben en gran medida a las diferencias que existen entre la cultura de Educación Primaria y la cultura escolar de Secundaria (véase tabla 1), aún siendo cierto que ambas culturas son reguladas por un mismo sistema educativo y que existe un cierto grado de continuidad entre ellas.

Tabla 1. Diferencias entre educación primaria y secundaria.

Cultura Educación Primaria	Cultura Educación Secundaria
Curriculum más integrado	Curriculum más especializado
Tareas asignadas y desarrolladas en el centro educativo	Desplazamiento al hogar u otros espacios para la elaboración de tareas asignadas
Clima centrado en lo personal	Clima centrado en lo académico
Sistema monodocente: estilo único	Sistema pluridocente: varios estilos
Seguimiento directo del estudiante	Mayor autocontrol del estudiante
Mayor posibilidad de contacto con la familia	Menores posibilidades de contacto
Círculo de amistades ligado al centro	Círculo diferenciado de amigos

Fuente: Adaptado de Gimeno (1996: 66).

Todas estas circunstancias y diferencias explican que la literatura demande acciones educativas y estudios que exploren tanto los cambios educativos a los que se someten los alumnos como los temores, necesidades y dificultades de quienes viven la TAS. Un amplio número de investigaciones realizadas con este foco permiten identificar diversos factores que intervienen

y condicionan las posibilidades de éxito o fracaso en los momentos de transición, como pueden ser procesos de absentismo, abandono y fracaso escolar; ansiedad; motivación; autoestima; autoconcepto; currículo; rendimiento; ambientes de aprendizaje... (Monarca, 2013; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012).

En el contexto internacional, Galton, Morrison y Pell (2000) llevaron a cabo una revisión detallada de las primeras investigaciones efectuadas sobre el tema hasta ese momento, identificando otra serie de factores que influyen en el rendimiento del alumnado de nuevo ingreso en secundaria. Entre ellos que destacan la participación y el nivel socio-económico de las familias, así como las expectativas de los estudiantes ante la nueva etapa educativa.

En las últimas décadas, la investigación educativa ha acometido diversos estudios longitudinales (Psaltis, 2002; Salmera-Aro, Kiuru y Nurmi, 2008; Serbin, Stack y Kingdon, 2013) con el objetivo de observar cuál es el impacto real de los cambios y cómo se enfrentan estudiantes, familias y docentes a los desafíos y oportunidades que plantean los procesos de transición. La metodología seguida en la mayoría de estas investigaciones recurre a la aplicación, a lo largo del tiempo, de cuestionarios, entrevistas y observación para aproximarse a la realidad de los procesos de cambio e identificar factores de riesgo que amenazan el éxito académico en estas situaciones críticas.

Por otro lado, cabe destacar el incremento de investigaciones “multi-método” de corte principalmente cualitativo (Davis y McMahon, 2004; Jones, 2009), que prestan especial atención a la comprensión de la vivencia de los procesos de cambio que tienen lugar entre primaria y secundaria en alumnado, profesorado y familias. Estos estudios suelen combinar diferentes técnicas de investigación que dan voz a los participantes (cuestionarios, entrevistas, observación en el aula, grupos de discusión, análisis de muestras de trabajos del alumnado...), con el fin de comprender qué desafíos implica este proceso.

Entre las investigaciones que abordan las transiciones de enseñanza primaria a enseñanza secundaria en nuestro país, destaca la tendencia creciente a incorporar las voces del profesorado y alumnado al analizar dichos procesos (Antúnez, 2005; Gimeno, 1997; Monarca y Rincón, 2010; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). Estos estudios han permitido un conocimiento “por dentro” de las características y circunstancias que confluyen en este proceso, alertando sobre los riesgos excluyentes, selectivos y marginadores que pueden aparecer en las TAS.

Es por tanto importante el desarrollo de trabajos que se planteen cómo avanzar desde la comprensión y descripción de los procesos de transición hasta el diseño de actuaciones para afrontar las mismas. En nuestro caso presentamos un estudio que combina las voces de los protagonistas en el proceso de TAS con un abordaje comunitario del proceso, en el doble sentido de análisis de las perspectivas de distintos miembros de la comunidad y de construcción comunitaria de un marco para el diseño de un plan institucional y local común, para facilitar las transiciones.

3. Metodología del estudio: investigando juntos las TAS

Con el propósito de promover y desarrollar unas bases comunes para mejorar las transiciones educativas, surgió el estudio “A Estrada Sin Fronteras Educativas”. La denominación del estudio refleja precisamente la idea de frontera u obstáculo a superar, en el que a veces se convierten las transiciones, así como el carácter comunitario dado al proyecto (al incorporar la denominación del municipio “A Estrada”, en el que se desarrolla el proyecto, al título del estudio). Para ello se articuló un proceso multi-método, en varias fases y con distintos participantes, que tuvo como meta final la articulación de un proceso colaborativo orientado a la concienciación y mejora conjunta de las transiciones educativas en A Estrada, al considerarse una problemática y temática de trabajo que merecería la coordinación entre todas las escuelas y la comunidad local.

La muestra de participantes en el estudio fue de carácter voluntario. Fueron invitados a participar todos los centros educativos de A Estrada¹³, contándose con la participación en el estudio de la TAS de 4 centros públicos de educación infantil y primaria, 1 centro educativo concertado de educación infantil, primaria y secundaria, 2 institutos de educación secundaria y diversas entidades comunitarias de carácter educativo y social de A Estrada¹⁴.

El trabajo desarrollado responde a una asunción de la investigación como proceso de cambio y mejora interesado no solo en los resultados del estudio que se desarrolla, sino en el propio proceso de investigación en sí mismo: como mecanismo y estrategia de cambio. Este proceso es articulado colaborativamente entre investigadores de la universidad y los participantes en el estudio. De acuerdo al espíritu del proyecto, los participantes (sean profesores, padres, alumnos...) se convierten en investigadores participantes o en co-investigadores, según la demanda específica o fase del estudio, lo que genera un proceso pensado y articulado con los propios participantes. Se trata, por tanto, de un estudio que pretende ser inclusivo en los términos señalados por Nind (2014): no sólo en cómo se identifica y acota el foco o tema de interés, sino también en la dinámica de relaciones, en el papel de los distintos participantes, en los procesos e instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados, y en la forma, en suma, de generar y co-construir conocimiento.

El proceso se realizó en tres fases que fueron diseñándose y alimentándose mutuamente. Las dos primeras se entrelazaron y simultanearon en el tiempo, generando las distintas actividades, desarrolladas en cada una de ellas, un feedback e impulso mutuo. La tercera de las fases actuó como cierre del proceso y fue posterior a estas. En la primera fase, se crearon tres equipos de trabajo que contaron con una representación del profesorado de los distintos centros y etapas, los coordinadores en cada centro del proyecto marco AEI en el que se inscribe este sub-estudio y dos miembros del equipo de la universidad. Un equipo trabajó la transición de familia a

13 Del total de centros educativos, declinaron la participación en este sub-proyecto 2 centros rurales de Educación Infantil y Primaria y 1 Instituto de Educación Secundaria.

14 Participaron en el sub-proyecto “A Estrada sin Fronteras Educativas”, el ayuntamiento; asociaciones de padres y madres, y 3 asociaciones socio-culturales.

educación infantil, otro equipo el paso de infantil a primaria y el último abordó la transición a secundaria.

El “Equipo intercentros de docentes”, encargado de la TAS, lo integraban 13 participantes: 8 eran profesores de los centros de primaria (dos por cada uno de los centros, de ellos, 6 eran docentes del último curso de esta etapa y 2 eran directores de centro), 3 profesores de la etapa de educación secundaria (uno por cada centro de secundaria participante, siendo los mismos un orientador, un jefe de estudios y una directora), y 2 miembros del equipo de investigación de la universidad. El trabajo del equipo tuvo una duración de dos meses (marzo y abril de 2013), celebrándose un total de 4 reuniones con periodicidad quincenal. La recogida de datos en estas sesiones de trabajo se basó en notas de campo y actas de reuniones.

Este equipo, constituido como Comunidad de Práctica (Wenger, 1998), siguió un proceso de trabajo colaborativo que supuso diversos pasos desde la reflexión y debate de los miembros del grupo sobre sus propias experiencias y las de sus centros (sobre la forma en que se afrontaban las TAS), hasta el diseño, desarrollo y análisis de diversas actividades (para explorar e indagar conjuntamente sobre la cuestión en sus propios centros educativos). Por último se planteó una actividad comunitaria, en forma de Feria Educativa sobre transiciones, con la intención de iniciar y marcar las líneas o directrices de un plan común sobre las transiciones que garantice oportunidades iguales para todos.

Tras un primer acercamiento al tema, en la segunda fase de trabajo, “Trabajo en centros”, se trasladó al interior de los centros el análisis de las transiciones, desarrollándose en los mismos diversas actividades y estrategias de recogida de información diseñadas por el equipo intercentros de docentes. Estas actividades pretendían dar la palabra al alumnado y a la comunidad familiar para conocer e incorporar su percepción y vivencias de la transiciones al trabajo final previsto, de modo que no solo la perspectiva de los docentes, sino la de la comunidad escolar en su conjunto, sirviera de marco de referencia para la determinación y consenso de las líneas y propuestas de actuación futura. Para ello se desarrollaron y pusieron en marcha en cada centro las siguientes estrategias y actividades que invitaban a la reflexión sobre las TAS:

- Relatos narrativos sobre las experiencias vividas en los momentos de transición. Se recogieron 143 relatos, de ellos 91 fueron relatos escritos por alumnado de secundaria, 47 por alumnado de primaria y 3 relatos fueron hechos por padres de alumnos.
- Encuestas con preguntas abiertas a padres y alumnado sobre su experiencia en las etapas de transición. Estas encuestas fueron elaboradas por los coordinadores del proyecto AEI y consensuadas en el equipo de trabajo. Se recogieron 46 encuestas. De ellas, 17 fueron cubiertas por alumnado de primaria, 16 de secundaria y 13 por familias.
- Técnica “Mensaje en una botella”, actividad a través de la cual los alumnos de primaria que iban a transitar a secundaria fueron invitados a enviar un mensaje a un alumno imaginario de secundaria, planteándoles sus preguntas, dudas o temores sobre la nueva

etapa a la que iban a acceder. Por su parte, los alumnos del primer curso de secundaria fueron invitados a escribir mensajes dirigidos a alumnos del último curso de primaria explicándoles cómo es la nueva etapa, la adaptación a la misma, sus dificultades, etc. Se escribieron un total de 74 mensajes en una botella. De ellos, 64 fueron escritos por alumnado de primaria, mientras que 10 fueron escritos por alumnado de secundaria.

La información recogida en cada centro por los miembros participante fue presentada en el equipo intercentros de docentes, tras un primer análisis del contenido de la información recogida (que fue realizado por el profesorado del centro que participaba en el grupo de trabajo). Así, se hizo un primer análisis de contenido en base a grandes categorías temáticas de análisis, que posteriormente fueron sometidas a un segundo análisis interpretativo por los investigadores de la universidad. El análisis inicial incluyó las siguientes categorías: vivencias y miedos de los participantes ante la TAS; actuaciones exitosas desarrolladas en los centros para facilitar la transición; y propuestas futuras para mejorar las mismas. Estas categorías son las que se han respetado y se mantienen en el análisis de datos que se incluye en el siguiente apartado.

Tras el análisis de la información, el equipo intercentros de docentes llegó a acuerdos colectivos sobre el abordaje y mejora de los procesos de transición. Estas líneas identificadas como básicas para apoyar la TAS, dieron lugar a un “decálogo” común sobre cómo deben afrontar profesores, familias y alumnado estos procesos de cambio educativo.

En la tercera y última fase se llevó a cabo una Feria Educativa, “A Estrada sin Fronteras Educativas”, celebrada en la Plaza del Ayuntamiento y Alameda de la localidad, con la idea de crear un lugar de encuentro participativo que implicase a toda la comunidad (alumnos, familias, docentes, instituciones...) en el proceso de las transiciones (Sierra y Martínez, 2014). En esta feria se presentaron y ofrecieron a los asistentes los resultados del estudio realizado en las fases 1 y 2. Para ello, el equipo intercentros de docentes, en colaboración con los otros dos equipos de transiciones a infantil y primaria, diseñaron distintas acciones para llamar la atención e invitar a la comunidad local a sentirse partícipe e implicada en los procesos de transición educativa. Entre estas actividades cabe destacar la elaboración por el grupo de diversos pósters para el stand dedicado a la TAS en la Feria, un díptico con información básica sobre la TAS dirigido a padres, alumnado y profesorado, así como la organización de la lectura pública, en el seno de la feria, de “mensajes en una botella” y relatos de alumnado y familias, que de manera voluntaria hicieron los asistentes a la Feria

La información recabada en la feria se incorporó también al análisis de datos realizado por el equipo de investigación. Este análisis se caracteriza por ser cualitativo, teniendo como referencia el Modelo Interactivo de Análisis de Datos de Miles y Huberman (1984). Las descripciones y opiniones del profesorado, alumnado y sus familias fueron segmentadas en unidades de análisis a partir de la información obtenida en las fuentes primarias de nuestro estudio: encuestas, relatos, mensajes obtenidos de la dinámica “mensaje en una botella”, díptico de transición de primaria a secundaria, notas de campo y actas de reuniones del equipo intercentros del profesorado.

Dichas unidades se analizaron y asignaron a las categorías más comunes en el análisis inicial del profesorado: preocupaciones, miedos y expectativas ante la nueva etapa; acciones y decisiones desarrolladas en los centros por el profesorado o bien por el seno de las familias para afrontar los momentos de cambio educativo en el alumnado y, por último, orientaciones y líneas de acción para guiar las transiciones.

4. Resultados

4.1. Preocupaciones, miedos, dificultades y expectativas en torno a la TAS

Los principales hallazgos de la investigación con respecto a esta cuestión demuestran que este proceso genera cambios que son vividos o pensados con temor y preocupación por todos los implicados en el proceso de transición, dado su impacto en la vida personal, académica y social del alumnado.

a) ¿Qué preocupa al profesorado?

En las reflexiones del profesorado que aborda la transición a Educación Secundaria Obligatoria, aparecen preocupaciones relacionadas con la organización escolar de los centros de secundaria y sus planteamientos curriculares. El profesorado asume con incertidumbre la adaptación del alumno a la nueva etapa educativa, considerando sobre todo el impacto que la nueva cultura, mucho más individualista, centrada en las disciplinas y orientada a los resultados, suele darse en la etapa secundaria. Es motivo de reflexión también el cambio en los procesos de enseñanza que suele darse en la ESO, con aulas más numerosas, metodologías menos participativas y procesos de selección implícitos en los nuevos ritmos, estilos de trabajo (menos control del profesorado y más libertad organizativa del alumnado) y procesos de evaluación. Entre sus preocupaciones destaca el cómo afectará esta estructura a aquellos alumnos con un bajo nivel educativo o que llegan a la ESO en condiciones de desventaja y vulnerabilidad. La cuestión planteada es cómo la estructura organizativa de secundaria, que ofrece menores oportunidades de apoyo, y cómo la nueva cultura escolar, organizada en torno a disciplinas y no en torno a los alumnos, afectará el rendimiento de estos alumnos y su capacidad para permanecer y alcanzar los objetivos de la escolaridad obligatoria.

“Pasar de un sistema en donde el control por parte del profesorado es constante a otro en el que deben desarrollar su propio autocontrol” (profesor de 1º ESO).

“En principio me preocupa su adaptación, que no se relajen, puesto que el ritmo de trabajo no es el mismo que en primaria. También me preocupan los alumnos de nivel educativo más bajo” (profesor de 1º ESO).

El profesorado, especialmente el de primaria, se siente también preocupado por la forma en que los padres afrontarán las relaciones con los nuevos profesores de secundaria, dada la relación más personal y cercana entre familia y escuela que suele darse en la etapa de Primaria.

b) ¿Cuáles son los interrogantes del alumnado?

Las principales preocupaciones de los alumnos ante la TAS se orientan claramente hacia las circunstancias personales y sociales, más que académicas, en las que se produce la transición. Sus expresiones reflejan miedos relacionados con el posible distanciamiento de las amistades iniciadas en Educación Primaria, y su capacidad para entablar nuevas relaciones y convivir en armonía con nuevos compañeros mayores que ellos. Pero también temen el tener que hacer frente en el centro de secundaria a prácticas y circunstancias sociales de riesgo como por ejemplo el consumo de sustancias tóxicas como drogas o alcohol, o la existencia de reglas de convivencia conflictivas. En todo caso, aunque con menor peso, se plantean cuestiones académicas relacionadas con la adaptación al nuevo centro educativo, al nuevo profesorado, o a las nuevas metodologías de trabajo y exigencias de la etapa.

“Me preocupa no volver a ver a mis amigos que se van a otro instituto” (alumno de 6º de primaria).

“Yo, la verdad es que tengo algunas preocupaciones, entre ellas: que me peguen, que me obliguen a tomar cosas que no quiero, que me insulten...” (Alumno de 6º de primaria).

“Será mucho y estaremos estresados. Un instituto formal, con muchos cambios, normas, miedos a los profesores, una clase para cada materia, los compañeros cambian de centro... Creo que es un cambio grande para nuestra edad” (alumno de 6º de primaria).

“Hola futuro compañero, me gustaría preguntarte: cuándo empezaste la ESO, ¿notaste muchos cambios respecto al año anterior en el colegio? ¿Te parece que la ESO es muy difícil? ¿Crees que allí las normas son muy estrictas? ¿Hay muchas asignaturas nuevas? ¿Fue difícil relacionarte con tus nuevos compañeros? ¿Cómo valorarías la dificultad de los exámenes? ¿Los profesores son muy exigentes? ¿Te cuesta mucho relacionarte con compañeros que son mucho más mayores que tú?” (mensaje en una botella de un alumno de 6º de primaria).

c) ¿Qué preocupa a las familias sobre la TAS?

El cómo puede afectar el cambio, tanto a nivel personal (qué inseguridades y temores despertará en los chicos) como social (su capacidad para entablar relaciones armónicas con nuevos compañeros), se constituye en la clave de las preocupaciones familiares. Estas comparten además inquietudes, didácticas y académicas, sobre sus hijos en torno a la nueva

etapa educativa y lo que esta conlleva (en términos de exigencias y rendimiento académico, de paso a un nuevo centro educativo, nuevos horarios, nuevas metodologías, nuevos profesores, alcance de los resultados esperados para poder continuar sus estudios...). Pero sobre todo preocupan las circunstancias y capacidad personal y social de sus hijos, para hacer frente a la nueva etapa educativa.

“Mi preocupación es si mi hijo, con la transición, cambiará su forma de estudiar y de comportarse” (familia de un alumno de 6° de primaria).

En definitiva, este estudio señala que el afrontamiento con incertidumbre y preocupación de la TAS afecta a todos los colectivos participantes en la misma, no sólo a los alumnos. La principal preocupación del profesorado es cómo afectarán las nuevas condiciones curriculares y organizativas al alumnado, manifestando los profesores un temor especial sobre el impacto de las mismas en la estabilidad, permanencia y oportunidades que se ofrecen a los alumnos para poder alcanzar los objetivos de la ESO. A diferencia del profesorado, alumnado y familias manifiestan una mayor preocupación por la cuestión personal y social en la transición.

4.2. Buenas prácticas desarrolladas para facilitar la TAS

Para dar respuesta a estas preocupaciones y cuestiones, todas las escuelas participantes en el proyecto desarrollan alguna estrategia o actividad, más o menos formal o institucional, para apoyar y ayudar en la TAS. Aunque en algún caso existía un protocolo de acuerdos previos entre un centro de primaria y otro de secundaria, sin embargo, con más frecuencia las actividades se circunscriben a la esfera interna de los centros, a acciones institucionales diseñadas para preparara al propio alumnado, e incluso a acciones concretas y específicas de profesores individuales.

En todo caso, las prácticas desarrolladas coinciden en torno a una serie de temáticas redundantes. Un tipo de actividad común tiene que ver con acciones orientadas a incrementar la comunicación entre profesorado y familias. La importancia de trabajar estrechando vínculos con los padres, estableciendo relaciones cercanas con ellos como vía para promover transiciones positivas es sin duda una estrategia reconocida y valorada en los centros. Las experiencias relatadas coinciden en la importancia de abrir canales de trabajo, colaboración y relación personal con los miembros del entorno familiar de los niños, organizándose sesiones informativas pero también itinerarios comunes de apoyo y ayuda, por ejemplo para el seguimiento de la transición.

“La primera semana es toma de contacto para valorar de dónde tengo que partir. A partir de ahí se organizan charlas, tutorías con padres y madres e interesarme por el entorno familiar” (Reunión inter-centros Profesor de 6° Primaria).

Durante el último ciclo de primaria, nosotros tenemos siempre presente que cuando pasen dos años tienen que cambiar de etapa. Trabajamos para facilitarles este tránsito y nos preocupa cómo puedan reaccionar ante el mismo. El primer año lo llevamos de una forma más relajada,

pero el segundo año, y de manera muy especial en el último trimestre, nos sentimos algo preocupados por su paso al IES correspondiente.

Pensamos que la transición de primaria a secundaria es un paso necesario que tienen que dar, es un período de transición que se podría comparar a un puente que les permite dejar atrás su niñez y llegar a “la vida adulta”. Para esto tendrán que sufrir ciertas pruebas, vencer obstáculos, resolver crisis surgidas en su interior o provocadas por presiones de su entorno.

Desde que los alumnos se van del colegio y durante el primer curso de secundaria, intentamos saber de ellos. Contactamos y trabajamos con sus nuevos maestros, con ellos mismos o con sus familias. La información que obtenemos es positiva, esto nos tranquiliza y nos hace pensar que no estamos haciendo mal nuestro trabajo, de esta manera nosotros, como maestros, podemos transmitirles confianza y seguridad tanto a nuestros alumnos como a sus familias, y que este paso de primaria a secundaria lo hagan de una manera natural y necesaria para desenvolverse como personas” (relato de un docente de 6º de primaria).

Otra de las actividades recurrentes entre los participantes son las acciones que pretenden facilitar la adaptación del alumnado en base a intervenciones que ofrecen orientaciones sobre la nueva etapa, lo que implica y exige, y cómo transitar por la misma. Estas actuaciones ofertan apoyo ante miedos y preocupaciones del alumnado e intentan crear un clima de tranquilidad, seguridad y confianza que facilite la llegada del alumnado a secundaria.

Un último grupo de acciones comunes entre los profesores de primaria, si bien suelen tener un carácter más individual, son dirigidas al alumnado que acaba de transitar hacia secundaria. Suponen mantener abiertos los canales de comunicación y diálogo del alumnado con el profesorado de la etapa escolar que acaban de abandonar, así como facilitar el contacto directo y continuo con los compañeros de primaria e incluso con el Departamento de Orientación.

Junto a estas prácticas cabe destacar que dos de los centros participantes habían establecido algunas acciones para facilitar las transiciones, como el uso de algunos materiales o cuadernillos diseñados *ad hoc* para explicar a los alumnos la transición; el establecimiento de procesos formales para el intercambio de información sobre el alumnado y las prácticas educativas entre los dos centros; la visita al centro de secundaria por los alumnos y algún evento social compartido entre los dos centros.

Por su parte, las familias en el proceso de TAS inician actuaciones también dirigidas a establecer comunicación con el nuevo profesorado y al establecimiento de vías de apoyo y protección ante los posibles miedos y temores de sus hijos.

“Dialogar con mi hijo e intentar que no se sienta cohibido a la hora de hablar con nuevos profesores y nuevos compañeros” (relato de familiar de un alumno de 1º de ESO).

El refuerzo de la comunicación padres-hijos en estos momentos se plantea como una acción muy importante, si bien los padres señalan en ocasiones su incapacidad para afrontar determinadas transiciones recurriendo a la búsqueda de apoyos expertos, de especialistas, en determinados casos en los que las transiciones suponen riesgos y exigencias que les sobrepasan.

4.3. Líneas maestras para un plan común

Tras el análisis de la situación, las escuelas participantes buscaron y consensuaron lo que pueden plantearse como líneas maestras o ideas-guía para el desarrollo futuro de un posible plan de transiciones a la etapa de educación secundaria, en su comunidad local.

Aunque algunas escuelas pusieron en marcha, al acabar este estudio, algunas nuevas estrategias para apoyo a la TAS, el grueso del trabajo, como hemos señalado, pretendía sobre todo el establecimiento de acuerdos y principios de actuación conjuntos que pudieran servir como plan marco para futuras actuaciones conjuntas a nivel local. Estas líneas son las que perfilamos a continuación:

- La TAS como cuestión comunitaria:

La TAS no es solo una transición entre niveles o etapas educativas. Es un proceso que debe ser revisado en la medida en que afecta e implica a participantes diversos relacionados y vinculados entre sí. Cuando un alumno afronta problemas en la TAS, estos revierten e impactan a la relación con sus profesores, alumnos, familias, etc. La comunidad educativa en general está llamada a asumir su rol en ese proceso, que supone, pero va más allá de las conexiones y vínculos inter-centros. La necesidad de sensibilización y movilización social, como la pretendida a través de la Feria “A Estrada sin Fronteras Educativas”, responde a esta idea de ampliar e invitar a la sociedad a participar y facilitar las TAS.

- La TAS demanda una formación específica del profesorado:

Existe un claro acuerdo entre el profesorado, refrendado por las familias, sobre la necesidad de acometer la cuestión de las transiciones no solo como una tarea puntual a abordar en los centros, sino como un cuestión que debe ser planificada y abordada en la formación inicial y de manera especial en la formación en servicio del profesorado. Esta formación se perfila en torno a dos grandes ejes: las propias características y procesos que implica la TAS desde una perspectiva psicológica, centrada en el alumno, y en segundo lugar la formación sobre programas y prácticas educativas sobre la TAS.

- Fomentar, desarrollar y potenciar la comunicación y el diálogo estable entre instituciones y participantes:

Esta línea de actuación que es de las más redundantes en el discurso del profesorado, también lo es en el discurso de las familias, quienes asumen como básico el desarrollo de orientaciones y prácticas relacionadas con la comunicación y el diálogo con el nuevo profesorado; el apoyo y orientación psicológica por parte de los docentes hacia el alumnado; el seguimiento individualizado del proceso de adaptación, y los canales de comunicación inter-institucionales para favorecer protocolos de actuación estables entre centros.

“Deben (los docentes) de estimularlos tanto hacia los estudios como hacia sí mismos, haciéndoles ver que pueden dar mucho más de sí” (relato de familiar de un alumno de 6º de primaria).

“Sobre todo controlar (los docentes) los cambios personales más que los académicos ya que a largo plazo son más importantes, sobre todo los conductuales” (relato de familia de un alumno de 6º de primaria).

- La TAS, como proceso que ha de garantizar oportunidades educativas:

Es esta una cuestión ampliamente reconocida en los centros, que alude a que la transición suponga un proceso de calidad y mejora educativa, que dé acceso a nuevas oportunidades educativas. Esta orientación, que se perfila como cuestión nuclear para los departamentos de orientación de los centros de secundaria, puede y debe dirigirse a título individual a profesores y alumnos, pero puede y debe ser también objeto de actuaciones colectivas a través de actividades conjuntas y otras dirigidas a toda la comunidad educativa.

“Tener en cuenta que la transición implica adaptaciones diversas que son diferentes para cada persona, que están condicionadas por las diferentes culturas de los centros y por el contexto social y el momento evolutivo de los jóvenes” (dúptico de secundaria).

- Construir una cultura, una organización escolar y un curriculum para todos:

Como se ha visto en este estudio, las transformaciones de la cultura escolar son fundamentales para ayudar a la transición entre estas dos etapas educativas. Se necesita una cultura que reconozca y valore el cambio y que se empeñe en responder a las distintas necesidades que la transición supone para los distintos alumnos. Pero se necesita también el funcionamiento del centro como una única unidad organizativa en la que la coordinación entre el profesorado se base en acuerdos y criterios comunes sobre el proyecto educativo de cada niño y de la institución en su conjunto. Los participantes en este estudio han sido claros al señalar la necesidad de vertebrar la institución escolar en la etapa de secundaria, acercándose a algunos criterios organizativos más propios de la escuela primaria, destacando la cultura participativa y el funcionamiento de unidades de planificación escolar organizadas en torno a los cursos y grupos, más allá de las asignaturas. También, el énfasis en los procesos de aprendizaje por encima de los resultados y el reenfoque hacia procesos de aprendizaje activos pensados para todos los alumnos, abundan en esta idea de búsqueda de una escuela secundaria para todos y con todos.

Así lo señalan en las orientaciones para facilitar la TAS desde las escuelas:

“Facilitando un cambio de cultura escolar.

Participando en acciones conjuntas entre primaria y secundaria.

Aproximando metodologías en el aula.

Graduando las exigencias académicas.

Analizando las situaciones que llevan al fracaso escolar.

Atendiendo a los alumnos vulnerables.

Informando sobre la etapa”. (díptico de secundaria, elaborado para la feria).

“Que el centro funcionara como una unidad. Que todos los agentes de educación fuéramos en una misma dirección: los mismos criterios, normas, objetivos, etc. Una utopía casi” (notas de campo, reunión inter-centros profesorado: profesor de secundaria.).

- Acompañamiento entre iguales:

Es esta una propuesta que se perfila en los análisis del alumnado, quienes en sus relatos y mensajes apunta, una y otra vez, que el acompañamiento que dan los compañeros es fundamental para que el acceso y tránsito por la secundaria no perjudique a los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad. En este sentido, la puesta en marcha de modelos y actuaciones de TAS deberían incluir al alumnado que acaba de hacer el proceso de transición como acompañantes, tutores o amigos del alumnado que se enfrenta al cambio que supone la nueva etapa.

“Un día las profes preguntaron lo que sentíamos ante el hecho de que nos íbamos a marchar para el instituto. Yo me di cuenta de que todos teníamos, más o menos, los mismos miedos: tenemos miedo a que nos separen de nuestros amigos, porque nos llevamos todos muy bien y cada uno tiene su mejor amigo o amiga en clase. Mi temor es que los chicos y chicas se puedan burlar de mí, que los profes sean malos, que me sienta muy incómoda y no hacer amigos. Lo que pensamos entre todos es que podían hacer algo para que nos relacionáramos (entre todos) !Una fiesta!. A todos nos gusta la idea” (relato de un alumno de 6º de primaria).

5. Conclusiones

El sub-estudio “A Estrada sin fronteras educativas” ha dirigido su mirada a la cuestión de la TAS desde una perspectiva novedosa, tanto en relación a los participantes en el estudio y las relaciones de investigación mantenidas en el mismo, como en cuanto a la metodología de investigación utilizada.

De los distintos análisis desarrollados cabe destacar una visión de la TAS como un arma de doble filo. La transición a secundaria es vista en este estudio como una etapa o momento que puede convertirse en una oportunidad de avance e impulso educativo, o al contrario, de riesgo y vulnerabilidad para los participantes en la misma. Por este motivo, los participantes en este proyecto coinciden en señalar que la TAS es un proceso que no puede descansar en la asunción de que la capacidad de adaptación del alumnado o las buenas intenciones del profesorado irán resolviendo sin más la cuestión, sino que necesita ser seriamente planificada y coordinada.

En este trabajo se han propuesto tres herramientas o modos de acción que deberían plantearse como elementos vehiculares de esa planificación o propuesta para el desarrollo de programas y planes de TAS. El primero de ellos tiene que ver con la concepción en clave comunitaria de todo proceso de transición educativa, y más en concreto de la TAS, argumentándose para ello el carácter socio-educativo, complejo, procesual y dinámico de las TAS. Las transiciones educativas son momentos de cambio que suponen desafíos para el alumno, pero también para sus familias, compañeros, profesorado, etc. Es un hecho inevitable que la TAS implica a toda la comunidad (alumnado, familia, docentes...) y como tal debe ser abordada desde una perspectiva comunitaria.

Un segundo elemento incuestionable en la concepción metodológica de la TAS es el carácter dialógico y colaborativo que debe articular los procesos de transición. Esta colaboración incluye las relaciones y propuestas intercentros, pero también entre el profesorado y entre estos y la comunidad familiar. En tercer lugar, la formación del profesorado se plantea como una herramienta básica, especialmente la formación en servicio para apoyar y facilitar una TAS que suponga oportunidades iguales para todos los alumnos.

También este estudio ha perfilado y coincidido con otros trabajos previos en la identificación de tres cuestiones que podrían plantearse como los “grandes temas de la agenda de las TAS”. Estas cuestiones aparecen de manera redundante en los discursos de los participantes, en sus temores y expectativas, pero también en su propuesta de directrices para el establecimiento de líneas de acción conjuntas. Para los alumnos, padres y profesorado, los factores que más inciden en el desarrollo de una buena transición y que deben incorporarse a todo plan de apoyo a las mismas son: la capacidad de adaptación social y personal del alumnado y la oferta de apoyos socio-personales; la perspectiva institucional común; y la continuidad curricular.

La necesidad de ayudar a los alumnos a desarrollar sus destrezas y capacidades sociales (amistad, confianza en sí mismos, autoestima) aparece como una preocupación y un reto básico en este estudio. En él se han perfilado algunas líneas novedosas de actuación como la propuesta de acompañamiento por otros niños durante el período de TAS, y se ha identificado esta cuestión como un indicador de bienestar y apoyo básico a la transición para padres y alumnos. La necesidad de revisar la organización escolar y también el curriculum son los otros dos grandes temas que se confirman como prioritarios. Este estudio ha demostrado que ofrecer desde los centros información, orientación, apoyo a los alumnos y sobre todo comunicación y colaboración entre centros son elementos que garantizan una transición que responde a las necesidades e inquietudes de los implicados en las mismas.

Por último, la continuidad curricular, el planteamiento de un curriculum conectado en sus objetivos, en los estilos de enseñanza y aprendizaje que propone, y articulado desde modelos más participativos, centrados en el alumno y no en las materias, se perfila como una estrategia básica para evitar el efecto selectivo y excluyente que con frecuencia tiene en el alumnado.

En definitiva, este estudio plantea que para asegurar que la TAS sea significativa y beneficie a todo el alumnado, la misma debe planificarse en clave comunitaria, facilitando la participación de todos los implicados en el proceso de cambio y considerando la formación del profesorado para el desarrollo de la misma. A la vez, tres áreas (socio-personal, organizativo-institucional y curricular) deben ser consideradas cuando se planifica la TAS tanto a nivel escolar como local-comunitario.

Referencias

- Alvarado Salgado, S.V. y Suárez, M.C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Alvarado Salgado, S.V. y Suárez, M.C. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Infancias Imágenes*, 9(1), 70-84.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Bennet, J. (2006). Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva. En Bernard Van Leer Foundation, *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. Espacios para la Infancia*, 26(2), 14-21.
- Bulkeley, J. y Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2(3), 18-30.
- Corominas Rovira, E. e Isus Barado, S. (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación educativa*, 16(2), 155-184.
- Cuberos Casado, I. (2010). El tránsito: paso a paso desde Infantil hasta Secundaria. *Revista Digital para profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-7.
- Davis, D. y McMahon, K. (2004). A smooth trajectory: Developing continuity and progression between primary and secondary science education through a jointly-planned projectiles project. *International Journal of Science Education*, 26(8), 1009-1021.
- Fernández de la Iglesia, C.J, Fiuza Asorey, M.J. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 341-363.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Isorna Folgar M., Navia Rey, C. y Felpeto Lamas, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, 23(1), 161-177.
- Jones, J. (2009). Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning. *Encuentro*, 18, 29-44.

- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Cualitative data analysis*. Londres: Sage Pub.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 359, 192-206.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?. *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Muñoz Cadavid, M.A., Raposo Rivas, M., Doval Ruiz, M.I. y Parrilla Latas, A. (2011). Una red local inter-centros para la inclusión educativa. *Revista Quaderns Digitals*, 69, art. 4.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. Londres: Bloomsbury.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Peralta, V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo*. Recuperado de <http://portal.oas.org/>
- Psaltis, I. (2002). *A longitudinal survey into school transfer from primary to secondary education*. Recuperado de http://schulen.eduhi.at/lipss/_manual2_11.htm
- Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). Transición a la Secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- Salmera-Aro, K., Kiuru, N. y Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.
- San Fabián Maroto, J.L. (s.f). *Coordinación entre Primaria y Secundaria, ¡Ojo al escalón!*. Organización y Gestión Educativa, 4. Recuperado de <http://web.caib.es/>
- Serbin, L., Stack, D. y Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: understanding the effects of family resources and gender. *Journal Youth Adolescence*, 42, 1131-1347.
- Sierra Martínez, S. y Martínez Figueira, E. (2014, marzo). Las transiciones educativas vistas por la comunidad. Comunicación presentada en el *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGÍA)*. Universidad de Valencia, España.
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa

School Experiences of Disabled Adolescents. Experiences on Inclusion in Education

Erika Patricia Ciénega*, Octavio Patiño** y Andrés Edmundo
Alcántara***

Recibido: 05-07-2014 - Aceptado: 14-08-2014

Resumen

Desde una perspectiva cualitativa, esta investigación buscó describir las experiencias que adolescentes con discapacidad tenían acerca de su historia escolar y el proceso de inclusión educativa. Participaron 9 adolescentes con discapacidad, pacientes de un centro de rehabilitación infantil en el Estado de México. Se utilizó un diseño de tipo narrativo, obteniendo historias escolares por escrito de los participantes, que posteriormente fueron analizadas cualitativamente. Los resultados revelaron que los adolescentes no se ubican a sí mismos en el plano de la deficiencia, la limitante o el defecto, lo cual abre, para el equipo de rehabilitación, una línea de acción que implique pensar las estrategias de intervención no solamente dirigidas para compensar el déficit, sino fundamentalmente para fortalecer desde etapas tempranas de desarrollo la independencia emocional, la capacidad en la toma de decisiones, la implicación y responsabilidad en el proceso de rehabilitación y escolar, y fundamentalmente en la propia vida.

Palabras clave: Adolescentes. Discapacidad. Historias escolares. Inclusión educativa. Investigación cualitativa.

* Licenciada en Psicología. Maestra en Teoría Crítica. Coordinadora del área de Psicología Familiar del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón-Estado de México. cienea@teleton.org.mx

** Licenciado en Psicología. Psicólogo Familiar. Centro de Rehabilitación Infantil Teletón-Estado de México. opatino@teleton.org.mx

*** Licenciado y Maestro en Psicología. Psicólogo Familiar. Centro de Rehabilitación Infantil Teletón-Estado de México. aalcantara@teleton.org.mx

Abstract

This research wanted to describe the experiences that disabled teenagers had in their school lives and the process of inclusion in education, from a qualitative perspective point of view. Nine disabled teenagers participated in this research, patients of a Child's Rehabilitation Center at the Estado de México. A narrative kind of program was used, in which the participants were asked to write down their school experiences and then were analyzed afterwards. The results revealed that the participants did not define themselves as handicapped, or as having a limiting condition nor as a defective person, which gives to the rehabilitation team, the opportunity to look for strategies not only directed to compensate the deficiency but mainly to strengthen the early development stages of emotional independence, the ability of decision making, the implication and responsibility in the process of rehabilitation and most important, in life itself.

Keywords: Disabled. Adolescents. School experiences. Inclusion in education. Qualitative research.

1. Introducción

De acuerdo al informe del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), titulado “Las personas con discapacidad en México: una visión censal...”:

“...existen diversas dificultades para estimar la cobertura educativa de las personas con discapacidad, no obstante se considera que ésta es todavía muy pequeña en relación con la demanda de miles de niños con discapacidad. Esta situación se ha relacionado con la discriminación, marginación y subvaloración existente en nuestro país para este grupo social, especialmente en los casos severos de discapacidad y en las discapacidades múltiples. La visión asistencialista de olvido, de falta de reconocimiento de sus capacidades, y sobre todo del desconocimiento de sus derechos, ha ocasionado que permanezcan al margen del progreso como consecuencia de las graves exclusiones que enfrentan dentro del sistema educativo” (p. 41).

En consonancia con lo anterior, en el mismo informe se reportó que de la población total estudiada, 3 de cada 100 personas de 7 a 29 años nunca habían asistido a la escuela, mientras que en la población con discapacidad, esta proporción ascendió a 24 de cada 100. El censo reportó que 35.5% de la población con discapacidad en el país no tuvo acceso o no logró aprobar ningún grado dentro del sistema educativo (INEGI, 2004: 44-49).

Estas preocupantes cifras muestran la gravedad de la problemática de la educación de las personas con discapacidad, y por ende de su situación en el ámbito escolar, lo que motiva la realización de la investigación que aquí se propone.

2. Marco teórico

La educación inclusiva es un tema que se ha abordado a lo largo de los últimos 40 años, y se basa en lo inscrito en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948 (UNESCO, 2012b), que establece el derecho con que cuenta cada individuo para recibir educación. De acuerdo con la UNESCO (2012a), la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Tomando en consideración a grupos marginados y vulnerables, procura desarrollar todo el potencial de cada persona, su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

Desde la aprobación de la declaración citada, toda una serie de tratados e instrumentos jurídicos internacionales han venido reafirmando ese derecho. En México esto ha tenido impacto en la estructura y bases de la educación básica, sin embargo son relativamente recientes los cambios y adecuaciones que se han hecho en comparación con otros países de América latina. En 2008 se llevó a cabo la 48a reunión de la CIE (Conferencia Internacional de Educación organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO), que se dedicó al tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (ONU, 2009). La UNESCO-OIE había recibido un total de 115 informes nacionales, de los cuales 16 fueron de países de América Latina y el Caribe, entre los cuales no figuró México.

Sin embargo, los acuerdos a los que se llegaron en esa reunión han repercutido directamente en las políticas y legislaciones en torno al tema de la educación en México. Destaca la realización del Primer Encuentro Internacional: La Educación Básica en un Contexto Inclusivo, en el año 2008, que tuvo como fin compartir experiencias y propuestas llevadas a cabo para la atención a los alumnos con discapacidad, necesidades educativas especiales o aptitudes sobresalientes; las cuales permitieran reconocer elementos y procesos que hubieran llevado a resultados significativos en cuanto a la implementación de recursos y apoyos desde una perspectiva de atención a la diversidad, y que además reflejaran los logros en cuanto a la construcción de escuelas inclusivas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), la educación inclusiva busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos, donde se les reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual. La educación inclusiva va dirigida a la mejora del aprendizaje, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

Uno de los marcos conceptuales que utiliza la SEP (2012) en su planteamiento, es el relacionado con las investigaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina (FLACSO), destacando las coordinadas por Carlos Skliar en el proyecto Experiencia y Alteridad en Educación, que fueron una referencia fundamental para la presente investigación.

Para este autor, la idea de inclusión escolar no se agota en la inserción del estudiante en el aula, sino que debe quedar emparentada a la idea de justicia, donde una de sus condiciones

sea que la inclusión exista en la trayectoria escolar desde las instancias más tempranas hasta la formación profesional, en los sistemas institucionales educativos. Skliar (2010) señala que el problema más grave radica en el gran número de personas con discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo, de quienes dice: “No se trata ya de si están en escuela regular o en instituciones especiales, se trata lisa y llanamente del hecho ‘que no están’. Y ‘no están’ porque se ha desdeñado lo que ellos pueden decir sobre sus experiencias escolares, sobre sus trayectorias”. Al respecto, Skliar puntualiza:

“Esto resulta muy curioso, porque se diría qué tienen que pensar los niños, qué pueden decidir ellos (si esto ya se piensa sobre la infancia “común”, imaginemos por un instante qué se piensa de la infancia “anormal”). Pero si para algo vale la pena todo el trabajo que se viene haciendo es, justamente, para pensar desde el punto de vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto” (p. 157).

Para el autor citado se ha priorizado el desarrollo de temáticas y contenidos curriculares en “favor de la inclusión”, pero se ha dejado de lado la palabra de los niños y jóvenes que son “incluidos”, es decir, no se ha conversado con ellos sobre su propia historia escolar, sus deseos, sus implicaciones. No se ha tomado en cuenta la implicación de su subjetividad en ese proceso.

Lo que Skliar plantea es una visión crítica sobre la inclusión escolar, optando por favorecer la palabra, la conversación, la recuperación del sujeto del discurso, del actor, del estudiante con discapacidad, para que sea partícipe, actor, co-constructor del proceso de inclusión escolar. En la misma línea de pensamiento, se encuentran las investigaciones de Carina Kaplan (2006: 23), quien se interrogó sobre la comprensión acerca de quiénes son esos sujetos, esos niños, adolescentes y jóvenes que habitan los salones escolares, o que se quedaron fuera. ¿Quiénes son? ¿Qué esperan? ¿Qué temen? ¿Qué soportes materiales y subjetivos los atraviesan? ¿Cómo se perciben en relación a su futuro? ¿Es acaso la escuela un lugar donde se les amplían los horizontes vitales?

Interrogantes que coinciden con el llamado a la emergencia de sujetos con palabra propia, actores de los que se logre profundizar en la comprensión de su subjetividad, en sus condiciones de vida, sus expectativas y sus estrategias desplegadas con relación a la institución escolar.

Lo que se acentúa en los planteamientos teóricos referidos es la importancia de establecer un acercamiento a los testimonios, los relatos, las narrativas de los niños y jóvenes con discapacidad en relación a sus experiencias escolares para comprender sus realidades, conocer su subjetividad, sus expectativas, sus horizontes de posibilidad. Modos de entender que, formalmente en investigación cualitativa, son definidos como métodos biográfico-narrativos.

La modalidad biográfico-narrativa se desliza hacia el ámbito de la palabra, del testimonio como lectura de realidad en una dimensión narrativa de la ciencia social, como interpretación del acontecer de la experiencia y la vivencia humana. A través de tal articulación discursiva se asoman las expresiones humanas, los recorridos afectivos, las trayectorias identitarias, los testimonios de la vida cotidiana, los encuentros y desencuentros en las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva, Serrano (1995) expuso tres cuestiones fundamentales:

“...la primera de ellas atañe al sujeto: narrar viviendo o vivir narrando significa primar en el ser humano su capacidad de simbolizar, designar al ser humano como ser simbólico. La segunda atañe al conocimiento: ¿qué saber estamos obligados a proponer que respete esa capacidad simbólica? La tercera hace aflorar un aspecto metodológico: ¿qué estrategias de análisis se adecuan con mayor precisión a este particular objeto de estudio, el ser simbólico?” (p. 44).

Esta cualidad simbólica del ser humano nos conduce a otro modo de acercamiento, a otro modo de análisis, distinto al planteado por las derivaciones epistemológicas de corte cuantitativo. Bajo este modelo biográfico-narrativo enfocado en el ámbito de la educación y la discapacidad, se han realizado algunas investigaciones, de las cuales podemos citar a: Atkinson y Walmsley (1999), Hanna-Sofia (1999), Schaller y Janet (2008), Del Río (2009), y De la Rosa (2010).

Para esta investigación se tomaron como referencia de importancia los aportes de investigadores como Del Río (2009), quien realizó una investigación donde se describieron algunas características de las trayectorias educativas “exitosas” que siguieron 28 jóvenes sordos que vivían en la ciudad de México, quienes, a pesar de los procesos de exclusión que operaron a lo largo de su recorrido escolar, lograron concluir sus estudios gracias al apoyo de las redes familiares. Entre los temas explorados destacaron datos sobre el tipo de pérdida auditiva incluyendo la historia del uso de auxiliares auditivos; su historia escolar; la historia de apoyos académicos, nivel de participación social en la escuela, impresiones de la vida escolar; autoevaluación de su competencia receptiva y expresiva del español; una autodescripción y narrativa de planes a futuro, entre otros. Para ello se expuso la utilidad de la metodología biográfico-narrativa en su investigación, sosteniendo que:

“La reconstrucción histórica de algunos sucesos mediante la narrativa suscitada por preguntas (entrevista semidirigida) es fundamental para contrastar y obtener distintas miradas (la del padre y del o la joven) sobre los motivos que guiaron a la toma de decisiones y la participación de diversos actores para facilitar u obstaculizar el avance del/la joven hasta el momento actual” (Del Río, 2009: 41).

También acudimos al trabajo de Moriña (2010), quien analizó las trayectorias, vivencias, perspectivas y valoraciones de jóvenes con discapacidad que estaban escolarizados en diversos contextos educativos. La metodología empleada fue la biográfico-narrativa, ya que “permite realizar un acercamiento dinámico, participativo e integral al tema de la exclusión al dar voz a los participantes a través de las narraciones de sus historias de vida” (Moriña, 2010). Las conclusiones de este trabajo giraron en torno a las barreras y ayudas a la inclusión educativa que estos jóvenes identificaron en sus historias escolares.

En la misma línea, Celada (2010) desarrolló la historia de vida de una persona con limitación motriz, donde resaltó la importancia de los actores en el proceso de construcción de sus

narrativas y de los significados que otorgan a sus propias vidas, además de la resonancia que dichas historias tienen socialmente.

Desde este marco referencial, la investigación que aquí se presenta pretendió identificar y describir las experiencias que los adolescentes con discapacidad tuvieron acerca de su historia escolar y en el proceso de inclusión educativa. Teniendo como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cuáles fueron las experiencias que los adolescentes con discapacidad tuvieron acerca de su historia escolar y el proceso de inclusión educativa?

Para responder a esta pregunta de manera específica nos propusimos:

- Obtener narrativas de adolescentes con discapacidad acerca de su historia escolar.
- Investigar sobre las experiencias de inclusión escolar de los adolescentes con discapacidad.
- Identificar las experiencias de los adolescentes con discapacidad con relación a su historia escolar.
- Describir la relación entre los eventos identificados por los adolescentes con discapacidad en su historia escolar y el proceso de inclusión educativa.

3. Metodología

El tipo de estudio realizado fue de corte cualitativo-descriptivo, con un diseño narrativo.

Los participantes en la investigación fueron 9 adolescentes: 6 hombres y 3 mujeres con discapacidad neuromusculoesquelética, pacientes del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón-Estado de México, de los cuales 3 pertenecían a la clínica de lesión cerebral severa, 3 a la clínica de enfermedades genéticas y congénitas y 3 egresados de la clínica de lesión medular.

La muestra fue dirigida, no probabilística, de casos tipo, constituida por aquellos adolescentes que aceptaron participar en el estudio. Como criterios de inclusión se establecieron que los participantes fueran pacientes o ex pacientes de las clínicas de lesión cerebral severa, de la clínica de enfermedades genéticas y de la clínica de lesión medular del centro de rehabilitación infantil referido, con un rango de edad de 12 a 18 años. Además, que aceptaran participar en la investigación de forma voluntaria, que contaran con un lenguaje receptivo y expresivo funcional y que estuvieran integrados a una escuela regular.

Se estableció como criterio de exclusión que los adolescentes se negaran a participar voluntariamente en la investigación y/o que contaran con déficit cognitivo severo, y como criterio de eliminación se consideró que los adolescentes o los padres decidieran no continuar participando en la investigación y/o que por cualquier motivo no pudieran concluir la escritura de su autobiografía.

3.1. Instrumentos de recolección de datos, materiales y escenario

Los instrumentos de recolección utilizados fueron: autobiografía y entrevistas semiestructuradas personalizadas. Los materiales: hojas y plumas, computadora y procesador de textos. Y el escenario fue un aula y consultorio con adecuada iluminación y ventilación.

3.2. Procedimiento

La investigación se dividió en 3 fases: 1. Identificación de participantes. 2. Recolección de datos. 3. Análisis e interpretación de datos.

Fase 1. Se identificaron a los posibles participantes de las clínicas de lesión cerebral severa, enfermedades genéticas y de lesión medular que cumplieran con los criterios de inclusión especificados, a los cuales se les invitó a participar. Se contactó a los padres para informarles en qué consistiría su participación y para firmar la carta de consentimiento informado.

Fase 2. Se acordaron dos sesiones con cada uno de los participantes en donde se les pidió que realizaran una autobiografía escolar usando la computadora y el procesador de texto, o pluma y papel, según lo que cada participante decidiera. Se realizó la transcripción de las autobiografías y se hizo un primer barrido de datos en los que se formaron las primeras unidades de análisis y la codificación de las unidades en categorías (primer nivel), para posteriormente realizar una entrevista semiestructurada con cada uno de los participantes. Se acordó una sesión más para llevar a cabo la entrevista, con el fin de cubrir los aspectos que no quedaron claros de la autobiografía y profundizar en la historia escolar y la identificación de las experiencias que ellos expusieron. Se realizó un nuevo barrido de datos enfocado en las categorías anteriormente definidas, con el propósito de complementarlas con los datos de la entrevista, con ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

Fase 3. Las 9 historias escolares obtenidas fueron sometidas a un análisis cualitativo a través del enfoque procedimental y la utilización del programa Atlas. ti (versión 5):

1. Segmentación de cada una de las autobiografías en unidades de contenido, siguiendo un criterio temático y a través de un procedimiento físico-manipulativo.
2. Categorización por temática. Es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos. Si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico.
3. Codificación. Se refiere a la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un nombre, propio de la categoría en la que se considere incluida, utilizando una palabra o frase (incluso utilizada por el propio participante en su escrito) que haga alusión al tema o idea que representa esa categoría.

4. Interpretación de la información obtenida.

4. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación constituyen la descripción de las cuatro categorías encontradas a partir del análisis de las historias escolares de los adolescentes con discapacidad recabadas. Para cada categoría se presentan fragmentos de las historias realizadas por los propios participantes en la investigación, respetando la redacción original (por lo que pueden aparecer errores ortográficos), que ejemplifican cada una de ellas. Para fines de confidencialidad y codificación, se determinó designar cada historia escolar como “H1”, “H2”, “H3”, y así sucesivamente.

4.1. Categorías

Categoría 1 (C1). La familia ante la escuela. Se refiere a las actitudes, ideas y actos que la familia adopta, manifiesta o realiza con relación a la escuela donde el adolescente está inscrito.

H1: “yo me sentía triste y siempre estaba con mi tía en la hora del descansó... Yo era muy aplicada a mis tareas con la ayuda de mis dos mamás, el Kínder fue una experiencia muy bonita”, “...mi mamá en ese momento hablo con ella porque diario me molestaba y yo ya no quería ir a la escuela; por motivo de que burlaran de mi;”.

H2: “...fui por las mañanas a la escuela y como no tenía silla mi mama o mi papá tenían que pasar para llevarme al salón...”, “en mis tareas que me dejaban a veces las hacía con mis padres o yo solito”.

H3: “...mi hermano avia entrado a 1ero de kínder el lloro cuando bio que mi mama se fue entonces fue a mi salón en el recreo asi iba todos los días asta que se empezó a juntar con otros niños de su salón”, “...entonces mandaron llamar a mi mama y entonces me regañaron.”

H4: “La vida escolar tuvo complicaciones y satisfacciones como la de cualquiera pero estuvo marcada por la sobreprotección de mis padres”.

H5: “Un día mi mama fue a hablar con el director sobre la conducta de la niña, le pidió que la expulsara”.

H6: “Me fui integrando poco a poco, aunque mi mamá tuvo que está conmigo para ayudarme y apoyarme para ir al baño en el recreo, mi maestra le enseñó a mi mamá como apoyarme en clase y en casa”.

H7: “La mayor parte de mis actividades dependían de la ayuda de mi mamá Existía el temor de ella que me pasara algún accidente como a cualquier otro niño.”

H8 “Desde que yo entré a ese colegio me acuerdo muy bien de que todos mis cumpleaños los solía festejar en el colegio con mis amigos y mi mamá me llevaba piñatas y todo lo necesario para tener un excelente cumpleaños.”

Categoría 2 (C2). Emociones en el espacio escolar. Aborda lo concerniente a las emociones nombradas por el adolescente asociadas a experiencias vividas en el espacio escolar.

H1: “...Decían a mis espaldas que era muy rara y que me caía mucho, y que no era conveniente que estuvieran conmigo; la verdad yo me sentía triste”, “...pero eso si no faltaba cualquier niña que me molestaba por ser la alumna consentida y perfecta para los maestros...créeme que la primaria me sirvió mucho a depender de mi misma”, “... en el primer ciclo escolar (secundaria) todos los maestros me apoyaron y estuvieron para mí en toda su disposición; anduve con pocas amigas; pero de momento lo entendía a que se sentían raras conmigo a que yo fuera diferente a ellas...”

H2: “...conocí muchos niños diferentes a mí y me miraban no feo pero sorprendidos”, “Me hice amigo de muchos niños y nadie me molestaba”, “Después de 2 años en la primaria conocí a un niño que tenía los mismos problemas que yo tengo pero tenía mangueras en las piernas para que pudiera caminar y me hice muy amigo de él.”

H3: “El primer día en el kinder era la primera vez que iba a la escuela entonces me sentí un poco nervioso, pero empecé a ver que abiamas niños y entonces mi mamá se fue, yo ni me di cuenta por que estaba tan entretenido jugando con otros niños...”, “Cuando entre a la primaria el primer día quería llorar pero después vi que llegaron mis amigos del kínder y ya no llore...”

H4: “La vida escolar tuvo complicaciones y satisfacciones como la de cualquiera pero estuvo marcada por la sobreprotección de mis padres,...esta situación tuvo un gran efecto en mi estado emocional haciéndome sentir atrapada durante mi época de jardín de niños y primaria sin embargo me fue fácil sobrellevarlo gracias a que hice muchas amigas...”, “...actué de manera introvertida a causa de la atención que me era prestada...”, “Ahora estoy emocionada por entrar a la prepa y obtener una mayor independencia...”

H5: “...me empezaron a poner apodos, cosas feas y groseras, al mismo tiempo yo no sentía nada por que no quería tener problemas con mis compañeros, pero me di cuenta que entre más me callaba más era el abuso por parte de mis compañeros”, “...y ese fue mi primer año que la pase horrible, los niños me ponían apodos cada vez mas horribles, a veces me deprimía por que mis compañeros me maltrataban, un día una maestra me pregunto que tenia y le dije que estaba cansado...”, “... la mayoría del tiempo me la pasaba solo por que nadie quería platicar o jugar conmigo...”

H6: “Hola soy uno de los tantos niños con discapacidad que está luchando por salir adelante y superarme... gracias a mi esfuerzo fui candidato para entrar a una escuela

regular”, “el estar con niños normales, no quiero decir que yo soy diferente pero ellos corren y caminan, lo que yo espero en un futuro hacer...”, “...les digo a todos los niños con discapacidad que les pidan a sus mamás o familiares, el derecho de estudiar que no se los nieguen que también tenemos el derecho de aprender, de tener nuestros tropiezos y logros como ellos.”

H7: “Como a todo niño me molestaban por no poder correr y llamarme “tortuga” todo eso me lastimaba”, “En esta etapa (preparatoria) me hago consciente, que de acuerdo a mis capacidades y aptitudes que lo que más me gusta es la computación, pues desde que tenía 14 o 15 años ya había tomado algunos cursos y descubrí que tenía las capacidades para estudiar esto.”

H8: “...ingresando a la primaria donde fui discriminada, aislada por profesores y compañeros, a tal grado de no querer continuar estudiando, pero si continuando con la natación donde empecé a competir a nivel nacional”, “A los 12 años ingresé al Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT). Donde recibí atención psicológica, dado que sentía temor e inseguridad que me ocasionaba problemas de lenguaje para relacionarme con los demás”, “Un año después de ser operada ingresé a la secundaria donde se desvaneció mi temor ya que fui bien aceptada por mis compañeros y algunos profesores”, “Ya sin tanto temor ingresé a nivel medio superior donde más o menos fui aceptada por compañeros y profesores, para entonces ya no importaba tanto las críticas que se dieran en mi persona y sentirme igual que cualquiera de mis compañeros.”

H9: “En la primaria me pude desenvolver muy bien socialmente, como todo, habrá a quienes les caigas bien, a quienes les caigas mal y quienes no solo les caigas bien sino que son tus verdaderos amigos”, “De esta etapa (secundaria)... igual fue extraordinaria porque fue en donde más destaqué en cuanto a mis calificaciones, pero desafortunadamente fue donde más discriminación tuve... Tal vez yo lo tomé como cierta discriminación pero igual y fue simplemente que no les caía pero lo que me sigo preguntando a la fecha es si yo me lo gané o si era discriminación sin merecerla.... lo que hice fue ignorarlos de cierta forma y también demostrarles que puedo destacar en lo que quiera.”

Categoría 3 (C3). El lazo social con los compañeros. Son las ideas que el adolescente manifiesta en relación al vínculo que establece con sus compañeros en su experiencia escolar.

H1: “...conocí varios amigos todos fueron amables conmigo hasta mis maestras; pero no faltaba, más que una niña que otra; no quería juntarse conmigo y que se burlara de mí, y porque? Decían a mis espaldas que era muy rara y que me caía mucho, y que no era conveniente que estuvieran conmigo.” “...una amiga en especial ANDREA fue la amiga que nunca esperaba conocer; siempre estaba preocupada por mí en cada caída y en cómo me sentía.”

H2: "...conocí a un niño que tenía los mismos problemas que yo tengo pero tenía mangueras en las piernas para que pudiera caminar y me hice muy amigo de él."

H3: "Cuando entre a la primaria el primer día quería llorar pero después vi que llegaron mis amigos del kínder y ya no llore". "En sexto como era el último año isieron un convivio con todos los de sexto y me divertí mucho."

H4: "...me fue muy fácil sobrellevarlo gracias a que hice muchas amigas."

H5: "...no me dejaban jugar por que no podía hacer lo mismo que ellos. Yo les decía que no importaba que lo importante era que nos divirtiéramos juntos, ellos insistieron que no podía y el profe los regañó", "me empezaron a poner apodos, cosas feas y groseras, al mismo tiempo yo no sentía nada porque no quería tener problemas con mis compañeros."

H6: "...todos me veían diferente, me preguntaban que me había pasado, era la novedad por que nunca habían tenido a un compañero como yo en silla de ruedas. Me fui integrando poco a poco..." "...mis compañeros que me tocaron tampoco me ayudaban, una vez tuve un accidente y se burlaron de mí..."

H7: "...afortunadamente siempre tuve el apoyo de mis maestros e incluso de algunos amigos."

H8: "Recuerdo que entré al kínder cuando yo tenía 4 años estuve en el colegio Jean Piaget y desde que entre allí tuve un excelente desempeño tanto escolar como social, pude hacer bastantes amigos y no necesitaba siquiera preocuparme por ello, solitos llegaban pero los tenía que saber tratar y valorar..." "Secundaria... desafortunadamente fue donde más discriminación tuve en los 3 años y conforme iba pasando de año se hacía menos pero siempre me discriminaron, lo peor de todo es que no fueron los administrativos sino de mis propios compañeros, afortunadamente no puedo decir que de todos porque tuve también grandes amigos a los cuales actualmente los sigo viendo, especialmente uno va en la misma universidad que yo y nos llevamos aun mejor que en la secundaria."

Categoría 4 (C4). La función del profesor en la experiencia escolar. Se define como el papel que el profesor juega durante la experiencia escolar del adolescente, esto implica las actitudes, actos, disposiciones e intervenciones que el profesor tiene ya sea dentro o fuera del espacio escolar, pero siempre durante el proceso.

H1: "...en el primer ciclo escolar todos los maestros me apoyaron y estuvieron para mí en toda su disposición."

H2: "...mi escuela tenía dos pisos y me tenía que bajar de las escaleras o las maestras me ayudaban a bajarme..." "Al terminar las clases las maestras dejaban pasar a mis padres o me bajaba de las escaleras para que pudieran cargar."

H3: “me toco con una maestra llamada Nubia y era muy estricta”, “... con un maestro muy estricto y no iba con buenas calificaciones y entonces en el ultimo bimestre, la clave del maestro la copie mal y entonces saque todo el examen mal y el maestro me dio oportunidad.”

H4: “...tuve un gran shock al enterarme que todos mis maestros conocían a mis papas pero una vez mas lo logre superar, gracias a las amigas que hice.”

H5: “...cuando la maestra hacia trabajos en equipo nadie me elegía y la maestra les dijo que hicieran equipo conmigo sino les iba a bajar puntos y no les quedo de otra que aceptarme.”

H6: “...aunque la maestra que me toco súper buena onda, me trato bien, me integro al grupo y les enseño a mis compañeros a que me aceptaran...”, “... me toca la maestra Erika, era muy estricta y enojona, en este año viví la discriminación, no me apoyaban, yo para ella fui un gran cargo... los maestros de Usaer... hablaron con ella y a mis nuevos compañeros les dieron platicas y conocimientos de cómo apoyarme...”

H7: “...afortunadamente siempre tuve el apoyo de mis maestros e incluso de algunos amigos.”

H8: “...Ya sin tanto temor ingresé a nivel medio superior donde más o menos fui aceptada por compañeros y profesores...”

4.2. Análisis de las categorías

C1. La familia ante la escuela

En todos los fragmentos de las historias aquí expuestas se puede observar que la participación de los padres con sus hijos en el escenario escolar fue muy activa, pues los adolescentes les reconocieron el acompañamiento, el apoyo y el amor que en ocasiones rayó en la sobreprotección. En el caso de la experiencia referida en el primer testimonio (véase H1), el soporte lo da su tía, quien trabajaba como maestra en el mismo kínder, tía-maestra-madre, refugio a la hora del descanso, un descanso que puede pensarse como “una salida momentánea” a la estadía dentro del salón de clases donde la adolescente se veía como objeto de burlas.

En la experiencia narrada por el segundo participante (véase H2) se observa una intervención tanto en el apoyo para las tareas como en el traslado dentro de la escuela, convirtiéndose ambos padres en un sostén real ante la condición de este adolescente. Los padres en este caso intentan facilitar los trayectos e incidir en los espacios físicos de la escuela, no para modificarlos, sino para hacerlos transitables para su hijo. En el caso de lo expresado en otra experiencia (véase H3), es el hermano el que se acercó a nuestro participante para hacer sentir un lazo

de familiaridad ante la angustia de los primeros días de clase, de la separación de los padres, una manera de dar continuidad al lazo con el hermano más allá de los muros del hogar. Esta extensión del lazo a otros contextos parece que facilitó un ambiente no tan desconocido, no tan desolado para ambos hermanos, puesto que la presencia de H3 estaba ahí como espacio de intimidad, de resguardo, aspecto que deja ver la importancia de ser el mayor y el iniciador de la experiencia escolar de su hermano. H3, aun con la discapacidad, se colocó como respaldo. Esto nos sugiere pensar cómo se daba el lazo fraternal al interior de esta familia, donde el hermano mayor sirve de apoyo al menor, con su continuidad como práctica al interior de la escuela. También se deja ver la intervención de la madre siendo consecuente con las reglas escolares, su intervención en el momento del “regaño” hace contraste con las historias de sobreprotección de algunas madres, así con ello identificamos que el trato por igual en relación a las reglas y normas fue fundamental en esta historia, para hacer sentir a H3, incluido en las mismas formas y criterios de regulación escolar que sus compañeros.

En el caso de otra narración (véase H4) es muy claro el papel de los padres como protectores. Se observa la sobreprotección fundada en los temores de la posible discriminación a la que la adolescente pudiera estar expuesta, pero también el momento de procurar su independencia en la escuela. Habrá que pensar el temor como móvil de la sobreprotección, pero también el deseo de salir de ello con el impulso de la independencia de la adolescente. Por otra parte, en 2 historias (véase H5 y H7) se identifica la participación defensora de los padres, sobre todo de la madre de H5, quien pide la intervención del director para que explícitamente expulse a una niña, de la que su hijo era víctima. En H7 lo que prima es el cuidado del hijo por la preocupación de un posible “daño” que pudiera ocurrirle, “todo dependía de la ayuda de mi mamá”, dice el protagonista de H7, pero también dice que podría ocurrirle algo “como a cualquier otro niño”, que es un modo de sentirse, vía la madre, con los mismos riesgos de los demás. En la experiencia narrada por H8 resalta el empeño de la madre en lograr la inclusión por el lado de la convivencia, hacer los festejos dentro del espacio escolar donde los compañeros de clase tuvieran participación. De esto resulta que la intervención, participación e implicación de los padres en la trayectoria escolar de sus hijos fue fundamental para propiciar un sentimiento de apoyo, de valía, de arraigo y de inclusión en su experiencia.

No pasamos por alto las experiencias negativas que claramente existieron y que los participantes llegan a tocar en algunos de sus testimonios, como H1 que comenta “me sentía triste” y por ello buscaba a su tía al interior de la escuela, H4 refiere que “había complicaciones” pero inmediatamente después dice que también “satisfacciones”, H6 habla de que su integración se dio “poco a poco” pero sobre todo refiere que esto ocurrió por el apoyo de su madre, “tuvo que estar conmigo” dice, y H7 comenta que “la mayor parte de las actividades dependían de mi mamá”, señalando que no podía solo en ese momento. Aun con ello, los y las adolescentes enfatizan, acentúan sus experiencias positivas referidas al apoyo familiar en su proceso de inclusión escolar.

C2. Emociones en el espacio escolar

Una constante en la mayoría de las historias escolares de los adolescentes con discapacidad analizadas fue el nombramiento de emociones como el miedo, la tristeza, la ansiedad, el dolor, así como sentimientos de inseguridad, introversión, soledad, aislamiento, agotamiento, depresión, generados por las burlas, comentarios “a sus espaldas”, apodos, maltrato y rechazo recibidos de sus compañeros, que en ocasiones también provenían de sus profesores. En este sentido, existe un reconocimiento de la experiencia de discriminación como algo que insiste en sus narrativas, en ciertos periodos de su vida escolar.

Ante estas experiencias vividas como discriminatorias, la mayoría de los adolescentes describieron haber reaccionado no de manera pasiva, sino activamente de varias maneras que iban desde destacar en el plano académico, ayudando a los demás (véase H1), o bien, destacando en una actividad deportiva (véase H8), hasta buscar “hacer más amigos”, lo que generaba que sus compañeros dejarán de molestarlos (véase H2, H3 y H4). En prácticamente todas las historias existió un reconocimiento de su propio esfuerzo, sentido de logro y superación de los obstáculos para salir adelante. Solo resaltó una historia en la que el adolescente optó por callar y no “sentir nada”, teniendo como consecuencia un mayor abuso por parte de sus compañeros (véase H5).

Es importante destacar, que a mayor nivel escolar (secundaria y preparatoria), los adolescentes mencionaron haber adquirido mayor consciencia de sus capacidades y aptitudes (véase H7), y con ello el impacto afectivo de las burlas y discriminación era vivido menos intensamente que en etapas escolares previas (preescolar y primaria) (véanse H7, H8 y H9).

En otro aspecto de sus historias, aparece una cierta ambivalencia entre “lo normal” y “lo diferente” en la percepción de sí. Por un lado, en sus narraciones surge un “ser diferente a los demás”, reconociendo la sorpresa que podían generar en algunos (véase H2 y H6), e incluso “entendiendo” que sus compañeros pudieran sentirse “raros” en su convivencia con ellos (véase H1). Sin embargo, es importante destacar que en la mayoría de las narrativas, la alusión directa a la discapacidad no aparece. Asimismo, la identificación hacia “otros compañeros como yo” o con “los mismos problemas”, también se hace evidente (véase H2 y H6). Pero, del otro lado, surge el deseo de ser como esos otros “normales”: “...el estar con niños normales, no quiero decir que yo soy diferente pero ellos corren y caminan, lo que yo espero en un futuro hacer” (véase H6).

C3. El lazo social con los compañeros

En las historias recabadas pudo encontrarse la importancia atribuida a los compañeros como elemento fundamental para sentirse incluidos o no, en los espacios escolares. Por un lado están aquellos que resaltan el apoyo recibido para moverse y no sentirse discriminados (véase H1, H2, H3, H4, H6, H7, H8) y al lado contrario aquellos que incluso sufrieron de agresiones por parte de compañeros (véase H1, H4, H5, H8). Pero, ¿de qué dependió que estos niños

y adolescentes fueran recibidos por situaciones completamente distintas? Básicamente se encontró que dependió de lo que los padres y otras figuras de autoridad como profesores pudieron generar en torno a la idea de discapacidad, así como de la disposición y experiencia del adolescente con discapacidad ante situaciones sociales. De ello se constató que a mayor interacción y juego entre los menores en su etapa temprana y en el comienzo de la vida escolar referida a preescolar, los amigos fungieron como espacio de soporte emocional en el primer encuentro con la escuela y que dependía de ese primer encuentro que el adolescente buscara, en mayor o menor medida, la interacción con sus compañeros.

C4. La función del profesor en la experiencia escolar

En las historias analizadas resaltó la percepción de algunos adolescentes sobre sus profesores como “estrictos” (véase H3 y H6). Más allá de que pudiera parecer un elemento que hiciera sentir a los participantes algún sentimiento de desagrado, fueron vistos en general como alguien que apoya y ayuda (véase H1, H6 y H7). Es decir, hacer intervenir la disciplina sin distinciones hizo que los profesores fueran ubicados en un lugar de autoridad y respeto, sobre todo porque también, según los adolescentes, eran cercanos a ellos, los escuchaban, los apoyaban, les daban ánimo. Esto pudiera conducir a pensar en el profesor no solo como educador, sino además como acompañante y regulador social, en el sentido de involucrar al estudiante en un contexto reglado, de tolerancia e igualdad y por lo tanto un ejemplo con el cual el adolescente de mayor edad intentaba identificarse mientras que los más jóvenes veían en él a una figura parental vinculada al apoyo. H1 habla de “la disposición” del profesor, H2 dice “las maestras me ayudaban”, H3 refiere “el maestro me dio oportunidad”, en el caso de H5 hubo un cierto condicionamiento que la maestra hizo a los demás alumnos para trabajar con el adolescente, ya que “les iba a bajar puntos”, comenta. H6 y H7 refieren “el apoyo” y “la buena onda” de los profesores. Esto nos conduce a pensar la función, el papel fundamental del profesor en el proceso de inclusión de los alumnos. Los adolescentes perciben, en general, como importantes y de manera positiva a los profesores.

5. Discusión

Siguiendo los planteamientos de Serrano (1995), podemos constatar que la cualidad simbólica del ser humano le permite ser el actor, testigo principal y co-constructor de sus experiencias, pero sobre todo que las puede narrar y de esta manera nos pone en contacto con lo que subjetivamente está implicado, pero además es en el fragor de las relaciones sociales donde se experimenta lo que atañe a su trayectoria en cualquier contexto, en este caso nos referimos al contexto escolar. En relación a la participación de los padres podemos preguntarnos con Kaplan (2006) ¿quiénes son ellos? ¿Cómo participan de la experiencia de su hijo en relación a la escuela? Los resultados nos indican que la familia fue fundamental, sobre todo en el soporte emocional y el apoyo en cuanto a recursos de todo tipo, especialmente materiales y de carácter social. Por citar el ejemplo de la narración de H2, se deja ver una preparación. “Te vas a adaptar” le decían, le compraron su

silla de ruedas que le dejó “emocionado” y se involucraron con los profesores para saber sobre él, aspecto que puede dar luz sobre la importancia de los padres cuya función no culmina en el hogar sino que trasciende a los espacios de participación de sus hijos, en este caso, la escuela. Las experiencias que resultaron negativas para los adolescentes en su trayectoria, que alcanzan a abordar de manera poco profunda, tuvieron su contraparte positiva, en la familia, uno de los soportes para ayudarlos a afrontar las adversidades.

En consonancia con Del Río (2009), pudo constatarse la importancia de las redes familiares para alcanzar logros de los adolescentes en los procesos escolares. Las “trayectorias educativas de éxito” que encontró en su investigación destacan, como en los resultados presentados, la intervención, la toma de decisiones y el involucramiento de diversos actores, en este caso los padres en la facilitación u obstaculización en cuanto a los avances de los jóvenes en el ámbito escolar. Si bien la presente investigación no se dirigió al plano del aprovechamiento escolar, sí lo fue en el plano de la experiencia inclusiva, más allá de lo académico, pero, en ambos casos, la participación de la familia fue fundamental. Como lo establece por su parte Moriña (2010), los adolescentes lograron con sus narraciones hacernos testigos de las barreras o ayudas que encontraron en el plano familiar referidas a sus trayectorias escolares.

Además, los compañeros de clase fueron importantes para que el niño y adolescente se sintieran aceptados e incluidos, ya que sus comentarios y formas de actuar con éstos generaron un apoyo que muchas veces sustituyó al de los padres como cuidadores. Esto constituye un elemento central en sus testimonios, ya que produjo el énfasis en su valoración positiva de las trayectorias escolares.

Los profesores, por su parte, jugaron un papel central en la posibilidad de la inclusión, ya que sirvieron como mediadores entre, por un lado, los compañeros y el niño que comenzaba su trayectoria escolar, y por otro con el adolescente al que pudieron servir como figuras parentales, en muchos casos proveyéndolo de un soporte más ante las dificultades cotidianas.

Retomando lo planteado por Skliar (2010) y Kaplan (2006), acerca de la importancia de recuperar la palabra de los niños y jóvenes que son “incluidos” escolarmente para conocer su implicación subjetiva en dicho proceso, la investigación realizada dio cuenta del papel activo que los adolescentes con discapacidad tuvieron para *incluirse* en la escuela. Sus historias dieron cuenta de que se asumieron, en el proceso escolar, como agentes de su propia trayectoria, ya que fueron activos y se enfrentaron a las adversidades, ya fuera con ayuda de sus padres, de los compañeros o de los profesores, pero su narrativa es de implicación, pues no se dejaron a la deriva de las circunstancias vividas.

Si se habla de inclusión educativa o escolar, tal como lo propone Skliar (2010), esta no concluye con la sola inserción del alumno en los espacios escolares, sino que la idea de justicia debe permear toda la trayectoria del estudiante en los sistemas educativos, es decir, la inclusión es un proceso donde la justicia implica que el estudiante con discapacidad sea actor, agente, participe activo, que ponga en juego su subjetividad toda, y es precisamente lo

que se ha encontrado en las biografías y entrevistas de los participantes en la investigación, ellos en su mayoría estuvieron implicados en su proceso escolar, con sus compañeros y con sus profesores. Lo anterior muestra que no se trata de ubicar solo la parte explícita en cuanto a permitirles estar dentro de la escuela, sino el ver en las relaciones sociales, en sus encuentros y desencuentros, en el jugarse afectiva y emocionalmente, la experiencia de la inclusión, de vivir lo que puede vivir cualquier niño en el interior del sistema educativo.

Con respecto a las emociones de miedo, tristeza, ansiedad, dolor, así como sentimientos de inseguridad, introversión, soledad, aislamiento, agotamiento, depresión, si bien es cierto que los adolescentes las refieren en sus narrativas y las asocian a actitudes discriminatorias recibidas por parte de sus compañeros, es fundamental enfatizar que la mayoría de sus relatos mostró una actitud activa para enfrentarlas a través de distintas estrategias (p. ej.: destacando en el ámbito académico o deportivo, o haciendo más amigos). Los adolescentes mencionaron haber adquirido mayor consciencia de sus capacidades y aptitudes, y con ello el impacto afectivo de las burlas y discriminación era vivido menos intensamente que en etapas escolares previas.

Asimismo, es importante destacar que en la mayoría de las narrativas, la alusión directa a la discapacidad no apareció. Es decir, los adolescentes no se refirieron a sí mismos como *discapacitados*. Sin embargo, lo que se hizo evidente en algunas de sus historias, fue una cierta ambivalencia entre “lo normal” y “lo diferente” en la percepción de sí. Esta *ambivalencia* que pone de relieve no la discapacidad, sino la *diferencia* en sus narrativas, permite pensar que el adolescente no se ubica a sí mismo en el plano de la deficiencia, la limitante o el defecto. Ubicarse en el lugar de la *diferencia* parece abrir para el adolescente un horizonte diverso de posibilidades de creación y construcción de experiencias no solo en el plano escolar, sino también personal y social.

Otro aspecto es que a pesar de que sus trayectorias escolares tuvieron momentos adversos, los adolescentes las valoran como parte misma del proceso escolar, situaciones de las que no están excluidos tampoco los alumnos que no cursan con alguna discapacidad. Se puede observar con ello cierta “naturalización” de las experiencias, es decir, no resaltan en general las dificultades, sino que tienden a situar preponderantemente sus experiencias agradables. Esto deja abierta una posibilidad de enfocar una segunda parte de esta investigación a los modos de afrontamiento de experiencias desde la propia afectividad de los adolescentes.

Para concluir podemos reconocer que el propio adolescente enfatiza en su narrativa su *diferencia* y no su *deficiencia*, y esto abre para el equipo de rehabilitación una línea de acción que implica pensar las estrategias de intervención no solamente dirigidas para compensar el déficit, sino fundamentalmente para fortalecer, desde etapas tempranas de desarrollo, la seguridad, la independencia emocional, la iniciativa, la capacidad en la toma de decisiones y su implicación y responsabilidad no solo en su proceso de rehabilitación y escolar, sino fundamentalmente en su propia vida.

Referencias

- Atkinson, D. y Walmsley, J. (1999). Using autobiographical approaches with people with learning difficulties. *Disability & Society*, 14(2), 203-219.
- Celada B.M. (2010). El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa. En J.I. Rivas y D. Herrera D (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 34-54). Barcelona: Octaedro.
- De la Rosa, M.L. (2010) ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 11-22.
- Del Río L.N. (2009). Trayectorias educativas de estudiantes y egresados sordos del nivel medio y superior. *Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, 1(11), 37-60.
- Poussu-Olli, H.S. (1999). To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society*, 14(1), 103-123.
- Kaplan C. y García S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación, (2008). *Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia 37 Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación, (2009). *La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012a). *Education Inclusive*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012b). *10 questions on inclusive quality education*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación Especial*. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/>
- Serrano, J. (1995). Discurso narrativo y construcción biográfica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5(1), 41-57.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica a la pasión ética: A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Schaller, J. E. (2008). Reconfiguring Disability: Multiple and Narrative Constructions of Self. *Pastoral Psychology*, 57, 88-99.

La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes, en el contexto educativo de España

Literary reading and virtual writing on Inclusive Education. Qualitative research with immigrant teenagers in the educational context of Spain

Virginia Calvo* y Rosa Tabernero**

Recibido: 15-06-2014 - Aceptado: 28-08-2014

Resumen

Este artículo presenta una parte de los resultados obtenidos de una investigación doctoral, cuyo propósito de estudio ha consistido en investigar qué puede aportar la lectura literaria en el proceso de incorporación del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida. La investigación se contextualiza en la Educación Secundaria Obligatoria de España y toma como punto de partida las necesidades objetivas y subjetivas del adolescente inmigrante. El diseño se configura a partir del paradigma cualitativo/interpretativo de corte etnográfico y de la investigación-acción en el escenario de cuatro aulas de español. Nos hemos centrado en el análisis de las respuestas lectoras y producciones escritas de una muestra de treinta adolescentes inmigrantes. Finalmente, se presentan los resultados más relevantes en relación al papel que desempeña la lectura literaria y la escritura en el entorno virtual, como herramientas que posibilitan la creación de comunidades inclusivas caracterizadas por la participación, socialización y visibilidad.

Palabras clave: Adolescentes inmigrantes. Educación inclusiva. Lectura literaria. Cultura escrita.

* Doctora por la Universidad de Zaragoza, España. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Zaragoza.

** Doctora por la Universidad de Navarra, España. Profesora titular de la Universidad de Zaragoza, España.

Abstract

This article shows some of the results of a doctoral research whose object of study was to investigate what could bring literary reading in the process of incorporation of immigrant students in the host society. The research was placed in the context of Secondary Education of Spain and as starting point we took the objective and subjective needs of immigrant teenager. The design of investigation was shaped from a qualitative/interpretive paradigm and court action research in four classrooms of Spanish. We have focused on the analysis of the reading and writing responses of a sample of thirty immigrant teenagers. Finally, we present the most relevant results in relation to the role of literary reading and virtual writing as tools that enable the creation of inclusive communities characterized by participation, socialization and visibility.

Keywords: Immigrant teenagers. Inclusive education. Literary reading. Written culture.

1. Introducción

Los movimientos globales de población que existen actualmente han generado cambios importantes en el diseño de la sociedad del siglo XXI. Uno de estos cambios, de gran alcance, es la progresiva incorporación de alumnado inmigrante en los centros educativos. Este fenómeno ha dibujado un mosaico de individuos con orígenes culturales y lingüísticos diversos en la cultura escolar. En el caso de España, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su Informe Anual de Datos y Cifras, curso escolar 2013/20014, el número total de alumnos escolarizados de origen extranjero en enseñanzas de régimen general en el curso 2007/2008 fue de 703.497, en 2011/2012 aumentó a 781.236, aunque se observa un descenso, a causa de la crisis económica, en el curso 2012/2013 con un total de 755.156.

Este escenario de diversidad cultural requiere ser estudiado con el fin de aportar claves que contribuyan a desarrollar y promover las investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua, el proceso de inclusión en la sociedad de acogida y la construcción de la identidad del sujeto.

Así, en este artículo se presenta una parte de los resultados obtenidos de una investigación doctoral, cuyo propósito de estudio ha consistido en investigar qué puede aportar la lectura literaria en el proceso de incorporación del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida y en el aprendizaje del español como segunda lengua. La investigación se contextualiza en la Educación Secundaria Obligatoria de España y toma como punto de partida las necesidades objetivas del adolescente inmigrante –entendidas como parámetros comunicativos y lingüísticos relacionados con la esfera académica, pero también una serie de variables subjetivas que subyacen en el proceso de inclusión en la sociedad receptora, donde existen nuevas normas, nuevos valores y un sistema de relaciones ya establecidos. De acuerdo con Martín-Peris (2009: 19), las necesidades subjetivas

son aquellas que tienen su origen en la configuración personal e individual de los procesos de aprendizaje, un conjunto de variables de tipo cognitivo, pero también de índole emocional, afectiva y social.

Si nos centramos en el binomio adolescencia y migración, el reto que se plantea puede ser mayor. Diferentes estudios (Atxotegui, 2000; Funes, 2000) coinciden en señalar la desorientación que provoca el proceso migratorio en los adolescentes inmigrantes, puesto que encuentran contradicciones entre sus culturas familiares y las formas culturales adolescentes actuales. Por tanto, la inmigración comporta una serie de pérdidas o duelos en términos de Atxotegui, un proceso que supone, en el caso de los adolescentes, la reelaboración de vínculos y el cuestionamiento de patrones que se han construido durante la infancia, la deconstrucción de significaciones y la recomposición de valores. El adolescente inmigrante, para incorporarse al país de acogida, necesita crear nuevas construcciones de la realidad, encontrar sentido a sí mismo (¿quién soy?) y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida, como indica Petit (1999).

De este panorama de desorientación vital y cultural que viven muchos jóvenes inmigrantes a causa del movimiento migratorio emprendido por sus familias, deriva un particular sesgo en las necesidades del adolescente inmigrante en tanto a su relación social y a su inserción en la nueva comunidad, ya que el joven adolescente puede llegar a ser “invisible” en la sociedad receptora. En este marco, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, acuñado por Booth y Aisncow (2002), “se muestra muy pertinente para conocer esta situación del alumnado inmigrante como desventaja lingüística y cultural. Por ello, en este estudio se comprende el proceso de acogida e inclusión desde el modelo social de dichos autores que implica identificar y minimizar dichas barreras, para maximizar la interacción del adolescente inmigrante en su nueva cultura escolar” (p. 229). Así, entendemos la educación inclusiva, desde las teorías de Booth y Aisncow, como un proceso de participación de todos los niños y jóvenes en las prácticas educativas y de creación de una comunidad.

Estas cuestiones y reflexiones nos han conducido a la investigación que a continuación se presenta, cuyo objeto de estudio han sido las voces y las palabras de adolescentes inmigrantes. El propósito del estudio ha consistido en abordar las posibilidades que puede reportar la lectura literaria como un medio para facilitar los procesos de participación del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida, atendiendo a los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva (Martín y Mauri, 2011; Martín y Onrubia, 2011; Sandoval et al., 2002). Desde este planteamiento, entendemos la literatura como una oportunidad para la formación del individuo (Barthes, 1987; Bruner, 2002; Larrosa, 2003, entre otros) y como discurso estético que posibilita el acercamiento a diversas alternativas y nuevas posibilidades para observar la realidad, tal y como expresan Taberero y Mora (2011).

El aprendizaje de una segunda lengua implica no solo saber decir, saber descifrar y entender enunciados y conocer su sistema lingüístico, sino también conlleva forjar una nueva subjetividad para acceder y participar en la cultura del país receptor. La lengua es un pasaporte

para encontrar un lugar en la sociedad. El individuo se integra en la medida en que domina el lenguaje, ya que lo que determina la vida de las personas es el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz sea el adolescente inmigrante de nombrar lo que le sucede, tal vez se encuentre más preparado para vivirlo y transformarlo, así lo ilustra Petit (2001: 114).

Por ello, en este artículo se aportan claves sobre el papel de la lectura literaria en el modelo de la educación inclusiva y como una herramienta para cincelar la identidad del sujeto a través del lenguaje literario, en un juego de invenciones y reescrituras a partir de las historias que se escuchan, se leen, se escriben y se comparten.

Los objetivos de la investigación se refieren a:

- Proponer un enfoque de lectura y escritura para alumnos inmigrantes de nivel A2: Marco Común Europeo de las Lenguas (2002) de competencia comunicativa en español con el fin de orientar al profesorado en la incorporación de la literatura en sus programaciones y, de esta manera, modificar esas creencias en lo que concierne al discurso literario como modalidad discursiva compleja (Calvo, 2010 y 2011; Martín Peris, 2000; Mendoza, 1994) para alumnado inmigrante.
- Analizar las posibilidades que puede reportar la Web 2.0 como vía de acceso, de participación y de visibilidad del adolescente inmigrante en la cultura receptora. En este sentido nos ha interesado analizar la escritura del joven inmigrante como un procedimiento para la formación de la identidad del individuo a través del discurso literario, es decir, cómo afecta la lectura literaria en el desarrollo de la escritura del sujeto en ese “decir por escrito” (Ferreiro, 2002b: 79). Así como la concepción de la cultura escrita como un medio de pertenencia cultural y de participación en una comunidad, pero también como organizadora del pensamiento y una forma de conocimiento.

Por tanto, se presentan los resultados obtenidos a partir de la categorización de las respuestas lectoras de la muestra de jóvenes inmigrantes objeto de este estudio. De manera específica, para este artículo analizaremos una selección de producciones escritas surgidas a consecuencia de las lecturas leídas en las sesiones, con el fin de identificar qué herramientas brinda la literatura en el proceso de incorporación a la cultura escrita, qué enfoque de lectura facilita el acercamiento a la escritura y en qué medida el soporte digital afecta al individuo.

2. Marco teórico

2.1. Migración, multiculturalidad y educación inclusiva

Tal y como hemos referido en las páginas anteriores, este estudio se cimienta desde el modelo de educación inclusiva de Booth y Aisncow (2002), cuya finalidad es responder a la diversidad de los estudiantes creando entornos de aprendizaje en los escenarios educativos que minimicen las barreras lingüísticas y culturales. Ya no se trata de integrar sino de brindar respuestas

para crear comunidades inclusivas desde el concepto de comunidad de Stainback, Stainback y Jackson (1999): “todos se sientan ligados, aceptados y apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (p. 23).

La educación inclusiva supera el modelo de integración e incide en prácticas que conllevan la socialización y participación de jóvenes con diferentes lenguas y culturas de origen. En este sentido, las aportaciones de Morgado (2006) sobre la multiculturalidad han sido claves en esta investigación. Para esta autora, la educación intercultural consiste en promover perspectivas y marcos de interpretación que lleven a los lectores a percibir la interdependencia del mundo en el que viven y la necesidad de interactuar con la diversidad y la pluralidad. Morgado defiende la idea de que cualquier narrativa procede de la negociación de la palabra escrita y/o de la imagen con el mundo que rodea al lector y con sus respuestas emocionales. De este modo, señala que el contacto con historias de otras culturas puede contribuir al desarrollo de la comprensión de las diversas identidades y de los mitos culturales. En este sentido valora como un factor fundamental, en el proceso de lectura de la obra literaria, el enfoque de lectura y el papel de la mediación. Morgado opina que cada lectura debería acompañarse de una autorreflexión crítica y de la construcción de sentidos a partir de la experiencia de cada lector.

La misma orientación propone Goldin (2006: 69) para abordar el multiculturalismo, la diversidad y la formación de lectores. Coincidimos con este autor en favorecer formas de convivencia a través de la literatura, pero atendiendo a lo que les sucede a los lectores con los libros, en lugar de centrarse en buscar libros para reforzar las identidades culturales: “es necesario dejar de lado la autocomplacencia habitual en los defensores de la tolerancia y preguntarnos desde dónde y cómo construir una cultura de reconocimiento a los otros y a nosotros mismos” (p. 70). A este respecto, este autor sugiere que el papel de la mediación debería potenciar la construcción de respuestas y preguntas a través de textos literarios que potencien el cuestionamiento y el reconocimiento de patrones culturales.

Esta creencia se aproxima a la concepción de la educación intercultural de Aguado (2009: 15), cuando explica la diversidad cultural como una característica humana y de reconocimiento del otro y de otras formas de ver el mundo, en contraposición con la imposición de una clasificación, una designación que conduce a una forma de ejercer el poder sobre otro. Aguado concibe la cultura como la lengua: “un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros” (Aguado, 2009: 16). De tal modo que toda cultura se define a partir de sus condiciones de producción, y la práctica con lo intercultural debería aspirar a generar espacios sociales regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas.

Otro de los pilares esenciales ha sido el paradigma “transcultural” de Meyer (1991), que incita al acercamiento entre culturas heterogéneas y al establecimiento de vínculos más allá de la cultura misma. Meyer diferencia tres estadios en el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera, más allá de la adquisición de la competencia lingüística: 1) nivel monocultural, cuando el alumno se mantiene siempre en el punto de vista

de su propia cultura, todo lo interpreta desde las reglas de la misma; 2) nivel intercultural, cuando el alumno compara su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo es capaz de establecer semejanzas y diferencias; 3) nivel transcultural, cuando el aprendiz se encuentra por encima de ambas culturas con una cierta distancia y actúa de mediador de ellas desde los principios de cooperación y comunicación. Según este autor, el docente de una segunda lengua debería pretender que sus alumnos adquiriesen este estadio puesto que conlleva el desarrollo de la identidad del aprendiz.

2.2. La vertiente social y emocional de la lectura literaria

Este marco teórico se sustenta en las teorías de Bruner (2002 y 2004) en relación al pensamiento narrativo y su concepción de la literatura como “un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón” (Bruner, 2004: 160). Para este teórico, a través de la narración se construye la identidad: “a través de la narración creamos y recreamos la identidad, el yo es un producto de nuestra narración (de nuestro modo de hablar y de escribir)” (Bruner, 2002: 85). Según este autor, la narrativa le permite al individuo construir sentido, y contar historias es crucial para la interacción en la sociedad.

También han sido fundamentales las teorías sociológicas de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001 y 2009), Chambers (2007a, 2007b y 2008) y Meek (2004), entre otros. Estos teóricos desarrollan su pensamiento e investigaciones a partir de *La experiencia de leer* de Lewis (1961), donde se explica que: “La experiencia literaria cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios. (...) cuando leo gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo” (Lewis, 2008: 140). Este estudio paradigmático comporta uno de los aspectos más relevantes para nuestro trabajo en relación a la noción de la **lectura distanciada**, la manera en que el lector se proyecta en el texto, se aleja de él o se acerca.

Esta dimensión se refleja en las investigaciones de Petit (2001), quien aborda la lectura literaria como un arma de integración social a través de tres claves: como un espacio que provoca una intersubjetividad gratificante, como creación de espacios íntimos y facilitadora de la actitud narrativa interior. Desde este punto de vista, nos interesa el enfoque emocional de la lectura literaria como cultura reparadora en situaciones de crisis: una cultura del libro creadora de sentidos y reforzadora de identidades. A este respecto, seguimos la teoría transaccional de Rosenblatt (2002: 205) –dentro del marco de la corriente teórica de las Respuestas Lectoras–, sus conceptos de lectura eferente y lectura estética. La lectura supone una interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, pues el lector elabora significados vinculando al discurso literario sus emociones y experiencias. Este enfoque presta atención a la vertiente afectiva de la lectura literaria, al primer encuentro con el texto, a las expectativas del lector y a la aportación de la experiencia previa del lector que posibilitará el diálogo, la transacción, con el texto.

Este marco teórico se nutre de los espléndidos estudios de Paul Ricoeur (1975 y 1996), en los que se infiere su defensa del lenguaje literario como vehículo privilegiado para la comprensión

del ser humano; a través del lenguaje simbólico y metafórico se accede a las parcelas de la subjetividad: “la poesía articula y preserva, en unión con otros modos de discurso, la experiencia de pertenencia que incluye al hombre en el discurso y al discurso en el ser” (Ricoeur, 1980: 424). En este sentido, resulta pertinente su término de lectura reflectante para denominar el proceso de lectura en el que el lector es construido en y por el texto. Esta concepción supone que la obra modifica al lector en la dialéctica de la lectura.

A su vez, hemos seguido los presupuestos de la Estética de la Recepción, la corriente de las Respuestas Lectoras (Sipe, 2000) y las teorías de la educación literaria de Mendoza (2004 y 2010) y Tabernero (2005 y 2012). La asunción de estos constructos teóricos nos ha conducido a centrar nuestro objeto de estudio en la comunicación literaria entre el lector adolescente inmigrante y el texto literario, con el propósito de investigar en las interacciones que se pueden producir entre el lector inmigrante y el intertexto lector –la experiencia que el lector ha adquirido a través de otros textos (Tabernero, 2005: 49). El lector en cada lectura relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector, tal y como explica Eco (1987): “ningún texto es leído independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos” (p. 81), construyendo así la base de los nuevos conocimientos para el desarrollo de su competencia lecto-literaria y de su educación literaria. A su vez, Mendoza (2004) explica que la Teoría de la Recepción confluye con las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la lengua a la hora de explicar la lectura como un diálogo del lector con el texto.

2.3. La cultura escrita en la construcción del individuo y como medio de participación en una comunidad

Nos ha interesado profundizar sobre la escritura a partir de cuatro ejes vertebradores e interrelacionados. Por una parte, la escritura como un medio de pertenencia cultural y de participación en una comunidad (Meek, 2004; Olson, 1998 y 2009; Ong, 1987, entre otros). Por su parte, Meek aboga por la literatura como un andamiaje para desarrollar las habilidades de acceso a la cultura escrita:

“(…) me inclino a pensar que las obras de Shakespeare (…) justifican mejor el esfuerzo para hacerse usuario de la cultura escrita que la destreza para leer una lista de horarios. Ambas cosas son importantes. Pero la tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores –la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras– que a su función liberadora, es decir, el ejercicio de la imaginación” (Meek, 2004: 46-47).

La segunda premisa ha consistido en estudiar la escritura como un procedimiento para la formación de la identidad del sujeto (Barthes, 1987; Bruner, 2004; Ferreiro, 1999 y 2002a; Ong, 1987, entre otros). Así, hemos asumido la concepción que Barthes (1987) confiere a la experiencia con la palabra escrita como medio a través del cual el lector se construye a través

de aquellas lecturas que engendran una escritura. A su vez, hemos incorporado la reflexión de Ong (1987) sobre la escritura como intensificadora del yo y formadora de la conciencia humana. En este caso, las investigaciones de Ferreiro (1999), acerca de las ideas que los niños tienen de la palabra escrita, revelan datos muy significativos sobre la escritura como marca de identidad: “el ser por escrito” (Ferreiro, 1999: 118), en el sentido de que la escritura fija un pensamiento, es un acto de interpretación y un sistema simbólico socialmente constituido.

Por otra parte, nos hemos centrado en la escritura como un procedimiento que permite tomar **distancia** de la realidad. Según Alvarado (2013: 175), “la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto al propio discurso”. En la misma línea, Ong (1987: 85) señala que para vivir, el individuo no solo necesita la proximidad, sino también la distancia y, esto es lo que la escritura aporta a la conciencia humana. Por su parte, Salgado (2014), en su análisis sobre la escritura y el desarrollo del pensamiento, insiste en las aportaciones que brinda la literatura en el proceso de apropiación de la lengua escrita: “Existe una literatura infantil que, partiendo de un pensamiento y una expresión de carácter acumulativo, coordinante (...), acerca al niño a un razonamiento de tipo analítico, subordinado, complejo” (Salgado, 2014: 82).

El cuarto eje temático corresponde a la escritura como organizadora del pensamiento ya que permite desarrollar funciones expresivas y cognitivas complejas y, por tanto, como objeto de reflexión y forma de conocimiento. Este ámbito de estudio se ha sustentado en las teorías de Ferreiro (2002a), Richardson (2011), Alvarado (2013) y Salgado (2014), entre otros.

“Muchas veces la lectura de un libro ha definido el destino del lector, ha decidido su camino en la vida. La lectura de viajes y travesías ha despertado la ambición y la curiosidad de un muchacho y lo ha convertido en marinero y en explorador de nuevos países para toda la vida, en poderoso mercader, en buen soldado, en puro patriota o en exitoso estudiante de ciencias” (Richardson, 2011: 23).

3. Diseño de la investigación

El trabajo de campo se inició en enero de 2008 hasta abril de 2011, en cuatro aulas de español ubicadas en diferentes centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de Aragón, España. Conviene explicar que en Aragón, la atención al alumnado inmigrante se inscribe en las medidas de atención a la diversidad y se opta por un modelo integrado (Eurydice, 2004). De tal manera que los alumnos de origen extranjero que se escolarizan con desconocimiento del idioma o con un nivel de competencia comunicativa inferior al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), asisten al aula de español ocho horas semanales y el resto del horario siguen las materias con su grupo de referencia. El modelo integrado concede prioridad a la incorporación inmediata de los alumnos inmigrantes en las clases ordinarias con jóvenes de su misma edad y reciben apoyo lingüístico en las clases de español.

En este escenario, el número total de informantes de esta investigación fue de treinta y tres: tres profesores de las aulas de español con dilatada formación y experiencia en la enseñanza del español a alumnado inmigrante, y treinta adolescentes inmigrantes –teniendo en cuenta la realidad fluctuante de las aulas de español. Se constituyeron cuatro grupos de lectura, compuestos entre seis y ocho alumnos inmigrantes con edades comprendidas entre los trece años a los diecisiete, de diferentes lenguas y culturas de origen (chino, árabe, wolof, rumano, francés), con niveles A2 -Marco Común Europeo de las Lenguas (2002)- de competencia comunicativa en español. Sirva como dato cuantitativo que el 12,5% de los alumnos escolarizados en Aragón son inmigrantes.

Como opción metodológica se optó por la investigación-acción participante de cariz cualitativo/interpretativo y de corte etnográfico. Para ello se utilizó una variada gama de estrategias cualitativas de recogida de datos que posibilitaron la triangulación de los datos durante el análisis: observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, y producciones escritas de los informantes.

La observación participante. El papel de la investigadora consistió en grabar, observar, conducir y participar en la tarea propuesta. Se observaron un total de 81 sesiones de una hora desde enero del 2008 hasta abril del 2011. Para ello se utilizaron grabaciones en audio, transcripciones de las conversaciones y notas de campo. Estamos de acuerdo con Van Lier (1988) en cuanto a que la grabación es un instrumento que permite observar el objeto de estudio con detenimiento y distanciarse de los datos recogidos en el proceso de análisis. Así, optamos por la grabación en audio de las respuestas lectoras de los alumnos durante las sesiones, ya que este instrumento posibilita la inspección minuciosa de los datos. La grabación de las sesiones y la sucesiva transcripción de los datos aportan al investigador una mirada distante, imparcial sobre los datos recogidos y, por otra parte, una inmersión en los mismos. Seguimos el código utilizado por Cambra (2003):

Numerar el turno (nº + participante)

Inv. investigadora

Nombres propios de los alumnos identificados: Aissatou, Zineb, etc.

Hechos paraverbales: risas

Hechos no verbales y comentarios contextuales: mirando la portada

Otro de los instrumentos utilizados fue la recopilación de datos en forma de notas de campo –diario de la investigadora– después de las sesiones. Se anotaron con detalle las respuestas de los alumnos, sus interacciones, preguntas, etc.

Entrevistas y cuestionarios. Antes de comenzar con el trabajo de campo, a modo de diagnóstico, mantuvimos conversaciones con 50 profesores de secundaria, entre los que se incluyen los profesores colaboradores. El objetivo de estas entrevistas era conocer las creencias de los

agentes implicados en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 y sistematizar las experiencias de los entrevistados para extraer claves que nos orientasen en la identificación de las necesidades del alumnado inmigrante.

Al inicio del trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas con cada uno de los tres profesores de las aulas de español acerca del proceso de acogida y aprendizaje del alumnado inmigrante y sobre la lectura de textos literarios en el aula. Por otra parte, en la fase última de la recogida de datos, los mismos informantes completaron por escrito un cuestionario abierto, con el objetivo de incorporar sus creencias en relación a la experiencia de la lectura llevada a cabo.

Antes de comenzar con las sesiones de lectura, se repartió a cada alumno (30) un cuestionario para recabar información sobre edad, nacionalidad, tiempo de estancia en España, intereses lectores. En la última sesión utilizamos un cuestionario abierto a modo de analizar las impresiones y creencias de estos informantes. Se hicieron preguntas sobre qué les había gustado del ambiente de lectura, sobre el corpus leído y en relación a la escritura en el blog.

Producciones escritas. En el blog (<http://leemosymas.blogspot.com.es>) de la investigación, los informantes escribieron entradas y comentarios libres sobre las lecturas leídas, un total de 27 textos tejidos con opiniones de los informantes y 29 comentarios a dichas entradas.

Para el análisis e interpretación de los datos, optamos por el modelo aportado por Cambra (2003, p. 110) que se concreta en tres niveles o fases: i) Análisis descriptivo inductivo. El proceso inductivo da lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta que posibilita la lectura de las transcripciones. ii) Análisis categórico. Los datos obtenidos se organizaron en categorías, para ello, utilizamos el marco teórico de las Respuestas Lectoras, la revisión de las clasificaciones de respuestas lectoras en la discusión literaria de Sipe (2000) y el análisis del discurso. iii) Análisis interpretativo. Elaboración de informes en los que se recogen informaciones y citas de los informantes que se consideran relevantes en relación a los objetivos de la investigación.

3.1. Fases en el desarrollo de las sesiones de lectura

El marco teórico ampara el enfoque asumido en el trabajo de campo, por lo que nos propusimos experimentar con los informantes el enfoque de lectura Dime de Chambers (2007b), ya que está orientado a lectores que se inician en la lectura. Para este autor, el interés de los niños y jóvenes por la lectura surge, tanto en el hogar familiar como en la escuela, de un ambiente que lo favorece, de una atmósfera emocional propiciatoria que incluye a personas, actividades, espacios, tiempos y textos que incitan a leer. Todas juntas forman el contexto social de la lectura que se resume en lo que Chambers denomina el círculo de la lectura (Chambers, 2007a: 15). El denominador común entre los destinatarios del enfoque de Chambers y los informantes objeto de este estudio reside precisamente en que se encuentran en una situación de aprendizaje. En el caso de esta investigación son lectores que necesitan iniciarse en la lectura de textos de su

segunda lengua. A continuación se describen las distintas fases de este enfoque: su aplicación en el marco de esta investigación y las nuevas propuestas surgidas:

1ª Fase: La lectura en voz alta. La primera fase que se aplicó en el proceso de lectura de los textos literarios responde a la escucha de los adolescentes inmigrantes de las lecturas realizadas en voz alta por la investigadora. Para ello se colocaron las sillas formando un círculo y los alumnos solo tenían que escuchar; no se les entregaron los textos ni se les pidió que tomaran notas. Consideramos que esta modalidad de lectura, como forma de oralidad, podría posibilitar el acercamiento de los jóvenes inmigrantes a la lectura literaria. Según Chambers: “todos nos iniciamos en la literatura impresa a través de los relatos que nos leen en voz alta. Antes de que pudiéramos hablar, ya nos contaban historias en forma de juegos” (Chambers, 2007a: 65). Para Ferreiro (1999: 150) se trata de “un acto iniciático que produce un asombro deslumbrado”.

Comprendemos la lectura en voz alta como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del facilitador –mediador–, quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. Estas ideas nos remitieron a las teorías de Ong sobre la oralidad y la escritura, “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad” (Ong, 1987: 172). La oralidad se entiende como modalidad de realización del lenguaje humano que involucra procesos discursivos de hablar y escuchar, y es la primera experiencia del lenguaje a la que se enfrenta el individuo ya que está presente en todas las actividades vitales del entorno.

Otro de los aspectos más notables de la lectura en voz alta es su efecto de vincular socialmente. Meek considera este tipo de lectura como un proceso de cohesión del grupo: “El acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto” (Meek, 2004: 136).

2ª Fase: La conversación literaria a partir del repertorio de preguntas básicas que propone Chambers (2007b): ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo? y ¿te ha recordado a algo?. La investigadora trató de potenciar un diálogo conversacional entre los informantes a la manera de “conversación literaria conductiva” (Chambers, 2007b, p. 102). Es decir, que fueran los propios informantes los que seleccionaran los temas para conversar y hablar sobre lo leído, hacer visible el pensamiento. Por tanto, escuchar la experiencia propia que tiene el lector con el texto constituye el punto esencial de esta fase. Este enfoque de conversación sitúa en primer plano la experiencia del lector al leer el texto y la experiencia de compartir conjuntamente con otros lectores. Como señala el filósofo Humberto Giannini (1987), conversar es acoger y las conversaciones con otras personas enriquecen la calidad de nuestra vida emocional, social, intelectual y cognitiva. Según Edwards y Mercer (1994), la conversación y el diálogo estimulan el pensamiento, pues los participantes adquieren conocimientos nuevos a partir de la experiencia conjunta que conforma lo que cada participante piensa, es decir, la construcción de un conocimiento compartido.

3ª Fase: La escritura en el entorno digital. La lectura activa, la oralidad y la discusión literaria fueron tendiendo un puente hacia la escritura. Sirvan como evidencias estos segmentos de la conversación grabados durante la observación participante después de la lectura de “Apolo y Dafne” (2007), en dos escenarios diferentes.

10. Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también podemos escribir un cuento I cambiando las fechas: I que se enamoran los dos: II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia (IES. Goya, Zaragoza).

41. Aissatou: pero si no se hubieran muerto, ¿cómo quedaría esto? II es que se me acaba de ocurrir ahora (risas).

42. Inv.: a partir de ahí II si quieres puedes escribir II ¿qué hubiera pasado si...

43. Aissatou: (Aissatou interviene acabando el enunciado) ...no se hubieran muerto? I ¿lo invento? II venga a escribir I cada uno su opinión (IES. Lucas Mallada, Huesca).

Estas respuestas obtenidas en las conversaciones en torno a las lecturas en voz alta, nos condujeron a incorporar las herramientas de la Web 2.0 -plataforma blogger- como soporte para la escritura teniendo en cuenta que la cultura escrita se transforma conforme las sociedades lo hacen y necesita adaptarse a los nuevos contextos y géneros emergentes de nuestra sociedad. Para el diseño de esta fase nos hemos nutrido de las aportaciones de Bruner (2002 y 2004) sobre el concepto de texto virtual, como la escritura que se origina a partir de la experiencia del lector con el texto. También, han sido claves las investigaciones de Lluh (2010 y 2011, 2012) en relación al enfoque comunicativo y participativo del paradigma metodológico de la Web 2.0 y los estudios de Morduchowicz (2012) sobre los usos que hacen los adolescentes de los medios de comunicación y las tecnologías como nuevos espacios donde construyen sus identidades. Estos referentes teóricos nos llevaron a redefinir la noción de cultura escrita desde los postulados de Olson (1998) como una condición social, ya que al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, de tal manera que la identificación de inferencias interpretativas con otras personas contribuye a la integración en una comunidad que comparte los mismos textos y códigos de lecturas. A este respecto, incorporamos los conceptos de “cultura participativa” y “cultura de la convergencia” acuñados por Jenkins (2008) para referirse al cambio cultural que implica la construcción de conocimientos en escenarios digitales.

4. Resultados de la lectura literaria a la escritura en la plataforma blogger

Queremos, además, que sean capaces de producir textos no solo para cumplir requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es “decir por escrito”, poner la propia palabra por escrito y, a través de ese

aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva y la belleza de los textos que otros han producido (Ferreiro, 2002b: 77).

En este marco decidimos crear un blog propio con todos los alumnos inmigrantes y profesores colaboradores. Así nace “¡Leemos y más...!” -<http://leemosymas.blogspot.com/>-, nombre asignado por los jóvenes inmigrantes para dar identidad a su plataforma virtual. Nuestro propósito se ha centrado, por una parte, en poner en contacto al joven inmigrante con las nuevas herramientas de uso social y comunicación; utilizar el entorno digital como un medio para crear comunidades de lectores y escritores. Por otra parte, profundizar y analizar las posibilidades que ofrece el blog como herramienta dinamizadora de la lectura y la escritura, como red de aprendizaje (Sloep y Berlanga, 2011). En esta fase tomamos en consideración los estudios de Vigo (2007) que se fundamentan en las teorías de Freinet (1973) sobre la escritura libre.

Entre las categorías resultantes a partir del análisis descriptivo de los datos obtenidos en la investigación, nos vamos a detener -en este artículo- en la categoría creativa, ya que emergió a partir de las lecturas leídas y del andamiaje creado desde la lectura en voz alta y la discusión literaria. Esta categoría surge, pues, como consecuencia del proceso de recepción del discurso literario, de la transacción del lector con el texto. Tipificamos todas las respuestas de los informantes en las que entraron en el mundo de la ficción para construir sus posibles mundos con palabras o bien para narrar su experiencia de lectura. Los parámetros que se utilizaron en el primer nivel de análisis de las producciones escritas de los informantes fueron: por una parte, los textos escritos que se desencadenaron a partir de las lecturas del itinerario textual y que movieron a los informantes hacia la escritura en la plataforma virtual. Por otra parte, nos ocupamos en estudiar cómo se construyeron esos textos, en qué medida se reflejaba el intertexto lector (Mendoza, 2004; Taberner, 2005) de los adolescentes inmigrantes en sus producciones escritas. Así, del análisis descriptivo inductivo se derivaron tres tipos de producciones escritas:

1. Comentarios personales de los informantes de la investigación sobre la experiencia de la lectura, en los que se recogen en muchos casos frases de los textos leídos. Estas respuestas se articulan a partir de las cuatro preguntas básicas que dinamizaron la discusión literaria, de manera que en la escritura aparecen interiorizadas actuando como guía para expresar opiniones, reflexiones e interpretaciones y, también, para nombrar sentimientos y emociones producidos en la lectura. A modo de muestra, esta entrada sobre los cuentos populares de Rodríguez Almodóvar (1983).

2. Reescrituras de los hipotextos leídos -de los textos literarios leídos- en las sesiones, en los que se refleja el intertexto lector de los informantes, la apropiación de esquemas narrativos y las estructuras de los hipotextos para crear sus hipertextos (Mendoza, 2010). Por ejemplo, después de la lectura de “Píramo y Tisbe” (2007), un alumno rumano decidió escribir un texto en el que se refleja la adquisición de modelos narrativos y referentes culturales; la escritura como prolongación de la lectura (Goldin, 2006: 20).

Por otra parte, el hipertexto creado por el alumno en el blog fue leído por otros usuarios y algunos de ellos decidieron aportar sus opiniones.

En otras entradas, observamos cómo la lectura coadyuva a ampliar el léxico de los alumnos y a familiarizarse con los recursos narrativos. A modo de muestra, la siguiente entrada fue realizada por una joven de Marruecos quien, a partir también de la lectura de “Píramo y Tisbe” (2007), reconstruye su mundo referencial con la incorporación de estructuras discursivas propias del cuento tradicional (“había una vez...”, “en aquella época”...). Activa y utiliza su intertexto lector para tejer su narración, a modo de ejemplo: la transgresión recuerda a las protagonistas del cuento maravilloso “La mano negra” (1983) leído previamente en las sesiones de lectura, se apropia de otros géneros (canciones) como en “La mujer mandona” (1983), la ubicación en el bosque como escenario de muchos cuentos tradicionales y fábulas clásicas.

Tal y como se observa, la alumna sigue la estructura narrativa propia del cuento popular: planteamiento, desarrollo y desenlace. En la redacción se sirve del estilo directo para reproducir las palabras textuales de los personajes. La última frase del texto explica su experiencia de práctica de la escritura: “Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido”, enunciado sumamente sugerente y relevante para nuestro estudio.

Otro ejemplo de lectura que generó una escritura fue el caso de “Los diarios de Adán y Eva” (2010) de Mark Twain e ilustrado por Francisco Meléndez, obra en la que se rememora el mito del paraíso o del Jardín del Edén. Twain recurre a un relato sagrado para analizar los contradictorios impulsos que genera la convivencia. Esta lectura engendró la escritura del “Diario de Caín”, plagado de palabras, frases, ritmos y puntos de referencia del hipotexto. Por lo tanto, el discurso literario se muestra como una fuente de posibilidades narrativas para los jóvenes inmigrantes.

En este análisis textual de las producciones escritas de los informantes se observan marcas de la narración oral (Luch, 2010: 120-121), la interiorización y la apropiación de los esquemas narrativos de las lecturas realizadas como una forma de retener la lectura en la escritura. Estos jóvenes se convirtieron en exploradores verbales rastreando las ilimitadas posibilidades lúdicas y simbólicas del lenguaje. De este modo, adquirieron conciencia lingüística de los mecanismos y recursos expresivos que utiliza el discurso literario, y desarrollaron un mayor nivel de abstracción y de reflexión.

3. Comentarios en la plataforma virtual de otros usuarios. Por una parte, alumnos, profesores y familiares dejaron comentarios a los escritos publicados por los informantes objeto de la investigación, como una manera de participar en la comunidad virtual creada por los adolescentes.

Por otra parte, la comunicación e interacción con otras comunidades de lectores y la conexión a través de la escritura digital con otros adolescentes. A este respecto, la lectura de “Las Metamorfosis de Ovidio” (2007) generó en los grupos de lectura conversaciones exploratorias sobre los grandes temas de la humanidad, como la muerte, la autoridad, el

miedo, el amor, el papel de la mujer en la sociedad, etc. La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en la plataforma virtual permitió la conexión con otros institutos –externos a la investigación– que también estaban leyendo “Apolo y Dafne” (2007), como fue el caso de un centro de educación secundaria de Reus, Cataluña, en el que alumnos autóctonos escribieron sus comentarios:

“Hola, somos unas alumnas de 1º de ESO del Instituto Gaudí de Reus y también hemos leído la historia de Apolo y Dafne. Nos ha parecido una forma muy original - y terrible- de dar calabazas. (...) También hemos visto una escultura de Bernini que capta ese momento de la transformación con la chica llena de hojas y cortezas. Os enviamos la imagen para que la contempléis y os fijéis en la cara de tonto que se le ha quedado a Apolo. Y enhorabuena por el blog. Nos ha gustado mucho”. Teresa y alumn@s (IES. Reus).

5. Conclusiones. Creación de comunidades virtuales inclusivas

El entorno digital está redefiniendo nuestros hábitos de lectura y escritura, y este cambio conlleva repensar los verbos leer y escribir en la construcción de las identidades de los adolescentes del siglo XXI. En esta investigación, el uso de la plataforma blogger -como soporte para la escritura- promovió la invención de universos imaginarios de los adolescentes inmigrantes objeto de este estudio, que se definieron como: “jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para “abrir otros mundos posibles”. “Agradecemos tu visita” (perfil del blog creado por los informantes).

Estos adolescentes, a través de la comunicación asincrónica, crearon una comunidad virtual para compartir impresiones, comentarios e interpretaciones sobre las lecturas leídas, y así transformaron la lectura en una experiencia compartida. De esta manera, el blog supuso un nuevo medio de comunicación, de pensamiento colectivo, de participación social, de pertenencia y de visibilidad de estos jóvenes en la sociedad. Incidimos en el protagonismo que la plataforma virtual otorgó a los jóvenes inmigrantes que por una parte, construyeron conversaciones con otros usuarios –relaciones entre iguales–; por otro lado, crearon un espacio inclusivo en el que jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen establecen vínculos a partir de la lectura literaria y se convierten en usuarios de la cultura escrita.

Según las creencias de los profesores colaboradores, la escritura tuvo consecuencias en el desarrollo del pensamiento divergente de los alumnos, un aumento en la capacidad de reflexión y confirió visibilidad a sus alumnos en la comunidad educativa, minimizando esas barreras lingüísticas y culturales que se presuponen al alumno de origen extranjero en la sociedad receptora:

“La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a la escritura, a otro nivel de reflexión diferente del oral, utilizaban el español para expresar por escrito cosas muy significativas que además iban a ser leídas por otra gente, de aquí y en sus países, una experiencia digna porque importa lo que piensan y lo que sienten, y

además es escrito y divulgado en un medio como Internet” (M^a Jesús de Miguel. IES. Ramón y Cajal, Zaragoza. IES. Conde de Aranda, Arlagón).

Sobre estas valoraciones incidieron también los propios adolescentes aludiendo a la visibilidad que el entorno virtual les había proporcionado: “a mí me ha gustado escribir en el blog porque así la gente que nos conoce y sabe que no somos españoles ve cómo nos expresamos y cómo decimos las cosas” (Elena, IES. Ramón y Caja Zaragoza).

La lectura literaria ejerce un papel esencial en la configuración de comunidades inclusivas y en el diseño de sistemas educativos más inclusivos. Por ello, se muestra pertinente la incorporación del discurso literario en los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan la educación inclusiva, ya que contribuye a desarrollar la dimensión cultural. A este respecto, la lectura en voz alta, la discusión literaria y las herramientas de comunicación de la Web 2.0, se muestran como parámetros a tener en cuenta en los procesos de acogida y de aprendizaje del español como L2. Este modelo para la lectura y la escritura favorece la creación de contextos inclusivos caracterizados por la participación, la socialización y la visibilidad que se le otorga al adolescente inmigrante. El entorno virtual se convierte en un lugar de pertenencia, un espacio acogedor en el que jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen comparten intereses y forjan vínculos afectivos en el marco de una comunidad.

Por lo tanto, recuperamos la reflexión sobre el papel de la literatura en el desarrollo personal, social e intelectual de los ciudadanos, y proponemos su incorporación en la praxis de la educación inclusiva. Y de la lectura activa a la escritura, en este sentido, las herramientas que provee el entorno digital como soportes para la escritura favorecen la socialización, la conexión e interacción entre adolescentes de cualquier lugar del mundo.

Referencias

- Aguado, M^a T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-29). Madrid: Ramón Areces.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Atxotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social. En E. Perdiguero (Ed.), *Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina* (pp. 14-26). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Booth, T. y Aisncow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Nueva York: Giroux.

- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Calvo, V. (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español. *Lenguaje y textos*, 32, 113-119.
- Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-137.
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007b). *Dime*. México: FCE.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice, Red europea de información en educación (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2002a). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2002b). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. México: Conaculta.
- Funes, J. (2000). Migración y adolescencia. En J. M. Carrau (Ed.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 119-144). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Giannini, H. (1987). *La reflexión cotidiana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós.
- Guillot, L. (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Clásicos a medida, Anaya.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE.
- Lewis, C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Eds.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colombia: CEARLAC.

- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: SM.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Onrubia, J. (Eds.). (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16(2), 101-131.
- Martín Peris, E. (2009). Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Ballano (Coord.), *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante* (pp. 13-31). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Mendoza, A. (1994). *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Meyer, H. (1991). Developing transcultural competence: case studies advanced language learners. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education* (pp. 142-144). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe Anual. Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE.
- Morgado, M. (2006). Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural. *Primeras Noticias*, 216, 7-20.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psyche*, 18(1), 3-9.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (1975). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Rodríguez, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires: FCE.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sipe, L. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Sloep y Berlanga (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 37, 55-64.
- Stainback, S. Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las escuelas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero, R. y Mora, L. (2011). *El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas*. San Sebastián: Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- Taberero, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura "iluminada": La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En A. Mendoza (Coord.), *Leer Hipertexto. Del marco hipertextual a la formación de lector literario* (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.
- Twain, M. y Meléndez, F. (2010). *Los Diarios de Adán y Eva*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow: Longman.
- Vigo, B. (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de pedagogía*, 9, 379-418.

Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado

Development of reading skills through peer tutoring in response to student diversity

David Durán* y Vanessa Valdebenito**

Recibido: 22-07-2014 - Aceptado: 25-08-2014

Resumen

Se estudia el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un programa de tutoría entre iguales. El estudio se hizo con una muestra de 105 alumnos de enseñanza primaria (11 con dificultades de comprensión lectora), un grupo de comparación de 75 estudiantes y 6 profesores de 3 centros educativos de España. Se combina un estudio cuasi-experimental con un estudio cualitativo, a través del seguimiento de dos parejas de alumnos con dificultades en el área. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas para el grupo de intervención en comprensión y fluidez lectora. Los progresos de los estudiantes con dificultades son atribuidos a la mediación realizada por sus compañeros, gracias al andamiaje entregado: pistas y acoplamiento de ideas.

Palabras clave: Comprensión lectora. Fluidez lectora. Tutoría entre iguales. Dificultades de aprendizaje. Educación inclusiva.

* Profesor del Departamento de Psicología de la Educación y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, España. david.duran@uab.cat

** Profesora-Investigadora, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Campus San Francisco, Temuco. Chile. vvaldebenito@uct.cl

Abstract

This study explores the impact about a peer tutoring program in reading comprehension and fluency. It was conducted with a sample of 105 primary school students (11 with reading comprehension difficulties), a comparison group of 75 students and 6 teachers from three schools in Spain. It combines quasi-experimental and qualitative approaches by monitoring two pairs of students with difficulties in the area. The results show statistically significant differences for the intervention group in reading comprehension and fluency. The progress of students with difficulties was attributed to mediation by their peers, thanks to the scaffolding delivered that included prompting and splicing ideas.

Keywords: Reading comprehension. Reading fluency. Peer tutoring. Learning difficulties. Inclusive education.

Educación inclusiva y aprendizaje entre iguales están íntimamente relacionados y, hasta cierto punto, no pueden concebirse uno sin el otro (Duran, 2009). La inclusión consiste en crear comunidades en las que todos –alumnos y profesores– se sientan parte reconocida y se les ofrezcan oportunidades de estar presentes, participar y aprender. Se trata de convertir el aula en una comunidad donde todos sus miembros trabajen cooperativamente y se entreguen ayudas mutuas para aprender. Cuando los alumnos –especialmente aquellos con más necesidad de ayuda– tienen oportunidades sistemáticas de aprender con y de sus compañeros, pasan a formar parte activa de la comunidad. Por todo ello, el aprendizaje entre iguales ha sido señalado insistentemente como una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva (Stainback y Stainback, 2001).

Pero a su vez, el aprendizaje entre iguales requiere la diversidad que le aporta la inclusión. El aprendizaje cooperativo –con sus diferentes métodos– necesita la diversidad, puesto que es gracias a ella que los participantes de los equipos se pueden ofrecer ayudas para aprender. Se necesitan niveles de competencia diferentes, puntos de vista divergentes, roles o informaciones distintas para que los miembros de un equipo puedan cooperar. Los métodos de aprendizaje cooperativo necesitan las diferencias individuales, por ello se basan en la creación de equipos heterogéneos, donde no solo se reconocen las diferencias entre los alumnos, sino que además se les saca provecho académico (Duran y Monereo, 2012). Los alumnos aprenden gracias a sus diferencias, lo que convierte al aprendizaje entre iguales en una metodología para la inclusión.

Además, el aprendizaje cooperativo permite no solo la adquisición de competencias vinculadas al saber de las materias, sino que también promueve el desarrollo de otras competencias imprescindibles para la ciudadanía de nuestros tiempos. En primer lugar, la aceptación de las diferencias individuales que tiene lugar en las interacciones cooperativas. Por eso se señala el aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para la aceptación de la discapacidad (Putnam, 1997) o para la educación intercultural (Díaz-Aguado, 2003). En segundo lugar, los alumnos no solo reconocerán las diferencias entre las personas aprendiendo con ellas, sino que

además desarrollarán habilidades sociales complejas de trabajo en equipo, una de las cuatro capacidades básicas de la educación (UNESCO, 1996). Los contextos de inclusión permiten que los alumnos aprendan a trabajar en equipo con personas que, al menos de entrada, ellos perciben como “diferentes” o “problemáticas”. Una valiosa oportunidad para el desarrollo de una de las tres competencias clave en la era del conocimiento: la interacción dentro de grupos heterogéneos (DeSeCo, 2002). En tercer lugar, el aula convertida en una comunidad de aprendices, aunando inclusión y aprendizaje entre iguales, permite crear un microcosmos de lo que puede ser una sociedad más justa y democrática, que valora a todos. Así, ofrecer oportunidades de aprender enseñando a un compañero con más dificultades (como se plantea en esta investigación) permitirá entender que gracias a su presencia, todos tenemos oportunidades de enriquecernos.

Es por ello que la tutoría entre iguales, en la cual se centra la presente investigación, ha sido recomendada por expertos de la UNESCO y la Agencia Europea para la Educación Especial como una de las prácticas más efectivas para alcanzar la educación de calidad (Topping, 2000). La tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje donde personas que pertenecen a un mismo status social o poseen características similares establecen una relación asimétrica derivada de un rol (tutor/tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido que se consigue a través de un marco estructurado por el profesor (Duran y Monereo, 2005). Investigaciones en tutoría entre iguales, desarrolladas en diferentes niveles educativos y en contextos educativos diversos, mostraron positivos resultados más allá de las áreas curriculares implicadas (Fuchs y Fuchs, 2005; Topping, 2005; Alzote-Medina y Peña-Borrero, 2010, entre otros).

1. Efectividad de la tutoría entre iguales con alumnos en situación de vulnerabilidad

Una revisión de cincuenta estudios de la década de los noventa, sobre los efectos del aprendizaje entre iguales en alumnos con dificultades de aprendizaje (Utley et al., 1997), mostró mejoras en competencias básicas, actuaciones interpersonales y académicas, interacciones con los compañeros y comunicación social. Resultados en línea de otros trabajos más concretos, como los reportados por Longwill y Kleinert (1998), que presentan los efectos de la tutoría entre iguales en secundaria. En parejas compuestas por un alumno con discapacidad y otro sin, los resultados para los primeros indican puede ser un primer eslabón para otras formas de apoyo y de aprendizaje cooperativo, fértiles para el nacimiento de amistades. Además, el apoyo del compañero tutor se convierte en un excelente mecanismo para incrementar la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad en el aula. Scruggs y Mastropieri (1998) también sostienen que la tutoría entre iguales comporta mejoras académicas y socioemocionales. Para ello es necesario seleccionar y formar a los alumnos en sus roles, estructurar las actividades para que tutores y tutorados obtengan beneficios y monitorizar permanentemente los progresos.

Si bien la participación en actividades de aprendizaje entre iguales de alumnos en situación de vulnerabilidad parece comportarles beneficios, un elemento esencial para su contribución en un plano de igualdad es preguntarse si ellos pueden actuar como tutores, incluso como tutores de alumnos sin riesgo de exclusión. Esta preocupación ya fue abordada por Cook, Scruggs, Mastropieri y Castro (1986) mediante un metaanálisis de trabajos precedentes de los que concluyeron que los estudiantes con discapacidad podían ser tan buenos tutores de otros compañeros con discapacidad como los alumnos sin discapacidad. Osguthorpe y Scruggs (1990) añaden que lo único necesario es que sean convenientemente formados. Una condición, a su vez, para el éxito de la tutoría entre iguales con cualquier tipo de estudiantes.

Spencer y Balboni (2003) revisaron 51 estudios de tutoría entre iguales en los que participaban alumnos con discapacidad intelectual. Los resultados muestran que desempeñaron con éxito el rol de tutores y ayudaron a otros en habilidades académicas (léxico, lectura, matemáticas, gramática, lenguaje de signos...) y habilidades para la vida diaria, concluyendo que se incrementó el tiempo real de trabajo, se promovió una instrucción personalizada, oportunidades de práctica y retroalimentación en una diversidad de áreas y contexto.

Existen más investigaciones en las que alumnos vulnerables (con autismo, dificultades de aprendizaje...) o que poseen conductas disruptivas (Maher, Maher y Thurston, 1998) actúan como tutores. Shamir y Lazerovitz (2007) concluyen que ofrecer la oportunidad de que estos alumnos puedan actuar como tutores, puede ser un instrumento potente para la participación efectiva en aulas inclusivas.

1.1. Aprendizaje entre iguales para el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora

La competencia lectora es entendida como herramienta vehicular para que los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del currículo (Holloway, 1999). Sus principales componentes, la comprensión y fluidez lectora, están estrechamente ligados (Nichols, Rupley y Rasinski, 2009). Entendemos que el objetivo final de la lectura es la comprensión, y el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir del texto provendrá en gran medida de la fluidez con que el texto sea interpretado. Por esa razón, y siendo los dos factores examinados en esta investigación, los sintetizamos a continuación.

Respecto a la comprensión lectora, como plantea Solé (2001), el lector, al ser un sujeto activo, deberá adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso, por lo cual los esfuerzos de los profesores deberán ir encaminados a proporcionar estrategias que permitan abordar diferentes textos, con distintos intenciones. En este sentido, McCallum y sus colaboradores (2011) destacan estrategias de enseñanza que deben ser promovidas, como: establecimiento de relaciones entre el texto y conocimientos previos; planteamiento de predicciones; visualización del contenido; realización de preguntas cuando existe confusión; resumen; y, resolución de posibles problemas. Investigaciones internacionales (Kesane y

Ruiz, 2010; Rasinski, 2013) confirman que las formas más efectivas para su promoción están relacionadas con sesiones que incorporen formatos estructurados, agrupaciones heterogéneas (como tutoría entre iguales), estrategias metacognitivas y colaboración familiar.

Existe un buen respaldo de investigación sobre la efectividad de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión lectora, vinculados a la utilización de técnicas de lectura en pareja, como *Paired Reading* (Topping y Hogan, 1999); en la extensión de su práctica en todos los niveles educativos (McMaster, Fuchs y Fuchs, 2006); en formatos de tutoría entre iguales recíprocos (Van Keer y Verhaeghe, 2005), bien entre alumnos de distintas edades (Hattie, 2006) y algunos poniendo especial atención en los alumnos con más dificultades (Shegar, 2009).

La fluidez lectora puede entenderse como la lectura realizada con velocidad, exactitud, características prosódicas apropiadas y comprensión del texto (Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Para su fomento, Oakley (2003) y Rasinski (2013) recogen una serie de técnicas, como: lectura modelo; enseñanza del autocontrol; lectura repetida; lectura conjunta al unísono o asistida (Topping, 1987); lecciones de recitación oral y sensibilidad sintáctica. Destacándose la lectura repetida como uno de los métodos más efectivos para alcanzar la automaticidad en la decodificación, la exactitud y la velocidad lectora (Pullen, Lane y Monaghan, 2004). En su conjunto, dichas técnicas potenciarían la fluidez, más aún cuando se acompañen de acciones complementarias (Rasinski, Reutzel, Chard y Linan-Thompson, 2011), como en el actual programa que se presenta, donde se incorpora la lectura PPP (Pausa, Pista y Ponderación; Wheldall y Colmar, 1990). En esta técnica de lectura en voz alta, el alumno tutor realiza una pausa, ante el error del tutorado, y le ofrece tiempo para que por él mismo repare el error. Si no lo hace, le entrega una pista, o varias, hasta que lo resuelve. Y finalmente, le da una ponderación o un comentario valorativo de ánimo.

Las investigaciones indican que el aprendizaje entre iguales ofrece un marco idóneo para la lectura en voz alta, con sentido auténtico al ser el medio para interactuar con el compañero, la escucha activa y la retroalimentación ajustada. Así, la literatura recoge investigaciones con resultados positivos en la utilización de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la fluidez (Green y Alderman, 2004; Hattie, 2006; Olson, 2013), y como estrategia que permite, a través de la monitorización uno a uno, el ajuste permanente y el feedback para la mejora de la corrección y fluidez (Marr, Algozzine, Nicholson y Keller, 2011; Topping, 2006). Las mejoras son constatadas tanto para tutores (que deben esforzarse para ofrecer modelos correctos, escucha activa y feedback ajustado), como para los tutorados (que deben esforzarse ante una audiencia real, escuchar activamente y corregir los errores gracias al feedback recibido, (Dufrene et al., 2010; Neddenriep, Skinner, Wallace y McCallum, 2009).

La presente investigación estudia el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un programa de tutoría entre iguales, *Leemos en Pareja* (Duran et al., 2011), implementado con la diversidad del alumnado de enseñanza primaria, analizándose la interactividad de las parejas para conocer los mecanismos responsables de los posibles beneficios. Investigaciones

precedentes del programa mostraron los positivos resultados cuantitativos en comprensión, fluidez, autoimagen lectora (Flores y Duran, 2013; Valdebenito y Duran, 2013), y el impacto del apoyo familiar (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2013). En esta investigación centraremos la atención en alumnos identificados con dificultades en la competencia lectora.

1.2. Objetivos de la investigación

El programa *Leemos en Pareja* promueve el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora, siguiendo una estructura de interacción entre los alumnos definida y regulada por el profesor. Después de una formación inicial, se desarrollaron 24 sesiones de tutoría durante 30 minutos, dos veces por semana, en un trimestre. La interacción de las parejas fue regulada por una *hoja de actividad* (material de trabajo elaborado por los profesores y en las últimas sesiones por los propios alumnos tutores) que ofrecía variedad de textos auténticos y actividades (antes y después de la lectura), gracias a una diversidad de formatos de lectura en parejas (lectura modelo, lectura conjunta, lectura PPP).

La implementación del programa en tres centros educativos de enseñanza primaria, durante el periodo 2010-2011, permite plantear los siguientes objetivos:

1. Explorar los efectos del programa en las variables comprensión y fluidez lectora del grupo de intervención, en contraste con un grupo de comparación.
2. Determinar el impacto del programa en comprensión y fluidez lectora en el grupo de intervención y específicamente en los estudiantes que poseían, o no, dificultades iniciales en comprensión lectora; y, respecto al rol (tutor y tutorado) asumido.
3. Conocer las actuaciones que desarrollaron las parejas constituidas por alumnos con dificultades, las cuales podrían explicar los posibles avances en comprensión lectora.
4. Develar las actuaciones de las parejas constituidas por estudiantes con dificultades, para aportar factores explicativos a los posibles beneficios alcanzados en fluidez lectora.

2. Método

2.1. Diseño

La investigación combina el uso de técnicas y acercamientos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), con el fin de no solo constatar el efecto final de las variables, sino también conocer qué ocurre en el proceso de interactividad de la pareja (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas, 2010). El estudio cuantitativo responde a un enfoque cuasi-experimental de tipo pre-test post-test con un grupo de comparación no equivalente. Los posibles cambios detectados por este estudio cuantitativo son explicados

a través del análisis de la interacción (adoptado de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995), desde una vertiente cualitativa, a través de dos parejas conformadas por alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora, tomados como análisis de casos; contrastándose además con sus testimonios.

2.2. Participantes

Se distinguen en dos grupos, siendo asignados al azar. El grupo de intervención fue formado por 105 alumnos (55 niños y 50 niñas) con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, que cursaban entre 2º y 5º de primaria en tres centros educativos del Estado español, en Aragón. También participaron 6 profesores responsables de modular las sesiones de tutoría entre iguales (ver tabla 1).

Tabla 1. Participantes del grupo de intervención distribuidos por niveles y centros.

Centro	Nivel	Nº Total de Alumnos	Nº de Alumnos con dificultades	Nº de Profesores
A	4º	28	2	2
	5º	20	1	1
B	3º	19	4	1
C	2º	38	4	2

Dentro del grupo de intervención y tras la aplicación de la evaluación pre-test en comprensión lectora (Prueba ACL, Català, Comes y Renom, 2001), se identificaron 11 alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora. Su denominación está referida a su puntuación por debajo de 25 puntos, sobre un total de 100 puntos de la prueba ACL. De ellos se seleccionaron tres controlando las variables centro y curso, todos del centro C y de 3º, situándolos en el Caso 1 (tutorado con dificultades) y Caso 2 (ambos con dificultades), con el fin de explorar la actuación de dichos alumnos en el desarrollo de ambos roles.

Por otra parte, el grupo de comparación estuvo conformado por 75 alumnos (42 niños y 33 niñas) que cursaban entre 2º y 5º grado (7-11 años), en los mismos centros educativos, pero que no participaron del programa.

2.3. Instrumentos

- Evaluación de la comprensión lectora: Prueba ACL, 1º- 6º Grado (Català et al., 2001). Prueba estandarizada compuesta por 7-10 textos, con 24-36 ítems, con una fiabilidad KR-20 de .83 ACL 2º; KR-20 de .80 ACL 3º; KR-20 de .83 ACL 4º; KR-20 de .82 ACL 5º.
- Evaluación de la fluidez lectora: Evaluada en su componente la velocidad lectora, debido a la valiosa información que entrega sobre el nivel al reconocimiento automático de palabras (Rasinski et al., 2011), a través de los siguientes instrumentos:

- a) Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y González, 1999), evaluación estandarizada para alumnos de 4º con una fiabilidad de .96; y, Batería Psicopedagógica EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006) para 5º con fiabilidad .85.
 - b) Para 2º y 3 grado, se utilizó la prueba de velocidad lectora utilizada por el Plan de Mejoramiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (Pruebas Fundar; Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2007), ya que la batería EVALUA no contemplaba la valoración de la velocidad lectora para niveles menores a 4º.
- Registro audiovisual: Seguimiento a dos parejas de alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora, durante 3 sesiones en cada caso (3 horas por pareja).
 - Entrevistas semi-estructuradas: Realizadas al finalizar el programa a los alumnos con dificultades que formaron parte del seguimiento, en relación a la satisfacción con el programa, ejercicio del rol, ayudas recibidas o entregadas, dificultades y mejoras observadas.

2.4. Análisis de los datos

Los datos del estudio cuasiexperimental fueron analizados con el software SPSS Statistics 18.0, en un primer momento a través de un análisis intra-grupo con la prueba *t* student para muestras relacionadas (grupo de comparación e intervención). En un segundo momento, y exclusivamente con el grupo de intervención, se realiza un análisis MANOVA (2x2), en el que se analizan los efectos principales de cada uno de los factores (rol y dificultad) y la interacción entre ellos.

Por otra parte, los datos de la interactividad de las parejas fueron analizados desde una vertiente cualitativa con el software Atlas ti 6.2, a través de un sistema de categorías de análisis elaborado con dicho objetivo, para comprensión lectora, siguiendo el procedimiento de Coll et al. (1995) y definido en nuestro estudio en forma ad hoc. La fiabilidad del sistema se realizó a través de una validación interjueces que mostró un acuerdo excelente del coeficiente de Spearman ($p < .01$), y de acuerdo a la literatura, se puede considerar como un sistema de categorías altamente fiable (Martín, Cabero y de Paz Santana, 2008). En el caso de la fluidez lectora, se incluyó un sistema de análisis temporal con el fin de evaluar las prácticas lectoras de los alumnos.

Finalmente, los testimonios también fueron analizados con el software Atlas ti 6.2, estableciéndose como categorías de análisis, los tópicos vinculados a las interrogantes de la entrevista.

3. Resultados

A continuación se exponen los resultados del estudio en función de los objetivos planteados.

3.1. Efectos del programa Leemos en Pareja respecto a las variables comprensión y fluidez lectora en los alumnos participantes, en contraste con el grupo de comparación

En primer lugar, nos interesamos por analizar los efectos globales del programa en cada uno de los grupos participantes, considerando sus condiciones naturales. Es decir, se analizan los cambios, o no, de los estudiantes en las variables comprensión y fluidez lectora, independientemente de sus variables, y similitudes o diferencias entre un grupo y otro, a través de un análisis intra-grupo. Los resultados, plasmados en la tabla 2, nos indican que en el grupo de comparación no se registraron diferencias significativas entre pre-test y post-test en comprensión lectora (CL), $t(74) = -.83, p > .05$. En cambio, en el grupo de intervención sí se evidencian diferencias estadísticamente significativas, $t(104) = -2.87, p < .01$.

Tabla 2. Resultados pre-test y post-test del grupo de comparación e intervención en comprensión y fluidez lectora.

Variable	Grupo	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	gl	t	p
CL	Comparación	75	49.17	19.17	51.61	22.21	74	-.83	.41
	Intervención	105	54.28	19.32	60.28	19.88	104	-2.87	.00
FL	Comparación	75	51.05	20.04	54.35	19.44	74	-1.30	.20
	Intervención	105	65.24	18.91	78.44	18.73	104	-5.88	.00

Lo mismo sucede en la variable fluidez lectora (FL): el grupo de comparación no registró avances estadísticamente significativos, $t(74) = -1.30, p > .05$, mientras que el grupo de intervención sí evidenció mejoras significativas, $t(104) = -5.88, p < .01$.

3.2. Impacto de la tutoría entre iguales en comprensión y fluidez lectora del grupo de intervención y en los estudiantes que poseían dificultades, en general y respecto al rol

Para el segundo objetivo se realiza un análisis específico con el grupo de intervención. Se establecen como variables dependientes la comprensión y la fluidez lectora, y como variables independientes las dificultades de los alumnos en comprensión lectora (sí/no) y el rol asumido durante las sesiones (tutor/tutorado). Con un análisis MANOVA (2x2), se analizan los efectos principales de cada uno de los factores y la interacción entre ellos.

Los resultados del modelo general lineal indican que hay diferencias significativas ($F = 103.99; p < .01; \eta^2 = .81$) en las medidas de comprensión y fluidez. Se observa que el factor dificultad tiene efectos principales significativos ($F = 6.69; p < .01; \eta^2 = .22$); por su parte, el factor rol no es significativo en la explicación de las diferencias ($F = 1.82; p = .13; \eta^2 = .07$). Asimismo, no se observa efecto de interacción ($F = .35; p = .85; \eta^2 = .01$). Por lo tanto, el factor dificultad constituye la principal fuente de explicación de las diferencias halladas.

El análisis inter-sujetos muestra la existencia de diferencias, tanto en la fase pre-test como en la post-test, como se refleja en la tabla 3. Así, se determina que la dificultad es un factor que explica las diferencias en la comprensión lectora ($F = 26.18$; $p < .01$; $\eta^2 = .21$), a favor de los estudiantes sin dificultad, en sus medidas pre-test (58.50) y post-test (61.85); versus los que poseían dificultades en sus índices iniciales (18.22) y finales (46.89). Sin embargo, en este último grupo se evidencia una evolución importante a pesar de su condición inicial.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos pre-test/post-test del grupo de intervención en comprensión y fluidez lectora.

Variable	Dificultades	Rol	Tiempo			
			Pre-test		Post-test	
			M	SD	M	SD
CL	Sí	Tutor	24.57	--	75.00	--
		Tutorado	17.59	5.57	44.08	20.47
		Total	18.22	5.68	46.89	21.54
	No	Tutor	64.76	15.09	68.56	18.32
		Tutorado	50.04	11.83	52.79	16.61
		Total	58.50	15.56	61.85	19.20
	Total	Tutor	64.03	15.90	68.68	18.17
		Tutorado	43.55	17.00	51.05	17.58
		Total	54.28	19.32	60.28	19.88
FL	Sí	Tutor	44.00	--	100.00	--
		Tutorado	33.83	14.91	70.81	26.73
		Total	34.76	14.48	73.46	26.84
	No	Tutor	74.85	13.89	83.40	17.05
		Tutorado	60.65	15.03	73.13	16.90
		Total	68.81	15.95	79.03	17.65
	Total	Tutor	74.29	14.37	83.70	17.03
		Tutorado	55.29	18.39	72.67	18.96
		Total	65.24	18.91	78.44	18.73

En el mismo sentido, se observan diferencias en la fluidez lectora ($F = 13.97$; $p < .01$; $\eta^2 = .12$), a favor de los estudiantes sin dificultad entre sus medidas iniciales (68.81) y finales (79.03), en contraste con los alumnos que poseían dificultades iniciales de comprensión lectora entre sus medidas pre-test (34.76) y post-test (73.46). En este último grupo, a pesar de su situación inicial, los alumnos mostraron una evolución en sus índices de fluidez lectora.

Con respecto al factor rol, se observa un efecto menor. En la fase post-test se destacan las mejores puntuaciones de los tutores con respecto a los tutorados, tanto en comprensión lectora (71.78 vs 48.14), como en fluidez (91.70 vs 71.97), independiente de las dificultades registradas inicialmente.

3.3. Actuaciones de los alumnos con dificultades durante las sesiones, que podrían explicar los posibles avances en comprensión lectora

El seguimiento de 2 parejas, con algún miembro con dificultades iniciales de comprensión lectora, se presenta a continuación. En el estudio de caso 1 (C1), la alumna tutora puntuó en el pre-test de comprensión lectora dentro del promedio de ajuste (54), sin embargo su tutorada se situó dentro del rango establecido con dificultades iniciales de comprensión lectora (18). El post-test evidenció una evolución en ambos casos, tutora (71) y tutorada (39). En el estudio de caso 2 (C2), la pareja estaba formada por la tutora (23) y su tutorado (17), ambos en el rango de dificultades iniciales de comprensión. Al finalizar la experiencia, tanto tutora (37) y como tutorado (25) mejoran sus índices en dicha variable.

Con el objeto de aportar factores explicativos a las mejoras evidenciadas en ambos casos, se plantea un sistema de categorías, partiendo de los segmentos de interactividad -que coinciden con los momentos de la sesión-, seguidos de las dimensiones de análisis -entendidas como estrategias de enseñanza para promover la comprensión-, y que, a su vez, forman parte de núcleos más amplios como las sesiones que constituyen las secuencias didácticas. Las categorías permiten analizar la unidad mínima de significado, los mensajes, determinándose así el grado de construcción de significados compartidos en la pareja de alumnos.

Los segmentos de interactividad tomados en consideración para la variable de comprensión lectora se presentan destacados en negrita: 1. antes de leer; 2. lectura tutor; 3. lectura conjunta; 4. lectura tutorado PPP; 5. comentarios sobre el texto; 6. después de leer; 7. lectura expresiva final tutorado. Los otros segmentos -vinculados a la lectura- se analizarán para la variable fluidez. De esta manera, los hallazgos para los casos 1 y 2 (ver tabla 4) se resumen a continuación.

Segmento 1. Antes de Leer. Las dimensiones del segmento evidenciadas son:

- Planteamiento de hipótesis: Registrada solo para el estudio de caso 2, donde el tutorado planteó de manera autónoma una hipótesis o inferencia (50%), y cuando esta conducta no se evidenció se observó la entrega de pistas por parte de la tutora (25%), lo cual tuvo repercusión en la construcción de la comprensión de ambos miembros de la pareja. También se observó la respuesta construida por parte de la tutora (25%), cosa que ofrece menos oportunidades para la construcción del conocimiento.
- Recuperación de conocimientos previos: Cuando los tutorados no alcanzaron la respuesta de manera autónoma, los tutores pusieron en marcha una serie de mecanismos para guiar el planteamiento de una respuesta, como: entrega de pistas verbales y/o gestuales por parte del tutor (40%), acoplamiento de ideas entre el tutor y tutorado (50%) y ambas conductas en conjunto (20%).

Tabla 4. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad en comprensión lectora.

Segmento	Dimensión	Categoría	E. Caso 1		E. Caso 2		
			F	%	F	%	
1. Antes de leer	1.1. Introducción a la tarea	1.1.1. Tutor (T) comienza directamente con las actividades del antes de leer.	3	100	3	100	
		1.2.1. Tutorado (t) plantea de manera autónoma una hipótesis.	0	0	2	50	
	1.2. Planteamiento de hipótesis	1.2.2. T ofrece pistas, tutorado plantea hipótesis.	0	0	1	25	
		1.2.3. T entrega hipótesis construida a tutorado.	0	0	1	25	
		1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	20	0	0	
	1.3. Recuperación de conocimientos previos	1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.	0	0	1	50	
		1.3.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta.	2	40	0	0	
		1.3.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	1	20	0	0	
		1.3.5. T entrega respuesta construida a t.	1	20	1	50	
		5. Comentarios sobre el texto	5.1. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.	2	66.67	0	0
	5.2. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.		1	33.33	0	0	
	6.1. Relación entre el texto y los conocimientos previos		6.1.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	2	33.33	2	66.67
			6.1.2. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.	2	33.33	1	33.33
			6.1.3. T entrega pistas erróneas, T y/o t alcanzan respuesta incorrecta.	2	33.33	0	0
	6. Después de leer	6.2. Formulación de preguntas	6.2.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	2.38	5	31.25
6.2.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.			2	4.76	3	18.75	
6.2.3. T ofrece pistas, t alcanza respuesta.			6	14.29	2	12.5	
6.3. Valoración de las respuestas		6.2.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	5	11.90	1	6.25	
		6.2.5. T entrega respuesta construida a tutorado.	5	11.90	3	18.75	
		6.2.6. T entrega pistas erróneas, T y/o t alcanzan respuesta incorrecta.	3	7.14	2	12.5	
		6.2.7. T colabora con tutorado en la expresión escrita de las respuestas.	20	47.63	0	0	
		6.3.1. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación de la respuesta.	5	83.33	7	100	
		6.3.2. T entrega una valoración efectiva con feedback a la respuesta de tutorado.	1	16.67	0	0	

*F: Frecuencias de actuación.

Segmento 5. Comentarios sobre el texto:

- Registrada solo en el estudio de caso 1, donde principalmente ambos miembros de la pareja realizaron comentarios de manera espontánea (66.67%) o, con menor frecuencia, fue la tutora quien realizó las observaciones de manera también espontánea (33.33%). El interés por comentar determinados elementos del texto después de las lecturas o despejar alguna duda, permitió a la pareja ir afianzando la comprensión del texto.

Segmento 6. Después de Leer. En este segmento, las dimensiones que destacan son:

- Relación entre el texto y conocimientos previos: Se observó una alta frecuencia en ambos casos (C1: 33.33%; C2: 66.67%), esto es, que los tutorados eran capaces de plantear una respuesta de manera autónoma; cuando esto no ocurrió, en ambos casos y con igual porcentaje (33.33%), los tutores ofrecieron pistas para que sus tutorados alcanzaran la respuesta, y solo en el caso 1, la tutora entregó pistas erróneas, provocando que su tutorado alcanzara una respuesta incorrecta. Dicha categoría emergió cuando la tutora –no clasificada con dificultades– no comprendió la pregunta, creando una confusión en su interpretación.
- Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: Se evidenció que en un determinado porcentaje (C1: 2.38%; C2: 31.25%) los tutorados alcanzaron la respuesta de manera autónoma. Seguidamente, cuando ello no ocurrió, las tutoras implementaron la entrega de pistas verbales o gestuales, el acoplamiento de ideas entre ambos alumnos y la entrega de pistas, seguidas del acoplamiento de ideas. En el estudio de caso 1 se destaca el alto porcentaje observado en la colaboración de la tutora en la expresión escrita de las respuestas de su tutorada (47.63%), debido a las dificultades evidenciadas en su escritura (sintaxis y ortografía).
- Dimensión-Valoración de las respuestas: Se registró un alto porcentaje en las ponderaciones referidas al carácter efectivo de aprobación por parte de las tutoras cuando los tutorados plantearon una respuesta de manera autónoma o con mediación previa de su tutora (C1: 83.33%; C2: 100%), entendidas como valoraciones que no implicaban netamente la aprobación de la respuesta, sin involucrar conductas socio-afectivas. En general, la implementación de valoraciones repercute en la motivación del aprendiz y en la realización del esfuerzo por responder correctamente.

Contrastando en general las actuaciones de las parejas con los testimonios entregados, los tutorados señalaron: “mi tutora me ayudaba diciéndome que buscara por la lectura y me ayudaba si no encontraba la respuesta” (C1); “no me resultaba complicado resolver las preguntas, porque con la tutora leo mejor y aprendí que mis amigos me pueden ayudar cuando me equivoco” (C2). Además, las tutoras apuntaron las estrategias de mediación utilizadas: “pues yo se lo decía, se lo explicaba” (C1); “a la tutorada a veces le costaba resolver las preguntas, así que yo tenía que indicarle cómo resolverlas” (C2). Y respecto a los logros evidenciados en sus aprendices señalaron: “por ejemplo, en una lectura en la de hoy, cuando

empezó la gran vía, un poco más rápido en lectura va, comprende mejor” (C2). Se destacan en estos testimonios las ayudas entregadas y recibidas identificadas por tutores y tutorados, que sin duda creemos jugaron un papel en el andamiaje proporcionado y que podrían haber contribuido en los avances detectados en el estudio cuantitativo, en los tutorados.

3.4. Actuaciones de los alumnos con dificultades durante las sesiones de trabajo y su impacto en el desarrollo de su fluidez lectora

En relación a los resultados en fluidez lectora, en el caso 1, en el pre-test, la tutora obtuvo 55 puntos, mientras que su tutorada 40. En la fase post-test, la tutora (76) y tutorada (68) incrementaron sus índices. En el caso 2, la tutora con dificultades presentó una evolución en sus puntajes pre-test (31) y post-test (49), al igual que su tutorado (17 v/s 33). Para profundizar en los factores explicativos de los progresos, se estableció un sistema de análisis temporal de lecturas, midiendo los tiempos dedicados a cada tipo de lectura. Los resultados, que recogen los segmentos de lectura, se presentan a continuación (ver tabla 5).

Segmento 2. Lectura tutor: El mayor porcentaje se registró para la lectura adecuada del tutor mientras el tutorado oía con atención, en ambos casos (C1: 91%; C2: 52%); seguida de la lectura no adecuada del texto por parte del tutor y la escucha activa del tutorado, también en ambas parejas. La entrega de un modelo correcto de lectura por parte de las tutoras, y la atención de los tutorados en su primer acercamiento al contenido del texto, habrían jugado un papel en la construcción de la comprensión y la posterior interpretación del texto.

Segmento 3. Lectura conjunta entre tutor y tutorado: El mayor porcentaje registrado, en ambos casos, fue que los miembros de la pareja no se escuchan ni se esperan (C1: 71.1%; C2: 51%). En caso 2, dicha conducta fue seguida de la escucha y mutua espera de ambos alumnos (25%). A pesar de las dificultades para la ejecución de esta lectura, se evidenció una coordinación previa de la lectura (C1: 8.9%; C2: 8%).

Segmento 4. Lectura del tutorado PPP: Se observó la correcta lectura por parte del tutorado (C1: 38%; C2: 71%), seguida de la rectificación autónoma de sus errores (C1: 23%; C2: 10%). Y se registraron ayudas andamiadas ofrecidas por los tutores, como pausas, pistas, acoplamiento.

Segmento 7. Lectura expresiva final del tutorado: Registrada solo para en el caso 2, donde se destaca la lectura correcta por parte del tutorado (65%); seguida de la lectura con dificultades del tutorado e intervenciones del tutor (19%); y finalmente, la lectura con dificultades de tutorado con rectificación autónoma de los errores (14%). Observamos como en esta lectura, el tutorado sigue el patrón de la lectura PPP.

Contrastando con los testimonios de los tutorados, estos señalaron: “desde que comencé la lectura en parejas, leo mucho mejor porque yo leía muy lento” (C1); “he mejorado mi rapidez al leer, a veces me he liado un poco en la lectura y he tenido que parar” (C2). Las tutoras destacan de sus

compañeros: “lee mejor, ahora lee más rápido y se equivoca menos” (C1); “aprendió a hacer los puntos y las comas, porque leía más y escuchaba mi lectura” (C2). Los testimonios ponen de manifiesto las mejoras de los tutores en fluidez respecto a velocidad, exactitud y prosodia.

Tabla 5. Resultados del sistema de análisis temporal de las lecturas para estudio de caso.

Segmento	Dimensión	Categorías	E. Caso 1		E. Caso 2	
			T	%	T	%
2. Lectura tutor		2.1. T lee adecuadamente (con velocidad, exactitud, entonación y ritmo) y t escucha activamente.	2'42"	91	5'	52
		2.2. T lee adecuadamente y t no escucha activamente.	0	0	33"	6
		2.3. T no lee adecuadamente y t escucha activamente.	17"	9	3'41"	39
		2.4. T no lee adecuadamente y t no escucha.	0	0	18"	3
		Total	2'59" (47.10%)	9'32" (32%)		
3. Lectura conjunta		3.1. T y t coordinan la lectura al inicio.	12"	8.9	37"	8
		3.2. T y t se escuchan y se esperan.	0	0	2'03"	25
		3.3. T y t no se escuchan, ni se esperan.	1'36"	71.1	4'12"	51
		3.4. t lee, pero T no lee.	11"	8.15	34"	7
		3.5. T lee, pero t no lee.	16"	11.85	44"	9
Total	2'15" (35.53%)	8'10" (27%)				
4. Lectura tutorado PPP	4.1. Pausa y pista	4.1.1. t lee sin cometer errores.	21"	37.80	3'37"	71
		4.1.2. t rectifica su error/omisión.	15"	23.17	29"	10
		4.1.3. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	10"	12.20	13"	4
		4.1.4. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	6"	7.31	12"	4
		4.1.5. T ofrece pista/s y t rectifica.	0	0	26"	9
		4.1.6. T realiza pausa; y, T y t acoplan ideas rectificando el error.	0	0	0	0
		4.1.7. T da respuesta directa al error/omisión; t rectifica.	14"	19.50	6"	2
		Total	1'06" (17.37%)	5'03" (17%)		
7. Lectura expresiva tutorado		7.1. t lee adecuadamente y T escucha activamente.	0	0	4'48"	65
		7.2. t lee adecuadamente y T no escucha activamente.	0	0	0	0
		7.3. t lee con dificultades y rectifica autónomamente sus errores/omisiones.	0	0	59"	14
		7.4. t lee con dificultades y T interviene.	0	0	1'24"	19
		7.5. t lee con dificultades y T no interviene.	0	0	10"	2
		Total	0' (0%)	7'21" (24%)		

T: Tiempo en minutos (') y segundos ("). Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Se evidenciaron avances estadísticamente significativos en la variable comprensión lectora en el grupo de intervención destinatario del programa *Leemos en Pareja*, respecto al grupo de comparación de referencia. Se atribuye dicha evolución a las acciones que involucraba el programa implementado, como las lecturas con apoyo de un par, anticipación de ideas, establecimiento de hipótesis e interrogantes de carácter inferencial o de reflexión profunda, concentradas en las lecturas repetidas y momentos antes y después de leer.

Respecto al rol asumido por los estudiantes, las diferencias estadísticamente significativas se mostraron a favor de los tutores, independientemente de los puntajes de pre-test reportados tanto en comprensión como en fluidez lectora. Las mejoras pueden atribuirse, por un lado, a que los tutores poseían de entrada (pre-test) mayor competencia en comprensión lectora; y en la fase post-test, la evolución alcanzada por los tutores puede explicarse por el concepto aprender enseñando (Cortese, 2005 y Duran, 2014). Se plantea así que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje para quien la desempeña en formatos interactivos, cuyos progresos podrían darse por el potencial de aprendizaje que las actividades de explicación e interrogación tienen para el propio alumno tutor (Roscoe y Chi, 2007).

Una exploración minuciosa, a través de dos estudios de caso, permitió observar la evolución en los puntajes pre-test y post-test de estudiantes con dificultades iniciales en comprensión lectora. Parece ser que las estrategias de mediación implementadas por los tutores (pistas, acoplamiento y ambas en conjunto), para responder a la interrogación de la hoja de actividad en los diferentes segmentos de interactividad, contribuyeron a la evolución de aprendizajes para ambos miembros de la pareja. Las estrategias mencionadas están referidas a operaciones mentales que realizan los aprendices para alcanzar objetivos de conocimiento y comprensión de la información que proporciona el texto (Calero, 2011; Solé, 2001), como también de control y monitoreo del proceso que se presentan de forma automática e inconsciente (Minguela y Solé, 2011), tal como se ha evidenciado en el segmento comentarios sobre el texto.

En relación a la fluidez lectora, el estudio cuantitativo, a través de su indicador velocidad lectora, evidenció avances estadísticamente significativos a favor del grupo de intervención, en contraste con el grupo de comparación. Se atribuyen las mejoras al tiempo dedicado a las lecturas en parejas, acompañadas de las diferentes técnicas de lectura recomendadas por expertos en el área, y que en su conjunto tendrían una repercusión en varios componentes de la fluidez como: decodificación, exactitud, velocidad y prosodia (Pulen, Lane y Monaghan, 2004; Rasisnki, Homan y Biggs, 2009). Las variables explicativas vendrían dadas también por la integración de actuaciones puntuales (Oakley, 2003), como la entrega de pistas y la evitación de ofrecer la respuesta construida, estimulando una actividad metacognitiva muy exigente para el tutor y, a la vez, la entrega de ayudas a los aprendices dentro de la zona de desarrollo próximo. El análisis cualitativo de la actuación conjunta de parejas con alumnos con dificultades en lectura, muestra que los tiempos altos de lectura en pareja han promovido

la lectura en voz alta con audiencia –del compañero–, la escucha activa de la lectura y el ofrecimiento de feedback ajustado a los errores.

Parece que los resultados indican que los alumnos con dificultades pueden verse beneficiados –tanto en el papel de tutorado como de tutor– ofreciendo y recibiendo ayuda pedagógica a su compañero. Quizá debería hacerse énfasis en el ajuste y acompañamiento del profesor antes de la actividad a los tutores, para promover mecanismos de mediación ricos y ajustados a las necesidades de los pares; regular y monitorizar el propio aprendizaje y el de su compañero; y, cumplir con la preparación del material de trabajo. Se afirma, una vez más, que la tutoría entre iguales es una metodología que da respuesta a la diversidad (Topping, 2005), reconociéndola y sacando provecho pedagógico de ella, y fomentando las prácticas inclusivas en el aula.

Referencias

- Alzote-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*, 28(1), 101-119.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández-Berrocal y M. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Cook, S.B., Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y Castro, G. (1986). Handicapped students as tutors. *The Journal of Special Education*, 19, 483-492.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and conceptual Foundations*. Recuperado de www.deseco.admin.ch
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. y Horn, D (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19(3), 239-256.
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva* (pp. 95-111). Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199.
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology, 2*(3), 297-324.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (2005). Peer-Assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education, 39*(1), 34-44.
- García Vidal, J. y González, D. (1999). *Batería Psicopedagógica Evalúa 4*. Madrid: EOS.
- García Vidal, J, Manjón, D. y Ortiz, B. (2006). *Batería Psicopedagógica Evalúa 5*. Madrid: EOS.
- Garzón, M., Jiménez, M. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida, 1*, 33-44.
- Green, S., Alderman, G. y Liechty, A. (2004). Peer Tutoring, Individualized Intervention, and Progress Monitoring with At-Risk Second-Grade Readers. *Preventing School Failure, 49*(1), 11-17.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in educational evolution, 32*(2), 100-124.
- Holloway, J. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership, 57*(2), 80-82.
- Janssen, J., Kischner, F., Erkens, G., Kischner, P. y Pass, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review, 22*, 139-154.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.
- Kesane, I. y Ruiz, L. (2010). Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i la superació del fracàs escolar. *Temps d'Educació, 38*, 115-134.
- Longwill, A.W. y Kleinert, H. (1998). The Unexpected Benefits of High School Peer Tutoring. *Teaching exceptional children, 30*(4), 60-65.
- Maher, C., Maher, B. y Thurston, C. (1998). Disruptive Students as Tutors: A System Approach to Planning and Evaluation of Programs. En K. Topping y S. Ehly (Ed.). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2007). *Pruebas de Dominio Lector Fundar, para alumnos de enseñanza básica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Marr, M., Algozzine, B., Nicholson, K. y Keller, K. (2011). Building oral reading fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education, 32*(3), 256-264.
- Martín, Q., Cabero, M. y De Paz Santana, Y. (2008). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. Madrid: Thomson.
- McCallum, R., Krohn, K., Skinner, C., Hilton-Prillhart, A., Hopkins, M., Waller, S. y Polite, F. (2011). Improving reading comprehension of at-risk high-school students: the art of reading program. *Psychology in the Schools, 48*(1), 78-86.
- McMaster, K., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly, 22*, 5-25.
- Minguela, M. y Solé, I. (2011). Comprenc el que lleigeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 53*, 35-44.
- Neddenriep, C., Skinner, C., Wallace, M. y McCallum, E. (2009). Classwide peer tutoring: Two experiments investigating the generalized relationship between increased oral reading fluency and reading comprehension. *Journal of Applied School Psychology, 25*(3), 244-269.
- Oakley, G. (2003). Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books. *Reading Online, 6*(7), 1-22.
- Olson, P. (2013). Investigating the comparative effectiveness of fluency building techniques during peer tutoring. *Perspectives in Peer Programs, 24*(1), 3-13.
- Osguthorpe, R.T. y Scruggs, T. (1990). Special Education students as tutors: A review and analysis. En S. Goodlad y B. Hisrt (Eds.). *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 145-167). Oxford: Blackwell.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall, Inc.
- Pullen, P., Lane, H. y Monaghan, M. (2004). Effects of a volunteer tutoring model on the early literacy development of struggling first grade students. *Literacy Research and Instruction, 43*(4), 21-40.
- Rasinski, T. (2013). *Supportive Fluency Instruction: The Key to Reading Success*. Recuperado de <http://thefutureinreading.myon.com/>
- Rasinski, T., Homan, S. y Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 25*(2), 192-204.
- Rasinski, T., Reutzel, D., Chard, D. y Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. En M. Kamil, P.D. Pearson, E. Birr Moje y P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). Nueva York: Routledge.
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research, 77*(4), 534-574.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1991). Tutoring and Students with Special Needs. En K. Topping y S. Ehly (Eds.): *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.

- Shamir, A. y Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255-273.
- Shegar, C. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40 (2), 133-148.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Spencer, V. y Balboni, G. (2003). Can Students with Mental Retardation Teach their Peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 32-61.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40, 608-614.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. En S. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 106-129). Newark: International Reading Association.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO.
- Utley, C.A, Mortweet, S.L. y Greenwood, C.R. (1997). Peer mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23.
- Van Keer, H. y Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 14(4), 291-329.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52(2), 154-176.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons.

Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar

Inclusion and Violence: Prevalence of peer victimization in students participating in School Integration Projects

Boris Villalobos*, Claudia Carrasco**, Verónica López***, María Ángeles Bilbao****, Macarena Morales*****, Sebastián Ortiz*****, Dayana Olavarría*****, Paula Ascorra***** y Álvaro Ayala del Castillo*****

Recibido: 09-06-2014 - Aceptado: 01-08-2014

Resumen

El presente artículo analiza y compara las diferencias entre estudiantes diagnosticados con y sin NEE, en términos de la experiencia de victimización escolar en una comuna de la Región de Valparaíso, en escuelas que brindan educación básica con Programas de Integración Escolar (PIE). Se aplicó un cuestionario de victimización entre pares (bullying) a una muestra censal de 5769 estudiantes, de los cuales 81 participaban en PIE. Los resultados del análisis de Odds Ratio indican mayores niveles de victimización de pares en los estudiantes que participan en PIE. La proporción es mayor para ciber-bullying (2.42), exclusión social (2.40) y victimización sexual (2.45). Se discuten estos resultados en relación a los efectos de una política de inclusión que focaliza la atención a través de diagnósticos individuales, cuyos riesgos son el etiquetamiento, la segregación y la discriminación.

Palabras clave: Violencia. Inclusión. Integración social. NEE. Escuelas inclusivas.

* Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional. Estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. boris.villalobos@ucv.cl

** Psicóloga, Máster en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. claudia.carrasco.a@ucv.cl

*** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. veronica.lopez@ucv.cl

**** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. maria.bilbao@ucv.cl

***** Psicóloga, estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. macarena.morales.p@mail.pucv.cl

***** Egresado de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Programas de Mejoramiento Escolar. sebastian.ortiz@ucv.cl

***** Psicóloga, Diplomada en Asesoramiento Educativo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. dayana.olavarria@ucv.cl

***** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pascorra@ucv.cl

***** Psicólogo. Estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. alvaro.ayala@ucv.cl

Abstract

This study analyses and compares the differences between students diagnosed with and without special educational needs, in terms of their experience of school victimization in a commune of the Region of Valparaíso, Chile, in elementary schools providing School Integration Programs (SIP). A questionnaire of peer victimization (bullying) was administered to a censal sample of 5,769 students, of which 81 participated in the SIPs. Findings from the Odds Ratio analysis indicate greater levels of peer victimization students participating in SIPs, as compared to students not participating in SIPs. The proportion was greater for cyber-bullying (2.42), social exclusion (2.40) and sexual victimization (2.45). These results are discussed in relation to the effects of an inclusion policy that focuses pedagogical attention through individual diagnosis, a process whose risks are labelling, segregation and discrimination.

Keywords: Violence. Inclusion. Social integration. SEN. Inclusive schools.

1. Introducción

Chile lleva más de cuatro años de implementación de una nueva política educativa orientada a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Hasta ahora, no se han desarrollado investigaciones que permitan analizar si estas políticas, en algún nivel, han impactado en las interacciones al interior de la escuela y en la calidad de vida de los estudiantes. Diversos estudios internacionales (Saylor y Leach, 2008; Bossaert, Colpin, Pijl, Petry y Jan, 2012; McMaugh, 2011) refieren que existen diferencias sobre la experiencia social de estudiantes con NEE y sin NEE en el espacio escolar; sin embargo, no existen evidencias al respecto en el caso chileno. El presente artículo tuvo por objetivo analizar y comparar las diferencias entre estudiantes con y sin NEE, en términos de la experiencia de victimización escolar en una comuna de la Región de Valparaíso, en escuelas que brindan educación básica con Programas de Integración Escolar.

2. Políticas educativas híbridas en materia de inclusión escolar

Chile firma en el año 2008 la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (Decreto 201, 2008). Esta convención exige una revisión de la legislación en materia de integración social. En 2010 se ratificó una ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley N° 20.422), con el fin de ofrecer atención, servicios, mejor acceso, información y mejor soporte institucional (Bachelet, 2010). Esta ley hace mención a la necesidad de facilitar el acceso e inclusión de personas con algún tipo de discapacidad al sistema educacional. En este contexto es que previo a esta ley, en 2009, surge el Decreto 170 (DS N° 170/09). Éste fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

El Decreto 170 se encarga de definir al estudiante con necesidades educativas especiales (NEE) del siguiente modo: “Un alumno que presenta NEE es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación” (DS N° 170/09), quedando condicionada su definición a la necesidad y posterior asignación de recursos. Asimismo, el Decreto 170 se encarga de formalizar en el sistema escolar las funciones de los profesionales de apoyo para realizar las evaluaciones diagnósticas, así como para conducir el respectivo proceso de apoyo y/o tratamiento. Estos profesionales se encuentran agrupados en el Programa de Integración Escolar (PIE), y trabajan al interior de las escuelas realizando las evaluaciones psicométricas, a la vez que deben articularse con los docentes para apoyar pedagógicamente a los alumnos con NEE en el aula.

Para Peña (2013), el decreto 170 “(...) reordenaría las discapacidades con un nuevo modelo según temporalidades basadas en la necesidad y duración del financiamiento” (p. 101), volviendo al diagnóstico médico en un reglamento, es decir, en un instrumento naturalizado para la toma de decisiones en la escuela. De este modo, el decreto estaría convirtiendo a los estudiantes que participan en los PIE en individuos aptos y competitivos para la sociedad, midiendo e individualizando a temprana edad a quienes sufren desventajas estructurales, para otorgarles atención individual (Soldatic y Meekosha, 2012). Así lo sugieren las indicaciones legales que señalan que las adaptaciones curriculares deben hacerse en función de la condición de discapacidad de las personas que a ellos asistan (Ley 20422, 2010).

En este escenario, es el individuo el que accede a medios ajustados para completar los objetivos que el sistema educativo impone, y no la escuela la que debe, previo al diagnóstico y sin necesidad de su mandato, disponer de medios universalmente diseñados para todas y todos sus estudiantes. Esto convertiría el escenario actual de la política educativa chilena en una política de integración y no de inclusión escolar (Blanco, 2006), derivando en lo que Villalobos-Parada (2014) denomina como simulacro de inclusión.

Con estos antecedentes, la discapacidad se vuelve una categoría sociocultural relevante, y en el contexto de la subvención especial que indica el decreto 170, junto con los procedimientos allí descritos para el diagnóstico como medida focalizada y de excepción, se convierte en lo que Mitchell y Snyder (2012) definen como un ejemplo de apto-nacionalismo. Para los autores, el apto-nacionalismo se entiende como el grado en que las normas de inclusión dispuestas por los físicamente aptos, se convierten en una forma naturalizada de ciudadanía, que tratan a las personas con discapacidad como excepciones de una norma socialmente construida. Dicho de otro modo, el hecho de incluir adaptaciones en la escuela, si bien implica un ajuste a este contexto, no constituye una alteración fundamental del modo en que la escuela funciona. La acomodación provista a los estudiantes con NEE con niveles ya integrables de discapacidad determinados por decreto, no significaría una interrupción o alteración de los espacios adecuados para un estrecho rango de habilidades (op. cit.).

En este sentido, como argumentan López, Ascorra, Bilbao, Carrasco y Núñez (2014), lo que estaría operando en Chile es una legalidad híbrida en relación a las políticas educativas de inclusión en la escuela regular. Esta hibridez viene dada por una ley de inclusión social de las personas con discapacidad (Ley N° 20.422), que se aplica en el ámbito escolar mediante un decreto (Decreto 170/09) que prescribe un marco de integración (y no de inclusión) educativa como un servicio optativo, voluntario y que opera como una oferta educativa focalizada a través de una subvención especial que requiere de diagnóstico y atención individual.

3. Políticas de inclusión escolar con foco en el curriculum y el rendimiento

Los antecedentes anteriores nos lleva a la pregunta por la consideración de aspectos de orden no curricular en las iniciativas ministeriales que, posterior a la ley, regulan y orientan sus disposiciones. En este sentido, la División de Educación General, a través de la Unidad de Educación Especial y la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile, crean en el año 2011 las orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2011). Estas orientaciones ofrecen apoyos técnico-pedagógicos, así como reflexiones teóricas sobre diversidad, inclusión escolar y discapacidad, entre otros temas. Se trata de ofrecer lineamientos de trabajo para la generación de aulas inclusivas, así como para el fortalecimiento de las relaciones familia-escuela y con la comunidad.

Sin embargo, todas las orientaciones tienen una perspectiva curricular, de modo tal que el énfasis se sitúa casi exclusivamente en los aprendizajes académicos de los estudiantes con NEE y los condicionantes que permiten su logro. Esto se encuentra establecido en el Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión dirigido a directores y sostenedores (MINEDUC, s/a), el que ofrece orientaciones para comprender los aspectos más relevantes del Decreto 170, así como introduce lo que es un Programa de Integración Escolar y los tipos de diagnósticos requeridos para ingresar a este programa. Este documento señala que:

“(…) las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo y que de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (p. 7).

Por un lado se expresa la necesidad de focalizar las políticas de inclusión escolar en los aprendizajes de tipo curricular por parte de los estudiantes con NEE, a la vez que se evidencia que los reglamentos, orientaciones y disposiciones técnico pedagógicas y de gestión se derivan de la implementación de una ley. Entonces, existiría en Chile un discurso legalista para regular asuntos educativos, al punto que si un estudiante (con o sin NEE) se sintiera discriminado en el aula, podría demandar con base en la Ley sobre Discriminación, conocida en Chile como Ley Zamudio (Ley 20.609).

Según López, et. al (2014), lo anterior se estaría dando en nuestro país, en un permanente ambiente de política punitiva, el cual se relaciona estrechamente con el escenario de pruebas estandarizadas con altas consecuencias. El modelo del *high-stakes testing* forma parte de políticas globales bajo los principios que el New Public Management (Court, 2004; Maxcy, 2009) ha instalado, y busca que las escuelas compitan por recursos, lo que se consigue al estar el financiamiento de la educación condicionado a la demostración de evidencias de productividad (García Huidobro y Bellei, 2006; Gentilli, 1996), en este caso, académicas.

Los mecanismos de provisión de recursos centrados en la noción de capacidad de los estudiantes para aprender de forma normal o la necesidad de normalizarlos para que aprendan, se fundamentan también en lo que Campbell (2009; citado en Mitchell y Snyder, 2012) denomina *aptismo* (*ableism*, en inglés). Este puede ser entendido como una actitud que devalúa o diferencia la discapacidad a través de la valoración de la aptitud corporal equiparada a la normalidad. Así, lo que se contrasta es la condición particular de un estudiante, dada en función de su capacidad para responder a las demandas del contexto educativo.

A partir de lo anterior, cabe preguntarse cómo afecta este ambiente de política educativa orientada al rendimiento académico, en la experiencia escolar de los estudiantes que participan en los Programas de Integración Escolar.

Una política de inclusión donde la brecha entre la capacidad real y la esperada es cubierta por los recursos de la subvención especial, puede implicar consecuencias sobre la convivencia escolar. Para que proceda legalmente el otorgamiento de la subvención especial, se requiere identificar e individualizar a estudiantes a través del uso de diagnósticos profesionales. Estos diagnósticos pueden implicar la acción social de señalamiento de los niños con NEE en la sala de clases. Este señalamiento ha sido referido por López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) en Chile, bajo la práctica socioeducativa de identificar a los estudiantes que reciben la subvención especial como los “niños PIE”, por parte de los profesores de aula regular, de los educadores diferenciales que otorgan la atención individual y por parte de los propios estudiantes y sus compañeros.

Esta práctica podría implicar diversos niveles de segregación dentro de la escuela (Carrington, 1999). Dicha segregación puede operar tanto físicamente –a través de la segregación en espacios educativos especiales o incluso al interior del aula regular– como socialmente –a través de diferentes formas de exclusión social por medio de la victimización entre pares o de los adultos de la escuela. Esta segregación derivada de la provisión de servicios puede generar sentimientos y experiencias negativas en los estudiantes en quienes se focalizan (Salend y Garrick, 1999) y por tanto repercutir en la calidad de las relaciones sociales y en la valoración del clima escolar para estos estudiantes.

4. Convivencia escolar y necesidades educativas especiales

Actualmente en Chile, uno de cada diez estudiantes reporta haber sido víctima de bullying en su establecimiento educacional, y de ellos un 25% indica vivirlo a diario (MINEDUC, 2012). La evidencia internacional indica que los estudiantes con NEE tienen el doble de probabilidades de estar involucrados como víctimas o perpetradores de bullying, respecto de los estudiantes sin NEE (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010). Este hecho requiere particular atención si se considera el aumento progresivo de las matrículas de estudiantes con NEE en las escuelas chilenas. Al año 2010, el número de estudiantes en establecimientos con Proyectos de Integración Escolar (PIE), alcanzaba los 75.683, distribuidos en 4.110 establecimientos en distintos niveles en todo el país (MINEDUC, 2011). Tres años después de la implementación del Decreto 170, aumentó el tipo de NEE al incorporar aquellas de tipo transitorio, y el número de estudiantes se incrementó en un 200%, con un total de 210.331 estudiantes en 4.626 establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados en 2013 (SEGPRES, 2014).

Por otra parte, las investigaciones en torno a la experiencia social de los estudiantes con NEE sugieren que esta tiene una serie de matices que pueden marcar una diferencia en cómo se vive la etapa escolar para estos estudiantes. Entre los impactos sociales de la inclusión para los estudiantes con discapacidades severas, Salend y Garrick (1999) han reportado efectos positivos, como el que tienden a interactuar más con sus compañeros, establecer relaciones de amistad y recibir y dar apoyo social. No obstante, los mismos autores aseguran que estas relaciones tienen una naturaleza asistencial y tienden a decrecer a lo largo del año escolar (op. cit.).

Algunos estudios señalan que los estudiantes con NEE reportan más experiencias de victimización que sus pares, así como más miedo y ansiedad a situaciones de acoso, heridas físicas y seguridad en la escuela (Saylor y Leach, 2008). Si bien estos reportes disminuyen luego de intervenciones específicas, siguen siendo significativamente mayores en estudiantes con NEE que en sus pares (op. cit.).

En Estados Unidos, ocho de cada diez estudiantes con discapacidad leve han sido evaluados por sus pares como rechazados, deficientes en competencias sociales y en resolución de problemas sociales; además son seleccionados con menor frecuencia por sus pares como amigos (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010; Saylor y Leach, 2008).

Por lo tanto, pareciera que el nivel de severidad de la NEE diagnosticada es un factor concomitante en la experiencia social de los estudiantes que participan en la escuela regular. Así, pareciera que son los estudiantes con NEE leves o menos severas, los que refieren peores experiencias escolares. En el caso de los estudiantes con discapacidad moderada, algunos estudios señalan que ellos tienden a ser más rechazados por sus pares y poseen una auto-percepción social menor que sus pares sin NEE (Salend y Garrick, 1999). Asimismo, indican estar preocupados por las actividades académicas y recreacionales que pierden al abandonar el salón para recibir

apoyos; también indican sentirse avergonzados por este procedimiento y que este provoca que reciban apodos. Además les preocupa la pérdida de amigos y ser estigmatizados (Salend y Garrick, 1999). Por ejemplo, Bossaert, Colpin, Pijl, Petry y Jan (2012) encontraron que los estudiantes con trastornos del espectro autista reportan un sentimiento significativamente mayor de soledad que sus pares con trastornos motores o sensoriales y sus pares sin NEE. Papoutsaki, Gena y Kalyva (2013) encontraron que los niños con discapacidad intelectual leve atribuyen su soledad a déficit interpersonales, falta de contacto con los pares y a su apariencia física. Estos estudiantes también reportan que los estudiantes con NEE suelen desplegar una serie de estrategias activas para afrontar las situaciones de rechazo y discriminación, tales como renunciar a las interacciones sociales, realizar actividades solitarias y buscar amigos que les ayuden a lidiar con la soledad y el rechazo.

Además, existe evidencia de que el contexto sociocultural de los estudiantes ejercería una influencia. Así, por ejemplo, McMahon, Parnes, Keys y Viola (2008) encontraron que aquellos estudiantes con NEE en barrios pobres que cuentan con recursos sociales asociados a la escuela (apoyo y relaciones positivas con docentes y pares) y menos estresores sociales (rechazo de los pares, falta de redes sociales) experimentaban mayor pertenencia a su escuela, lo que se asociaba con mayor sentido de autoeficacia, satisfacción con su establecimiento y menores tasas de depresión.

Pareciera que la forma en que se invita a los estudiantes con NEE a participar en la experiencia de la escuela regular, incide sobre su experiencia social en la escuela. Así lo sugieren Almqvist y Grandlund (2005), en cuyo estudio encontraron que la participación plena en las actividades de la escuela para los estudiantes con NEE está asociada a interacciones positivas con pares y profesores. De manera similar, Eriksson, Welander y Gandlund (2005) concluyen que existe una relación entre factores específicos del ambiente escolar con los que los estudiantes interactúan directamente y su percepción de participación. Estos autores enfatizan que las medidas generales sobre el ambiente de la escuela no son suficientes para entender cómo los estudiantes perciben su participación, y que la cantidad y calidad de apoyo pedagógico recibido no necesariamente inciden en la sensación de participación de los estudiantes con NEE.

En una línea similar, Cook y Semmel (1999) señala que mientras más heterogénea es la composición del salón de clases, en términos de las características de sus estudiantes, mayor es la aceptación para los estudiantes con discapacidad severa en primer lugar y con discapacidad moderada y leve en segundo lugar (Cook y Semmel, 1999). A su vez, McMaugh (2011) indica que para los estudiantes con NEE, los amigos en la escuela se constituyen en apoyos en el proceso de inclusión, en la disminución de situaciones de maltrato de pares, en la integración de la identidad como individuo con discapacidad y en la confrontación con situaciones de exclusión en la escuela.

Es importante remarca que mientras peor es percibido el clima del aula, mayor es la percepción de bullying (López, Bilbao y Rodríguez, 2011). Del mismo modo, uno de los predictores más

relevantes de victimización entre pares, es la presencia de violencia verbal por parte de los profesores (op. cit.). Por lo tanto, cabría preguntarse si estas relaciones son también relevantes en la experiencia social de los estudiantes con NEE en la escuela. Es decir, si en las salas de clase con mejor clima de aula y menor nivel de violencia verbal de profesores, los estudiantes con NEE son también proporcionalmente menos victimizados por sus pares.

Teniendo presente estos antecedentes, es importante reconocer cómo la escuela incide en la configuración de esta experiencia social, en particular para los estudiantes con NEE. Carrington (1999) señala que no basta únicamente con ubicar a los estudiantes con NEE en contextos regulares, sino que es necesaria una reconstrucción del curriculum, de la pedagogía y de la organización de la escuela. Al parecer, las decisiones administrativas y estratégicas que los establecimientos educativos implementan tienen un impacto especial en los estudiantes con distinto grado de NEE y en su percepción del clima en la escuela. En este sentido, es relevante considerar el impacto que la organización del entorno educativo, tiene para facilitar la interacción entre estudiantes con NEE y sus pares sin NEE (Bunch y Valeo, 2004).

En Chile no hay estudios que adviertan si existen diferencias entre los niveles de victimización en la escuela entre estudiantes con y sin NEE. Este estudio pretendió determinar si existían diferencias entre ambos grupos, tomando como grupo de referencia una comuna completa de la Región de Valparaíso, en escuelas municipales que brindan educación básica con Programas de Integración Escolar.

El objetivo de este estudio fue describir y comparar la prevalencia de victimización entre pares de estudiantes focalizados por el Programa de Integración Escolar en su escuela, en comparación con los estudiantes que no lo están.

5. Método

El diseño fue cuantitativo, descriptivo y comparativo.

Participantes

Para la selección de los sujetos que formaron parte de este estudio se consideró un muestreo de tipo censal, encuestando al 100% de los estudiantes de educación básica de una comuna completa. Para esto participó el total de los colegios con educación primaria de una comuna de la Región de Valparaíso, conformada por 44 escuelas. En total, los y las estudiantes que respondieron la encuesta fueron 5769 entre cuarto y octavo año de enseñanza básica primaria. Del total de alumnos de la muestra, un 51,5% eran varones y un 48,5% mujeres. Las edades variaron desde los 8 a los 18 años, con un promedio de 11.7 años (DS = 1.67).

Del total de estudiantes, 81 (1.4%) se encuentran focalizados por el Programa de Integración Escolar (PIE) de sus establecimientos y los restantes, 5.688 (98.6%), no lo están. La información de los estudiantes que participan de este programa fue obtenida de los datos del Ministerio de Educación, estableciendo para ello un acuerdo de confidencialidad de la comuna en la cual se trabajó para efectos de este estudio.

Instrumento

Los instrumentos empleados en este estudio son parte de la batería de cuestionarios de la encuesta “La Convivencia en mi Escuela”, cuyas propiedades psicométricas están publicadas en López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos y Ayala (2013). Esta batería de encuestas fue creada y validada en el marco del proyecto FONDEF-IDEA CA12i10243 “Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar”. Todos los instrumentos cuentan con la opción “No sé/No quiero contestar”, para evitar forzar la respuesta de los estudiantes. La batería de cuestionarios está compuesta por escalas de clima escolar, victimización de estudiantes, victimización del personal del establecimiento, intimidación a profesores, peligrosidad en la escuela, contribución a la escuela y satisfacción con la vida. Para efectos de los análisis acá presentados, se empleó la escala “Victimización entre estudiantes”. A continuación se describen las propiedades de la escala utilizada.

Victimización entre estudiantes: Esta escala, compuesta de 27 ítems ($\alpha = 0.94$), consulta por la frecuencia de hechos violentos perpetrados en el último mes por un compañero o par. Tiene un rango de respuesta de tres puntos: “Nunca en este mes” (1), “Una o dos veces en este mes” (2) y “Tres o más veces en este mes” (3). Esta variable fue convertida a una variable dicotómica, “Ocurrió” (1) y “No ocurrió” (0). De este modo se consideró la suma de hechos señalados, con la posibilidad de haber sufrido hasta 27 actos distintos de violencia por parte de pares en el último mes.

Con el fin de ofrecer información más relevante para la comparación, fueron analizadas también las sub-escalas:

- a) Victimización verbal ($\alpha = .80$)
- b) Victimización física ($\alpha = .86$)
- c) Victimización a través de medios digitales, o ciber-victimización ($\alpha = .83$)
- d) Victimización social o exclusión social intencionada ($\alpha = .74$)
- e) Victimización de índole sexual ($\alpha = .89$)

Procedimiento

Los cuestionarios fueron diseñados para ser aplicados digitalmente a través de una plataforma web por medio del sitio web del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, www.paces.cl. Los estudiantes respondían en las salas de computación de sus escuelas, en fechas y horas previamente coordinadas con la dirección del establecimiento. Cada estudiante contaba con una clave que individualiza sus respuestas. Un asistente de investigación del equipo estuvo presente para apoyar ante cualquier eventualidad y clarificar dudas.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de prevalencia se hizo mediante el uso de tablas de contingencias de 2 x 2. Para ello se usaron las categorías “En PIE y No en PIE” y “Con victimización y Sin victimización”. Considerando que se trata de un estudio censal, se realizó un análisis de riesgo para la victimización con la estimación de razón de posibilidad (Odds Ratio). Estos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 18.

6. Resultados

La figura 1 resume la comparación entre los estudiantes que participan de los PIE de sus establecimientos, en relación con sus compañeros que no participan. Como se puede observar, los que participan del Programa PIE –lo que significa que han recibido un diagnóstico de necesidad educativa especial y reciben algún tipo de apoyo pedagógico individual– reportan más agresiones en cada una de las categorías (general, física, verbal, sexual, social y cibernética) por parte de sus pares en el último mes, en comparación a los que no participan del Programa PIE y por lo tanto no poseen este diagnóstico.

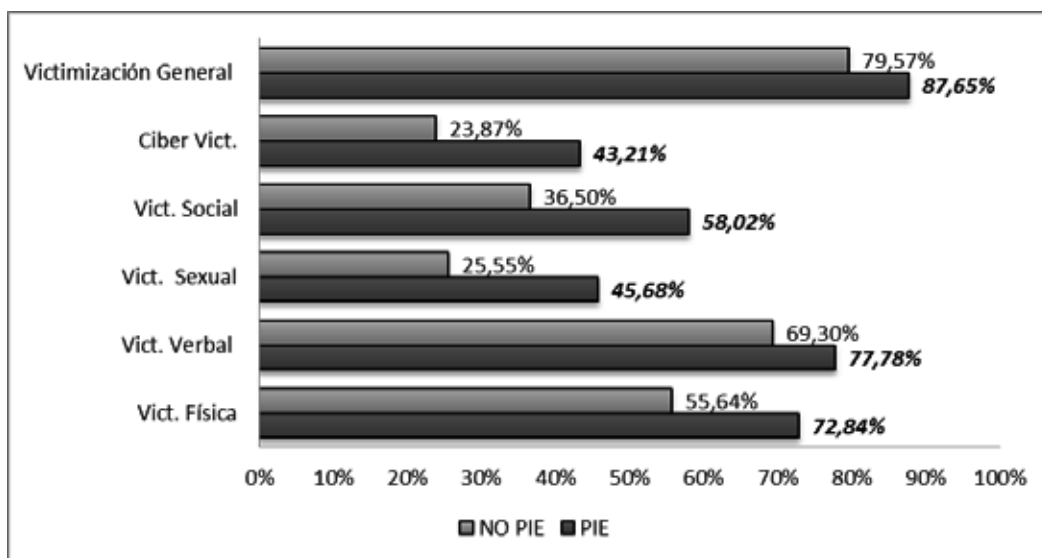


Figura 1. Victimización de estudiantes en PIE y estudiantes que no están en PIE.

La tabla 1 muestra la prevalencia de victimización para los estudiantes que forman parte del grupo de focalización PIE y sus pares que no forman parte de esta focalización. En términos de la victimización general (sin desagregar por tipo), un 87.75% de los estudiantes en PIE reportan agresiones de cualquier tipo, mientras que un 79.57% de sus pares reportan agresiones. En este caso, la razón de posibilidad (OR=1.95) indica que por cada estudiante que no está focalizado por el PIE que reporta una agresión, la probabilidad de que un estudiante que sí está focalizado por el PIE reporte una agresión es de 1.95.

Tabla 1. Prevalencia y riesgo relativo de victimización entre pares, para estudiantes en PIE ($n=81$) y estudiantes que no están en PIE ($n= 5688$).

Victimización	Estudiantes en PIE		Estudiantes no en PIE		Razón de posibilidad (Odds Ratio)*	Intervalo de confianza (95%)
	n	%	N	%		
General	71	87.75	4465	79.57	1.95	(1.00 – 3.78)
Ciber	35	43.21	1358	23.87	2.42	(1.56 – 3.78)
Social	47	58.02	2079	36.50	2.40	(1.54 – 3.75)
Sexual	37	45.68	1453	25.55	2.45	(1.57 – 3.81)
Verbal	63	77.78	3942	69.30	1.55	(.91 – 2.62)
Física	59	72.84	3165	55.64	2.14	(1.30 – 3.50)

*OR= indicador que sugiere la proporción entre dos eventos. De tener un valor de 1, señala una proporción 1:1.

En cuanto a la victimización a través de medios digitales-cibernéticos o “ciber victimización”, un 43.21% de los estudiantes que participan en el PIE reportan agresiones de este tipo, mientras que un 23.87% de sus pares que no están focalizados por PIE las reporta. En esta caso, la razón de posibilidad (OR=2.42) sugiere que un estudiante focalizado por el PIE es agredido de esta forma 2.42 veces, por cada vez que sus pares que no están focalizados por el PIE lo son.

Respecto de la victimización social, es decir la exclusión social intencionada, los estudiantes focalizados por el PIE que reportan alguna agresión representan un 58.02%, mientras que sus pares que no participan en el PIE que reportan alguna forma de exclusión social son un 25.55% de su grupo. El análisis de la razón de posibilidad (OR=2.40) sugiere que por cada vez que un estudiantes que no está focalizado por el PIE reporte una agresión, la probabilidad de que los focalizados por el PIE reporten una es de 2.40.

En cuanto a la victimización de índole sexual, los estudiantes que participan en el PIE que reportan alguna agresión, representan el 45.68%, mientras que sus pares que no están focalizados por el PIE que reportan alguna agresión alcanzan un 25.55%. En este sentido, la razón de posibilidad (OR=2.45) sugiere que por cada reporte de los estudiantes que no están focalizados por el PIE, los estudiantes sí focalizados realizan 2.45 reportes.

Respecto de la victimización verbal, los focalizados por el PIE que reportan agresiones alcanzan al 77.78%, y en el caso de los estudiantes que no participan en el PIE, éstos alcanzan un 69.30%. En este caso, la razón de posibilidad (OR=1.55) es la menor de todas las comparaciones, sugiriendo que por cada reporte de los estudiantes que no están en el PIE, los estudiantes que participan en el PIE reportan 1.55 veces.

Finalmente, en cuanto a la victimización física, un 72.84% de los estudiantes focalizados por el PIE reportan algún tipo de agresión, mientras que un 55.64% de sus pares que no participan en el PIE sí las reportan. La razón de posibilidad (OR=2.14) sugiere que por cada reporte de los estudiantes que no están en el PIE, los que sí están en el PIE reportan 2.14 veces.

7. Conclusiones

La literatura internacional señala que los estudiantes referidos con alguna NEE son un grupo en riesgo respecto de situaciones de violencia, ya que pueden estar más expuestos a agresiones, acoso y exclusión por parte de sus pares (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010; Saylor y Leach, 2008). Los resultados de esta investigación presentan evidencia que apoya esta situación para el contexto educativo chileno.

Los estudiantes que participan del PIE reportan más agresiones que sus pares que no participan de estos proyectos. Los estudiantes referidos con NEE reportan 2.45 agresiones de tipo sexual, 2.42 agresiones a través de medios digitales, 2.4 agresiones mediante exclusión social, 2.14 agresiones físicas y 1.55 agresiones verbales por cada agresión específica que reportan sus pares que no han sido referidos con NEE.

En este sentido, los resultados tienen relevancia en dos aspectos fundamentales para la plena inclusión de los estudiantes con NEE. El primero se refiere a la política educativa en general y la de inclusión en particular. Como ya se mencionó, la política educativa ha desarrollado un papel principalmente punitivo, el cual favorece la denuncia y la consecuente intervención, pero no promueve la prevención de hechos como los que aquí se describen. Lo anterior implica que mientras no exista la denuncia, no se realizan intervenciones concretas. Aun cuando estas se realicen, no necesariamente son de tipo preventivas, sino que en muchas ocasiones son de tipo punitivas (Carrasco, López y Estay, 2012).

Específicamente, la política de inclusión se ha propuesto en términos de una implementación administrativa y pedagógica, es decir, se ha ocupado de la administración de los recursos y de la gestión pedagógica y enseñanza focalizada de los estudiantes en los PIE, pero ha dejado de lado la dimensión social de la inclusión y la promoción de una plena participación en la comunidad educativa (Blanco, 2006).

El segundo aspecto relevante se refiere a la gestión de la escuela y la forma en que conduce los procesos de inclusión. Para las escuelas que han optado por la inclusión/integración de estudiantes con NEE, es importante que puedan realizar reflexiones en torno a su práctica y su gestión. Como señala Carrington (1999), no basta únicamente con ubicar a los estudiantes con NEE en contextos regulares, sino que es necesaria una reconstrucción del currículo, de la pedagogía y de la organización de la escuela. En este sentido, es relevante considerar el impacto que la organización del entorno educativo tiene, para facilitar la interacción entre estudiantes con NEE y sus pares sin NEE (Bunch y Valeo, 2004).

Es importante seguir indagando en cuáles son los factores o elementos del contexto escolar que inciden, ya sea positiva o negativamente, en la experiencia social de los estudiantes que participan en los programas PIE. Por ejemplo, quizás la calidad del clima del aula, o del apoyo social percibido de parte de sus profesores o la percepción de relaciones de amistad contribuyen a reducir las experiencias de victimización entre pares de estos estudiantes. A su vez, es necesario comprender cómo los factores contextuales del aula y de la escuela interactúan con

factores de nivel individual, como pueden ser el tipo o severidad del diagnóstico de necesidad educativa especial.

Dado lo anterior, y en consideración a los resultados, se abre la necesidad de focalizar medidas en las escuelas que activamente promuevan interacciones positivas entre sus estudiantes, de modo de reducir experiencias negativas como las que aquí se describen.

En este sentido, los PIE deben ser considerados parte de la gestión integral de la escuela, y no como un programa anexo a la escuela, que desplaza la responsabilidad de la formación de sus estudiantes a los docentes especialistas (Marfán et al., 2013; UNICEF, 2001). Una nueva perspectiva para la enseñanza de la diversidad y el desarrollo de sociedades tolerantes requiere una nueva escuela capaz de enseñar y promover la paz.

Considerando los resultados de este estudio, es posible hipotetizar que a la luz de la evolución que han tenido las políticas de educación, los sistemas de high-stakes testing (pruebas estandarizadas con altas consecuencias), a los cuales se ven enfrentadas las escuelas chilenas, podrían estar teniendo algunos impactos insospechados. Por ejemplo, en Chile se ha considerado la inclusión escolar como una adaptación relativamente normalizada del curriculum, dejando de lado asuntos de tipo interaccional. Esto tiene sentido, toda vez que la principal preocupación de las escuelas y del contexto político nacional está concentrado en el rendimiento académico, medible en la actualidad a través del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Cassasus, 2007), cuyos resultados son utilizados para clasificar a las escuelas, e incluso llegar a cerrarlas (Assael, 2009). Entonces, el énfasis academicista y curricular ha dejado de lado preocupaciones de inclusión social, que son invisibilizadas por estas políticas y que en estos resultados aparecen como especialmente críticas.

Aunque los resultados del SIMCE de los estudiantes que forman parte del PIE no se consideran al momento de tomar decisiones, ni en la devolución de resultados del SIMCE a las escuelas (tampoco en la publicación a la ciudadanía que se hace de estos resultados), todas las orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación, en materia de inclusión escolar, esperarían que en algún momento se logre la nivelación o regularización de aprendizajes curriculares y académicos por parte de los estudiantes con NEE. Incluso, el papel de la familia y de la comunidad se encuentra supeditado al logro de los aprendizajes curriculares de los estudiantes con NEE.

Desde esta perspectiva, no existen orientaciones claras ni definidas que apoyen a los establecimientos en la gestión de aspectos que son críticos en la interacción entre estudiantes con un diagnóstico médico y sin un diagnóstico, bajo la consideración de que el Decreto 170 se encarga de naturalizar esta condición (médica) como una condición que individualiza a los sujetos, ya que desde allí es capaz de controlarlos (Peña, 2013). El diagnóstico médico se encarga de visibilizar y entonces, individualizar a los estudiantes (López y otros, 2011), quienes quedan expuestos como sujetos de focalización de una política educativa que, además, entrega mayores recursos económicos a los establecimientos por esta vía.

Chile ha sido reconocido por la OECD (2004) como un país conscientemente segregador en su sistema educativo, donde muchas prácticas educativas tienden a clasificar al diferente a la norma como un sujeto que necesita ser externalizado (López et al., 2011) y por lo tanto, medicamentado y diagnosticado. El sentido del diagnóstico escolar (Baltar, 2003) ha sido el de sostener las rotulaciones de la cultura escolar, y los efectos han sido la homogeneización de la población de estudiantes. Esto limita las oportunidades de aprender a convivir con otros desde la diferencia y con la diversidad y por tanto, reduce las posibilidades de participación y formación ciudadana desde un punto de vista cultural (Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme, 2010).

Los resultados de este estudio -o dicho de otra manera, de los estudiantes sujetos de este estudio- pueden considerarse una expresión de los efectos de este engranaje cuyo impacto en la sala de clases estaría evidenciándose en las interacciones sociales entre pares. Por eso, vemos que las áreas más críticas son aquellas menos evidentes a los ojos de los docentes, como por ejemplo la ciber-victimización, comúnmente conocida como ciber-bullying; la victimización sexual y la victimización por vía de la exclusión social. Esto significa que muchas de las sensaciones y emociones que derivan de una experiencia social de este tipo son vividas en condiciones de mayor riesgo, ya que al ser conductas menos apreciables de forma evidente, son a la vez menos prevenibles y más difíciles de abordar desde un enfoque sistémico-educativo.

Para algunos investigadores (Flores y Zerón, 2007; García y Madriaza, 2005), el contexto escolar chileno actual estaría favoreciendo la emergencia de prácticas de violencia, por lo que, para Debarbieux (2003), la violencia escolar estaría siendo expresión de las inequidades de la globalización. Estas condiciones estructurales limitan las oportunidades para abrir horizontes para prácticas más inclusivas al interior de las escuelas (Urbina, 2013), que permitan en última instancia generar un sistema educativo más equitativo. Desde la sociología de la educación se recogen múltiples acepciones de una idea clave: que las escuelas están diseñadas solo para algunos, aquellos que provienen de las clases dominantes, y que el resto de los estudiantes quedan excluidos a través de distintas maneras y procedimientos, (Bourdieu y Passeron, 1977; Freire, 1970; Giroux y McLaren, 1999; McLaren, 1994) afectando claramente la equidad escolar.

Esta lógica ha generado no solo la exclusión social de ciertos colegios, sino que además se ha reproducido al interior de las propias escuelas, pues los estudiantes que son considerados como diferentes a la mayoría, o diferentes de lo que la escuela espera de ellos, no participan de igual manera en los espacios de aprendizaje, son estigmatizados y excluidos no solo por sus pares, sino también por los profesores (Assael, Edwards y López, 1989; López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011; López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014).

Tal como reporta López et. al. (2014), este estudio viene a confirmar que la exclusión opera al estandarizar y homogeneizar a los estudiantes para la conformación de su comunidad educativa. En este caso, la normalización operaría a través del discurso del modelo médico, del diagnóstico escolar y su posterior tratamiento, quedando el estudiante con NEE señalado como

“el diferente” (a la norma). Sin embargo, tal como señalan López et. al (2014), al interior de escuelas con buenos climas, se evidencian prácticas de inclusión cuando, una vez constituida la comunidad, los establecimientos realizan acciones proactivas para retenerlos a través de sistemas de apoyo, tutorías, entrevistas, etc., promoviendo la integración social además de la retención. De este modo, en condiciones de mejor clima (asuntos que sí pueden gestionar las escuelas), la experiencia escolar de estudiantes que ya cargan con el estigma de la exclusión de la norma, podría llegar a convertirse en una experiencia de mayor bienestar en la escuela, rompiendo con el actual círculo de exclusión que, en este caso, se materializa en la percepción de sentirse victimizado, por sus propios compañeros.

Acerca de las limitaciones de esta investigación, al tratarse de un estudio con una muestra censal y que no usó pruebas paramétricas, sus resultados no son generalizables a la población. Dado lo anterior, es importante poder conducir nuevos estudios que permitan tener antecedentes que puedan ser extrapolables a la población general, con muestras significativas y pruebas pertinentes para ello. Así también, sería interesante a futuro incorporar, en diseños cuantitativos de este tipo, variables de tipo individual y contextual que permitan complejizar los análisis para permitir una comprensión más acabada de cómo, cuándo y por qué los estudiantes que participan en los Programas de Integración Escolar expresan una experiencia social de mayor victimización que sus pares.

Referencias

- Almqvist, L. y Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: a person - oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- Assaél, J. (2009). Políticas educativas de estandarización y control: su efecto en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en educación. Comunicación presentada en el III Congreso interamericano / XXIV Simposium brasileño Política de administración de la educación. Brasil.
- Bachelet, M. (2010). Intervención de S.E. la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en Promulgación de Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Discurso de Promulgación.
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar: Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7-34.
- Baumeister, A.L., Storch, E.A. y Geffken, G.R. (2008). Peer Victimization in Children with Learning Disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(1), 11-23.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., Petry, K. y Jan, S. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-97.

- Blanco, R. (2006). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bunch, G. y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55.
- Carrington, S (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Cassasus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 71-79.
- Court, M. (2004). Talking back to New Public Management versions of accountability in education: a co-principalship's practices of mutual responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(2), 171-194.
- Cook, B. y Semmel, M. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33(1), 55-61. Extraído desde <http://sed.sagepub.com/content/33/1/50.short>
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of educational administration*, 41(6), 582-602.
- Decreto 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>.
- Decreto 201 (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018>
- Eriksson, L., Welander, J. y Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- Flanagan, A., Cerda A., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la Región de Valparaíso. *Última Década*, 18(33), 115-137.
- Flores, L. y Zerón, A. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22, 153-172.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Lineamientos para la intervención en violencia escolar en Chile. *Persona y Sociedad*, 19(1), 135-154.
- García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, 2(2), 40-44.

- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo, exclusión social y políticas educativas. *Revista Plural*, 5(7), 11-27.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño Editores.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C. y Núñez, C. (2014). Políticas y prácticas de apoyo a la convivencia escolar en ambientes punitivos, segregados y de high-stakes testing: el caso de Chile. Santiago: Conicyt.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256–281.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201–219.
- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91–102.
- Assaél, J., Edwards, U. y López, G. (1989). *Alumnos, padres y maestros: La representación de la escuela*. Colección Etnográfica N° 3. Santiago: PIIE.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). Informe Final de Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Santiago: CIE.
- Maxcy, B. (2009). New Public Management and district reform: Managerialism and deflection of local leadership in a Concurso Nacional de Proyectos Texas school district. *Urban Education*, 44(5), 489-521.
- McMaugh, A. (2011). En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. *Disability and Society*, 23(2), 853 – 866.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C. B. y Viola, J. (2008). School belonging among low income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–402.
- MINEDUC (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: MINEDUC.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- OECD (2004). *Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile*. Santiago: OECD.
- Papoutsaki, K., Gena, A. y Kalyva, E. (2013). How Do Children With Mild Intellectual Disabilities Perceive Loneliness? *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 51–61.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12, 93–103.

- Rose, C., Monda-Amaya, L.E. y Espelage, D.L. (2010). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130.
- Salend, S.J. y Garrick, L.M. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
- Sautner, B. (2008). Inclusive, Safe and Caring Schools: Connecting Factors. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1), 135–168.
- Saylor, C.F. y Leach, J.B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
- UNICEF (2001). Inclusión de Niños con Discapacidad en Escuela Regular. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>

La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia

The Index For Inclusion as an Institutional Self-Assessment tool: an Experience Report

Ignacio Figueroa Céspedes* y Yolanda Muñoz Martínez**

Recibido: 19-06-2014 – Aceptado: 21-08-2014

Resumen

El presente artículo busca analizar el proceso de autoevaluación educativa llevado a cabo por un establecimiento educacional de Santiago de Chile, desde marzo hasta agosto de 2012, a partir de la utilización de la tercera versión de la Guía para la Inclusión, la que operó como una herramienta mediadora de los procesos de cambio a nivel de culturas, políticas y prácticas. Las principales conclusiones del trabajo tienen que ver con el enriquecimiento del proceso de autoevaluación a partir de la utilización del material, el que aporta, de acuerdo a los participantes, una visión reflexiva y transformadora, orientando la búsqueda de las barreras y recursos para la inclusión. En este sentido, la participación resulta fundamental en este proceso, transformándose en puente para lograr el empoderamiento local y, de este modo, guiar la trayectoria de la institución hacia una cultura escolar más abierta e inclusiva.

Palabras clave: Autoevaluación. Derechos. Diversidad. Inclusión. Guía para la Inclusión Educativa. Valores.

* Psicólogo y Magíster en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, Chile. Coordinador de Extensión y Asesorías del Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. ignacio.figueroa@mail.udp.cl

** Profesora, Doctora en Educación, Universidad de Alcalá, España. Actualmente pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación, donde imparte clases sobre educación inclusiva y organización educativa. yolanda.munozm@uah.es

Abstract

This article seeks to analyze the process of educational self-assessment conducted by an educational institution in Santiago, Chile, from March to August 2012, from the use of the third version of the Index for Inclusion, which operated as a tool mediating processes of change at the level of Cultures, Policies and Practices. The main conclusions of the work have to do with the process of self-enrichment from the use of the material, which provides, according to participants, a reflective and transformative view, guiding the search for barriers and resources for inclusion. In this sense, participation is essential in this process, becoming bridge to achieve local empowerment and thus guide the trajectory of the institution towards a more open and inclusive school culture.

Keywords: Self-Assesment. Rights. Diversity. Inclusion. Index for Inclusion. Values.

1. Introducción

La construcción de una educación más inclusiva es una aspiración actual a la que apuntan los grupos organizados de docentes, investigadores, así como de programas nacionales y proyectos de cooperación internacional. En la historia reciente, por distintas veredas ha caminado este sueño de conseguirlo. Como apuntan Booth y Ainscow (2012), aumentar la participación implica el desarrollo de los sistemas educativos y de las condiciones para responder a la diversidad, de manera que todo el mundo sea sensible a la diversidad, valorando a todos por igual. No es suficiente que nuestros sistemas y condiciones respondan simplemente a la diversidad de los/as niños/as, ya que dicha situación podría implicar la creación de una jerarquía de valores en y entre las escuelas. En estos casos, las escuelas responden a la diversidad mediante la selección de los niños y niñas de acuerdo con el logro, necesidades educativas, religión y estatus socio-económico. La división de los estudiantes por sus niveles de logro es generalmente apoyada por la adscripción de etiquetas de capacidad desde una edad muy temprana. Esta situación obliga a pensar sobre su proyección académica y afecta, naturalmente, las auto-expectativas. Cuando se valora por igual a todos, las escuelas son capaces de acoger a todos los niños y niñas dentro de su comunidad. La inclusión está, pues, vinculada al desarrollo de una escuela para todos: la educación integral de la comunidad en sus distintos niveles (en Chile, educación parvularia, básica, media y superior).

El desarrollo de la inclusión en la educación implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que cada persona sea valorada. Con estos fundamentos a la base, todos los estudiantes podrán alcanzar mayores niveles de logro (Booth y Ainscow, 2002).

La sociedad evoluciona adaptándose a los cambios, y la educación debe acompañar a este movimiento, por eso es importante aclarar que el concepto de inclusión educativa, en este

sentido, es extensible a todas las personas. Según Booth y Ainscow (2002), la inclusión implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar, buscando conciliar los principios de igualdad y diversidad.

En este contexto se habla de inclusión y el desafío, desde una mirada crítica y transformadora, es avanzar en el compromiso de favorecer el respeto a la diversidad, en un contexto competitivo y desigual, lo que implica disponer recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental, con el fin de garantizar las condiciones para la plena participación de los estudiantes en la comunidad educativa.

En este sentido, el reto de la educación para la diversidad, de acuerdo a Fontes et. al (2006), radica en: 1) la reducción de las desigualdades, ya que puede hacer disminuir las disparidades sociales y educativas, 2) el respeto a la diversidad, lo que significa tomar en cuenta las especificidades de cada localidad y de cada grupo humano, sus prácticas culturales y la naturaleza del sujeto implicado, 3) la creencia de que en una sociedad pluralista y democrática es necesario educar para la diversidad, lo que en la práctica significa que la diversidad se transforme en un valor corporativo positivo, aceptando la diferencia desde el respeto y la buena convivencia.

2. Inclusión educativa y autoevaluación

Cada escuela debería crear y fortalecer, en cada estudiante y en su comunidad, un sentido de identidad a través del cual se amplíe la apreciación de sus conocimientos y su forma de ser. Que el respeto y el valor de las diferencias de los demás y la capacidad de trabajo para la acción colectiva les ayude a afrontar las estructuras rígidas y autoritarias impuestas por el sistema. Como bien dicen Booth y Ainscow (2002), la inclusión busca garantizar la participación de todos los niños y adultos, mejorando la respuesta de los colegios ante la diversidad de orígenes, intereses, experiencias, conocimientos y niveles de los niños.

Los cambios en la escuela, desde la mirada de la inclusión, deben inscribirse en la creación de culturas escolares inclusivas. Barth (2002) plantea que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar. Uno de los aspectos que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. Coincidimos con Booth y Ainscow (2012):

“Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación de la familia y amistades a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a

un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, la ciudadanía, la ciudadanía global y un reconocimiento de la interdependencia global” (p. 40).

Las escuelas con esta visión son verdaderas organizaciones que aprenden, a través de diferentes dinámicas de innovación y mejora, entre las que se encuentran el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje, como el aprendizaje de grupos cooperativos (Martín y Muñoz, 2011). En este sentido, es importante que estos procesos de innovación estén fundados en principios valóricos, que indiquen una finalidad o intencionalidad y que formen parte del quehacer cotidiano del profesorado, implicando las dinámicas de aula y del colegio (op. cit.).

Una motivación importante para la búsqueda de la inclusión educativa es una convicción informada acerca de las características discriminatorias y excluyentes de la política educativa actual, en términos de su oferta (Barton, 2003). En este aspecto coincidimos con la visión de Cecilia Assael (2014: 36) respecto al sistema educativo actual: “Ciertamente y cada vez más, con la agudización de las políticas de accountability, estamos frente a un sistema educacional competitivo y selectivo, sostenido fuertemente en una concepción individualista con fuerte acento en la meritocracia”.

Hoy en día no cabe ninguna duda sobre el principio legal y moral de la inclusión educativa, pero todavía no se han conseguido garantizar prácticas que atiendan verdaderamente a la diversidad. Sin embargo, ya existen experiencias que impulsan a cambiar los modelos homogeneizadores, por lo que debemos seguir profundizando en la búsqueda de dispositivos que permitan abordar esta situación desde todos los frentes posibles, de modo que nos acerquemos progresivamente al anhelo de una educación más inclusiva, dialogante e intercultural.

En la misma línea, destacando la importancia de hacer explícita la cultura de los centros educativos como dimensión clave de cambio y mejora, encontramos el trabajo de Viñao (2002), para quien los procesos de innovación, renovación y mejora requieren, para ser efectivos, tomar conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y, en especial, del código disciplinar en el que opera. La propuesta de este texto es que esta toma de conciencia proviene de un proceso de autoevaluación y reflexión crítica.

Entenderemos la autoevaluación educativa como el proceso de recopilación sistemática y analítica, que implica el intercambio de datos relativos a los procesos educativos de individuos, grupos y organizaciones (instituciones, etc.), con el fin de facilitar el aprendizaje entre todas las partes interesadas (Lakerveld y Caals, 2006). Para distinguirla de la evaluación externa es conveniente colegir que la autoevaluación es un proceso de reflexión colectiva, iniciado por la propia organización, gestionado internamente y regulado por cuenta propia.

Pero esa reflexión colectiva, como señala Echeita (2012), además de diálogo necesita ser proactiva, construir la cultura y las condiciones escolares (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Hargreaves, 2003) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir, si fuera el caso, “¡no sé cómo resolver este dilema!”, pero también con ganas

de explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos. Entender la autoevaluación como un factor clave para el desarrollo de la calidad profesional y de las escuelas, es una perspectiva ampliamente apoyada y promovida por un gran número de estudios (McBeath et al., 1996; Smith y Barr, 2007; Bubb y Early, 2008; Roelande et al., 2009; EASPD, 2012).

Lakerveld y Caals (2006) plantean tres razones cruciales por las que se puede considerar que la autoevaluación tiene un papel crucial en el cambio y el desarrollo, particularmente en torno a la inclusión educativa: 1) La autoevaluación “empodera” al colectivo, 2) Crea un sentido de pertenencia y compromiso y 3) Hace posible el diálogo entre todas las partes implicadas en la enseñanza y el aprendizaje, visibilizando procesos, de manera de permitir una mayor coherencia entre lo que se necesita desde la perspectiva de los alumnos y lo que se ofrece por parte de los profesores.

Estamos de acuerdo en que cuando los profesores se convierten en investigadores, asumen el control de sus prácticas y de sus vidas profesionales de forma que desafían las visiones pedagógicas tradicionales y ofrecen pruebas de que la educación puede reformarse desde dentro (Bissex y Bullock, 1987; Carr y Kemis, 1988; Cochran-Smith y Lytle, 2002). Esto es precisamente lo que se pretende en la investigación que aquí se presenta, mostrar que a través de procesos de reflexión colectiva, utilizando como herramienta la Guía para la Inclusión¹⁵¹⁶, es posible desarrollar procesos evaluativos que empoderen y validen trayectorias educativas mediante el diálogo, pero un diálogo tal y como lo propone Habermas (1987), entendido como actos de comunicación en los que el lenguaje se orienta a la construcción de acciones construidas a partir de actos de entendimiento. En este sentido, cuando dos o más personas se encuentran en el diálogo, hay una exploración mutua de las opiniones del otro y los supuestos que mantiene, pero siempre desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza (Booth y Ainscow, 2012).

3. La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta para el desarrollo del aprendizaje y la participación en las instituciones educativas

La “Guía para la Inclusión” (Booth y Ainscow, 2012) es un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de una escuela, incluyendo lo que ocurre en las aulas, los patios y en las comunidades y ambientes de toda la escuela. El texto parte de la idea de que tanto adultos como niños poseen un conocimiento detallado acerca de las mejoras necesarias que deben realizarse en sus escuelas. Se utilizan conceptos como “barreras para el aprendizaje y la participación”, “recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y “apoyo a la diversidad”, como una forma de conducir una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones sobre la propia escuela.

15 Se refiere a la denominación dada a la 3ª versión del “Index For Inclusion”: “Guía para la Inclusión Educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” (Booth y Ainscow, 2012).

En la guía se presenta un enfoque de la inclusión basado en una concepción del desarrollo de la educación y la sociedad, estrechamente vinculado con el valor de la participación democrática. La inclusión tiene que ver, en estos materiales, con dotar de coherencia a las mejoras que se llevan a cabo en la escuela bajo una variedad de etiquetas (educación en derechos, convivencia, educación ambiental, etc.) para que se orienten al fomento del aprendizaje y la participación de todo el mundo: los niños y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2012).

La guía ofrece un apoyo a través de un proceso de auto-evaluación y desarrollo desde un enfoque participativo, diferente a uno basado en la supervisión, la competencia y el miedo al fracaso (Booth y Ainscow, 2012). El material facilita la oportunidad de desarrollar a las escuelas en un marco colaborativo, de acuerdo a sus propios principios. Está ideado para ayudar a pensar acciones individuales y colectivas organizando la escuela, teniendo en mente el desarrollo de toda la comunidad educativa. Los materiales buscan aprovechar la riqueza de conocimientos y experiencias que tienen los docentes, los niños, los jóvenes y sus familias sobre la naturaleza de su entorno y cómo éste puede ser mejorado. Esta ha sido la filosofía que ha acompañado a esta investigación, a partir de los conocimientos de la comunidad educativa, para establecer mejoras en los procesos educativos que tengan en mente a todos los estudiantes, independientemente de sus características particulares.

La autoevaluación se realiza a través de tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2012). Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla. Las prácticas se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende. Y las culturas reflejan las relaciones, los valores y creencias profundamente arraigados. Cambiar las culturas es esencial para sustentar el desarrollo de la escuela. Cada dimensión se divide en dos secciones. A saber:

- Culturas: construir comunidad y establecer valores inclusivos.
- Políticas: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo a la diversidad.
- Prácticas: construir un currículum para todos y orquestar el aprendizaje.

Por cada una de dichas secciones se desprende un conjunto de indicadores y preguntas, los que dan forma a una evaluación más detallada del establecimiento, invitando a reflexionar sobre la implicancia de los valores inclusivos en todos los aspectos de la escuela, su entorno y las comunidades. Junto con los cuestionarios, estos materiales proporcionan un medio más para construir sobre lo que ya es conocido, dando forma a un análisis pormenorizado de las barreras y recursos del establecimiento, con el fin de generar un plan de desarrollo inclusivo.

El uso de la guía como material para el desarrollo escolar tiene una larga tradición en distintos países y contextos. Ha sido traducido a más de 40 lenguas. Tuvo su primera edición en 2000 y fue distribuido por el gobierno de Inglaterra a todos sus centros escolares, y más tarde en Gales. En 2002 apareció una segunda edición mejorada a partir de su uso extensivo, no solo

en Inglaterra sino en una gran variedad de países, como Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal, Rumania o Sudáfrica (Farrell y Ainscow, 2002).

El año 2005 se llevó a cabo un estudio en Inglaterra (Booth y Rustemier, 2005), que analiza el uso del “Index” en las escuelas y autoridades locales educativas (LEAs) en el país. Algunas de las conclusiones más importantes de dicho estudio son:

- ✓ El Index puede ayudar a las escuelas a llevar a cabo cambios profundos en sus culturas, políticas y prácticas hacia la inclusión.
- ✓ Las escuelas y autoridades que más profundamente lo han utilizado, son los que mayores logros han conseguido.
- ✓ Ayuda a las escuelas a tener un mayor control sobre su propio proceso de desarrollo.

Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005: 467), en su repaso sobre el uso de la primera versión del Index en España, concluyen que:

- ✓ Todo cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo (implica distintos agentes) y singular (varía de centro a centro).
- ✓ La participación de toda la comunidad educativa (en especial la familia y el alumnado) no solo es una exigencia del Index, sino una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura el concurso de las diferentes voluntades.
- ✓ El aprendizaje y el proceso no están exentos de riesgos. Se trata de “material sensible” que puede fácilmente provocar debate y en ocasiones algún conflicto. La experiencia muestra que cuando esto ocurre, la crisis se supera y el centro se fortalece.
- ✓ En el marco de la cultura escolar sobre la diversidad presente en el alumnado, es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” desde la perspectiva de las “barreras al aprendizaje y a la participación” y el énfasis en el apoyo.
- ✓ Es importante hacerse “propios” los materiales; no se puede limitar a “replicar” una metodología, por buena y sugerente que sea.
- ✓ La experiencia del Index tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo; y, fuera del centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

En el año 2012 se llevó a cabo un estudio (EASPD, 2012), financiado por la comisión europea, que analiza el uso del “Index” en 10 países europeos (Hungria, Países Bajos, Finlandia, Alemania, Bélgica, Austria, Irlanda, Portugal, Francia y Eslovenia). Algunas de las conclusiones del estudio son que al menos en 4 países se conoce el Index a nivel nacional y se

utiliza en las escuelas y otras organizaciones escolares para promover y mejorar la educación inclusiva. Las escuelas que utilizan el “Index” concluyen sobre su uso que:

- No se utilizó como un todo, sino partes del mismo.
- Ayuda a configurar una clara y pertinente visión de metas y objetivos.
- Fomenta la búsqueda de posibilidades, en lugar de la ausencia de las mismas.
- Es útil para establecer la agenda de los debates en la escuela.
- Destaca y motiva la participación de los padres y madres, que fue positiva.
- Permitió saber cómo se desarrolla la educación inclusiva.
- Fue útil para crear un diálogo mejor sobre la educación inclusiva y para estructurar el debate.
- Pone énfasis positivo en aprender de los demás.
- Ayuda en la planificación de lecciones concretas.
- Es útil en la identificación de acciones para ser realizadas por actores diferentes.
- Fue útil para enfatizar la colaboración con otros organismos de la comunidad.

La nueva versión de la guía, publicada en 2011, es profundamente distinta a las anteriores. Como dice su autor (Booth, 2012), la Guía para la Inclusión está orientada a fomentar el respeto a la biodiversidad y el planeta, ayuda a promover la comunicación, las relaciones no violentas y la creación de democracias participativas, la comprensión de la ciudadanía global. Asimismo, el nuevo Index incorpora un marco de valores, y para el autor, el mayor impacto viene de la propuesta de un curriculum para todos, ya que considera que el curriculum tradicional es la mayor barrera para el aprendizaje y la participación de todos.

Con toda la información que hemos obtenido a partir de los distintos estudios y artículos de investigación (Oswald, 2010; Ministerio de Educación de Malta, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ministerio de Educación de Colombia, 2008), podemos concluir que el uso de la guía contribuye a:

- ✓ Mejorar la eficacia de las escuelas.
- ✓ Mejorar la formación del profesorado.
- ✓ Mejorar la calidad de la educación.
- ✓ Mejorar la participación de las familias.
- ✓ Mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Mejorar la gestión y organización de las escuelas.

4. Objetivo y metodología de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar el proceso reflexivo y transformador desarrollado en un colegio de la Región Metropolitana de Chile, tomando el retrato de una experiencia de autoevaluación del equipo de trabajo de dicho establecimiento, a partir de la Guía para la Inclusión, durante el primer semestre del año 2012.

La metodología es cualitativa, correspondiendo a un estudio de caso, que de acuerdo con Goode y Hatt (1979) es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio tenga carácter unitario. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental la observación participante, el diario de campo y las entrevistas.

Las conclusiones se extraen del análisis e interpretación de los datos recogidos en ambas fases, durante el curso escolar 2012. Los instrumentos utilizados para la recogida, el análisis y la interpretación de los datos son el diario de campo de los investigadores. Asimismo, se realizaron entrevistas a informantes clave para completar los datos: directivos, jefes de la Unidad Técnico Pedagógica, equipos de apoyo, docentes, etc.

5. Contexto de la investigación

El colegio está ubicado en Pudahuel, comuna localizada en la zona norponiente del gran Santiago, en la Región Metropolitana de Chile.

El colegio atiende los niveles de educación parvularia, básica y media. Cuentan, a partir del 2012, con el programa de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el que implica un incremento en la subvención escolar para aquellos alumnos que se encuentran en condición de vulnerabilidad social. El establecimiento debe desarrollar un plan de mejora institucional, en las distintas áreas del sistema de gestión de la calidad (gestión curricular, liderazgo, gestión de recursos y convivencia). El foco de este programa radica en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, medidos a través de pruebas estandarizadas. El establecimiento posee un equipo de apoyo con poca destinación horaria y no cuenta con un proyecto de integración educativa para atender a niños con dificultades de aprendizaje.

El proyecto se enmarcó en la presentación de la 3ª edición del Index, con participación del profesor Tony Booth y de los autores de este artículo. En dicha oportunidad se realizó un curso formativo, con la idea de difundir el uso del material y las distintas posibilidades de uso que podrían generar los colegios en Chile. Es importante destacar que este proyecto nace de la necesidad de la fundación sostenedora de las escuelas, de llevar a cabo un análisis y mejora de lo que ocurre en las escuelas que administra. Los tiempos y la estructura de la investigación surgen de un diseño consensuado entre los investigadores y la propia fundación.

Con el objetivo de retratar de mejor manera la experiencia de la autoevaluación, se dividirá en dos fases la información recopilada:

- Primera fase: proceso formativo.
- Segunda fase: proceso de autoevaluación.

5.1. Primera fase: proceso formativo

Como primera fase se realizó un curso en el mes de marzo de 2012, donde participaron representantes de todos los colegios administrados por la fundación sostenedora. Las principales conclusiones fueron por la línea de clarificar el concepto de inclusión, como un proceso de mejora continua que busca disminuir barreras al aprendizaje y la participación, a partir de la reflexión, análisis y empoderamiento de la comunidad educativa.

Los participantes de este curso pudieron conocer y descubrir cómo utilizar la Guía para la Inclusión y adaptar sus materiales a la realidad propia de su establecimiento, desde una mirada crítica de los procesos de autoevaluación y planificación de innovaciones.

Las sesiones de formación se basaron en una dinámica constructiva y participativa, donde el diálogo, la reflexión y el sentido de comunidad fue parte constituyente del programa. Los docentes participantes plantearon dudas, reflexiones y aportes que permitieron re-mirar y reconstruir los planteamientos y conceptos fundamentales compartidos en la oportunidad.

Algunas de las ideas que expresaron los participantes al finalizar el curso, y en las que se muestra la idea general que han sacado de lo que es la inclusión escolar, recogidas en el diario del investigador, se muestran a continuación organizadas en dos grandes categorías:

a) Inclusión como participación y co-construcción del conocimiento

El colectivo participante de esta formación, al finalizar el curso, afirma que la inclusión implica conocer y comprender las características de cada colegio, desde el relato propio de los actores, con participación de todos los involucrados.

“La inclusión escolar es conocer y comprender a cada uno de los estamentos del colegio (...) entregarle voz a los estudiantes, padres, apoderados y equipo y participación, a partir del proceso de diagnóstico inicial” (participante 10).

b) Relevancia del trabajo en equipo y la voluntad para realizar cambios

El colectivo afirma que es absolutamente indispensable, a la hora de generar procesos inclusivos, una adecuada formación de los equipos de trabajo. Se refleja que la inclusión como proceso implica conocer las características del colegio, desde el relato propio, con participación de todos y en función de la voluntad, entendida como factor energizante que favorece el cambio.

“He aprendido que la inclusión es necesaria, tanto como la formación de equipos de trabajo. Es trascendental la disposición de los profesores, del equipo de inclusión, etc., ya que si no hay ‘equipo’ y voluntad, difícilmente se pueda realizar un trabajo en conjunto” (participante 5).

c) Cambio que surge a partir de la aceptación de la diferencia

Los docentes afirman que el hecho de trabajar con las visiones de toda la comunidad implica el desafío de entender al otro, lo que se vincula con el deseo de transformar la realidad presente.

“Es una oportunidad para ser comunidad, aceptarse, aceptar la diversidad, entender al otro. Cambiar para ser cada día mejor como profesor, con mis alumnos, con los padres y apoderados; hacer del colegio un lugar acogedor, alegre y agradable para todos los estamentos de la comunidad educativa” (participante 27).

En el discurso de los docentes se refleja una visualización de apertura hacia lo que conlleva un proceso de cambio inclusivo,. De igual manera, el comprender la inclusión como mayor participación para todos/as refleja mayor claridad acerca del qué y del cómo ir generando esta visión de liceo, en el caso que estudiamos.

5.2. Segunda fase: proceso de autoevaluación

Tras el curso de formación (fase 1), comienza la constitución del grupo coordinador, que más tarde sus integrantes decidirán que se llame “Equipo de inclusión”. Inicialmente, el equipo del caso investigado estaba constituido por el director, el encargado del proyecto, un docente elegido por sus pares y un asistente de la educación (inspector, profesional no docente). Hacia el final del proceso de autoevaluación, el equipo se cuestiona la necesidad de incorporar las voces de los estudiantes y apoderados, situación que ocurre al inicio del proceso de planificación, en el mes de agosto.

El grupo coordinador utiliza como herramientas de trabajo los materiales propuestos por la guía. Al comienzo, el equipo directivo del establecimiento investigado vio el trabajo propuesto como “un proyecto más” de tantas iniciativas que desarrollaban como liceo, considerando que el mismo año de implementación del índice ellos empezaban con la Ley Sep y su lógica de efectividad y de metas por área de gestión, acorde al sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

La formación del equipo coordinador y su funcionamiento puso “en jaque” las dinámicas de autoridad y de gestión tradicional del establecimiento, dado que la guía propone, en sí misma, relaciones más horizontales entre los equipos, incorporando el levantamiento participativo de información. Favorece el qué cambiar, pero sobre todo guiado por un “cómo” orientado por valores inclusivos, democráticos y participativos. En las jornadas de trabajo del equipo, el investigador participó con una regularidad concertada con el establecimiento, actuando como

“amigo crítico”, con el objetivo de facilitar y acompañar la reflexión acerca de los resultados de la implementación del material.

El equipo de coordinación diseñó una metodología de evaluación que consideró parte importante de los materiales sugeridos por la guía e incluyó:

1. La aplicación de los cuestionarios de indicadores, expuestos en la guía, a los estudiantes, papás, mamás y apoderados.
2. El diseño de una jornada de trabajo grupal, respecto al colegio y a los valores inclusivos, con los docentes y asistentes de la educación.
3. Se diseñó una metodología de trabajo para incorporar la visión de los niños pequeños, que incluyó el desarrollo de dibujos alusivos al colegio actual y al colegio deseado.

Toda esta información recopilada fue analizada y reflexionada por el equipo coordinador, el que emitió un reporte con las principales barreras detectadas, las que fueron organizadas de acuerdo a las dimensiones, secciones e indicadores de la guía (tabla 1).

Posterior a esta evaluación, el equipo de inclusión validó su visión en un encuentro con participación masiva de todos los actores y fijó prioridades de acción que constituyeron el inicio de su plan de desarrollo inclusivo.

6. Algunos aprendizajes del proceso de autoevaluación

En este apartado vamos a presentar algunos aprendizajes reportados por el equipo coordinador. Para ello nos hemos servido del diario del investigador, que como explicamos anteriormente ha tenido un papel de participante externo (o amigo crítico, en terminología de la Guía para la Inclusión) de las entrevistas a los actores clave y, sobre todo, de los encuentros evaluativos.

El cierre de la segunda fase resultó ser un momento importante. El poner sus ideas y logros en común, compartiendo preocupaciones, dificultades y también ilusiones, fue un aspecto enriquecedor para todos, tanto a nivel de ideas y conceptos sobre el proceso llevado a cabo, como a nivel personal, como muestran algunas de las expresiones que ellos mismos usaron, las que hemos agrupado en categorías de análisis. Las conclusiones que aquí se exponen están relacionadas con las tres categorías en las que se realiza el análisis a través de la guía (culturas, políticas y prácticas), considerando que el desarrollo de las tres es el punto de partida para una educación inclusiva.

Tabla 1. Resumen, barreras detectadas según dimensiones, secciones e indicadores de la guía.

Dimensión	Sección	Indicador	Descriptor de Autoevaluación
Culturas	Construyendo comunidad.	El personal y los padres/ apoderados colaboran.	La participación lejana de los padres, madres y apoderados en las dinámicas del establecimiento.
Culturas	Construyendo comunidad.	La escuela y las comunidades locales se desarrollan mutuamente.	Distanciamiento del establecimiento en relación con su entorno comunitario próximo.
Políticas	Organizando los apoyos a la diversidad.	El acoso escolar se reduce al mínimo.	Se observa un alto nivel de violencia reflejado en interacciones agresivas de los estudiantes entre sí.
Políticas	Organizando los apoyos a la diversidad.	Todas las formas de apoyo son coordinadas.	Exceso de programas que apoyan la “transversalidad”, pero que no se articulan en el establecimiento desde una visión común.
Prácticas	Orquestando el aprendizaje	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los niños/as.	Dificultad para asumir un enfoque de planificación curricular que abarque la diversidad del aula.

6.1. Para lograr cambios es necesario ser valientes y trabajar unidos

El equipo de trabajo del colegio evalúa que para abordar las barreras para lograr la inclusión es necesario ser valientes y trabajar con toda la comunidad educativa. Esto resulta significativo, dado el efecto representacional negativo que tiene en una comunidad educativa tradicional aquel que tiene una mirada crítica acerca del orden de las cosas; la manera más efectiva de abordar esta cuestión es agrupándose y colegiando miradas. Este aspecto tiene que ver con la creación de culturas inclusivas, valores que se comparten en la institución por parte de las personas allí implicadas.

“La experiencia de otras comunidades educativas son espejos de lo que sentimos, que estamos inhabilitados. Si fuésemos más valientes, podríamos lograr mucho más” (participante 6).

“El mayor aprendizaje que me dejó este encuentro es que para lograr el objetivo de la inclusión es necesario trabajar unidos con toda la comunidad educativa” (participante 9).

6.2. La inclusión como un objetivo del colegio, de carácter holístico

El equipo se representa la inclusión como la finalidad de la comunidad educativa, siendo retratada como un cuerpo de valores holístico, que refleja la participación de todos sus componentes para volverlo acción. Lo que tiene que ver con las políticas y las prácticas

inclusivas, es decir, cómo ciertas políticas se transforman en acciones que se llevan a cabo a favor del derecho de todos a una educación de calidad. Ambas cuestiones además conllevan el desarrollo de culturas inclusivas, que, como ya hemos comentado, están impregnadas de valores que mueven las acciones.

“El aprendizaje de la inclusión es que es cabeza, corazón y alma de la comunidad educativa, sin excluir a nadie” (participante 15).

Existió en todo momento respeto por las opiniones ajenas. El trabajo de los facilitadores y el buen ánimo por generar mejoras en la coordinación, permitió que se produjera un diálogo honesto y profundo que no solo abarcara el área laboral de los participantes, sino también la esfera más personal.

6.3. El cambio está en nosotros

A partir del trabajo con el equipo se logró construir con el profesorado involucrado la idea de que ellos tienen conocimientos y saberes suficientes como para poder llevar a cabo un cambio sistemático en sus establecimientos, y que las variables propias del contexto político educativo pueden ser moduladas y transformadas a partir de la mejora de la micropolítica escolar, generando innovaciones que apunten hacia la mejora, entendiendo mejora como aquellos procesos que permiten dar una mejor respuesta a todos los estudiantes. Muchos de los docentes participantes vivieron esta experiencia como algo nuevo y sorprendente, lo que muestra la escasa existencia de prácticas y políticas de trabajo en equipo en los centros educativos, como se comprueba en la siguiente cita:

“He aprendido a tener un mayor compromiso con mis pares, a generar una mayor alianza con el equipo formado. Entregar mis herramientas y generar ideas y remar todos para el mismo lado. Sentirme feliz y satisfecho con el cambio que puedo generar, invitar a participar a los demás. Dar a conocer que es la inclusión, sensibilizar a los demás docentes, para crear y realizar un trabajo compartido, invitar a la comunidad. Entregar una guía de cómo puedo realizar una idea con mis recursos y con los demás” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

6.4. Las redes de colaboración y la confianza son críticas

El hecho de favorecer el empoderamiento y la co-visión de los fenómenos educativos, a partir de un proceso reflexivo, involucra el establecimiento de relaciones y la comparación como soporte cognitivo para el cambio. Esta visión surge del deseo de los participantes y del equipo coordinador de favorecer redes de colaboración, que permitan sacar al docente de su opresión interna y decir lo que realmente piensa y siente sobre el colegio con la aspiración de transformar su escuela. Los procesos reflexivos y las autoevaluaciones deberían desarrollarse en ambientes de libertad y respeto, ya que es difícil mejorar algo que no está funcionando bien si no se puede decir públicamente aquello que yo considero como profesional, que podría

hacerse de otra forma. La libertad y el respeto son valores que configuran un cierto tipo de cultura educativa, aquella que defendemos y que está en coherencia con los valores inclusivos que se defienden en la guía. Lo anterior queda reflejado en la siguiente cita:

“Un aspecto favorable de las sesiones de ayer y hoy es la metodología de trabajo, fue agradable y nos da confianza de exponer libremente nuestra realidad educativa” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

6.5. Importante es generar conciencia inclusiva

Otros docentes se enfocan en una visión emancipadora del proceso, refiriéndose a la inclusión desde una perspectiva profunda, valórica y ética, aludiendo a la ‘concientización’ de las comunidades educativas, lo que entendemos por culturas inclusivas:

“Solo con voluntad y profesionalismo podremos sacar adelante una conciencia inclusiva en nuestro establecimiento” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

Sin embargo, en sus reflexiones persisten visiones estáticas acerca de la inclusión, que hacen que se posicione como un “modelo” particular, más que como un “proceso” de construcción:

“A través de la comparación con otras experiencias y con los indicadores del índice, pude darme cuenta de las falencias y fortalezas que se nos han presentado durante la implementación de un modelo inclusivo-participativo” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

6.6. Participación real e involucramiento directivo

Una barrera hacia el trabajo inclusivo es la base autoritaria y tradicional de la gestión directiva, con un liderazgo centrado en la figura del director, que por lo general es quien toma las decisiones, en coordinación con el sostenedor, sin contar con la opinión del profesorado, ni de la comunidad. Existen consejos escolares, pero éstos operan como espacios informativos, burocráticos y sin participación real. Esta cuestión es, en sí misma, una barrera al aprendizaje y participación, ya que no se potencia un enfoque de gestión democrático y representativo, hecho que afecta el desarrollo de un proceso de autoevaluación plural y transformador. La Guía, en este sentido, propone un modelo de toma de decisiones horizontal, a partir de distintos equipos de trabajo, generando colectivamente propuestas de mejora para el colegio. Todas estas cuestiones tienen que ver con la creación de culturas inclusivas mediante políticas y prácticas coherentes con esos valores. La necesidad de crear dichas culturas emerge como una de las primeras observaciones del colectivo de docentes:

“Lo importante es que este trabajo de alguna manera va a obligar a los demás directivos a acompañarme más en mi trabajo. Ojalá se sensibilice más a los directores porque al

final son ellos los que dicen la última palabra. En forma aislada he realizado muchas de las actividades de la guía sin conocerla, pero sin el apoyo del equipo directivo, por lo que en muchas ocasiones no han sido valoradas” (diario del investigador, julio de 2012).

6.7. Asignación horaria para el equipo de planificación

En general, los participantes refieren que una de las principales amenazas para que el equipo de planificación desarrolle adecuadamente su trabajo es el tiempo asignado a este equipo y a los docentes involucrados, ya que para que el trabajo de planificación y de monitoreo sea realizado de modo participativo, debe contarse con dichas estructuras temporales. Esta situación nos lleva a reflexionar acerca de la necesidad de mirar nuestra política educativa en relación a los tiempos docentes de planificación, coordinación y reflexión, pero está al debe en relación a los países desarrollados que tienen una buena calidad educativa. En definitiva, está latente la necesidad de crear políticas educativas y del propio centro que vayan a la par con aquello que queremos conseguir.

6.8. Interiorización y reflexión participativa a partir de los indicadores de la Guía para la Inclusión

El proceso reflexivo implicó una mayor apropiación sobre el sentido de cada una de las preguntas factibles de desarrollar a modo de exploración de la escuela. A este respecto es requisito para que los materiales de la guía resulten un aporte, adentrarse en profundidad en el texto, estudiándolo y conversándolo transversalmente, tanto en el grupo coordinador como en las distintas instancias de participación del colegio.

Por lo tanto, la inclusión para promover el aprendizaje de todos debe superar las prácticas que valoran la homogeneidad, la competencia excesiva, en favor de prácticas que favorezcan la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, como también, la creencia de que los/as niños/as aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes e incluso que pueden aprender cosas diferentes.

A modo de conclusión, el grupo coordinador señaló que el proceso de autoevaluación implicó que:

- Se reconocieran y validaran los puntos de vista de todos los actores de la comunidad.
- Se mostrara un camino de mejora desde la participación en la escuela y del respeto a la diversidad, el que se debe ver reflejado en una acción consciente de mejora inspirada en valores.
- Se identificaran falencias y virtudes de la gestión educativa, en aspectos relacionales y valóricos que determinan la acción educativa.

- Se comprendiera la necesidad de visualizarse como comunidad, favoreciendo un mayor contacto con las familias, el vecindario y el entorno próximo.
- Pudieron ser conscientes de aspectos positivos de la gestión educativa, como el hecho de no establecer barreras para la incorporación de los estudiantes al establecimiento.
- Es muy relevante el aporte del “amigo crítico”, como agente capaz de facilitar la reflexión y de ‘objetivar’ situaciones desde los ‘hechos’ o la evidencia.
- Progresivamente se fue fortaleciendo un clima armónico y cohesivo en la comunidad escolar que permitió un diálogo franco, directo y sin culpabilizaciones, es decir, propositivo y claro.
- El liceo fue generando una idea más clara acerca de la inclusión como un proceso co-constructivo y que implica la participación y el aprendizaje de toda la comunidad.

En este sentido, el establecimiento propuso relaciones directas en el trabajo de este material con acciones propuestas en el plan de mejoramiento de la ley Sep, en las áreas de gestión directiva y convivencia escolar, generando una sinergia virtuosa que permitió que los nudos encontrados en el ámbito de la inclusión, organizados en culturas, políticas y prácticas, pasaran a ser prioridades de acción también en el plan Sep.

El trabajo durante todo el proyecto y la puesta en común final facilitó una planificación basada en evidencias, la que se plasmó en un plan de mejora para el colegio, que fue tomando forma a partir de la información recopilada.

7. Conclusiones

En términos generales, la autoevaluación realizada en el establecimiento sirvió como base para dar coherencia al plan de mejoramiento de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). El trabajo con la guía operó como un agudo lente para observar aquellas prácticas escolares excluyentes, resultando un aporte el esfuerzo del investigador/facilitador, orientado a propiciar una mirada más ecológica, contextual y estratégica de la gestión escolar. En este sentido, la guía funcionó como un texto mediador, un émbolo dinamizador de las actividades enfocadas a la efectividad curricular fomentadas por la Ley SEP, en la medida que el equipo fue progresivamente estableciendo relaciones entre la planificación SEP, con sus estándares de gestión y los indicadores de la guía, estructurados en culturas, políticas y prácticas.

El trabajo con base en la Guía para la Inclusión permitió vincular la visión parcializada y desde el enfoque de accountability que tiene la planificación SEP, propiciando la integración de las distintas iniciativas del colegio en un proyecto unificado e integral, desde una mirada centrada en valores inclusivos. Por eso resulta muy relevante la generación de espacios de diálogo que

permitan hablar de valores y principios, espacios en los que sea posible expresar la diversidad de percepciones y de comprender las visiones de mundo que tiene una comunidad educativa: expresar ideas, sentimientos, sensaciones, compartir las producciones propias con los demás, crear y transformar el mundo y a sí mismos. Esta es la base para la creación de una cultura inclusiva en los centros educativos, es decir, aquellos valores que compartimos y las acciones que realizamos coherentes con los mismos.

Punto aparte merece la reflexión acerca del desarrollo de este tipo de iniciativas en el contexto de la educación particular-subvencionada en Chile, en la que, por lo general, existen pocos espacios para discutir, conversar y construir colectiva y democráticamente planificaciones o innovaciones al sistema. Lo realizado constituye un logro en el sentido de haber aportado una mirada crítica y constructiva en un sistema plagado de inequidades y desigualdades. Se sembró y cultivó esperanza y utopía, lo que constituye el sustento del cambio, una visión que ilumine donde proyectar el desembarco.

Sin duda, aunque puedan cometerse errores, lo importante es aprender colectivamente de ellos, lo que no se puede es seguir permaneciendo en el inmovilismo. Claramente, este tipo de iniciativas innovadoras deben respaldarse con políticas de Estado abiertas y coherentes, que propicien cada vez más la generación de recursos para la inclusión. Por su parte, la escuela debe trabajar para romper los tabúes de la participación y atreverse a mirar críticamente sus prácticas y culturas, desde un punto de vista investigativo, aspirando a la mejora, favoreciendo la reflexión y la transformación de sus propias dinámicas segregadoras y autoritarias.

Favorecer una cultura de la autoevaluación, en suma, es favorecer una cultura inclusiva, en la medida que implique la exploración de nuevas vías para llevar los valores inclusivos a la práctica y a las políticas. El facilitar espacios de metacognición y concientización compartida en cada comunidad educativa, resulta una buena medida para pensar e implementar transformaciones fundamentales en nuestro sistema educativo, en aras de una educación plural, dialógica e inclusiva.

Esperamos que este trabajo sirva de inspiración y que también fortalezca las investigaciones que ya han demostrado que la convivencia y el diálogo constructivo en la diversidad promueven el aprendizaje de las comunidades involucradas y, por ende, la inclusión educativa.

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual de formación para equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

- Assael, C. (2014). La Educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica. En E. López (2014), *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano* (pp. 27-42). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Barth, R.S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Barton, L (2003). *Inclusive Education and Teacher Education*. Londres: Institute of Education.
- Bissex, J. y Bullock, R. (1987). *Seeing for ourselves: Case study research by teachers of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Booth, T. y Rustemier, S. (2005). *Learning about the Index in use. A study of the use of the Index for Inclusion in Schools and LEAs in England*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE
- Booth, T. y Ainscow. M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: CSIE-FCF.
- Booth, T. (2012). Responding to 21st century imperatives: A new 'Index for Inclusion'. *Enabling Education Review*, 1(1), 5-32.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Duran, 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.
- EASPD (2012). *Analysis of the use and value of the index for inclusion (Booth y Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2I partner countries*. Bruselas: Fontys.
- Echeita, G. (2012). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 5-27.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Farrell, P. y Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: mapping the issues*. Londres: Fulton.
- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lakerveld, van J. y Caals, A. (2006). SEALLL: Self Evaluation in Adult Life Learning; Grundtvig. Recuperado de <http://www.sealll.eu/docs/SealllframetxtJaapAnita.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una escuela para todos”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 121-138.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París: OCDE.
- OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-25.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad

A study of the professional characteristics of the university teacher to attend to the diversity

María Cristina Amaro*, Juana María Méndez** y Fernando Mendoza***

Recibido: 16-07-2014 - Aceptado: 28-08-2014

Resumen

El presente trabajo expone una investigación mixta de tipo descriptiva cuyo principal objetivo fue conocer las características profesionales para la atención a la diversidad de un grupo de profesores de la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (UASLP).

Para lograr lo anterior se llevó a cabo una revisión teórica con el propósito de identificar una serie de características profesionales necesarias en el docente universitario, para posibilitar una enseñanza basada en el respeto a las diferencias del alumnado, las cuales son: la comunicación con el alumnado, la motivación desde factores contextuales, la tutoría integrada a la docencia, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo de los estudiantes, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje y la mejora sostenida de la práctica.

A partir de esta postura, se diseñó y aplicó un procedimiento metodológico basado en dos fases: una de carácter cuantitativo, para evaluar las características profesionales mediante la aplicación de un instrumento a un grupo de docentes; y otra de carácter cualitativo, a través del análisis categórico de un diario de campo elaborado durante el proceso de investigación y de un análisis de contenido de documentos institucionales. Los resultados permiten plantear una propuesta de intervención para la formación de docentes dispuestos a atender a la diversidad en una población estudiantil cuya principal característica es la heterogeneidad.

Palabras clave: Características docentes. Formación docente. Universidad. Diversidad.

* Maestra en Psicología, Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y miembro del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI). ma.cristina.amaro@gmail.com

** Doctora en Educación, Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la UASLP, Coordinadora del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). jpineda@psicologia.uaslp.mx

*** Maestro en Investigación Educativa, Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la UASLP, Director del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP y miembro fundador del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI). fmendoza@uaslp.mx

Abstract

This paper presents a mixed descriptive research whose main objective was to determine the professional features to the attention to the diversity of a group of professors from the Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) of the Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

To achieve this, we carried out a theoretical review in order to identify a range of professional features required in university teaching to enable an education based on respect for differences of students, which are: communication with students, motivation from contextual factors, the integrated teaching mentoring, reflective practice, learning management through the active involvement of students, promotion of collaborative learning, planning based on differences, collaboration with other teachers to build learning strategies and sustained improvement in practice.

From this position, it is designed and applied a methodological procedure based two phases: a quantitative basis to assess the professional features by applying a tool to a group of teachers; other qualitative through categorical analysis of a field journal developed during the research process, and a content analysis of institutional documents. The results of this process enable a proposal for the intervention for teacher training prepared to deal with diversity in a student population whose main characteristic is heterogeneity.

Keywords: Teacher characteristics. Teacher education. College. Diversity.

1. Introducción

La diversidad no es una tragedia personal aislada del contexto social sino una característica inherente a la condición humana que debe ser reconocida y valorada como tal, por tanto resulta indispensable constituir una cultura de la diversidad dentro de los sistemas educativos que genere un cambio no solo en la didáctica sino también en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos, que haga posible reconocer la capacidad de aprender en todos los alumnos (López-Melero, 2001). Para lograrlo, es necesario que las instituciones educativas abandonen el modelo médico de la enseñanza en donde las diferencias son vistas como enfermedades y deficiencias, para pasar a un modelo inclusivo en el que las deficiencias están en la forma de enseñanza y no en los alumnos (Méndez y Mendoza, 2007).

Sin embargo, la atención a la diversidad resulta todo un reto, especialmente en educación superior, pues si bien en este ámbito se ha permitido el acceso de una población más heterogénea, se ha dejado de lado la participación, la permanencia y el egreso, lo que provoca aquello que señala Castel (1997, citado en Gentili, 2001) como una segregación incluyente, en donde los excluidos están junto a los incluidos pero permanecen invisibles y sin voz.

Esta situación hace evidente la necesidad de atender a la diversidad de una forma integral, es decir, que las instituciones fomenten una educación que responda a las características de todos los estudiantes, que los ayude a sentirse partícipes y conciba sus diferencias como un recurso para estimular el aprendizaje común (Ainscow, 2001), en un ambiente de apoyo y colaboración donde sea posible que alumnos diferentes aprendan juntos (Pujolás, 2004).

Justo es en este punto donde el papel del docente se vuelve fundamental, pues uno de sus retos será poner en marcha todas sus capacidades profesionales para responder a las diversas necesidades de los alumnos. En este sentido, la función del docente es la de mediar entre el alumnado real y diverso, y el currículum formal diseñado para estudiantes hipotéticos que aprenden al mismo tiempo y con los mismos recursos (López-Melero, 2004). Lograr todo esto requiere que el docente abandone el papel de técnico de la enseñanza en el que su única función es ejecutar el currículum (Pérez, 1992), para que se asuma como un investigador, crítico y constructor de su propia práctica (Imbernón, 1998).

Enmarcado en este orden de ideas, se presenta el siguiente proceso de investigación llevado a cabo en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) de la UASLP, cuya planta docente se enfrenta al reto de entender que toda su población es diversa (y no solo el estudiante con ceguera que recién ha ingresado), para que les sea posible desarrollar una enseñanza inclusiva basada en el respeto, reconocimiento, valoración y aceptación de las diferencias en el alumnado. De ahí que la finalidad de este trabajo de investigación haya sido conocer la situación actual de las características profesionales que permiten a los docentes ser inclusivos, así como realizar un análisis del contexto institucional sobre la formación docente, que ayude a definir algunas pautas para realizar una posterior intervención en este ámbito.

2. La formación docente para la atención a la diversidad

Desde la perspectiva del modelo inclusivo, las respuestas educativas por parte del profesorado tienen un mayor grado de influencia en el aprendizaje que las características personales del estudiante, por lo que el docente tiene una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello se hace hincapié en que las dificultades en el aprendizaje no se justifican hablando de “alumnos deficientes”, sino que por el contrario, es necesario entender el aprendizaje desde una perspectiva distinta y cambiar el modo de enseñanza para favorecer el desarrollo y aprendizaje de todos dentro del aula (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2004).

En este contexto, es de vital importancia que el profesor reconstruya su práctica docente (Tort, 2008) y sus nociones de aprendizaje. Pero este proceso no es para nada sencillo, ya que implementar una enseñanza que favorezca la diversidad del alumnado implica la adquisición de diferentes capacidades y actitudes, así como la modificación de concepciones y creencias arraigadas en el contexto educativo, lo cual puede resultar un proceso sumamente complejo para el quehacer docente, tal como lo han demostrado varias investigaciones (Sales, Moliner y

Moliner, 2010; Díaz y Franco, 2008); una respuesta factible a esta situación es ocuparse de la formación permanente del profesorado, de tal manera que la mejora en la enseñanza por parte de los docentes sea vista como un proceso continuo e inacabado.

En resumen, es necesario señalar que el docente adquiere un papel primordial en el proceso de aprendizaje (Navarro, 2010), pues debe dejarse de lado la idea en donde el profesor es solo un ejecutor de técnicas y transmisor de conocimientos, para dar paso a un modelo donde el docente investiga y reflexiona de forma crítica su propia práctica (Pérez, 1992), pues ello le permitirá comprender que su forma de enseñanza resulta fundamental para que los alumnos aprendan de manera significativa. Por tanto, uno de los objetivos primordiales de la educación inclusiva debe ser la formación de docentes que atiendan a la diversidad existente en el aula para garantizar a todas las personas el acceso a una educación de calidad (Alegre, 2004), libre de barreras y segregación.

3. Las características profesionales del docente que atiende a la diversidad

En 1998, Michael Eraut (citado en Bolívar, 2005) hace una distinción detallada entre capacidad y competencia; afirma que el concepto de competencia está situado socialmente, y que se refiere a la habilidad para realizar tareas y roles de acuerdo a un estándar esperado, mientras que el de capacidad es un concepto situado individualmente, que hace referencia a las características profesionales requeridas en un trabajo o situación específica, que reflejan las aptitudes que una persona posee y puede demostrar en un contexto determinado.

En este contexto, se entiende que las capacidades o características profesionales que poseen los docentes son factores fundamentales para lograr un verdadero aprendizaje en los alumnos, aunque resulta complejo aislarlas para poder analizarlas, ya que el profesor labora en un contexto plagado de circunstancias institucionales, profesionales, curriculares, etc.; no obstante, ha de reconocerse que efectivamente existen una serie de características profesionales en los docentes que influyen en el aprendizaje del alumno (Vaillant, 2010).

Con base en estos planteamientos, se llevó a cabo una revisión teórica a partir de la cual se identificaron nueve capacidades o características profesionales que permiten a los docentes promover un aprendizaje que respeta la diversidad; las primeras cinco hacen referencia a características que mejoran el clima de la clase y promueven una relación cercana con el estudiante para facilitar el aprendizaje, mientras que las siguientes cuatro refieren a características que ayudan al docente a implementar estrategias pedagógicas para que los estudiantes construyan su propio conocimiento, todas encaminadas a brindar a cada uno la oportunidad de aprender al máximo desde su propio punto de partida.

Comunicación con el alumnado. Zabalza (2003) indica que la relación entre profesor y alumno no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino también a establecer una interacción adecuada para facilitar el aprendizaje, ya que la comunicación es un componente

básico para hacer más factible la enseñanza. No obstante, para que la comunicación pueda desarrollarse, factores como el clima de la clase, y el estilo de docencia y de liderazgo del profesor influyen de manera marcada.

Por tanto, Zarzar (1993) propone que es sustancial fomentar la comunicación con los alumnos desde el inicio del curso, a través de la presentación de todos los participantes de la clase, análisis de expectativas, presentación del programa, así como socializar para establecer acuerdos que determinen la organización y reglas de la clase entre alumnos y profesores. Hernández y Díaz (2010), por su parte, sostienen que el proceso de comunicación en el aula cumple funciones informativas, reguladoras y afectivas; en tanto, el discurso del docente resulta ser un elemento fundamental para favorecer la comunicación con el alumnado, pues no debe estar orientado únicamente al acto transmisivo sino que también debe favorecer el crecimiento personal de los aprendices. Así, un profesor que se comunica adecuadamente con sus alumnos tendrá más posibilidad de estar atento a la diversidad, y por ende, atenderla.

La motivación desde factores contextuales. Para García y Doménech (2002), la motivación es un proceso influido primero, por situaciones personales como las características cognitivas y afectivas del estudiante, y segundo, por situaciones contextuales como la interacción con los compañeros, los contenidos de las actividades y las formas de enseñanza; es justo en los factores contextuales donde el docente puede influir en la motivación del alumnado.

Perrenoud (1999) es partidario de que los docentes se impliquen en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, con lo que sin duda estarán fomentando la motivación; es por eso que resulta inaceptable que un docente se dé por vencido al pensar que no puede hacer nada por los alumnos, argumentando que no quieren aprender, cuando el objetivo es animar a los estudiantes, mostrarles la aplicación real de lo que aprenden e implementar nuevas metodologías de enseñanza.

Asimismo, Pérez (2010) argumenta que un profesor motivador tiene mayores facilidades para atender a la diversidad del alumnado, ya que se encarga de valorar el aprendizaje de sus alumnos e impulsarlos a conseguir los objetivos planteados; además, las acciones del docente deben estar encaminadas a plantear los objetivos de las actividades que imparten, ilustrar la potencial utilidad del contenido a explicar y ayudar a evocar conocimientos previos que impulsen al alumnado a adquirir nuevos.

La tutoría integrada a la docencia. La tutoría se define como el proceso educativo donde existe una relación de ayuda y acompañamiento del profesor al alumno en su proceso de formación académica y personal (Álvarez y Pérez, 2008).

Para Gairín, Feixas, Gullamón y Quinquer (2004), dicho proceso debe ser inherente a la práctica cotidiana del profesor universitario, pues su función ya no es solo transmitir información sino también guiar y orientar, lo cual ayudaría a lograr una enseñanza que considere las necesidades, intereses y competencias de los estudiantes, apostando a una enseñanza comprensiva que permita a cada alumno un aprendizaje hasta el máximo, independientemente de sus características.

No obstante, Zabalza (2003) comenta que la idea del profesor tutor queda atrás cuando se prioriza el perfil transmisivo de profesor a alumno, y las intenciones quedan meramente como un compromiso administrativo, por lo que debe trabajarse para que haya una aplicación real; precisamente uno de los obstáculos para esto es que los modelos actuales de tutoría tienden a separar, es decir, conciben una función como profesor y otra función como tutor, cuando en realidad van de la mano.

La práctica reflexiva. La palabra reflexión suele ser muy común en el vocabulario cotidiano, sin embargo, implementarla de manera adecuada puede ser de gran utilidad para mejorar la docencia y atender a la diversidad. Villar y Alegre (2010) afirman que la reflexión es una herramienta indispensable para agregar calidad a la educación inclusiva, pues implica una capacidad autocrítica, autoconocimiento, apertura y flexibilidad mental, reflexionar sobre lo hecho en la práctica docente, compartirlo con otros profesores y aplicar cambios, con lo cual se busca que a partir de estos procesos se mejore la docencia a favor de la diversidad.

Por su parte, Zabalza (2003) propone que el docente universitario analice su proceso de enseñanza para darse cuenta de los aspectos que afectan su didáctica, ya que es él quien posee un dominio absoluto de los contenidos, por tanto resulta indispensable que los profesores, independientemente de su área de formación, aprendan a ejercer la reflexión como una acción cotidiana del trabajo, pues cabe señalar que aunque todos los seres humanos usan la reflexión, ésta no se convierte en práctica reflexiva mientras no sea sistemática y constante (Perrenoud, 2001).

La gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo. Hernández y Alegre (2010) argumentan que el profesor debe ser capaz de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula para promover el desarrollo de la autonomía e iniciativa en los estudiantes, por lo que la enseñanza debe estar orientada al desarrollo humano y el profesor es responsable de conferir al alumno un papel activo, es decir, se debe concebir al alumno como sujeto de su propio aprendizaje y ofrecer metodologías diversas de enseñanza.

Al respecto, es importante transformar la idea de que el alumno solo debe escuchar a su profesor para aprender (Perrenoud, 1999), pues un docente con una marcada tradición académica de formación (Liston y Zeichner, 1993) toma el control total de la clase, dejando un derroche inmenso de sus conocimientos a través de una transmisión verbal, sin ninguna otra estrategia pedagógica.

Esta postura de la clase magistral puede ser útil para situaciones determinadas, mas no debe ser el método que rija la docencia, por tanto es esencial promover el aprendizaje activo desde los estudiantes ofreciendo explicaciones claras y comprensibles, pues aún más importante que lo que el profesor enseña, es la forma enseña (Zabalza, 2003). Así, Socas, Palarea y Hernández (2010) afirman que un profesor que atiende a la diversidad da un enfoque metacognitivo a sus clases y considera relevante tanto aprender el contenido como aprender a aprender.

La promoción del aprendizaje colaborativo. Esta característica enmarca la capacidad del profesor para promover la colaboración entre los alumnos a través de sus estrategias de enseñanza, pues resulta necesario lograr que el grupo de personas que conforman el aula de clases se convierta en un grupo de aprendizaje (Zarzar, 1993).

Para Pujolás (2004), un aula inclusiva es aquella en la que los alumnos diferentes aprenden juntos, y plantea que en el aprendizaje colaborativo cada alumno se compromete a hacer lo que sabe para lograr un objetivo común, con lo cual el aprendizaje y la atención a la diversidad están asegurados, ya que cada uno se responsabiliza de aquello que puede hacer. El objetivo para el docente es que los compañeros se vuelvan interdependientes a través del aprendizaje cooperativo, ya que este tipo de actividades facilitan el aprendizaje significativo de todos y ayudan a desarrollar el sentido de pertenencia, la aceptación y el apoyo entre iguales (Pujolás, 2008).

Un profesor que tiene la capacidad de promover el trabajo colaborativo entre sus alumnos para atender a la diversidad, reconoce la productividad grupo, sustituye cooperación por competencia, sustituye la tarea individual por la tarea de pequeños grupos, media las habilidades sociales entre los alumnos, promueve el trabajo en equipo, además de llevar a cabo la mediación y observación del trabajo de los grupos (Sosa, 2010).

La planificación basada en las diferencias. Una planificación de clase que considere las características y necesidades de los alumnos resulta ser una parte fundamental para la atención a la diversidad. Perrenoud (1999) sostiene que la planificación se refiere a organizar las actividades de tal manera que cada alumno tenga la oportunidad de enfrentar situaciones didácticas de alta productividad.

Asimismo, Zabalza (2003) afirma que cuando el docente planifica su clase no solo necesita tener en cuenta los aspectos instrumentales del diseño de una clase, como los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, sino también otras dimensiones importantes, como la contextualización del proyecto donde se consideran las características de la institución y de los alumnos, las estrategias de apoyo a los estudiantes, guías didácticas, tutorías y finalmente, evaluar el desarrollo del programa para identificar áreas de oportunidad en la planificación y corregirlas mediante una retroalimentación.

Para Zarzar (1993) es importante tener en cuenta la finalidad de la enseñanza para plasmarla en la planificación, pues no solo deben plantearse objetivos informativos sino también objetivos formativos para el alumno, en un marco de flexibilidad que considere la diversidad.

La colaboración con otros docentes. Imbernón (1998) señala que hay diferencia entre una colegialidad artificial y una cultura colaborativa, donde la primera se refiere a procedimientos administrativos y burocráticos mediante reuniones formales, mientras la segunda se caracteriza por tener contactos más profundos, personales, duraderos y permanentes, y que no necesariamente se realiza en reuniones determinadas, sino que se manifiesta en el trabajo diario de los docentes y en el entusiasmo por trabajar juntos para dar solución a las problemáticas individuales (Perrenoud, 1999).

Entonces, para que los profesores aprendan a colaborar es necesario que practiquen, ya que el trabajo colaborativo les permitirá participar, intercambiar ideas y experiencias, compartir preocupaciones y reflexiones, crear acuerdos y generar estrategias (Moriña y Parrilla, 2006), pues en un ambiente educativo donde la diversidad es la norma y no existen técnicas prediseñadas para la inclusión, la colaboración entre los docentes resulta un componente fundamental para analizar y dar respuesta a las situaciones nuevas y diferentes que se presenten en el aula (Parrilla, 1999).

La mejora continua de la práctica. De acuerdo con Perrenoud (1999), el profesor debe ser responsable de establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua que lo auxilie en una mejora de su práctica docente, así como mantener sus capacidades docentes en continua actualización e implementación, a favor de no dejar de lado la atención a la diversidad.

Además, Alegre y Villar (2010) plantean que el profesor debe llevar a cabo una actividad proactiva de mejora sostenida en el tiempo, y que la mejor manera de hacerlo es autoevaluándose para observar los propios pensamientos pedagógicos. La forma que se recoge la información para llevarla a cabo puede ser variada, como la aplicación de escalas, grabación en video de la propia práctica, redacción de autoinformes, actualizaciones pedagógicas, entre otros, que idealmente deben ser recogidos en carpetas personales que dejen constancia de la preparación y que funjan como unamanera de retroalimentación para mejorar continuamente la práctica docente en el aula, a fin de estar atento a las necesidades educativas de sus alumnos.

De esta forma se plantean las mencionadas características profesionales que son de sobresaliente importancia para que los profesores se mantengan atentos a la diversidad de sus alumnos, y por ende puedan atenderla adecuadamente.

4. Método

Se llevó a cabo un estudio mixto de tipo descriptivo, que, de acuerdo a Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (1997), se refiere a seleccionar una serie de aspectos para medirlos independientemente y así lograr una descripción del fenómeno, a través del uso de técnicas de recolección de datos tanto cuantitativas como cualitativas.

4.1. Fase cuantitativa

Se construyó un instrumento con los requerimientos necesarios para medir en los docentes cada una de las características profesionales propuestas (la comunicación con el alumnado, la motivación desde factores contextuales, la tutoría integrada a la docencia, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje a través de la participación activa de los estudiantes, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje y la mejora continua de la práctica),

éste consta de 45 ítems que se responden con una escala predeterminada tipo Likert, cuyos valores son de uno a cinco para cada característica profesional, siendo esta última la máxima puntuación.

Para determinar la validez de contenido del instrumento, es decir, para comprobar que realmente refleja un dominio del contenido que pretende medir (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 1997), fue sometido a juicio de expertos por parte de tres investigadores del Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la UASLP, quienes emitieron algunas sugerencias. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto a tres docentes de la Facultad de Psicología, quienes hicieron algunas observaciones acerca de la redacción de los ítems y las instrucciones, situación que fue de utilidad para realizar correcciones adicionales al instrumento.

Una vez revisado el instrumento, se entregó a la planta académica de la FAyV, conformada por 63 profesores (UASLP, 2012), de los cuales 36 son de tiempo completo, 24 de asignatura y 3 técnicos académicos; al cabo de un mes se logró recolectar 25 instrumentos correspondientes al 37% de la población, lo cual se consideró representativo. En este sentido se tomó una muestra no probabilística de sujetos voluntarios (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 1997), ya que se obtuvo información únicamente de aquellos docentes que voluntariamente accedieron a responder el instrumento.

Los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS 19, lo que ayudó a determinar un Coeficiente Alfa de Cronbach general de 0.87, mientras que en cada una de las escalas se obtuvieron coeficientes que variaron entre 0.5 y 0.8, que de acuerdo a Nunnally y Bernstein (1995) resulta aceptable para escalas con pocos ítems, o bien, para estudios iniciales, por tanto los datos se consideraron confiables. Además se obtuvieron estadísticos descriptivos con el fin de determinar la predominancia o ausencia de las características profesionales estudiadas en los docentes.

4.2. Fase cualitativa

- a) **Análisis de diario de campo.** Se elaboró un diario de campo que comprende experiencias, observaciones y relatos de conversaciones con docentes, administrativos y directivos de la FAyV, desde que se hizo el primer contacto con la entidad académica.

Se llevaron a cabo distintas reuniones con grupos de profesores y con directivos de la FAyV para conocer sus inquietudes y necesidades, así como para plantear la posibilidad de iniciar un proceso de formación docente que les permitiera atender a la diversidad; durante todo el transcurso, las observaciones se registraron en un diario de campo.

De acuerdo con Mesa (2010), el diario de campo es un documento personal del investigador en el que registra síntesis de temas, comentarios, impresiones y acontecimientos significativos que suceden a lo largo del proceso, para propiciar una

descripción de las actividades ocurridas durante el trabajo de campo, dejando evidencias escritas del objeto en su contexto natural. Shagoury y Miller (2000) definen las notas de campo como las observaciones directas de lo que sucede e incluyen a quien observa y el contexto de observación.

La información contenida en el diario se interpretó con el método de análisis de categorías para la construcción de objetos etnográficos de Bertely (2000), quien sostiene que una interpretación pertinente debe llevarse a cabo bajo la premisa de que la cultura escolar es una construcción social e intersubjetiva que se establece con base en la triangulación de tres categorías: primero las categorías sociales, que se ven reflejadas en el discurso de los actores; después las categorías del intérprete, quien aporta sus propios significados; y finalmente, las categorías teóricas, que hacen referencia a las teorías establecidas sobre el objeto de estudio.

Bajo esta perspectiva, se inició con la transcripción del diario de campo, posteriormente se hicieron varias lecturas de las observaciones registradas mediante las cuales se codificaron los datos agrupándolos en categorías que concentraran las ideas, conceptos o temas similares, para posteriormente triangularlas con la teoría y con los significados asignados por el intérprete, lo cual permitió obtener las categorías finales que se describen en el apartado de resultados.

b) Análisis de documentos. Se analizó el contenido de los documentos institucionales, como el último Informe Institucional del Rector de la UASLP disponible en ese momento (periodo 2011-2012), el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad, así como las Reglas de Operación del Programa Nacional del Mejoramiento del Profesorado. Se entiende el análisis de contenido (McKernan, 1999) como un método para estudiar sistemática y objetivamente el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación, con la finalidad de develar los mensajes que contiene.

Para este procedimiento se tomó como unidad de análisis el tema de formación docente, y después se inició una lectura detallada de los documentos institucionales anteriormente mencionados para detectar y anotar la recurrencia del tema predeterminado. Se buscó identificar casos en los que el tema de la formación docente resultara relevante para los objetivos de esta investigación.

Este análisis de contenido permitió establecer el estado de la formación del profesorado de la UASLP, así como las diferentes perspectivas de la docencia que repercuten en los procesos de atención a la diversidad del alumnado universitario.

5. Resultados

5.1. Fase cuantitativa

Sobre los datos demográficos se encontró lo siguiente: un 72% de los docentes tienen entre 31 y 37 años de edad, y un 28% se encuentra por encima de los 40 años; el 68% son hombres y el 32% mujeres; el 72% tiene doctorado, un 20% maestría y solo un 8% licenciatura. Por otro lado, es notorio que la mayoría de los profesores que contestaron el instrumento tienen relativamente poco tiempo laborando en la entidad, ya que el 87.5% tiene apenas cinco años o menos. Además, el 72% de los docentes son profesores de tiempo completo (PCT) y el 28% son profesores de asignatura.

En lo referente a los resultados obtenidos sobre las características profesionales de los docentes para atender a la diversidad, se encontró una puntuación global equivalente a 3.8 de una máxima de cinco puntos, por lo cual queda en evidencia la existencia de un amplio margen para la mejora de dichas características.

Enseguida se describen los resultados globales en cada una de las características profesionales para la atención a la diversidad: se hallaron cinco características profesionales con una puntuación inferior a los cuatro puntos (gestión del aprendizaje, promoción del aprendizaje colaborativo, planificación basada en las diferencias, colaboración entre docentes y mejora continua de la práctica), mientras que las cuatro restantes mostraron un puntaje relativamente superior (comunicación con el alumnado, motivación, tutoría integrada y reflexión sobre la práctica).

Los resultados arrojaron que existe una mayor fortaleza de los docentes en cuanto a las características profesionales que implican una relación más cercana con los estudiantes, como es el caso de la reflexión sobre su propia práctica profesional, la comunicación con el alumnado, la motivación centrada en los factores contextuales y la tutoría integrada a las funciones del aula, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Puntuación de las características profesionales para la atención a la diversidad.

Característica profesional	Puntuación
Comunicación con el alumnado	4.1
Motivación desde factores contextuales	4.1
Tutoría integrada a la práctica	4.3
Reflexión sobre la práctica	4.2
Gestión de aprendizajes	3.7
Promoción del aprendizaje colaborativo	3.8
Planificación basada en las diferencias	3.7
Colaboración con otros docentes	3.3
Mejora continua de la práctica	3.6

Por otro lado, se observó una mayor área de oportunidad para los docentes en las características profesionales que implican estrategias pedagógicas de enseñanza, como es el caso de la planificación de clase basada en las diferencias, la gestión de aprendizajes a través de la participación activa del alumnado, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje, la promoción del aprendizaje colaborativo entre los alumnos y la mejora continua de la práctica.

Los resultados arrojan que la tutoría integrada a la práctica docente y la reflexión sobre la práctica son las características profesionales con la mayor puntuación mientras que la colaboración con otros docentes y la mejora continua de la práctica son las de menor puntuación. En general existe un margen de mejora para cada una de las características profesionales que ayudan al profesor a atender a la diversidad, sobre todo en aquellas relacionadas con el ámbito metodológico.

5.2. Fase cualitativa

- a) **Análisis de diario de campo:** Al realizar el análisis categórico (Bertely, 2000) del diario de campo, fue posible localizar tres categorías generales en las que se expresa la postura que la comunidad académica de la FAyV muestra ante la docencia y la atención a la diversidad; estas categorías son, en primer lugar, una perspectiva técnica de la docencia, en segundo lugar los paradigmas educativos y finalmente la necesidades de formación docente.

La categoría denominada la perspectiva técnica de la docencia (Pérez, 1992) se observó en las demandas explícitas, por parte de docentes y directivos, de técnicas y estrategias específicas para atender a alumnos con una discapacidad; incluso cuando se les proponía llevar a cabo una formación docente que les permitiera ampliar su práctica educativa para atender a la diversidad de todo el alumnado, ellos afirmaban que solo necesitaban una serie de técnicas para que un alumno con ceguera aprendiera los contenidos, y que no requerían modificar nada más; esta situación reducía la docencia a un mero acto mecánico de transmisión (Rojas-Moreno, 2010).

Una segunda categoría pone de manifiesto el conflicto entre los paradigmas educativos, pues tanto docentes como directivos de la facultad mostraron una fuerte tendencia a actuar dentro del paradigma educativo de déficit, el cual considera las diferencias individuales como una deficiencia de la que los alumnos son los únicos responsables (López-Melero, 2003); esta situación se observó en afirmaciones constantes acerca de que una persona con discapacidad no puede aprender porque tiene una limitante, o bien, en comentarios que expresaban la dificultad que un alumno se pudiera formar como ingeniero si carecía del sentido de la vista, e incluso sugerían que no se debía permitir el ingreso a la educación superior a alumnos que no pudieran aprender. Por otra parte, los docentes que ya habían tenido un contacto académico con el alumno con discapacidad,

vislumbraban la enseñanza desde un paradigma educativo más cercano a la inclusión, pues expresaban la posibilidad de que las limitantes se encontraran en su propia práctica y en las condiciones institucionales donde la realizan, más que en las características del alumno, incluso algunos comenzaron a cuestionarse si el resto de sus alumnos estarían aprendiendo, por lo que comenzaron a fomentar la colaboración entre el alumnado para favorecer el aprendizaje de todos.

Una última categoría deja en evidencia la necesidad que surgió en los docentes de formarse y prepararse, pues tanto docentes como directivos reconocían que no estaban preparados para atender plenamente a la diversidad; esto los impulsó a buscar ayuda externa a través del CIOAI, sin embargo ellos solicitaban una “formación” que les permitiera aprender y aplicar técnicas únicamente para atender al alumno con discapacidad, orientadas a la reducción de objetivos y contenidos educativos. Otro punto importante dentro de esta categoría fue la necesidad manifiesta de trabajar colaborativamente para dar respuesta a las dificultades que enfrentaban en la práctica, pues durante las actividades llevadas a cabo en la FAyV, el personal administrativo, directivo y hasta los mismos docentes expresaban que aun cuando se habían dado cuenta que era necesario, existía poca disposición para trabajar entre ellos y colaborar con las actividades que se les solicitaban, y que el trabajo tendía a ser más individual que colaborativo.

- b) Análisis de documentos.** Con el tema de formación docente como unidad de análisis, se encontró una mayor recurrencia en criterios cuantitativos de la práctica docente. Así lo muestra el informe del rector (UASLP, 2012), ya que al hablar de formación docente se hace referencia a indicadores administrativos, reestructuración de planes de estudios, infraestructura tecnológica para fines académicos, proyectos de investigación y producciones científicas, pero no se mencionan acciones que impliquen mejoras en la práctica docente dentro del aula para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Esta misma recurrencia se reafirma en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (UASLP, 2009), que aunque está orientado a evaluar y reconocer el desempeño del profesor frente al grupo, toma mayoritariamente criterios cuantitativos tales como el número de horas frente al grupo, para determinar si se otorga o no el estímulo económico; además, el programa toma en cuenta otros rubros referentes a la actualización académica, la investigación y la gestión, pero no se mencionan acciones relacionadas con la evaluación de los resultados de la práctica docente dentro del aula.

Otro punto de recurrencia fue la perspectiva academicista con la que se forma al profesorado en la UASLP (Pérez, 1992), aquella donde basta con poseer los conocimientos propios de la profesión para enseñarlos, y por tanto la formación se centra en preparar académicamente a los docentes. Esta recurrencia se muestra en las actividades de la Dirección de Formación de Profesores, la cual se encarga de la contratación y evaluación de nuevos docentes, en el fomento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en distintas

actividades que presenta como formación docente, pero que únicamente refieren a la formación académica de la planta docente mediante posgrados, cursos de actualización y actividades de investigación. No obstante, dentro de dicha instancia universitaria existe una propuesta para el desarrollo de seis competencias docentes: la reflexión, la planificación del trabajo docente, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del mismo, la incorporación de nuevas tecnologías y la colegiación, de acuerdo a lo mencionado en el Informe del Rector (UASLP, 2012). Esta propuesta se implementa a través de cursos de formación dirigidos a grupos de profesores, pero la cobertura no llega a toda la planta docente.

En lo referente al PROMEP, éste es un programa que busca reconocer el perfil deseable en los Profesores de Tiempo Completo de la UASLP, que consiste en cumplir satisfactoriamente con las funciones universitarias asignadas y dar prueba de ello; dictamina que los docentes que deseen adquirirlo, en primer lugar deberán contar con un grado académico superior al que imparten, y segundo, deberán realizar de forma equilibrada funciones de docencia, gestión, generación y aplicación de conocimiento y tutoría (SEP, 2008). El mismo programa especifica que la docencia es la actividad en la que el profesor toma acciones para consolidar el aprendizaje del alumno; afirma también que la gestión académica-vinculación hace referencia a la actividad en cuerpos colegiados, al diseño, evaluación y operación de programas educativos, al establecimiento de relaciones de cooperación, entre otros; además define la tutoría como una forma de atención educativa en la que el profesor otorga apoyo al estudiante, donde la tarea fundamental es estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas de sus tutorados; y finalmente marca que la generación y aplicación de conocimientos se ven reflejadas en proyectos de investigación, intervención y divulgación. Como se observa, este perfil constituye una formación integral de los docentes, sin embargo, de los 2676 profesores que laboran en la UASLP según el informe disponible en aquel momento, únicamente 399 cuentan con perfil PROMEP (UASLP, 2012).

Mediante el análisis de contenido de los distintos documentos institucionales fue posible hallar una gran recurrencia en el tema de la formación docente, sin embargo muchos de los criterios con los que se impulsa dicha formación son cuantitativos y no están orientados a la pedagogía del profesor dentro del aula.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo, cualitativo y contextual permiten plantear una serie de conclusiones que pueden tomarse como áreas de oportunidad para implementar una futura intervención orientada a formar docentes que atiendan a la diversidad y otorguen a todo el alumnado las mismas oportunidades de aprender.

En cuanto a los datos obtenidos del análisis cuantitativo, resulta interesante encontrar características profesionales como la comunicación, la motivación, la tutoría y la reflexión con una puntuación sobresaliente, y que a pesar de ello no se esté atendiendo plenamente a la diversidad; por otro lado, la colaboración entre los docentes y la mejora continua de la práctica obtuvieron las menores puntuaciones. Estos resultados dejan ver que a pesar de que los docentes poseen ciertas características profesionales que les pueden ayudar a favorecer la atención a la diversidad, si no se comparte con otros docentes por medio de la colaboración y si no hay una preocupación expresa por mejorar la práctica docente de forma sostenida, aquellas características que sobresalen en lo individual quedan estancadas y no es posible que trasciendan a lo colectivo e institucional, pues, como señala Parrilla (1999), el desarrollo profesional del docente se vincula y articula en torno a otros, por lo tanto cualquier reflexión individual solo tendrá auge suficiente si se comparte especialmente en el contexto educativo, donde la diversidad es un reto cotidiano.

Esta situación se hace aún más evidente al encontrar, tanto en el análisis cualitativo como contextual, una marcada tendencia hacia la perspectiva técnica y académica de la docencia (Pérez, 1992), esto quiere decir que en este contexto un buen docente es aquél que aplica técnicas de enseñanza prediseñadas a sus alumnos y tiene un alto grado de preparación académica, lo que se confirma al hallar bajas puntuaciones en lo referente a la gestión del aprendizaje para el involucramiento activo del alumnado, la promoción del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y la planificación basada en las diferencias, dejando al descubierto una práctica pedagógica más apegada a lo tradicional y que difícilmente podría atender a la diversidad existente en el aula. En este sentido, es necesario resaltar que la idea de “aplicar técnicas” específicas que den respuesta a las “deficiencias del alumnado” es errónea, falsa y segregadora (Parrilla, 1999), ya que la premisa de la educación inclusiva es que la atención no debe centrarse en las supuestas “dificultades o deficiencias” de los alumnos, sino en las posibilidades que el contexto les podría brindar para desarrollarse y acceder de manera equitativa a una educación de calidad (López-Melero, 2003).

Por lo tanto, la práctica educativa debe estar encaminada a crear contextos educativos favorecedores, ya que cuando un docente se limita simplemente a ejecutar el currículum reduce la docencia a una transmisión mecánica de conocimientos, estrecha el camino hacia la inclusión y deja de lado la posibilidad de generar una docencia crítica, reflexiva y centrada en las posibilidades del estudiante (Rojas-Moreno, 2010).

En cuanto al ámbito institucional, aun cuando es posible observar una preocupación por la formación docente, las estrategias con las que ésta se promueve no son las más adecuadas, pues el alcance no es suficiente y la trascendencia de un estilo técnico y académico de formación resulta nula a la hora de estar frente a los alumnos, pues cuando los docentes solo son receptores y no son partícipes de su proceso de formación, las innovaciones difícilmente trascienden al aula; por eso es recomendable fomentar la mejora de la docencia desde lo que Imbernón (1998) llama formación en centros, es decir, llevar la formación hasta el lugar en que el docente se desempeña y permitir que participe junto con sus compañeros y el formador

en el diseño, implementación y gestión de su propia mejora, de lo contrario el docente puede percibir la formación como algo artificial y ajeno a su contexto personal e institucional.

En lo referente a las características de los profesores que accedieron a contestar el instrumento, es importante resaltar que la mayoría de ellos son jóvenes y tienen poca experiencia docente, por lo que este estudio deja abierta la incógnita sobre aquellos docentes que tienen una mayor edad y antigüedad profesional, ya que sería interesante conocer cómo es la atención a la diversidad por parte de profesionales con estos rasgos. Asimismo, la mayor parte de los docentes de los cuales se obtuvo información son profesores de tiempo completo, es decir que además de la docencia, dedican sus esfuerzos a actividades de investigación, así que sería necesario conocer cuál es la importancia que se le otorga a las prácticas de enseñanza.

De esta manera, un programa de intervención orientado a la formación docente debe considerar la mejora de todas las características profesionales que promueven la atención a la diversidad, con especial énfasis en aquellas que representan una mayor área de oportunidad, tomando en cuenta que cualquier formación profunda puede generar cierto grado de incertidumbre en los docentes, ya que transformar la práctica los coloca en una condición de vulnerabilidad, pues ponen en duda las concepciones, teorías y conocimientos que sustentan los elementos con los que han desarrollado su docencia a lo largo del tiempo (Monereo, 2010).

Entonces se concluye que es primordial que el profesor desarrolle integralmente las características profesionales planteadas para atender a la diversidad, y que con esto se prepare para llevar a cabo un proceso de enseñanza en donde las diferencias particulares de cada alumno dejen de representar un obstáculo para lograr el aprendizaje, pues debe quedar claro que la diversidad es una característica común en los seres humanos y por tanto, todos los alumnos tienen derechos a ser considerados desde su individualidad (Lira y Ponce de León, 2006).

Referencias

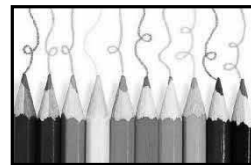
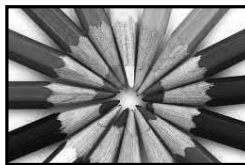
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Paso a paso, un punto de apoyo en la red*. Recuperado de <http://www.pasoapaso.com>
- Álvarez, P. y Pérez, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, 12-39.

- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- Gairín, J., Feixas, M., Gullamón, C. y Quinquer, D. (2004). Tutoría académica de la educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 1-10.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista docencia*, 16, 24-36.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- Lira, H. y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad. *Horizontes Educativos*, 11, 23-34.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López-Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Revista de Educación*, 3, 15-53.
- López-Melero, M. (2003). *Conferencia diversidad y desarrollo: la diferencia como valor y derecho humano*. Recuperado de <http://www.fapaginerdelosrios.org/>
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mesa, B. (2010). *El diario de campo: instrumento en el trabajo educativo*. Antioquia: Institución Educativa Normal Superior de San Roque.
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2007, marzo). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. Comunicación presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial>
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-538.
- Navarro, M.J. (2010). *Profesorado e inclusión. Actas del I Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Nunnally, J.C. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista curriculum y formación del profesorado*, 3(2), 1-16.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. París: Graó.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. París: Graó.
- Pujolás, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Rojas-Moreno, I. (2010). Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior, en el contexto de la posmodernidad: reflexiones sobre el caso mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 202-217.
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-136.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reglas de Operación del Programa Nacional del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. México: SEP.
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Tort, D. (2008). Diversidad: una realidad; formación docente: un desafío. *Quehacer educativo*, 90, 76-77.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2009). *Reglamento del programa de estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. México: UASLP.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2012). *Informe Anual del Rector 2011-2012*. México: UASLP.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Sección Temática Libre

Investigaciones actuales en Educación Inclusiva
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión

Co-teaching, a strategy for educational improvement and inclusion

Felipe Rodríguez*

Recibido: 28-06-2014 - Aceptado: 05-08-2014

Resumen

La co-enseñanza es una estrategia educativa recientemente adoptada en Chile para los Programas de Integración Escolar, que implica considerables transformaciones en el trabajo docente. Por ello, se presenta una reseña teórica en donde se analiza su origen conceptual, principales características, beneficios, enfoques, su relación con la gestión curricular y los factores que influyen en su desarrollo. Además, se entrega una propuesta de implementación basada en el modelo de alineamiento operacional de Donoso (1998), orientando la co-enseñanza hacia la mejoría de los aprendizajes y la inclusión, junto con algunas herramientas prácticas para facilitar su implementación.

Palabras clave: Co-enseñanza. Trabajo colaborativo. Educación inclusiva. Trabajo docente. Mejoramiento educativo.

Abstract

The strategy of co-teaching has been recently incorporated to Educational Integration Programs in Chile, which involves considerable changes in the teaching work. This paper presents a theoretical revision, analyzing its conceptual origin, fundamental characteristics, benefices, approaches, its relationship with the curriculum management and its influential elements. It also presents an implementation proposal based in the operational alignment model of Donoso (1998), to lead co-teaching for learning improvement and educational inclusion, with some practice tools for facilitate the implementation.

Keywords: Co-teaching. Collaborative work. Inclusive education. Teaching work. Educational improvement.

* Profesor de Historia y Geografía y Profesor de Educación Especial. Magíster en Educación, mención Gestión Curricular de la Universidad del Bío-Bío. Diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar y Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ferodriguez85@gmail.com

1. Introducción

Una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar es la práctica del trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinarios de los establecimientos educacionales. Se señala que deben formarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Estos equipos pueden estar formados por el profesor de educación regular, el educador diferencial, psicopedagogo, profesionales asistentes de la educación (fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo), técnicos asistentes, intérpretes de lengua de señas e incluso padres, madres y alumnos tutores. En particular, se plantea la práctica de co-enseñanza (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009 y 2012).

Esta política implica una serie de transformaciones y exigencias tanto a la organización escolar como al trabajo de los docentes. Una investigación evidencia la existencia de considerables barreras organizacionales, culturales y sociales para su puesta en práctica (Rodríguez, 2012). A raíz de esto se plantea esta reseña con el objetivo de aclarar el concepto de co-enseñanza, profundizar en sus características y entregar algunas propuestas para su ejecución.

2. El concepto de co-enseñanza

La co-enseñanza se enmarca dentro de una serie de agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales, que pueden ser reunidas en tres grandes categorías (Cardona, 2006; Vance, 2008).

1. Los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que hace un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica. Por ejemplo, el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.
2. Los modelos colaborativos, también llamados modelos de entrenamiento, surgieron como una respuesta a la insatisfacción generada por los modelos de consulta, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. En él los educadores regulares y diferenciales se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas. Dentro de esta categoría encontramos el modelo de asesoramiento colaborativo planteado por Sánchez (2000).
3. La co-enseñanza, también llamada modelo colaborativo o de equipo (Stainback y Stainback, 1999).

El origen del término co-enseñanza (en inglés, *co-teaching*) se explica como una acotación del término enseñanza cooperativa (en inglés, *cooperative teaching*) (Beamish, Bryer y Davies, 2006; Murawski y Swanson, 2001). Se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando

ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008). Además, se vincula íntimamente con los momentos de la gestión curricular, ya que la “co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, 2008, p. 40). También favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, al punto que se ha dicho que la co-enseñanza es aprender en la práctica (Tobin y Roth, 2005), pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos (Beamish, Bryer y Davies, 2006).

Independientemente de la forma en que se concrete la co-enseñanza, los siguientes elementos constituyen los componentes fundamentales para su aplicación (Villa et al., 2008):

1. Coordinar el trabajo para lograr metas comunes.
2. Compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia.
3. Demostrar paridad al ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, experto y novicio, dador y receptor de conocimientos y habilidades.
4. Utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.
5. Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual.
6. Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen (Graden y Bauer, 1999).

3. Beneficios de la co-enseñanza

Entre las razones para desarrollar la co-enseñanza se han indicado el enfrentamiento de problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículum y la entrega de apoyos a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006).

Respecto a la evidencia empírica, numerosas investigaciones han recogido los beneficios de la co-enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes.

Se ha evidenciado un positivo impacto de la co-enseñanza para los estudiantes con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias

no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer et al., 2010).

También se ha encontrado que los profesores que practicaban la co-enseñanza buscaban distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello se utilizaban evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje (Cramer et al., 2010).

Otros beneficios de la co-enseñanza encontrados en los estudiantes son la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. También la disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes. Además, la co-enseñanza genera beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo (Villa et al., 2008).

En el contexto de la educación universitaria, Bekerman y Dankner (2010) evidenciaron una visión positiva de los alumnos respecto a la solvencia y coherencia de los co-educadores. La complementación entre los estilos de enseñanza de los docentes otorgó dobles oportunidades de aprendizaje para los alumnos, percibiéndose un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de estrategias didácticas.

4. Co-enseñanza y gestión del currículum

La co-enseñanza se vincula estrechamente con la gestión del currículum. Para operacionalizar esta relación se proponen las siguientes dimensiones y subdimensiones (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la co-enseñanza en la gestión curricular, basadas en la investigación de Rodríguez (2012).

Dimensión	Subdimensión
Planificación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución de roles y responsabilidades. 2. Planificación general del aula común. 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. 4. Determinación de las estrategias didácticas. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos.
Didáctica de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de co-enseñanza. 2. Estrategias didácticas utilizadas. 3. Manejo de la conducta de los estudiantes. 4. Comunicación entre los docentes. 5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de los aprendizajes previos. 2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. 3. Evaluación de proceso. 4. Evaluación final. 5. Evaluación de la co-enseñanza.

4.1. Dimensión planificación de la enseñanza

Esta dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. Es muy importante que al iniciar se definan con claridad los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo y se garantice un horario para reunirse en forma periódica. Estos aspectos han sido precisamente unas de las grandes debilidades encontradas en Chile (Rodríguez, 2012). Además, deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (Villa et al., 2008).

Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Además, se recomienda utilizar un libro de planificación de la co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004).

4.2 Dimensión didáctica de aula

Corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular. Murawski y Dieker (2004) recomiendan organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual, favoreciendo la enseñanza diversificada a través de ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes. Por parte del Ministerio de Educación se ha recomendado la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje para lograr esta diversificación (MINEDUC, 2012).

En cuanto a la comunicación entre los docentes, Murawski y Dieker (2004) recomiendan el uso discreto de signos para comunicarse durante la clase, señalando cuándo es tiempo de pasar, cuándo se debe dar más tiempo, cuándo un profesor necesita atender una emergencia y cuándo se requiere algún instrumento o apoyo. También discutir sobre cómo se está llevando a cabo la clase y determinar qué cambios deben realizarse. Por último, indican que se debe mantener una agenda para cada clase, con las metas y habilidades que se trabajarán.

Un aspecto crucial es tener acuerdo y claridad respecto a las normas de conducta y ser congruente en su aplicación. También se ha recomendado pedir la ayuda de un mentor o asesor para observar la clase y entregar retroalimentación (Villa et al., 2008).

4.3. Dimensión evaluación

Corresponde tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. También es importante la evaluación de la propia co-enseñanza en

el equipo, para lo cual más adelante se entregan algunas herramientas. Murawski y Dieker (2004) recomiendan considerar variadas opciones de evaluación para los estudiantes con y sin discapacidad, incluyendo productos permanentes y actividades modificadas. En forma adicional al producto final, puede idearse una forma para evaluar el proceso y el esfuerzo. También recomiendan diseñar un menú de evaluaciones que les permitan a los estudiantes elegir aquellas que más respondan a sus intereses, crear rúbricas para saber qué y cómo se está evaluado, y compartir mediante turnos la corrección de las evaluaciones para discutir los resultados y asegurar su confiabilidad y validez.

Finalmente, se recomienda realizar dos preguntas básicas para monitorear y guiar el proceso de co-enseñanza: ¿Lo que estamos haciendo es bueno para ambos(as)? y ¿lo que estamos haciendo es bueno para nuestros estudiantes? (Murawski y Dieker, 2004: 58).

5. Enfoques de la co-enseñanza

Existen diversas tipologías respecto a los enfoques de co-enseñanza, pero lo importante es que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación. De hecho, en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Hughes y Murawski, 2001).

En este trabajo se plantea una integración de las tipologías de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008). A continuación se describen las principales características de cada enfoque:

1. Co-enseñanza de observación. Un profesor dirige la clase por completo mientras el otro recolecta información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes. En particular, se plantea que esta observación debe tener un foco vinculado a una problemática de interés para los co-educadores y debe enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo. Una vez realizadas las observaciones, el equipo debe reunirse para analizar la problemática y discutir alternativas de solución.
2. Co-enseñanza de apoyo. Ocurre cuando un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro educador se rota entre los estudiantes proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta. Villa et al. (2008) indican que este enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza. Sin embargo, se advierte que si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula (Hughes y Murawski, 2001).
3. Co-enseñanza en grupos simultáneos. Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo.

Si bien los docentes planifican en conjunto la lección trabajando los mismos contenidos, realizan las adaptaciones necesarias según las características de su grupo, buscando incrementar la participación de los estudiantes.

4. Co-enseñanza de rotación entre grupos. En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor. Se recomienda este enfoque para co-educadores principiantes.
5. Co-enseñanza complementaria. Consiste en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor, como parafraseo, entrega de ejemplos, construcción de un organizador gráfico, modelamiento para tomar apuntes en una transparencia, enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente, enseñar previamente a un grupo de estudiantes las habilidades sociales requeridas para el aprendizaje cooperativo en grupos y monitorear a los estudiantes en la práctica de estos roles durante el desarrollo de la clase.
6. Co-enseñanza en estaciones. Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, entonces los docentes instruyen al grupo siguiente con las adaptaciones que requiera. Friend et al. (2010) plantean la división del curso en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja en forma independiente.
7. Co-enseñanza alternativa. Se trata de que mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, entre otras.
8. Co-enseñanza en equipo. En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase. En Chile se ha encontrado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012), sin embargo es más enriquecedor que en cada momento de la clase los co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros.

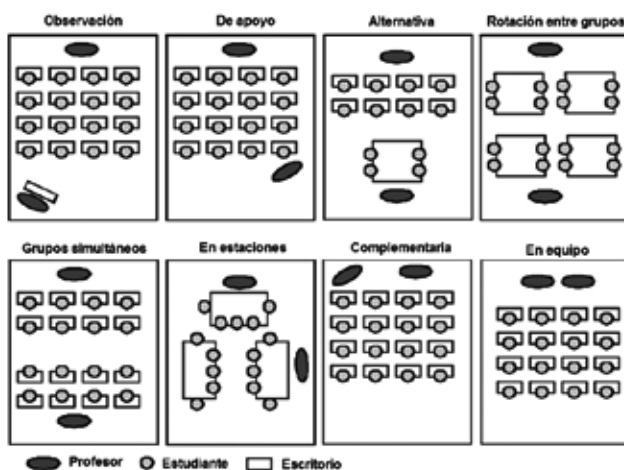


Figura 1. Enfoques de la co-enseñanza, elaborados en base a Friend et al. (2010).

6. Factores influyentes en la co-enseñanza y el trabajo colaborativo

La literatura indica varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales están la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010).

Otro factor relevante es la cultura escolar, particularmente el predominio de una cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron y Mcleskey, 2010). En Chile se han hallado indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012).

También dentro de la cultura, relacionado con el ambiente de trabajo y las percepciones de los docentes, están la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración (Araneda et al., 2008; Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006); y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (Sánchez, 2000). Particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre los profesionales, en donde un profesional es considerado experto y superior al otro, por lo que se deben acatar sus indicaciones (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, 2004).

Finalmente, se agrega la deficiente formación profesional para atender las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se indica la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa (Gavilán, 2004; Sánchez, 2000).

Respecto a los facilitadores del trabajo colaborativo, existen elementos organizativos como una adecuada utilización y organización del tiempo para la planificación de la co-enseñanza, la coordinación del trabajo en torno a metas comunes y la programación del horario de los estudiantes (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008). También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010), entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a practicarlo (Murawski y Dieker, 2004).

Respecto a la cultura escolar, destaca el desarrollo de un estilo de liderazgo distributivo de funciones al interior de los establecimientos escolares, especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza (Villa et al., 2008), apoyando y sustentando una cultura colaborativa, en donde las decisiones surgen a partir del diálogo y el personal participa en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010). También se señala el desarrollo de actitudes y creencias individuales favorables a la colaboración. Se indica que los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado (Graden y Bauer, 1999) y compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia (Villa et al., 2008). También se señala la construcción gradual de una relación profesional de colaboración, iniciada con un adecuado rapport y caracterizada por una relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores. Se destaca el carácter voluntario de la colaboración (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004).

Además, es importante el desarrollo de habilidades interpersonales, como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas (Villa et al., 2008). También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente (Murawski y Dieker, 2004). En Chile se ha detectado la importancia de una relación de confianza y respeto entre los docentes en el desarrollo de un mejor trabajo colaborativo (Rodríguez, 2012). Estos elementos son críticos y deben ser abordados con especial cuidado durante la implementación de la co-enseñanza.

7. Propuesta de implementación

La siguiente propuesta no constituye una receta sino un conjunto de lineamientos, recomendaciones y herramientas para la implementación de la co-enseñanza. Por ello, cada comunidad educativa tiene el deber de realizar las modificaciones pertinentes según los requerimientos de su realidad. Además, cabe recalcar que la co-enseñanza no se reduce al ámbito de los Programas de Integración Escolar, pues puede ser practicada en los equipos SEP, entre docentes de un mismo nivel, de diferentes niveles y de diferentes asignaturas, entre otras combinaciones. Es una adecuada estrategia para propiciar la transversalidad del currículum.

Esta propuesta utiliza como estructura el modelo de alineamiento operacional de Donoso (1998), centrándose en los procesos dentro de la organización escolar. Se ordena en cuatro etapas: planificación estratégica, estructuración de la organización, control del desempeño y gestión del mejoramiento.

7.1. Planificación estratégica

La co-enseñanza no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin. Por ello, en esta etapa se busca el alineamiento de esta práctica con los objetivos estratégicos y líneas de acción de la organización escolar, seleccionando aquellos que serán apoyados directamente por la co-enseñanza, favoreciendo de este modo el logro de las metas de aprendizaje. Se deben determinar las asignaturas, niveles y modalidades educativas que serán involucradas en la co-enseñanza.

En segundo lugar, se debe seleccionar al personal docente y no docente involucrado. Un elemento fundamental para que esta práctica sea exitosa es la voluntariedad de los participantes (Murawski y Dieker, 2004). Muchas investigaciones evidencian que cuando la co-enseñanza es forzada aumentan las probabilidades de fracasar. Incluso, cuando los docentes están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, se debe realizar en forma graduada durante varios años y con el debido acompañamiento, formación y apoyo organizacional (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007). Junto a esto, se plantea que las personas deben tener un perfil profesional con características favorables al trabajo colaborativo. Por ejemplo, saber escuchar, tener empatía, ser flexible, demostrar iniciativa, estar abierto a nuevas ideas, manejar en forma constructiva los conflictos y resolver en forma creativa los problemas (Villa et al., 2008). También, al momento de formar los equipos de co-enseñanza es importante considerar los aspectos culturales, especialmente el que exista un sistema de creencias, valores y supuestos que favorezcan la colaboración y el reconocimiento del aporte que puede hacer cada miembro del equipo (Villa et al., 2008).

7.2. Estructuración de la organización

Esta etapa consiste en rediseñar la organización o parte de ella, de modo que sustente la práctica de la co-enseñanza. Esto debe hacerse en dos dimensiones: asegurando espacios para su puesta en práctica y conviniendo el logro de metas de aprendizaje (compromisos verticales) y definiendo los roles y responsabilidades de cada co-educador (compromisos horizontales).

Para asegurar los espacios se debe comprometer el apoyo del equipo de gestión de la organización educativa, estableciendo un horario semanal destinado a la planificación y evaluación de la co-enseñanza, coincidente entre los co-educadores, facilitando su cumplimiento mediante la contratación de esas horas y teniendo cuidado de no asignar otro tipo de tareas a los co-educadores en ese espacio. Por otro lado, también significa un compromiso de los co-educadores con el equipo de gestión, de utilizar esos espacios para las tareas asignadas y especialmente de lograr

las metas de aprendizaje establecidas para sus estudiantes. Respecto al funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, el Ministerio de Educación ha establecido la contratación de un mínimo de tres horas semanales, por curso, para los profesores de educación regular para el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2009 y 2012). Sin embargo, hay que cautelar que todos los co-educadores tengan ese espacio, ya que la normativa chilena no garantiza explícitamente esas horas para los educadores diferenciales y los demás profesionales.

En cuanto a los roles y responsabilidades, es importante que antes de iniciar el trabajo en las aulas se acuerden las funciones y tareas que corresponderán a cada miembro del equipo durante todo el proceso educativo, entendidas como una red de compromisos horizontales entre los miembros del equipo. Para ello se deben considerar los talentos y conocimientos de cada integrante (Villa et al., 2008), de modo que cada uno pueda aportar desde su área de experticia. A continuación se presenta una sugerencia de matriz para determinar roles y responsabilidades (tabla 2).

Es importante considerar que existen algunos roles estratégicos que deben ser acordados en forma equitativa para que exista una auténtica co-enseñanza: la determinación de los objetivos y metas de aprendizaje generales del curso, las normas, procedimientos disciplinarios y estrategias para manejar la conducta dentro del aula, y las estrategias de comunicación efectiva entre los miembros del equipo, especialmente la forma de comunicación entre los miembros del equipo frente a los estudiantes para transmitir una relación de igualdad. Además, es importante que el equipo determine si estos roles y responsabilidades serán permanentes o se irán rotando, la periodicidad con que se revisarán, y con cuánta frecuencia se comunicarán con los apoderados y el equipo de gestión del establecimiento. Finalmente se recomienda discutir en torno a cómo se mantendrá equilibrado el poder de decisión entre los miembros del equipo (Villa et. al, 2008).

Tabla 2. Matriz para determinar los roles y responsabilidades en la co-enseñanza. elaborada en base a Villa et al. (2008) con adaptaciones.

Roles y responsabilidades	Grado de responsabilidad		
	Nombre	Nombre	Nombre
Preparar las reuniones del equipo.			
Mantener un registro de los acuerdos y compromisos del equipo (ejemplo, llenado del Libro de Registro del Programa de Integración Escolar)			
Realizar el diagnóstico del curso			
Realizar el plan anual y confeccionar las planificaciones del curso.			
Elaborar y determinar las estrategias de adaptación curricular.			
Elaborar los Programas Educativos Individuales y/o Planes de Apoyo Individual.			
Realizar lecciones de apoyo para los estudiantes que requieran instrucción adicional (ejemplo, apoyo con especialistas en lenguaje y trabajo en aula de recursos).			

continúa...

continuación

Preparación de los recursos didácticos (software educativo, material didáctico y fungible, láminas, diapositivas, etc.).			
Seleccionar y preparar a los estudiantes tutores.			
Determinar las normas, procedimientos disciplinarios y estrategias para manejar la conducta de los estudiantes.			
Determinar las estrategias de comunicación efectiva entre los co-enseñantes.			
Diseñar los procedimientos e instrumentos de evaluación.			
Adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación.			
Comunicarse con el equipo de gestión del establecimiento.			
Comunicarse con otros profesionales o redes que colaboran con el equipo.			
Comunicarse con los padres y apoderados.			
Buscar información y literatura sobre nuevas estrategias didácticas.			

Grados de responsabilidad sugeridos:
 P= responsabilidad primaria / S= responsabilidad secundaria / E= responsabilidad equitativa / TD= aporte en la toma de decisiones.

Por otra parte, la adquisición de compromisos en el equipo de co-enseñanza no solo se da al inicio de su funcionamiento, sino que es permanente durante el proceso de enseñanza en la planificación cotidiana de las clases. Es por ello que el equipo debe re-estructurarse en forma permanente según los requerimientos de cada experiencia de aprendizaje. Para esto y considerando una forma de concretar el trabajo del equipo en la planificación curricular, se recomienda el siguiente modelo de planificación que debe ser adaptado a la realidad de cada organización (figura 2):

Unidad:..... Curso:..... Duración:.....
 Asignatura:.....
 Co-educadores:.....
Organización del aula (realizar un dibujo):

Clase	Objetivo de aprendizaje	Actividades de los estudiantes con (nombre co-educador)	Actividades de los estudiantes con (nombre co-educador)	Evaluación
1		Antes de la clase: Inicio: Desarrollo: Cierre:	Antes de la clase: Inicio: Desarrollo: Cierre:	
	Enfoque:	Después de la clase:	Después de la clase:	

Figura 2. Modelo de planificación curricular sugerido para la co-enseñanza.

7.3. Control del desempeño

Consiste en el monitoreo de los equipos de co-enseñanza, en relación a los compromisos verticales adquiridos con la administración del establecimiento (horario de trabajo colaborativo y resultados de aprendizaje) y horizontales al interior del equipo (roles y responsabilidades). Lo importante es que existan mecanismos que permitan contrastar los compromisos adquiridos con el desempeño y resultados del equipo.

Para monitorear y evaluar el funcionamiento del equipo de co-enseñanza se recomienda la utilización de procedimientos de autoevaluación y observación, como cuestionarios, encuestas, coaching, observaciones de clase y caminatas de aula, los cuales deben ser analizados y discutidos en las reuniones del equipo.

A continuación se presenta un ejemplo de escala abreviada de autoevaluación (tabla 3).

7.4. Gestión del mejoramiento

Consiste en corregir los desalineamientos del equipo de co-enseñanza respecto a los compromisos adquiridos tanto a nivel vertical como horizontal, detectados en la etapa de control del desempeño, actuando como retroalimentación para todas las fases anteriores.

Tabla 3. Escala abreviada de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008).

Instrucciones: Rodee con un círculo el número que mejor representa su grado de acuerdo con cada afirmación.				
5	4	3	2	1
Siempre	Generalmente	A veces	Rara vez	Nunca
En nuestro equipo de co-enseñanza:				
5 4 3 2 1	1. Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.			
5 4 3 2 1	2. Compartimos la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar.			
5 4 3 2 1	3. Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar nuestro trabajo.			
5 4 3 2 1	4. Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase según las necesidades y beneficios para los estudiantes.			
5 4 3 2 1	5. Aseguramos que cada co-educador enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.			
5 4 3 2 1	6. Compartimos la responsabilidad sobre la adaptación curricular y enseñanza diferenciada.			
5 4 3 2 1	7. Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta.			
5 4 3 2 1	8. Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza (por ejemplo, de apoyo, paralela, complementaria y en equipo).			
5 4 3 2 1	9. Compartimos la responsabilidad de evaluar cada aprendizaje de los estudiantes.			
5 4 3 2 1	10. Nos retroalimentamos sobre nuestro desempeño en el aula.			
5 4 3 2 1	11. Comunicamos libremente nuestras opiniones.			
5 4 3 2 1	12. Tenemos un procedimiento para resolver diferencias de opinión y lo usamos para enfrentar problemas y conflictos.			
5 4 3 2 1	13. Somos un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.			
5 4 3 2 1	14. Ambos/todos somos percibidos por los estudiantes como sus profesores por igual.			

El alineamiento vertical buscar corregir hacia el cumplimiento y uso apropiado de los tiempos asignados para la planificación y evaluación de la co-enseñanza, y especialmente el logro de las metas de aprendizajes. En cambio, el alineamiento horizontal busca clarificar y reprogramar los roles y responsabilidades entre los miembros del equipo, lo cual puede implicar la reasignación de roles, integrar un nuevo miembro al equipo o incluso cambiar a uno o varios de sus integrantes. También, el equipo directivo puede incorporar incentivos al equipo de co-enseñanza para mejorar su funcionamiento y los resultados de los estudiantes, como para reducir sus responsabilidades en otras tareas, simplificar algunos procedimientos administrativos y otorgar mayores tiempos para planificar, entre otros. Una adecuada forma de incentivar en forma indirecta la co-enseñanza es propiciar un buen clima de relaciones sociales, pues los vínculos interpersonales son un factor muy influyente en el éxito de cualquier equipo de trabajo (Graden y Bauer, 1999; Manso, 2002; Murawski y Dieker, 2004; Rodríguez, 2012).

Finalmente, es importante señalar que los equipos de gestión deben aprender a detectar cuándo los equipos de co-enseñanza son exitosos y utilizarlos como mentores para otros equipos con un desempeño menor, pero también determinar cuándo un equipo es insostenible y debe desvincularse.

Referencias

- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41, 117-127.
- Consultora en estudios, asesorías y planificación en desarrollo local - CEAS Ltda. (2004). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Donoso, P. (1998). En busca del alineamiento operacional. *Revista Abante*, 1 (1), 33-58.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 9-27.

- Gavilán, V. (2004). Integración de niños(as) con discapacidad mental, bajo la mirada del estudio etnográfico. *Paideia*, 37(4), 89-100.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Hughes, C. y Murawski, W. (2001). Lessons from another field: applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-203.
- Manso, J. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Revista Universidad Eafit*, 128(2), 79-86.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. MINEDUC: Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W. y Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé*. Tesis de magister no publicada, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91(3), 55-77.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stuart, S., Connor, M., Cady, K. y Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: a collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12-23.
- Tobin, K. y Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105(6), 313-321.
- Vance, A. (2001). Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 58-74.

La legitimidad meritocrática de la desigualdad. Relegación educativa en medios desfavorecidos de Paraguay

The meritocratic legitimacy of inequality. Disadvantaged educational relegation of Paraguay

Luis Ortíz*

Recibido: 30-06-2014 - Aceptado: 16-08-2014

Resumen

La lógica según la cual los juicios escolares se implementan revela un proceso social en el que las autoridades escolares evalúan con base en configuraciones constituidas por concertaciones entre los diferentes agentes del proceso educativo, de modo que el desempeño de los alumnos y la credibilidad de los docentes legitiman conjuntamente la autoridad pedagógica de la escuela. El efecto de esos juicios convierte a algunos jóvenes en alumnos excelentes y a otros en alumnos medios, elaborando jerarquías propias a la institución educativa. En este marco, la escuela refuerza, por efecto de arbitrajes tácitos y trayectorias educativas, las clasificaciones que se hallan en la base de la segregación socioespacial. La ideología del mérito, que en el sistema educativo cumple la función de organizar las desigualdades sociales, actualiza la antigua noción de *talento*, propia del modelo educativo de una estructura de desigualdad social.

Palabras clave: Desigualdad social. Sistema educativo. Meritocracia. Igualdad de oportunidades. Jerarquías escolares.

Abstract

The logic by which judgments are implemented school reveals a social process in which school officials evaluated based on configurations, consisting of consensus between the different actors of the educational process, so that the performance of students and the credibility of the teachers together legitimate pedagogical authority of the school. The effect of these judgments makes some excellent youth media students and other students, developing own hierarchies to the school. In this context, the school reinforces the effect of tacit arbitration and educational trajectories, the classifications are based on the socio-spatial segregation. The ideology of merit, that the education system serves to organize social inequalities, updates the old notion of talent, own the educational model of a structure of social inequality.

Keywords: Social inequality. Educational system. Meritocracy. Equal opportunity. School hierarchies.

* Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París, Francia). Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México D.F., México). Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Paraguay. lortizs@yahoo.com

1. Introducción

Las débiles diferencias de recursos y oportunidades entre alumnos del mismo origen social, habilita el espacio para la clasificación escolar por el desempeño pedagógico. Pero esas diferencias no constituyen la causa necesaria para que algunos continúen los estudios superiores, mientras otros dimiten. Por la enseñanza, empero, las diferencias se convertirán en desigualdades. Más allá de la calificación escolar a los jóvenes, los docentes instituyen una distinción moral en la sociedad, función que instaura la creencia de un lugar asignado naturalmente en el espacio social: los alumnos excelentes tienen la posibilidad de competir con los jóvenes de la sociedad legítima y los alumnos “medios” no tienen otra alternativa que permanecer en sus localidades.

La “flexibilidad” con la que los docentes implementan y evalúan los exámenes es un medio para que la expansión del acceso otorgue una apariencia democrática al sistema educativo. Este mecanismo permitió a un número creciente de alumnos aprobar los exámenes y con ello hacer posible la expansión de la tasa de bachillerato, de modo que los objetivos *cuantitativos* de la reforma educativa se cumplieran. Pero los actos de evaluación, durante los exámenes finales de la educación secundaria, dan un margen de maniobra a los docentes para incitar a algunos alumnos a culminar en tiempo y forma, así como arrastrar a otros a repetir las pruebas.

Culminar el bachillerato con un puntaje medio no tiene el mismo sentido que culminar con excelencia. El éxito de algunos es avizorado, desde el inicio de la escolarización, como una exigencia de la institución escolar. Independientemente de lo que los alumnos y sus familias consideren sobre la escuela, cualquiera fuera su objetivo de éxito previsto con anterioridad, la afinidad electiva entre los juicios docentes, el status parental de las familias, la disposición de los jóvenes y su capital moral, les convierte de simples egresados en “elegidos”. Éstos ponen lo mejor de sí para convencer y hacerse notar públicamente como excelentes. Su posición escolar es, por tanto, el producto de una experiencia social del pasado en función del porvenir posible y previsto.

2. La meritocracia bajo la forma de jerarquías escolares

La representación jerarquizada de la cultura legítima y del sistema educativo es el resultado del compromiso de los jóvenes, de los padres y de las autoridades escolares, compromiso cuya lógica se muestra oculta a los mismos agentes. Las jerarquías que hacen que la escuela privada sea preferida a la escuela pública, que la lengua “noble”, el español, fuera ponderado sobre el guaraní, que los estudiantes de dedicación exclusiva tengan mejor desempeño que los estudiantes trabajadores, en fin, el conjunto de hechos que la institución escolar promueve como valores legítimos, implica el débil poder simbólico que las familias socialmente desfavorecidas tienen para contestarlos.

Estas jerarquías, en localidades afectadas por la segregación, se basan en la insuficiencia económica y cultural de las familias, obligándolas por falta de información a aceptar la oferta

local del sistema educativo, desprovisto también de los recursos, carente de las condiciones de aprendizaje y marcado por la inequidad pedagógica. Ya que los jóvenes excelentes proseguirán, en la mayoría de los casos, sus estudios superiores, las oportunidades de ingreso al mercado formal de trabajo serán menos numerosas dado los escasos puestos. En la mayoría de los casos, en cambio, los alumnos de calificación media, con bachillerato obtenido, interrumpirán la continuidad de sus estudios en la educación superior por temor a la selección y al rechazo, es decir, por la incertidumbre respecto de la ascensión social por la escuela¹⁶.

El temor a la selección es, entre los jóvenes de familias pobres e inexpertas en el proceso educativo, la condición indispensable para que la escuela permanezca como la institución más poderosa en el juicio de las virtudes. Además, el temor al rechazo por la repetición de las pruebas produce, en los ánimos de los jóvenes de origen desfavorecido, el sentimiento de no estar hecho para los estudios. Los jóvenes que intentan varias veces aprobar los exámenes o que los aprueban con calificaciones medias culminan el bachillerato aunque se persuaden, con sus resultados, de una supuesta falta de talento, una incapacidad de llegar lejos. Las exámenes, medios eficaces del juicio escolar, constituyen, para los jóvenes dotados de bajo capital cultural, los exámenes de una ilusión (Bourdieu y Passeron, 1968).

La flexibilidad de la evaluación escolar está en correspondencia con la clasificación de los estudiantes según su conformidad con los criterios de clasificación, basados en la excelencia. Los alumnos excelentes de las clases desfavorecidas son, por tanto, los únicos dispuestos a afrontar los exámenes sin temor y su excepcionalidad les vuelve meritorio. “La igualdad formal que organiza la práctica pedagógica sirve, de hecho, de máscara y de justificación a la indiferencia respecto de las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñada o, más exactamente, exigida” (Bourdieu, 1966: 336). El éxito en los contextos segregados de Paraguay, lo hemos visto, no es solamente del orden del desempeño de los alumnos sino también de los efectos de los juicios de la escuela. Los alumnos no se vuelven virtuosos sino de la mano de la institución escolar. Los docentes y los padres, arbitrados en configuraciones sociales, producen jóvenes excelentes y jóvenes medios de manera tácitamente establecida.

Las desigualdades surgidas de estos veredictos y de la clasificación escolar producen en los que fracasan, la resignación a permanecer en sus lugares de origen mientras que en los alumnos excelentes producen la negación de sus orígenes, como forma de liberarse de identidades negativas atribuidas desde el exterior. “Todo sucede como si el proceso de ascensión social debiera pagarse con una toma de distancia respecto de lo que funciona como un lugar de relegación espacial y social” (Beaud, 2002: 102).

De la misma manera que la experiencia escolar del joven y de su familia construye el sentido del éxito (la conformidad como disposición), la experiencia del fracaso es la otra cara de la moneda del proceso educativo. Si por una parte, desde la reforma educativa las expectativas tienen un papel importante en el compromiso de las familias a “jugar el juego”, por la otra, las jerarquías de excelencia incomodan a muchas de ellas por el hecho de ver a sus hijos culminar

¹⁶ Denominamos “estudios superiores” a los estudios universitarios desde el primer año de licenciatura.

el bachillerato y no continuar sus estudios. El fracaso así es la vivencia de una desilusión a pesar del compromiso.

“Terminar el colegio”, “obtener el bachillerato”, anteriormente objetivos importantes, no son en la actualidad sino la manifestación de simples títulos de una escala situada más arriba. Todo sucede como si la educación, llevada a poner en ventaja a las familias involucradas en la escolaridad de sus hijos, fuera la responsable de la segregación social. Las familias se hallan en la imposibilidad de contestar a la institución, que iguala formalmente a todos los jóvenes otorgándoles el título de bachillerato pero los diferencia concretamente por las disposiciones para competir en la vida post-colegial.

El sistema educativo paraguayo tiene dificultad para conjugar la universalidad de la política educativa con la no-discriminación, adaptando las prácticas pedagógicas a la diversidad del público escolar. Diferenciar sin caer en la desigualdad de tratamiento, reconocer la particularidad sin estigmatizar, constituyen algunos desafíos para una educación eficaz y equitativa. “Si la heterogeneidad de las clases aparece, en la media, preferible a la homogeneidad, nada indica que la heterogeneidad máxima es preferible en todas partes y siempre. Lo que vale ‘en la media’, desde un punto de vista estadístico, no vale necesariamente para todas las situaciones (...), los profesores, considerando generalmente que sus clases son demasiado heterogéneas, incluso cuando éstas casi no lo son desde un punto de vista estadístico, son muy a menudo favorables a una menor heterogeneidad finalmente contraria a la equidad y a la eficacia” (Merle, 2002: 95).

Para los jóvenes que no obtuvieron el bachillerato, confrontarse a un destino incierto va de la mano de la conciencia de la falta de diploma como un handicap vigente en la sociedad de la actualidad. Más allá de los alumnos que trabajan medio tiempo, el verdadero problema incumbe a los jóvenes que, difiriendo su entrada plena en el mundo del trabajo para dedicarse a los estudios, ven sus esfuerzos desvanecerse cuando se encuentran “incapaces” de continuar prolongados estudios superiores¹⁷.

La apertura del sistema educativo y la ideología asociada, a saber, la igualdad de oportunidades, son las tretas para empujar a las generaciones jóvenes a inflarse de esperanza y recibir en cambio solo una ilusión. La jerarquía escolar, reforzada durante los últimos años de la educación secundaria, se muestra entonces como la base de legitimación de las desigualdades sociales después del nivel colegial. La diferenciación escolar que, en el seno de la institución educativa, reagrupa a los jóvenes en excelentes y medios, se transpone en la etapa post-colegial en distinción social entre individuos “excepcionales” y “comunes” (esta etiqueta concerniendo a los individuos de localidades segregadas). Las jerarquías escolares, en los medios sociales desfavorecidos, se metamorfosean en meritocracia.

¹⁷ Dada la economía paraguaya, los jóvenes de clases medias se inician en el mercado de trabajo a los 18 años, mientras que los jóvenes de clases populares mucho más temprano. El costo de oportunidad de no entrar en el mercado de trabajo es más elevado para los jóvenes de familias desfavorecidas, razón por la cual la ilusión meritocrática de hallar un lugar en el mundo del trabajo que la escuela instaura es doblemente hipócrita, siendo la responsable del malestar por causa de su fracaso.

3. A pesar de la igualdad de oportunidades

Durante los años de retorno de la democracia política en Paraguay, un ideal igualitarista se difundió progresivamente e hizo necesario el acceso masivo al sistema educativo así como la prolongación de la escolaridad. El número de efectivos escolarizados en la educación media y en la educación superior, al igual que el número de titulados, no cesaron de aumentar, aunque lentamente (Denis, 2005).

Para resolver la tensión entre individuos convertidos en iguales en derecho pero desiguales de hecho, la igualdad de oportunidades se impuso progresivamente como ideología legitimadora de la diferenciación social en la sociedad democrática. Como lo señala François Dubet, “como mecanismo de definición de desigualdades justas, la igualdad de oportunidades reposa sobre una doble afirmación. Por una lado, al inicio de las pruebas escolares, todos los alumnos son considerados como iguales y todos tienen el derecho de esperar obtener los mejores resultados y de alcanzar las posiciones más elevadas. Este derecho al éxito es también una exigencia moral en una escuela pronta a condenar la ausencia de ambición escolar de los alumnos o de las familias. (...) Por otro lado, como toda escuela, la escuela de la igualdad de oportunidades clasifica, orienta y jerarquiza a los alumnos en función de sus desempeños. La competencia escolar vuelve por tanto a los alumnos necesariamente desiguales” (Dubet, 2004: 27-28).

En Paraguay, el principio ideológico que sostuvo una “educación para todos” fue la igualdad de oportunidades, inscrito en las declaraciones de la reforma educativa. De hecho, era necesario que la ideología del mérito sea aceptada como la posibilidad de obtener éxito en la vida y de salir de la pobreza por el esfuerzo. Interiorizada la creencia en la aptitud individual, la meritocracia pondría en práctica un nuevo sistema educativo y una nueva sociedad post-autoritaria. Pero el mérito individual disimula, bajo innumerables formas, un sistema de selección escolar fuertemente inequitativo que se pretende neutro. Es un modo de conformidad con las desigualdades sociales. La escuela no resolvió de hecho las pronunciadas asimetrías en el curso de veinticinco años. El acceso no es lo mismo que las condiciones de acceso; ya que la igualdad formal ante la educación desemboca en desigualdades de desempeño educativo. La igualdad política supuestamente desarrollaría la igualdad de oportunidades, de modo que la posición ocupada por los individuos en la división del trabajo dependería no de factores heredados, sino del mérito, convirtiéndose en el mecanismo organizador de una sociedad equitativa.

Para las familias que quedaron largo tiempo excluidas de la educación, los primeros años de la década de 1990 estuvieron marcados por una euforia ante el sistema educativo y de promesa de éxito social. Las expectativas de las clases desfavorecidas ante la escuela, que se hicieron más altas, fueron el efecto transitorio del inicio de la reforma educativa. La baja participación de esas clases en el sistema educativo, antes de la política pública en cuestión, constituyó la condición de posibilidad de inversión en la escolarización de sus hijos, lo que se vuelve, como lo refiere Alain Accardo, una “elección de lo necesario”. “En el fondo, para ellos, el éxito social consiste no tanto en promoverse hacia posiciones superiores sino en evitar volver a

caer en una condición inferior por debajo del ‘umbral de pobreza’, (...) con relación a la cual ganarse honestamente la vida, tener un buen lugar donde vivir, comer hasta hartarse y tener salud constituyen inapreciables privilegios” (Accardo, 2006: 242).

En el campo educativo, el acceso universal a la enseñanza se volvió un imperativo de la política pública, mientras que los resultados del proceso educativo (v.gr. la promoción social) quedaron librados al azar. La esperanza en la educación estuvo expandida especialmente en los grupos más desfavorecidos, por el hecho que éstos tienen solamente a la escuela como “garantía” de inversión a futuro. Sin embargo, las capacidades reales de valerse de ella se fueron mostrando insuficientes. He aquí el nudo gordiano que establece una diferencia entre los vencedores y los vencidos del sistema educativo. Por causa de la degradación de las condiciones de vida, especialmente en los medios sociales segregados, el malestar social es cada vez más patente, aunque la pobreza y la marginalidad no son imputadas a la escuela ni a sus agentes institucionales. Al contrario, las estrategias parentales de escolarización hacen visible la propensión a diferenciarse al interior de esos medios.

La relación reciente con la escuela, suscitada por la escolarización de los jóvenes gracias a la expansión del sistema educativo, inclina a los padres a representarse la institución educativa como medio de éxito *por si acaso*. Así, ciertos padres alientan a sus hijos a buscar el éxito educativo, creyendo procurarse herramientas para disputar con menos desventaja los escasos puestos en el mundo del trabajo. Pero lo que es más importante es la búsqueda de un “status parental”, que constituye una suerte de reconocimiento simbólico y un medio de respetabilidad pública en el marco de severos mecanismos de descalificación y discriminación social.

La prolongación de los estudios y la elevación media de las calificaciones conceden a la escuela y a los diplomas una influencia cada vez más fuerte sobre las familias y hacen aceptar el nuevo sistema educativo por todas las generaciones y por todas las categorías sociales (Tedesco, 2004: 11). Ahora bien, este proceso oculta los desfases de éxito educativo entre las clases sociales y se vuelve un mecanismo de disimulación de desigualdades educativas y de discriminación cultural. La selección social se realiza en los niveles más elevados del plan de estudios, estableciendo un principio de jerarquización según el cual las clases sociales privilegiadas se distancian de las desfavorecidas, lo que genera efectos de orientación escolar diferenciada de los jóvenes (Oeuverd y Cacouault, 2003, p. 29).

Así, la ideología del mérito es doblemente problemática en un espacio social como la sociedad paraguaya. Primero, porque en principio todos son “meritorios” antes del inicio de la escolaridad y merecedores de una trayectoria noble; el origen social, así, no está llevado a intervenir en la construcción del mérito sino la sola competencia individual. Sin embargo, dadas las desigualdades extremas en el espacio social, desde un inicio la apertura del sistema educativo presenta un impase para los desprovistos de experiencia escolar, de modo que los mejor dotados de capital cultural no renunciarán a servirse de sus ventajas de partida. El segundo problema es el peso que, al final de cuentas, las desigualdades tienen en la distribución del mérito individual y ello con el aval de las autoridades escolares. Si los docentes detentan el

monopolio de la evaluación, las configuraciones sociales los llevan a clasificar a los alumnos según criterios arbitrarios aunque legítimos en un momento dado de la historia de la institución educativa.

4. El ajuste entre los méritos y las oportunidades

Si la economía condiciona el acceso a los escasos puestos de trabajo y si el sistema educativo multiplica los títulos educativos –y por tanto expande las expectativas de éxito–, el riesgo de desempleo es elevado y, por lo mismo, el de dimisión escolar es alto. La legitimidad del sistema está siendo cuestionada y la política pública vedette del Estado post-autoritario está en camino de convertirse en una “gigante de pies de barro”.

Por este hecho, el sistema educativo tolera y justifica los arbitrajes tácitos, por lo común arbitrarios, por medio de los cuales la extensión de las plazas educativas en la educación media alcanza a todos los jóvenes que reúnen las condiciones mínimas y, al mismo tiempo, solo un segmento juvenil se favorece socialmente. Los jóvenes “exitosos” ven su desempeño educativo valorizarse en los niveles más elevados del plan de estudio e incluso en el mercado de trabajo, donde además se creen meritorios. “Esta pregnancia del principio del mérito – dice Marie Duru– aparece coherente con el funcionamiento de sociedad donde los individuos son responsables de su trayectoria, en un contexto competitivo” (Duru-Bellat, 2006: 7). Este fenómeno de translación de la estructura de oportunidades hacia arriba confirma la persistencia de las desigualdades en el espacio social por el desfase entre las oportunidades objetivas de los agentes y sus expectativas subjetivas.

Para las familias de clases medias y clases privilegiadas, que definen los límites legítimos del espacio social paraguayo, la probabilidad objetiva de hallar un lugar en el mundo del trabajo está asegurada por las condiciones educativas y culturales que ellas mismas delimitan. Sus capitales cultural y escolar son la medida del campo educativo, de modo que para una población con un bajo nivel educativo en educación superior, los diplomas de este nivel operan como títulos nobles de educación.

Mientras que los altos estudios sirven a los individuos de clases privilegiadas como garantía contra el desclasamiento, para las clases desfavorecidas, al contrario, los títulos de estudios superiores son la condición mínima de salida de una posición desclasada. Ahora bien “los hijos de estas clases sociales quienes, a falta de capital cultural, tienen menos oportunidades que los otros de testimoniar un éxito excepcional, deben empero testimoniar un éxito excepcional para acceder a la educación superior” (Bourdieu, 1966: 333-334). La escolarización de los jóvenes de clases desfavorecidas en la sociedad paraguaya choca con la escolarización de los jóvenes de clases medias que se hallan cada vez más arrinconados por la profundización de las desigualdades entre los grupos sociales pudientes y los pobres. Mientras que los miembros de las clases medias se orientan a mantener su posición en el espacio social o incluso ascender, los agentes advertidos de las clases desfavorecidas luchan con todos los medios disponibles

para no descender. A veces chocan con la institución escolar con tal de defender los lugares conquistados.

El compartir ciertos espacios comunes entre las clases sociales, en este caso el mundo laboral, permite a las clases desfavorecidas darse cuenta del espejismo de la supuesta apertura del sistema educativo, en el marco de una sociedad desigual. Por consiguiente, estas clases advierten lo que está en el centro de las jerarquías escolares: el control disimulado por las clases dominantes del vínculo entre el campo económico y el campo educativo, marginando a la población supernumeraria de las clases desfavorecidas de los niveles educativos más altos. Las familias de clases desfavorecidas esperan todo de la escuela y creen tanto más en esta institución cuando no tienen los medios de escrutar su naturaleza real, que descalifica a sus individuos descalificando los títulos otorgados.

“El incremento del número de titulados (que tiende a favorecer la exclusión de los no-titulados y la obsolescencia de los mecanismos más antiguos de promoción así como, secundariamente, la devaluación de cada título particular que es correlativa con la translación del sistema de títulos), la universalización del reconocimiento otorgado al título y la unificación, al menos bajo esta relación, del mercado de trabajo engendraron su contrapartida, la diversificación del mercado escolar y el desarrollo de un aparato escolar más directamente ajustado al sistema económico capaz de competir en su monopolio al sistema educativo del sector público. Las instituciones de enseñanza de débil autonomía (...) son elementos determinantes de la lucha entre las clases y las fracciones de clases que tienen interés en defender el valor del título (fracciones superiores de las clases populares, obreros calificados, contra maestres, etc., nuevas fracciones de las clases medias, técnicos, cuadros medios del comercio o de los servicios médico-sociales, etc.) y las fracciones dirigentes de la clase dominante que hallan en el control del valor del título y de los mecanismos del acceso al título uno de los instrumentos propios para controlar el valor de la fuerza de trabajo elaborada, a fijarla, contenerla o, en otros casos, devaluarla ‘descalificándola’” (Bourdieu y Bolstanki, 1975: 95).

Dada la demanda elevada de puestos, la escuela y sus veredictos habilitan una oferta restringida de individuos, así dichos “excelentes”, llevada a controlar el flujo de entrada al mercado de trabajo. Ya que, como Raymond Boudon lo refiere, “los individuos munidos de cierto nivel de instrucción vienen a colmar las plazas cuyo número y la distribución son fijadas por la estructura social. En la mayoría de los casos, un individuo que se vuelca hacia el mercado del empleo viene a ocupar una plaza vacante. Es raro que una posición sea creada por el simple hecho que se presenta un individuo munido de competencias particulares. La estructura social puede por tanto ser considerada como condicionante de la inserción socioprofesional de los individuos” (Boudon, 1984: 85).

En los medios sociales desfavorecidos, en general los jóvenes son trabajadores de medio tiempo, asalariados o trabajadores no remunerados. Contrariamente al supuesto de que los alumnos trabajadores están llevados a desenvolver una escolarización con más dificultades, a

menudo cumplen una escolarización adecuada si son acompañados por sus familias, ya que aprenden así a administrar el tiempo, a organizarse y adquirir disciplina en el trabajo. Es por el trabajo que se hacen la idea de cierta promoción social.

Algunos jóvenes se empeñan en adquirir la condición social de los jóvenes de clases superiores, aun si eso les cuesta el abandono de sus localidades, de sus amistades e incluso de sus familias. La sociedad legítima expande el acceso educativo y al mismo tiempo justifica las distancias entre los establecimientos eficientes e ineficientes (resultado de la distinción entre educación pública y privada), entre las familias fuertemente dotadas de capital cultural y las familias con capital cultural débil, éstas más bien preocupadas de su reproducción social. Las grandes distancias, otrora invocadas como resultados de un Estado autoritario, son en la actualidad expresión de las desigualdades sociales, disimuladas en méritos, que favorecen a los individuos que sacan provecho de sus ventajas económicas y culturales de origen.

Todo sucede como si la institución escolar se sirviera del mérito para situar en la jerarquía escolar a los jóvenes según la norma de excelencia, principio constitutivo de dicha jerarquía. De un lado, los alumnos excelentes son los jóvenes “elegidos” del sistema educativo, mientras que del otro, los alumnos medios -entre los cuales se hallan los alumnos calificados como aceptables- se vuelven los jóvenes “excluidos”. Estos últimos, incluso si fueran meritorios, no conformaron las configuraciones adecuadas y además no contaron con la consideración de las autoridades escolares.

Parafraseando a Dubet, si el sistema educativo es cruel con los “excluidos”, es también porque no los protege del desprecio de los “elegidos” y más ampliamente de los individuos dominantes en la sociedad legítima. “Convencida de constituir un grupo surgido de una larga y difícil competencia, segura de haber sido producida por un sistema justo ya que cada uno podía concursar, la élite escolar llevada a volverse élite social puede acumular las ventajas y los privilegios con una impecable buena consciencia” (Dubet, 2004: 31).

El valor de los títulos no es contestado directamente, aunque cierta incertidumbre se refleja en las decisiones de los padres de jóvenes de clases desfavorecidas de escolarizar a sus hijos en los niveles elevados del sistema educativo. Así, para un nivel de estudios dado, se dio de un lado una elevación del nivel general de los conocimientos al egreso de la escuela, mientras que de otro lado se constata un mantenimiento e incluso un decrecimiento del valor del título a ese nivel. La pérdida de valor de los diplomas no se debe solamente a la extensión del acceso y a la prolongación de los estudios, sino también por la restricción creciente del mercado de trabajo.

En los medios sociales desfavorecidos, los jóvenes para quienes los estudios superiores quedan en un segundo plano, “la ‘elección’ de la universidad, lejos de significar un ‘proyecto prolongado de estudios, constituye una solución de última oportunidad” (Convert, 2003: 68).

Obligado por los objetivos de la reforma educativa de extender la escolarización hasta el colegio, el sistema educativo consintió el descenso de la calidad de la enseñanza así como la flexibilidad de los exámenes y, por lo tanto, permitió un relativo aumento de titulados

demandantes de educación superior. Para los jóvenes de medios sociales desfavorecidos, en su mayoría bachilleres decepcionados, el nivel post-colegial se presenta como una opción poco probable. Es la razón por la cual la universidad de proximidad, de baja calidad, es una salida adecuada a un cálculo “por si acaso” para los que intentan, a pesar de todo, obtener ciertos réditos de la educación.

Cada estado sucesivo del campo educativo establece el umbral que separa los títulos preciados de los títulos desvalorizados y que distribuye a los individuos, en el espacio social, entre los exitosos y los excluidos. La evaluación y la calificación, dos poderosos instrumentos en manos de los docentes, jueces del mérito, son herramientas formales de selección social. Las autoridades escolares, mejor dotadas de capital cultural, instituyen jerarquías escolares arbitrarias que, a falta de calidad de la enseñanza, clasifican a los alumnos según criterios extraescolares para promover socialmente a un pequeño número de jóvenes y relegar a la mayoría. Este mecanismo cumple el objetivo de sostener cierto equilibrio entre las oportunidades objetivas en el mundo post-colegial y las expectativas subjetivas de las familias, quedando así en suspenso el objetivo de un sistema educativo constituido para desarrollar competencias y agentes competentes.

5. Conclusión

Más allá de evaluar y calificar pedagógicamente, la institución educativa asigna un lugar en la sociedad. Esta función lleva a interiorizar la lógica de las jerarquías escolares, los alumnos excelentes contando con mayor posibilidad de competir por lugares en la educación superior y por puestos de trabajo, mientras que los alumnos medios permaneciendo en una condición social de relegación.

El carácter ambiguo de las evaluaciones permitió a una parte considerable de los concurrentes estudiantiles pasar las exámenes sin dificultad y expandir la tasa de bachillerato, de modo que los objetivos cuantitativos de la reforma educativa se cumplieran. Cierta margen de maniobra de los docentes, empero, permite mecanismos de selección escolar que llevan a ciertos alumnos a culminar los estudios en tiempo y forma, mientras que a otros a redundar en exámenes y diferir los plazos de conclusión.

El acervo de valores que la escuela promueve y con base en el cual se construyen las jerarquías de excelencia escolar, vulnera a las familias de clases desfavorecidas, cuyo bajo capital cultural les condiciona contestar la arbitrariedad de la cultura escolar basada en esos valores. Las jerarquías escolares en los medios sociales desfavorecidos obligan a las familias a aceptar la oferta escolar local, desprovista de condiciones adecuadas de enseñanza. La mayoría de los jóvenes bachilleres interrumpirán los estudios de educación superior por temor a la selección y por la aprensión respecto del rigor de una institución que, con sus clasificaciones y jerarquías, descalifica y segrega socialmente, reforzando la incertidumbre de promoción social por medio de la educación.

La elasticidad de la evaluación escolar se halla en afinidad electiva con la clasificación de los jóvenes según su conformidad con los valores de la excelencia escolar. Los alumnos excelentes de las clases desfavorecidas son por tanto los únicos a afrontar los exámenes sin temor, su excepcionalidad volviéndolos “meritorios”. Las desigualdades surgidas de la evaluación producen, en los que fracasan, la resignación a permanecer en su condición social de origen, mientras que en los que tienen éxito a negar sus orígenes, rechazando las etiquetas descalificadoras atribuidas desde el exterior.

Las jerarquías escolares sumen en el desengaño a las familias de clases desfavorecidas por el hecho de ver a sus hijos culminar la educación media y no continuar sus estudios. El fracaso implica la vivencia de una desilusión a pesar del compromiso. Los valores fundamentales en estados anteriores del sistema educativo constituyen en la actualidad principios marginales de una escala más alta en las jerarquías escolares. La escuela, que iguala formalmente a todos los jóvenes otorgándoles el título de bachillerato, diferencia la trayectoria de los mismos según su conformidad con la legitimidad institucional.

La jerarquía escolar, que se implementa durante los últimos años del plan de estudios, hace parte de la base de legitimidad de las desigualdades sociales post-escolares. Las clasificaciones, con base en dicha jerarquía, distinguen a los jóvenes excelentes de los demás, instituyéndose en la etapa post-escolar como criterios de selección en el acceso a oportunidades sociales.

La meritocracia es un principio equívoco en la sociedad paraguaya porque, dadas las desigualdades de origen, el sistema educativo opera sobre las diferencias extra-educativas en función del capital cultural y porque la distribución del mérito se realiza conforme con los veredictos de las autoridades escolares y no del proceso educativo. La evaluación y la clasificación constituyen abiertamente mecanismos de selección social.

Ante el problema de la calidad de la enseñanza, las jerarquías arbitrarias clasifican a los alumnos según criterios extraescolares que recompensan a un número limitado de ellos y relega a la mayoría. Así, el campo educativo establece así el umbral que separa los títulos preciados de los títulos desvalorizados y distribuye a los agentes conforme unos méritos supuestos, traducándose socialmente una clasificación entre exitosos y excluidos. Este sistema tiene como objetivo primordial garantizar el equilibrio entre las oportunidades objetivas y las esperanzas subjetivas, en una estructura social propensa a reproducirse en su *modus operandi* antes que a transformarse en sus bases de sustentación.

Referencias

- Accardo, Alain (2006). *Introduction à une sociologie critique. Lire Pierre Bourdieu*. Marsella : Ed. Agone.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : Editions de La Découverte.

- Boudon, R. (1984). *L'inégalité des chances*. Paris : Hachette.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de Sociologie*, 7(3), 325–347.
- Bourdieu, P. y Boltanski, L. (1975). Le titre et le Poste. Rapport entre le système de production et le système de reproduction. *Recherche en Sciences Sociales*, 1(2), 95–107.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de Sociologie*, 9(1), 227–253.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Recherche en Sciences sociales*, 149(1), 45-76.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris : Seuil-La République des idées.
- Duru-bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil-La République des idées.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Oeuverdard, F. y Cacouault, M. (2003). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte.

Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), desde una perspectiva de género

Education experiences in Intercultural Indigenous University of Michoacán (UIIM) from a gender perspective

Ivy Jasso* y Rocío Rosas**

Recibido: 03-06-2014 - Aceptado: 09-08-2014

Resumen

En este texto se expone un breve análisis acerca de la relación entre una educación que pretende ser incluyente y diversa (como es la que se propone desde el enfoque de la interculturalidad) y la presencia de relaciones de género que subordinan a las mujeres. A partir de la experiencia en la docencia en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán se identificaron problemáticas y retos que enfrentan las alumnas, principalmente indígenas, en su desempeño como mujeres estudiantes y profesionistas. A lo que se suma la carencia de un enfoque de género que sea transversal en una institución con carácter intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad. Relaciones de género. Educación superior. Mujeres indígenas.

Abstract

This text is a brief analysis of the relationship between education that aims to be inclusive and diverse (as is proposed from the viewpoint of intercultural) and the presence of gender relations that subordinate women. From experience in teaching in Indigenous Intercultural University of Michoacan were identified problems and challenges faced by students, mainly indigenous women in their roles as students and professionals. To which is added the lack of a gender approach that is transverse to an institution with intercultural orientation.

Keywords: Intercultural. Gender relations. Education. Indigenous women.

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales (El Colegio de Michoacán) ivyja@yahoo.com

** Doctora en Ciencias con especialidad en Desarrollo Rural, en el área de Ciencias Sociales (Colegio de Postgraduados). atximba@yahoo.com.mx

El texto que a continuación se presenta es producto de una investigación realizada en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (en adelante UIIM) en nuestro paso como profesoras investigadoras de esta institución, y abarca un periodo que va desde mediados del año 2007 hasta finales del 2010.

En este sentido, tratamos de contribuir con un análisis crítico, y desde la perspectiva de género, de las relaciones que se percibieron con los estudiantes de la UIIM en este periodo. Iniciamos con algunos aspectos referentes al planteamiento de la investigación, así como elementos metodológicos que hicieron posible la investigación. Presentamos un breve recuento de los estudios acerca de la juventud indígena; enseguida abordamos la particularidad de las universidades interculturales, así como la situación de los estudiantes en la UIIM. Después nos centramos en las relaciones de género en espacios académicos y privados, y finalizamos con algunas conclusiones. Esperamos que este texto contribuya con la visibilización de relaciones de género que subordinan a las mujeres y que abone en la definición de programas y proyectos encaminados a transformar y cancelar estas relaciones en el ámbito de la educación superior.

1. Iniciando la reflexión

El presente texto forma parte de una investigación más amplia que ha tratado de abordar y reflexionar acerca de las experiencias de las mujeres indígenas y su potencial (agencia) para reconocer situaciones de violencia, cuestionarlas y sobreponerse a éstas. Con este planteamiento en mente abordamos un caso que parece ilustrativo de lo que ocurre en la actualidad en espacios en donde se supondría que se cuestionan las relaciones de poder y subordinación, que resultan en expresiones concretas y físicas de violencia hacia las mujeres. Pues si bien el nivel educativo puede aportar beneficios a las mujeres y sus familias,¹⁸ esto no siempre sucede si la perspectiva de la institución educativa es limitada y reproduce patrones y relaciones patriarcales.

Entonces, desde una perspectiva de género y de acuerdo a los hechos que empezamos a registrar en el ejercicio cotidiano en el aula (como profesoras o docentes), nos enfocamos en un análisis de las prácticas y políticas que las instituciones de nivel superior con una orientación hacia la interculturalidad tienen en el país. Recordemos que la violencia hacia niñas y jóvenes puede tener como uno de los resultados la deserción escolar (Ayala, Zapata y Martínez, 2008).

Desarrollamos una investigación de corte cualitativo, que nos permitiera aproximarnos a la opinión y sentires de los estudiantes (principalmente mujeres) de una universidad intercultural en México. Se llevó el seguimiento de los estudiantes de la 1ª generación (32), que en términos numérico eran pocos y que igualmente facilitó el acercamiento individual y colectivo con ellos.

Además de registrar la opinión de las y los estudiantes mediante charlas informales y entrevistas semiestructuradas, se aplicaron otros instrumentos para conocer su opinión: ficha de datos

¹⁸ Véase Kabeer, 2006.

personales (registro de lugar de origen, situación civil, idioma materno, entorno familiar, etc.), cuestionario acerca de las dificultades que percibían para continuar sus estudios, entrevistas con estudiantes que desertaron. También se realizó observación participante y análisis etnográfico al interior de la universidad y en algunas fiestas de la comunidad (Pichátaro) donde se construyó la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Se revisaron censos y encuestas aplicadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI).

A esto se sumaron dos elementos más que nos permitieron dimensionar estos hechos particulares: la realización de grupos focales con mujeres indígenas (uno por cada grupo indígena en el estado: cuatro) para elaborar un diagnóstico sobre la situación de violencia de las mujeres indígenas en el estado (2009), y la revisión de las prácticas y programas que define como prioritarios la institución educativa (UIIM) en su quehacer diario.

2. Juventud indígena y educación

Existen relativamente pocos estudios acerca de la población indígena llamada joven (Pérez, 2008), sin embargo en la actualidad los pueblos indígenas están experimentando diferentes cambios, y uno de ellos está directamente relacionado con su población en edad productiva y reproductiva.

Hasta hace pocos años se creía que en la sociedad indígena no existía una etapa que se pudiera llamar adolescencia, sino que a los niños desde pequeños se les asignaban tareas de adultos: “trabajo en la milpa para los niños, y para las niñas el cuidado de sus hermanos más pequeños. Además éstas debían echar tortillas y, sobre todo, contraer matrimonio muy tempranamente” (Valladares, 2008, pp. 71-72). Este hecho se relaciona con el inicio, a temprana edad, de la vida reproductiva de aquellos que han dejado de ser niñas y niños, por lo que ya pueden empezar a asumir las responsabilidades de los adultos. En este sentido, en las comunidades indígenas es común observar a niñas o jóvenes embarazadas a temprana edad, lo que no siempre responde a un deseo o decisión individual. Esta situación se relaciona, principalmente, con la presión social y familiar, y con la falta de conocimientos y una educación sexual que les permita tomar decisiones.

Sin embargo, en la actualidad se puede percibir que en las sociedades indígenas existe un sector que comparte características específicas y que aún no adquiere las responsabilidades de los adultos. Tenemos personas que se identifican a sí mismas como jóvenes y conforman grupos con características similares: un lenguaje específico, una forma de vestir, un conjunto de expectativas, un cuestionamiento a las normas tradicionales, etc. En este sentido, la juventud, como un concepto sociocultural, se vincula a características físicas, pero el uso de esa categoría tiene particularidades específicas en cada sociedad. Como anota Pérez, se trata de una construcción social que “tiene que ver con las formas mediante las cuales cada sociedad organiza la transición de lo que considera la infancia a lo que supone la vida adulta” (Valladares, 2008: 19). Esto implica que sus significaciones no son homogéneas ni se agota

en una ‘acumulación biológica de los años’” (Pérez, 2008: 18). A esto se suma que en la actualidad, los jóvenes son el sector que concentra más población en el país, y en el caso de la población indígena se repite esta situación: por cada 100 hablantes de lenguas indígenas, 29 son jóvenes de entre 15 y 29 años de edad (Pérez, 2008: 18).

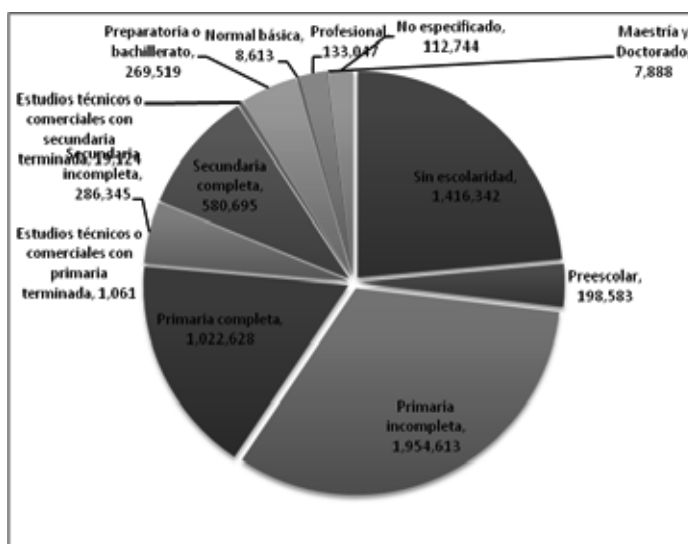
Con la atenuante de que diversos factores intervienen en la decisión, los jóvenes indígenas han optado por dos alternativas: continuar sus estudios para lograr una mayor preparación y aspirar a trabajos bien pagados o insertarse en el mercado laboral, donde la principal opción ha sido migrar fuera de sus comunidades e incluso fuera del país. En el caso aquí tratado, nos interesa enfocarnos en el sector de la población indígena que tiene como actividad principal el estudio en el nivel superior (lo que se conoce comúnmente como licenciatura). Consideramos además que desde estos espacios los jóvenes pueden iniciar cambios y cuestionar prácticas que no siempre promueven o permiten el desarrollo pleno de los integrantes de la comunidad, especialmente de las mujeres. La escuela, además de ser un espacio de sociabilización y aprendizaje, es un ámbito donde los jóvenes construyen su presencia como tales, donde interactúan cara a cara con sus iguales y semejantes, y donde se propicia la identificación con determinados valores y comportamientos (Pérez, 2008: 17-18).

Un aspecto de gran relevancia y que en un futuro repercutirá en las comunidades indígenas es el acceso e incorporación creciente de las mujeres a la educación de nivel superior. Se han identificado diferentes factores que están contribuyendo a este cambio, ya que anteriormente en estas sociedades, como en otras, no era tan importante o valorado que las mujeres asistieran a la escuela. La insuficiencia de recursos económicos impedía que las niñas continuaran sus estudios y se prefería que los niños lo hicieran. Era común que los padres consideraran que enviar a las niñas a la escuela no significaba una buena inversión, ya que se casarían a temprana edad y se dedicarían solo a las labores del hogar. Aunque esto todavía lo podemos ver o escuchar en las comunidades indígenas estudiadas en Michoacán, registramos cambios significativos que más adelante describiremos.

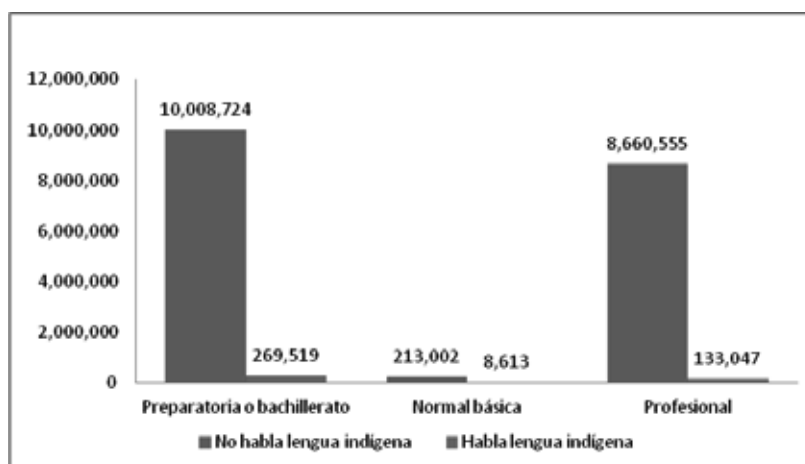
Entre los factores que permiten que las mujeres puedan dedicarse al estudio, a una edad en la que comúnmente ya deberían haber formado una familia y estar al cuidado de ésta, encontramos: la ampliación de expectativas entre los jóvenes y sus padres; la incursión de organizaciones civiles y gubernamentales que promueven el respeto de los derechos; procesos de reflexión en los padres y madres con respecto a darles a sus hijos mayores oportunidades; migración del padre, lo que proporciona mayores recursos y que la mujer/madre apoye la decisión de los hijos de continuar estudiando; así como un impulso de políticas afirmativas de género (Valladares, 2008).

En el Censo del 2005, de un total de 6.011.202 hablantes de un idioma indígena de 5 años y más en México, se registró que solo el 4.4 % tenía estudios de preparatoria y bachillerato, y el 2.2 % y 0.1% estudios profesionales y estudios de normal básica respectivamente (INEGI, 2010). Estas cifras nos muestran que el acceso a educación en el nivel medio y superior sigue siendo reducido (véase gráfica 1).

Si relacionamos estas cifras con la población mestiza, observamos que hay una brecha importante y que la población indígena presenta menor proporción de población en estos niveles: entre la población que no habla una lengua indígena se registró que 11.9 % tenía estudios de preparatoria y bachillerato (7.5 % por arriba de la población hablante de una lengua indígena), y con estudios profesionales 10.3 %, y 0.25 % con estudios de normal básica (INEGI, 2010), como se observa en la gráfica 2.



Gráfica 1. Hablantes de un idioma indígena de 5 años y más por escolaridad, 2005.
Elaboración propia. Fuente: II Censo de población y vivienda, 2005, INEGI.



Gráfica 2. Población de 5 años y más por nivel de estudio medio y superior, 2005.
Elaboración propia. Fuente: II Censo de población y vivienda, 2005, INEGI.

Como podemos apreciar en estas gráficas, en el año 2005, el porcentaje de personas que hablan una lengua indígena disminuye considerablemente en relación a un mayor nivel de estudios, la mayoría se concentra en los niveles básicos: 23% del total de esta población sin escolaridad, 33% con primaria incompleta y 17 % con primaria completa. En cambio, 0.14 % tienen normal básica y 2.22 % estudios profesionales (INEGI, 2005). La diferencia entre la población que habla un idioma indígena y la que no lo habla (mestizos) es alarmante: del total de la población que asiste a la preparatoria o bachillerato, solo el 2.6% es hablante de una lengua indígena, 3.8% de los que estudiaron en la escuela normal básica y 1.5% del total de profesionistas son hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2005). Por tanto, el mayor acceso y continuación de la educación en el nivel superior de las y los indígenas podría crear cambios en estas sociedades. Por ejemplo, la entrada a este sistema educativo está contribuyendo a que el periodo de transición entre la niñez y la adultez se prologue, y se conforme una identidad a partir de expectativas, preocupaciones y sueños comunes, como sería la juventud indígena.

Es necesario mencionar que ideas, valores y prácticas provenientes “de fuera”, en algunas ocasiones, son percibidas por los pobladores adultos como amenaza a las tradiciones. Estas ideas y prácticas que llegan a través de diferentes medios, como la televisión, el internet y a partir de las personas que migran (especialmente jóvenes) para hacerse de recursos económicos o que se trasladan fuera de su localidad para continuar con sus estudios (especialmente en el nivel superior) y que después regresan a las comunidades, son percibidas como negativas. Esto provoca, en parte, que se vea con recelo el que los muchachos, y sobre todo las muchachas, salgan a estudiar fuera de las comunidades ya que adquieren costumbres que no compaginan con las de la comunidad.

3. La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, y las y los estudiantes indígenas

México adoptó el enfoque intercultural hacia 1997, esto representó el inicio de una serie de reconocimientos y posibles transformaciones en las políticas educativas. En el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (en adelante CGEIB), en la Secretaría de Educación Pública; y en año 2003 se decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En este marco se crearon las universidades interculturales. La primera se ubica en San Felipe de Progreso, Estado de México, e inició labores en 2004. En la actualidad suman doce instituciones de educación superior pública que han adoptado un enfoque intercultural,¹⁹ entendido éste como “una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar

¹⁹ Las otras son: Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Veracruzana Intercultural (dependiente de la Universidad Veracruzana), Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Intercultural de San Luis de Potosí, Universidad Intercultural de Nayarit y Universidad Autónoma Indígena de México.

las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran” (Casillas y Santini, 2006: 34). Las instituciones con este nombre conforman la Red de Universidades Interculturales (REDUI) en el país, y son regidas, en lo general, por la CGEIB.

Desde la perspectiva de un nuevo enfoque incluyente y respetuoso de la diversidad, estas instituciones deberían conformar programas que, al igual que tratan de reivindicar y valorar las diferencias culturales, también estarían en consonancia con el respeto a otras diferencias (de preferencia sexual, religiosas, etc.). Y como lo anuncia esta perspectiva, en el sentido de combatir y acabar con la desigualdad estructural, consideramos que una forma efectiva de hacerlo es evidenciar y pugnar por que desaparezcan las desigualdades de género. Sin embargo, no hay una postura clara a este respecto y más bien existe un vacío y hasta un cierto temor en cuestionar “tradiciones y costumbres” que impliquen la subordinación de las mujeres por los hombres. Más adelante volveremos sobre este punto.

Centrándonos en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), como una institución que pertenece a la REDUI, ésta se creó por Decreto del Gobierno del Estado de Michoacán en abril de 2006. En este decreto se estipula que la UIIM se crea para “ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas y que contribuyan a alcanzar los objetivos y metas de cobertura y equidad en el acceso a la calidad educativa” (Secretaría de Gobierno, 2006 p. 2).

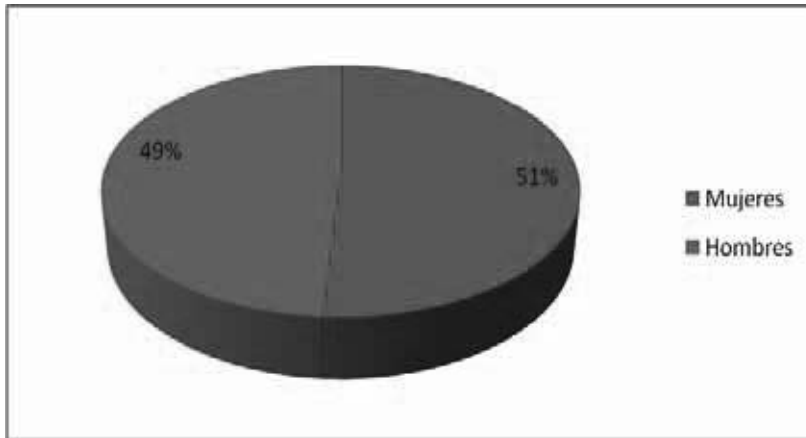
En septiembre de 2007 la UIIM, después de un proceso de discusión y configuración, inició actividades académicas con las licenciaturas en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, y Desarrollo Sustentable. En esa ocasión se inscribieron en su mayoría jóvenes provenientes de distintas comunidades indígenas, que además se trasladaron a vivir a la ciudad de Pátzcuaro, donde se encuentran las oficinas de rectoría de la UIIM. En la actualidad ya se finalizaron las instalaciones de esta institución en la comunidad indígena de Pichátaro,²⁰ enclavada en el centro de la región indígena purépecha. Cabe aclarar que esta institución no es exclusiva para indígenas, sino que también se pueden inscribir, y así lo han hecho, alumnos mestizos y de otros estados.

A la primera generación de estudiantes (aproximadamente 106) se han sumado cuatro más y se ha registrado una mayor diversidad (gráfica 3). La primera generación está constituida en su mayoría por jóvenes indígenas hablantes de purépecha, provenientes de comunidades rurales (Pamatácuaro, Janitzio, Pichátaro, Cheranástico, Naranja, San Luis Tsuren, Zipiajo, Santa Fe de la Laguna, Charapan, San Benito, Zopoco, Acachuen, entre otras).²¹ La mayor parte del

²⁰ Pichátaro pertenece al municipio de Tingambato, a 45 minutos de Pátzcuaro (México). La comunidad indígena de Pichátaro donó 40 de sus mejores hectáreas para la construcción de la universidad.

²¹ Un 36.2% de estas y estos alumnos no son hablantes de una lengua indígena, pero son originarios de comunidades purépechas.

alumnado se encuentra en el rango de edad de los 17 a los 22 años, y en esta generación existen dos alumnos mayores de 36 años. Además, algunos de ellas y ellos son casados y con hijos.



Gráfica 3. Porcentaje de alumnas y alumnos de la UIIM (generación 2007-2011).

Fuente: Elaboración propia.

Las siguientes generaciones han sido más numerosas (promedio de 150 estudiantes) y se han sumado alumnos de otras regiones del estado. Los estudiantes no indígenas también han aumentado considerablemente. Además se abrieron en 2008 otras dos licenciaturas: Arte y Patrimonio Cultural, y Lengua e Interculturalidad. A lo que se suman los diplomados referentes a las culturas indígenas.

En este sentido, la UIIM ha registrado un crecimiento considerable. Más del 50 % de los estudiantes son mujeres y también han destacado en su desempeño académico. Esto indica que sus expectativas se están ampliando y que el continuar como estudiantes les permite, en ocasiones, evitar responsabilidades como el casarse y formar una familia. La mayoría de las jóvenes inscritas se identificaban como solteras, aunque después de algunos meses establecían relaciones de noviazgo, que en algunas ocasiones terminaron en la unión de la pareja o en el embarazo de algunas.

En el ámbito académico, la sola presencia de las estudiantes en el aula es un logro. Además de lidiar con la presión social y familiar, en algunas ocasiones las estudiantes tuvieron que batallar con el entendimiento del castellano y con la redacción en este mismo idioma.

Fuimos testigos de los cambios que experimentaron, principalmente la primera generación de jovencitas tímidas e inseguras que llegaron al salón. Después de un año habían adquirido mayor seguridad y podían expresarse claramente. Habían perdido el miedo a hablar y en algunas ocasiones empezaban a participar de la vida comunitaria de forma activa y marcando su presencia. A pesar de que estos procesos formativos y de construcción de sujetos tienen ritmos particulares, pudimos percibir que casi todas las alumnas presentaban cambios en su actitud y adquirieron mayor confianza para desenvolverse en espacios públicos, iniciando por el aula.

El salir de sus casas les dio mayor libertad, conformar amistades, divertirse, conocer. Pero esta situación no siempre fue o es bien vista por todos los que conforman estas sociedades. Especialmente la gente mayor tiene reservas al respecto, ya que el alejamiento de los hogares de estas jóvenes igualmente las aleja del control que sus padres y abuelos tienen en sus actividades y su vida.

Sin una vigilancia cercana, estas jóvenes son proclives a experimentar la estigmatización hacia las “mujeres solas”, aquellas que están trasgrediendo los roles tradicionales y que han postergado la formación de una familia. A través del chisme y el rumor se les llama mujeres de la calle, locas, infieles. Esta estigmatización es también una forma de control en el acceso al espacio público hacia las mujeres. La sociedad trata de establecer sus normas a través de controlar el comportamiento de sus integrantes; en este caso las mujeres deben desenvolverse de acuerdo con “la costumbre”, pues si no lo hacen pueden padecer violencia una vez que se casan, como nos lo anuncia una mujer en el siguiente testimonio:

“Si la muchacha anda para arriba y para abajo con su novio y no están en un lugar fijo platicando, en este caso cuando se le pide permiso al papá y este da su consentimiento pues, ya pueden estar en la esquina de su casa o afuera de su casa y hay algunos que andan dándose la vuelta y ya luego en casa del novio dicen ‘no pues, esa muchacha ni te conviene andan para arriba y para abajo y quién sabe qué tanto’. O sea que también hay muchas veces que se mete la familia, pues todavía ni se forma bien esa relación cuando ya les están diciendo ‘no, que si no te conviene por esto o lo otro’” (mujer mazahua, 2008).

El cambio y trasgresión en los roles tradicionales evidencia las diferencias de generación y provoca tensiones internas. Las mujeres jóvenes estudiantes tienen entonces que lidiar con la presión social ante la libertad de la que gozan fuera del alcance de sus padres. En este sentido, también tratan de combinar estas exigencias de la sociedad con sus expectativas. Una parte considerable de las alumnas, de la primera generación, tiene el firme propósito de terminar su carrera e incorporarse al ámbito laboral, tanto en bien de la comunidad como familiar. En el siguiente apartado abundaremos en los dilemas que viven algunas alumnas de la UIIM.

Antes de finalizar esta sección es importante mencionar que algunas de las jóvenes estudiantes, al sentir mayor libertad y no tener acceso a educación sexual adecuada, se embarazan sin desearlo. Estas mujeres y hombres tienen la oportunidad de iniciarse sexualmente sin tener la obligación de casarse previamente, como sería lo más común en sus comunidades. Sin embargo, esta iniciación no es, muchas de las veces, agradable para las mujeres. Acceden a tener relaciones en casi un total desconocimiento acerca de estas prácticas y emociones. Tampoco cuentan con el conocimiento suficiente acerca de métodos anticonceptivos o para prevenir enfermedades sexuales. Los embarazos fuera del matrimonio, en estas circunstancias, sirven de excusa para criticar una supuesta vida de libertinaje.

Las alumnas que han tenido a sus hijos durante su paso por la UIIM han tenido dificultades para reiniciar sus estudios, y el tiempo que dedican a la actividad educativa disminuye considerablemente. La mayoría ha hecho una pausa en sus estudios y se ha dedicado a aprender la maternidad y atender a sus niños. Entonces, retornan a la actividad tradicional, la de madres y esposas, que es la que se espera de ellas. Esta situación podría disminuir si desde las instituciones educativas se impartieran cursos de educación sexual con una perspectiva específica para población indígena, que les brindara igualmente el acceso a métodos para controlar y planificar el momento de experimentar su maternidad, así como el número de hijos.

4. Relaciones de género entre estudiantes de la UIIM

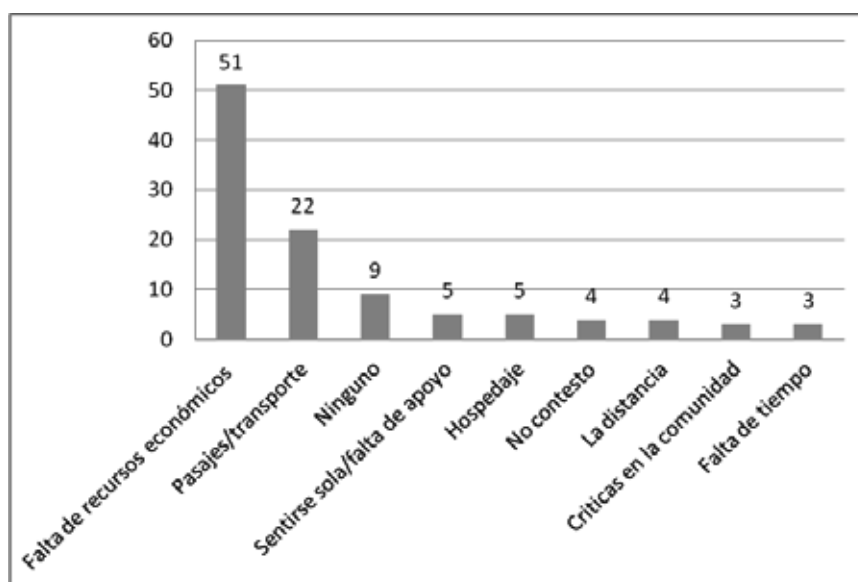
A las y los estudiantes de la primera generación se les preguntó acerca de los obstáculos o inconvenientes que tenían y tienen para continuar su vida estudiantil. La falta de recursos económicos es el principal obstáculo, carencia que se vincula a los gastos del transporte y hospedaje. Algunos otros afirmaron que la distancia con respecto a su pueblo les impide regresar con mayor frecuencia, y el recibir pocos recursos de sus padres y familia también influye en este aspecto.

Para el caso que aquí nos interesa llaman la atención respuestas como el sentirse sola, sin apoyo, falta de tiempo y críticas en la comunidad (gráfica 4). Estas respuestas fueron expresadas principalmente por mujeres, y pueden relacionarse con la vida de las sociedades indígenas donde es común que las niñas y mujeres jóvenes tengan que ayudar en el cuidado de los niños y adultos mayores, en las tareas domésticas (acarrear leña, cocinar, lavar, limpiar, cuidar a los animales), en la milpa, ir al mercado o hacer compras, antes que tener tiempo para ir a la escuela.

En estas comunidades no se espera que la población femenina estudie, no se las educa para eso, como nos comenta a continuación una mujer purépecha:

“Yo vengo de una familia de diez personas y yo me acuerdo que yo tenía ganas de ir a la secundaria y mis padres no me dejaron [¿por qué?], pues porque era mujer y porque me iba a casar: ‘para qué vas a la escuela si a los 15 o a los 17 te vas a casar’. Entonces así se queda uno con lo poquito que aprendió en su casa” (mujer Purépecha, 2009).

En el caso de las jóvenes que estudian tienen que sumar a las actividades domésticas su carga académica. Esto sucede especialmente entre las estudiantes que viven con sus familias y que no se trasladan lejos del control familiar y paterno.



Gráfica 4. Principales obstáculos que expresaron alumnas y alumnos de la 1ª generación UIIM al estudiar fuera de su comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

Esta panorámica general nos permite enmarcar cuestiones específicas. Nos enfocaremos en tres casos de estudiantes de la UIIM que parecen ejemplificar muy bien las relaciones de género en sociedades donde la mujer tiene un papel subordinado.

El primer caso se relaciona con dos hermanas que destacaron por su interés y buen desempeño académico. Son de una comunidad indígena y su padre es maestro de primaria. Se trasladaron a vivir a Pátzcuaro, lejos de sus padres, para estudiar en la UIIM. En ese primer año adquirieron más seguridad, tuvieron un muy buen desempeño académico, salían con un grupo de amigos y una de ellas inició una relación de noviazgo (con un estudiante de una comunidad diferente a la suya). Podría decirse que experimentaron mayor libertad. Tiempo después tuvieron que regresar a su casa, pero continuaron estudiando. Este cambio modificó su desempeño y podríamos afirmar que significó un alto en los avances que habían logrado. Ante la mirada vigilante de sus padres, sus salidas con amigos disminuyeron considerablemente, ya que no se les permitía y además tenían que cumplir con el cuidado de sus hermanos pequeños y atender las tareas de la casa. Esto último les absorbía bastante tiempo y en ocasiones, alguna de ellas faltaba a clases por cuidar a sus hermanos. Su madre también trabaja y dejaba la responsabilidad a sus hijas mayores –las estudiantes de la UIIM–. Su padre las presionaba para que sacaran buenas calificaciones a pesar de la carga de trabajo que llevaban, por lo que la relación con él era tensa y llegamos a detectar prácticas de violencia física hacia una de ellas. Específicamente esta joven bajó su rendimiento escolar, se veía preocupada e inquieta y su relación de noviazgo terminó.

En este sentido es necesario agregar que en las comunidades purépechas es importante el respeto hacia los padres, aunque “ya no es lo mismo de antes”. Algunas mujeres afirman: “Bueno, aquí en la comunidad lo que siempre se busca es el respeto hacia los papás, y los papás siempre están diciendo, bueno a las mujeres pues más, que no deben ser tan llevadas ni deben dejar que las manipulen y que deben darse a respetar ellas solitas” (mujer purépecha, 2008). Este respeto, en ocasiones, puede impedir que las jovencitas logren sus aspiraciones, ya que son forzadas o deciden acatar los consejos de los padres a pesar de no estar de acuerdo, como veremos a continuación.

El segundo caso se relaciona con la dificultad de algunas alumnas para continuar estudiando, ya que tenían que lidiar con la renuencia de sus padres a que asistieran a la escuela debido a que se encontraban lejos de su comunidad. Ellas decidieron trasladarse a Pátzcuaro, pero no tenían los recursos suficientes. Una de ellas tenía que trabajar los fines de semana ayudando a su abuela en la venta de frutas para obtener recursos y pagar su estancia, pues su padre no le proporcionaba dinero. La otra joven fue apoyada por uno de sus hermanos mayores, quien consideraba que estudiar podría ser benéfico y le ayudaba con sus gastos. La negativa de los padres ante la decisión que habían tomado sus hijas (continuar estudiando) tenía como objetivo hacer que éstas desistieran. La chica que no contaba con ningún apoyo económico ni emocional para estudiar no continuó en la universidad, tuvo que retirarse y finalizar así su expectativa de mayor preparación. La otra chica continuó estudiando con el apoyo de su hermano y finalizó la licenciatura en Desarrollo Sustentable. En esta vertiente, uno de los factores importantes para el empoderamiento de las mujeres es contar con redes sociales de apoyo, de su familia o de otras personas. Y en el caso de comunidades patriarcales, como el caso de las comunidades purépechas, no contar con dichas redes puede tornar difícil el acceso a educación o el logro de mayor capacitación entre las mujeres.

El último caso representó un reto institucional, y fue entonces que se hizo necesaria la implementación de programas que evidencien y combatan la inequidad de género. Se trata de una pareja de estudiantes jóvenes, ya casados, que viajaban todos los días para asistir a la universidad. La muchacha era tímida y casi no participaba, en cambio el joven era mucho más activo. Estaban en grupos diferentes y casi no se les veía juntos sino hasta que se iban o cuando llegaban. En algunas ocasiones se detectó que la joven tenía leves marcas de golpes o enrojecimientos. En una ocasión acudieron juntos a las oficinas de los profesores, el muchacho estaba pidiendo información, la muchacha se veía preocupada y más tímida de lo normal. En presencia de algunos profesores él le gritó e intentó golpearla, ante esto las y los profesores reaccionaron y detuvieron el incidente que amenazaba con crecer. Llevaron a los jóvenes ante las autoridades explicando el caso.

No hubo una discusión entre el cuerpo de académicos acerca de la situación anterior, aunque todos los profesores se enteraron del incidente. Se propusieron diferentes alternativas, pues finalmente el hecho había ocurrido en las instalaciones de la universidad, y algunos profesores y profesoras fueron testigos. La institución debía tener una posición clara ante hechos como estos, que atentan contra la integridad de uno de sus estudiantes. Sin embargo, la solución no detuvo estas prácticas, sino que buscó su justificación.

Al conocer el caso, un profesor originario de la misma comunidad a la que pertenece el muchacho explicó que esa era una práctica común y que la mejor forma de arreglar esta situación (que para él no tenía la importancia que se le había dado) era que él mismo hablaría con los padres del joven para que ellos le llamaran la atención, finalmente la chica era su esposa. Esta fue la opción que se eligió desde las autoridades de la universidad, justificando la violencia hacia la estudiante e institucionalizando y normalizando estas prácticas.

El joven agresor tomaba alcohol frecuentemente, y era bajo la influencia de estas bebidas que se volvía más violento, a decir de la joven. Después de un año la chica seguía siendo maltratada y como estaba lejos de su familia no podía defenderse ni contaba con su apoyo (la estudiante es originaria de otra comunidad); dependía de los recursos de los padres de su esposo. Ella no tenía recursos propios y quedó embarazada a pesar de que no quería. Finalmente uno de sus hermanos acudió por ella y se la llevó junto con su pequeño hijo. Su esposo ya no estaba en la comunidad, pues había salido ante la reprobación social de la comunidad universitaria por seguir maltratando a su esposa.

Especialmente este último caso fue el más significativo, ya que desde la institución educativa no se hizo nada por detener la situación. En esta línea, hasta donde hemos podido averiguar en los documentos y planteamientos en los que se apoya la REDUI, no hay una posición clara y definida con respecto a lograr una equidad de género. Cabe preguntarse si en otras universidades interculturales se viven situaciones similares o si se han creado y desarrollado programas que combatan tanto las inequidades de género como las situaciones de violencia cotidiana que viven las mujeres, particularmente las indígenas.

Hemos conocido más casos de jóvenes estudiantes que experimentan la violencia durante el noviazgo y que comúnmente siguen padeciéndola una vez que se casan (ya sea que la ejerzan sus esposos o suegra/o). Estos episodios de violencia minan la confianza y autoestima de las mujeres, pero hasta la fecha no ha habido una política, desde la UIIM, que tenga como objetivo acabar con estas prácticas. Finalmente, lo que hemos presenciado es su justificación a través del respeto a los “usos y costumbres” de estas comunidades.

Lo anterior es un aspecto complicado de tratar al interior de los pueblos indígenas, ya que es común que los derechos de estas comunidades estén por sobre los de las mujeres, como afirma Touraine, incluso se rechaza el concepto de derechos de las mujeres (2007, p. 148). Es entonces que, ante el discurso esencialista y purista que trata de conservar las prácticas sociales (sean éstas benéficas o no para los integrantes de estas sociedades), se excluye la crítica y el cuestionamiento.

En este sentido, el objetivo principal de una institución universitaria debe ser que todos los integrantes de ésta (y de las comunidades) gocen de los derechos que les permitan tener un desarrollo pleno, lo que nos lleva a cuestionar si algunos derechos colectivos promueven y ocultan el sometimiento en el que se encuentran las mujeres indígenas.²² Es probable que

²² Según la Endireh 2006, 3.8% de las mujeres indígenas entrevistadas en Michoacán dicen que ellas no tienen derechos.

no se consideren los problemas propios de estas mujeres, sino que los problemas de ellas quedan subordinados a los del colectivo, dominado por los hombres. Por tanto, las desventajas que experimentan las colocan en condiciones de mayor vulnerabilidad social, finalmente sus derechos humanos están siendo violentados. Es entonces que llama poderosamente la atención la ausencia de programas que atiendan a las estudiantes en estas situaciones (de vulnerabilidad), pues estas instituciones, se dice, están comprometidas con el mejoramiento de vida de poblaciones que han sido históricamente discriminadas y marginadas.

No obstante lo anterior, el panorama no es tan desalentador. Los estereotipos, roles y prácticas socioculturales que colocan a las mujeres en desventaja respecto de los hombres están empezando a ser criticados por algunas jóvenes mujeres que consideran y pelean por su derecho a ser ellas, a estudiar, a tener amigos y novios antes de casarse, a divertirse, a decidir cuándo y con quién casarse, a conocer, a decidir sobre su cuerpo, a trabajar y ganar su dinero, etc. Si las mujeres adquieren el poder de decidir sobre su vida y sus actividades productivas, pueden aumentar el bienestar propio y el de sus hijas e hijos, lo que además influye para lograr un mayor bienestar local, con equidad entre los miembros de las comunidades en las que habitan. En este sentido, consideramos que los valores tradicionales tendrían que ser revisados y en su caso reformulados por los propios integrantes, a la luz de valores como la integridad, la dignidad y la equidad de todos los integrantes de estas comunidades indígenas.

5. Conclusiones

En este breve análisis hemos dejado de lado, por razones de espacio, problemáticas que cruzan e influyen en la condición de subordinación de las mujeres, como son la pobreza, el desempleo, el elevado número de muertes por enfermedades curables, el reducido acceso a servicios de salud de calidad y control de la natalidad, entre otras. Y nos hemos enfocado específicamente en dos aspectos: la influencia que tienen las relaciones de subordinación de las mujeres en sus comunidades en el ámbito educativo y la postura de las instituciones educativas ante la desigualdad de género.

Desde los estudios de género, las relaciones de subordinación que se construyen entre los hombres y mujeres son legitimadas socialmente, y en el caso estudiado, esta legitimación parte del supuesto que las mujeres no son aptas para el estudio y se casan a temprana edad, por lo que no es necesario que estudien y es preferible que aprendan las tareas concernientes al hogar. Esto tiene relación con la construcción del espacio femenino como el espacio privado, de la casa y que corresponde a las actividades necesarias para mantener a la familia unida. Los casos aquí tratados evidencian el papel de sometimiento que viven las mujeres, ya que además de ser mujeres son jóvenes, lo que justifica que los padres “tengan la responsabilidad” de cuidar y velar por su integridad y todos aquellos aspectos relacionados con ésta. Esto implica un

11.5% afirman que hombres y mujeres no tienen la misma libertad y 4% que los hombres y las mujeres no tienen los mismos derechos para tomar sus decisiones. Estos porcentajes contrastan con el 42.3% de las mujeres que dijeron que una buena esposa debe obedecer en todo a su esposo.

control sobre ellas, su cuerpo y su futuro. En este sentido hemos tratado de exponer, además de las relaciones que se originan y viven en el ámbito educativo, las relaciones que nos permitan explorar la posición de las mujeres dentro de su comunidad.

Si retomamos la interculturalidad como una práctica que trata de garantizar la paz y mejorar la vida, como señala Muñoz (2006), es necesario que la interculturalidad como práctica ayude a eliminar las relaciones de subordinación y promueva la equidad de género. De otra forma se estarían repitiendo los modelos tradicionales de una educación masculina y patriarcal. Esto nos coloca ante visiones esencialistas, etnocentristas y conservadoras de las prácticas comunitarias, que tratan de promover un discurso donde el cambio no es adecuado. Es por tanto importante conocer, en su profundidad e historicidad, aquellas prácticas que puedan considerarse poco benéficas y evaluar su funcionamiento, sentido y lugar en la estructura comunitaria, en conjunto con las personas que la conforman (Jasso, 2010).

El asumir una perspectiva crítica de lo propio y lo ajeno, lo adecuado e inadecuado puede provocar suspicacias, ya que no es muy común escuchar que se hable de transformaciones en las comunidades indígenas. Sin embargo, no evidenciar la subordinación de las mujeres en estas comunidades significaría seguir participando de una situación que no permite el desarrollo pleno de las personas y limita sus capacidades. Es necesario ir más allá de una educación compensatoria y promover los centros formadores interculturales como sitios claves para la formación de “una cultura de capacidad que fomente procesos de subjetividad emancipatoria e identidad grupal, cuya cohesión no dependa de la homogeneización ni de la exclusión de las diferencias” (Muñoz, 2006: 282-283). En este sentido, el mayor nivel educativo de las mujeres contribuye, entre otras capacidades, “a reforzar la voz y agencia de las mujeres, a través de su independencia y su aumento de poder” (Sen, 2000: 236).

El ámbito educativo puede y debe ser detonante de cambios. Si estas universidades no se proponen modificar las relaciones de poder y subordinación que se viven se perdería su razón de ser, ya que funcionarían más como un medio para mantener controlada a la población indígena y se estaría despreciando la responsabilidad de estas instituciones de brindar y contribuir con información, reflexiones y discusiones para el mejoramiento de la sociedad en general.

Los y las jóvenes están prolongando su periodo de transición entre la niñez y la adultez, y están experimentando nuevas formas de ver y sentir lo joven, lo que también hace que se cuestionen acerca de prácticas y valores “tradicionales”, y empiecen a proponer cambios. Relacionado con esto, también cabría preguntarse qué tanto el tener acceso a educación del nivel superior les permite a las jóvenes reincorporarse sin problemas a su comunidad y su tradición, o si ante las expectativas que se formaron con su educación los roles de género ya no son naturales y existe posibilidad de transformarlos. Esto último puede ocasionar conflictos para las mujeres que inician en sus comunidades este proceso de educación superior, ya que son distintas a las otras jóvenes que ya tienen responsabilidades con sus familias (casadas y con hijos).

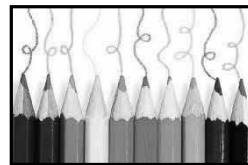
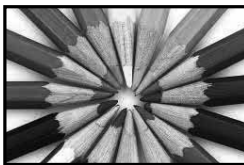
Finalmente, la Organización de las Naciones Unidas ha documentado que las mujeres más sanas y más educadas son económicamente más productivas y son importantes para asegurar una niñez saludable, así como familias y comunidades fuertes. De allí que el acceso a una educación en consonancia con la equidad de género ayuda a construir una sociedad más justa, donde sus integrantes disfrutan por igual de sus derechos.

Referencias

- Ayala Carrillo, M. R., Zapata Martelo, E. y Martínez Corona, B. (2008). Violencia de género en la escuela: el caso de la Normal de Texcoco. En R. Martínez Ruiz y B. Ramírez Valverde (Dir.), *Estudios y propuestas para el medio rural* (pp. 379-399). México: UAIM.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México: SEP-CGEIB.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005). *Conteo de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2006). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 (ENDIREH)*, México: INEGI.
- Jasso Martínez, I. (2010, mayo). Interculturalidad y retos de la vinculación con el entorno: planteamientos desde la licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Ponencia presentada en el *I Foro Internacional sobre Multiculturalidad*, Celaya, México.
- Kabeer, N. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del milenio*. México: Plaza y Valdés/IDRC.
- Muñoz, H. (2006). La reorganización intercultural de la educación escolar indígena de México. En H. Muñoz Cruz (Coord), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 263-295), México: UAM-I/UPN.
- Organización de las Naciones Unidas (s/f). *Apuntar al 5. La Salud de las mujeres y los objetivos del desarrollo del milenio*. Nueva York: ONU.
- Pérez-Maya, L. (2008). Presentación. Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizarse o morir? En L. Pérez-Maya (Coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (pp. 9-41). México: INAH.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- Valladares de la Cruz, L. (2008). Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México. En L. Maya-Pérez (Coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (pp. 69-91). México: INAH.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES

Andrés Edmundo Alcántara

Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Iztacala. Egresado de la Maestría en Psicología con Especialidad-Residencia en Psicoterapia para Adolescentes. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. Pasantía “Experiencia infantil, interdisciplina e infancia. Argentina. Actualmente es Psicólogo Familiar en CRIT, Estado de México. aalcantara@teleton.org.mx

Ángeles Parrilla Latas

Licenciada en Pedagogía y Psicología por la Universidad de Santiago y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Actualmente es Catedrática del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo. Hasta 2010. Fue profesora y Catedrática de la Universidad de Sevilla. Docente en Educación Infantil y Primaria, impartiendo las asignaturas de “Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad” e “Innovación e Investigación Didáctica”. parrilla@uvigo.es

Álvaro Ayala del Castillo

Psicólogo. Estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. alvaro.ayala@ucv.cl

Boris Villalobos Parada

Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional. Estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. boris.villalobos@ucv.cl

Cecilia Simón

Profesora titular en el Departamento Interfacultativo de Psicología de la Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Considerada experta en asesoramiento y apoyo a familias, es profesora del Máster promovido por FEAPs, en colaboración con la UAM, sobre “*Apoyos a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y a sus familias*” y coordinadora del “*Espacio Educativo Familiar*” promovido desde el Máster de Psicología de la Educación también de la UAM. Cecilia.simon@uam.es

Claudia Carrasco

Psicóloga, Máster en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Académica de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinadora Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. claudia.carrasco.a@ucv.cl

David Durán

Profesor del Departamento de Psicología de la Educación y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, Despacho 254, Edificio G-6, CP 08193, Bellaterra, Cataluña. david.duran@uab.cat

Dayana Olavarría

Psicóloga, Diplomada en Asesoramiento Educativo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. dayana.olavarria@ucv.cl

Erika Patricia Ciénega

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Máster en Psicoanálisis. Clínica del sujeto y vínculo social por la Universidad de León, España. Maestría en Teoría Crítica en el Instituto de Estudios Críticos, México. Durante seis años se desempeñó como psicóloga adscrita en la clínica de lesión medular, amputaciones y enfermedades osteoarticulares del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón Estado de México, donde actualmente es la coordinadora del área de Psicología Familiar en el turno vespertino. cienega@teleton.org.mx

Felipe Rodríguez

Profesor de Historia y Geografía y Profesor de Educación Especial. Magíster en Educación, mención Gestión Curricular de la Universidad del Bío-Bío. Diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar y Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como coordinador del Programa de Integración Escolar y es docente universitario. También participa como relator en organismos de capacitación para profesores. Ha desarrollado investigación en el área de la educación especial y la gestión curricular. ferodriguez85@gmail.com

Fernando Mendoza

Maestro en Investigación Educativa, Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la UASLP, Director del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP y miembro fundador del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI). fmendoza@uaslp.mx

Gerardo Echeita

Profesor titular del Departamento Interfacultativo de Psicología de la Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es considerado experto en materia de *atención a la diversidad y políticas sobre inclusión educativa*, con una amplia y acreditada experiencia docente, investigadora y en asesoramiento a centros escolares. Ha desempeñado puestos de responsabilidad técnica en el Ministerio de Educación y Ciencia (1986-1996) en España y ha trabajado como consultor o experto para varias organizaciones internacionales (*UNESCO, OCDE, UNICEF, AEDNEE*) y es miembro del *INSITUTO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD* (INICO, Universidad de Salamanca). Gerardo.echeita@uam.es

Ignacio Figueroa Céspedes

Psicólogo Educativo y Magíster en Desarrollo Cognitivo. Actualmente coordina el área de Extensión y Asesorías del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Docente del Magíster en Desarrollo Cognitivo de la UDP y del Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Santiago. Posee una amplia experiencia profesional en el ámbito de la inclusión educativa, desarrollo cognitivo y convivencia escolar, desarrollando líneas investigativas ligadas al cambio escolar y la innovación docente. Miembro de la Red Index For Inclusion Network. ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Ivy Jacaranda Jasso Martínez

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en estudios rurales por el Colegio de Michoacán. Licenciada en Antropología, especialidad en Antropología Social por la Universidad Veracruzana, México. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Además es Directora del proyecto de investigación “Las prácticas políticas en comunidades purhépechas de Michoacán”, apoyado por COECYT/UIIM, y del proyecto de investigación “Pueblos indígenas en Guanajuato. Problemáticas, negociaciones y perspectivas ante la reciente aprobación de una ley indígena para el estado”, financiado por la Universidad de Guanajuato. ivyja@yahoo.com

Juana María Méndez

Doctora en Educación, Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la UASLP, Coordinadora del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Plantel Golfo – Centro. Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología y del Instituto de Ciencias Educativas (ICE) de la UASLP. Coordinadora del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión del ICE, Líder del CA “Psicología y Educación” de la UASLP, Miembro de la Red de Investigadores Educativos de San Luis de Potosí, Miembro de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva, Perfil deseable PROMEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. ipineda@psicologia.uaslp.mx

Lise-Anne St-Vincent

Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de Sherbrooke. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Université du Québec à Trois Rivières (Canadá), docente en los programas de formación del profesorado de primer y segundo ciclo. Es investigadora de la cátedra Normand-Maurice y del LISIS (Laboratoire International sur l'inclusion scolaire). Sus diferentes publicaciones e investigaciones versan sobre el desarrollo de la ética de directores y profesorado, centrandose su interés en contextos de inclusión del alumnado con necesidades diferentes. Lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

Luis Ortíz

Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París, Francia). Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México D.F., México). Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Paraguay.

Profesor de la Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”, Asunción – Paraguay y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Asunción – Paraguay. Director del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO Paraguay). l.ortiz@yahoo.com

Macarena Morales

Psicóloga, estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. macarena.morales.p@mail.pucv.cl

María Ángeles Bilbao

Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Principal Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. maria.bilbao@ucv.cl

María Cristina Amaro

Maestra en Psicología, Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y miembro del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI).

Marta Sandoval

Doctora en el Departamento Interfacultativo de Psicología de la Educación, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Durante años ha trabajado como orientadora y profesora de apoyo en varios centros educativos. Fue cofundadora del “Consortio para la educación inclusiva”, que adaptó al contexto español por primera vez en el *Index for inclusion en el año 2004*. Desde 2005 ha participado en numerosos congresos científicos nacionales e internacionales presentando comunicaciones y resultados de investigaciones conjuntas sobre la educación inclusiva. Marta.sandoval@uam.es

Mauricio López

Psicólogo por la Universidad de Chile y Doctor en Psicología evolutiva y de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor asistente del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, coordina el Magíster en Psicología Educativa y dirige la línea de investigación sobre Inclusión educativa en dicho programa. mandrelopez@gmail.com

Octavio Patiño

Licenciado en Psicología por la UNAM e inscrito en el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Cuenta con varios seminarios y diplomados en el campo del psicoanálisis en espacios como Dimensión psicoanalítica y la Red Analítica Lacaniana. Fue responsable de la sección de literatura Aullido en la revista electrónica de subjetividad y micropolítica, LA LETRA AUSENTE, del año 2006 al 2009. Es actualmente co-editor de la Revista electrónica sobre psicoanálisis, teoría crítica y cultura errancia... la palabra inconclusa de la FES Iztacala de la UNAM. Ha publicado varios ensayos sobre sociología, psicoanálisis y literatura. Ha laborado en el sector público y privado, con una amplia trayectoria en clínica, enfocándose al fenómeno de la violencia, los malestares infantiles y la criminología. Actualmente se desempeña en el CRIT Estado de México como psicólogo clínico. opatino@teleton.org.mx

Odet Moliner

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón (España), docente en la titulación de Maestro/a, en el Máster de Psicopedagogía y en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Miembro del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica), centra su línea de investigación en la escuela inclusiva y la formación de actitudes y valores. Investigadora del LISIS (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire). Ha publicado trabajos sobre estos temas en varias revistas nacionales e internacionales y ha dirigido seminarios, cursos de postgrado, jornadas y congresos de carácter científico sobre escuela inclusiva y atención a la diversidad. molgar@edu.uji.es

Paula Ascorra

Licenciada en Psicología y Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dra. en Psicología, Universidad de Chile. Profesora Adjunta, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinadora del Departamento de Psicología Organizacional, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pascorra@ucv.cl

Rocío Rosas Vargas

Doctora en Ciencias con especialidad en Desarrollo Rural, en el área de Ciencias Sociales (Colegio de Postgraduados). Profesora investigadora de la Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra (México). atximba@yahoo.com.mx

Rosa Tabernero

Doctora por la Universidad de Navarra. Profesora titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Investigadora responsable del Grupo de Investigación *Educación para la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil y construcción de identidades*. Directora del Máster Propio en *Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles*. Coordina y participa en proyectos de innovación docente relacionados con la educación literaria y el diseño de itinerarios lectores, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. rostab@unizar.es

Sebastián Ortiz

Egresado de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Programas de Mejoramiento Escolar. Ayudante de Investigación Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. sebastian.ortiz@ucv.cl

Silvia Sierra Martínez

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. En la actualidad es becaria del Subprograma de Formación de Personal Investigador (FPI), en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Campus Pontevedra) y miembro de la Red Cies (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Su tesis doctoral está centrada en el ámbito de la educación inclusiva, conformando sus líneas de investigación el absentismo escolar, abandono escolar temprano y fracaso escolar en la educación obligatoria. sierra@uvigo.es

Vanessa Valdebenito

Profesora-Investigadora, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. vvaldebenito@uct.cl

Verónica López

Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora Fondef CA12i10243 Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo en convivencia escolar. veronica.lopez@ucv.cl

Virginia Calvo

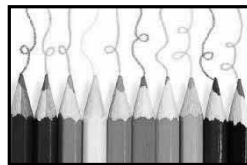
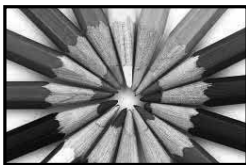
Doctora por la Universidad de Zaragoza y licenciada en Filología Hispánica. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. Subdirectora y profesora del Máster Propio en *Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles*. Miembro del Grupo de Investigación ELLIJ, sus investigaciones se centran en la lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes, en el aprendizaje y enseñanza del EL2, en el análisis de las respuestas lectoras de adolescentes y en el uso de las herramientas de la Web 2.0 en las enseñanzas de la didáctica de la lengua y la literatura en L1 y L2. Por otra parte, coordina y participa en proyectos de innovación docente relacionados con la incorporación del entorno digital en las metodologías docentes, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. vcalvo@unizar.es

Yolanda Muñoz Martínez

Doctora por la Universidad de Alcalá (UAH), en el Departamento de Ciencias de la Educación. acreditada como profesora contratado doctor. Su línea de trabajo e investigación está dirigida al análisis y desarrollo de estrategias de mejora de la escuela desde una perspectiva inclusiva, concretamente estrategias organizativas y metodológicas que den respuesta a la diversidad del alumnado en todos los niveles, línea de trabajo que lleva desarrollando desde su tesis doctoral en 2009. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con su línea de investigación, así como en diversos proyectos de innovación docente subvencionados por la propia universidad. Yolanda.munoz@uah.es

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica en formato impreso y electrónico artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con los temas de la revista. Reseñas de libros, o comentarios de artículos publicados por la revista.
2. Sólo se aceptan trabajos inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. En este último caso se deberá indicar el lugar de publicación original y el permiso de publicación de la institución editora. No se admitirán trabajos en proceso de publicación en otras revistas.
3. Los originales deben ser presentados en español y ajustarse a las normas APA de edición.
4. El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, Espacio 1.5 y margen 3.
5. Se recomienda una extensión aproximada de 25 páginas, entre 6.000 y 8.000 palabras.
6. Al inicio de cada artículo, se incluirá el nombre del autor, grado académico y correo electrónico.
7. Se debe adjuntar el título del artículo junto con los datos del o los autores: nombre completo, dirección, institución de referencia, cargo que desempeñan, teléfono y correo electrónico. Indicar claramente a cuál de los autores debe remitirse la correspondencia. Cuando sea el caso, señalar las Becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo.
8. Incluir un breve *curriculum vitae* de seis a diez líneas de cada uno de los autores con el fin de que sea publicado conjuntamente con el artículo presentado.
9. Los artículos se presentarán de acuerdo a la siguiente estructura:

Orden y estructura de los artículos

- Título de artículo escrito en español e inglés lo más ilustrativo y conciso posible
- Fecha de recepción y aceptación del artículo
- Nombre y apellidos de cada uno de los autores
- Grado académico y nombre del lugar de trabajo de cada uno de los autores, el cual tendrá su referencia al lado del apellido del autor con asterisco.
- Dirección de correo electrónico de cada autor

Resumen y Palabras Clave (en español e inglés)

- Resumen de una extensión no mayor a 150 palabras. Describe de forma concisa aspectos relevantes del trabajo, objetivo, sentido, resultados o aportes.
- Incluir un máximo de 5 palabras clave o descriptores que identifique el contenido del trabajo. Se usarán términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (ver Tesaurus de ERIC)._

Texto del artículo debe contener:

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo
- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada, resultados.

- Conclusiones que resumen los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

Formato de cuadros y abreviaturas

Cuadros y gráficos: Deben presentarse numeradas según su orden de aparición en el texto con números arábigos. Se emplearán para clarificar puntos importantes. Los títulos o pies que las acompañen deben explicar el contenido de las mismas.

Abreviatura: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca.

Bibliografía: Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. Se mencionarán todos los autores hasta seis, o los seis primeros y et al cuando son siete o más.

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

Publicaciones periódicas

Artículo de revista, un autor

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Artículo de revista, dos autores o más autores Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45 (2), 10-36.

Libros y capítulos de libro

Referencias a libros completos

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Capítulo en un volumen de una serie Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Referencias de Fuentes Electrónicas (INTERNET)

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6) <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997).

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados la temática o disciplina que aborda el artículo de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación: Volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.
14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.
16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista.

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

En el caso de que el autor o autores no tengan acceso al correo electrónico, se podrá enviar por correo postal. En este caso, deberá remitirse una copia en papel y otra en CD a la siguiente dirección:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:
 - Cover page
 - Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words
 - Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus)
 - Introduction
 - Development of the paper to includes rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
 - Conclusions summarizing the findings and their limitations
 - Bibliography following APA standards.
9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content. Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.
10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.

The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Journal article, two or more authors

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Book

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3^a ed.). New York: McGraw-Hill.

Book chapter

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3^a ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Electronic source

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

11. Articles will be subject to blind review by appropriate external reviewers according to the evaluation criteria previously established.
12. The corresponding author will be notified in writing of the outcome of the review process.
13. Authors are responsible for the scientific content of papers and the views expressed in them.
14. The author or authors of the articles will receive a copy of the journal.
15. Papers should be submitted by email, as attachments in MS Word or RTF, to the electronic address of the Editor of the Journal

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post.. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760

