

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2018 – Abril 2019 / Volumen 12 / Número 2

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



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





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
Fonos: (56-2) 25826760 – 25851307
cduk@ucentral.cl

EDITORIA INVITADA PRESENTE NÚMERO

Mg. Constanza Herrera-Seda

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Lic. Rosa Blanco Guijarro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile)
Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Mg. Beatriz Rodríguez Sánchez (Secretaría de Educación Pública, México D.F. - México)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Mg. Jaime Bermeosolo (Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Abelardo Castro (Universidad de Concepción, Concepción - Chile)
Lic. Fluvia Cedeño Ángel (Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Rafael Sarmiento Guevara (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Rodrigo Vera Godoy (Fundación HINENI, Santiago - Chile)

EDITA

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

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile
Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile
Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760
inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

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 12 N° 2
Noviembre 2018 - Abril 2019

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 en 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, donde 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 las 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 a 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 octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
Presentación: La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones	17
<i>Constanza Herrera-Seda</i>	
Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones	21
<i>Dominique Manghi, Camila Saavedra y Nicoley Bascuñan</i>	
Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas)	41
<i>Rodolfo Cruz</i>	
Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente	59
<i>Mirtha Jara Henríquez y Pilar Jara Coatt</i>	
Abordajes de la Lectura por Parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana	79
<i>María Virginia Hael</i>	
Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	97
<i>Juan Carlos Ocampo</i>	
Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior	115
<i>Eddy Paz Maldonado</i>	
Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena	133
<i>Pablo Castillo Armijo y Carlos Miranda Carvajal</i>	

**Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva.
Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de
Profesores Chilenos**

149

Carolina García González, Constanza Herrera-Seda y Carlos Vanegas Ortega

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva

F. Javier Murillo ^{1*}
Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Seguramente es posible investigar *sobre* educación inclusiva con procedimientos no inclusivos, pero no parece posible investigar *para* una educación inclusiva con estrategias excluyentes. Dicho de otra forma, si se quiere que la investigación contribuya a cambiar la realidad, las estrategias investigadoras han de ser coherentes con el cambio buscado.

Al igual que la educación es un acto político, la investigación educativa es profundamente política. Qué se estudie, para qué, para quién, con que enfoques metodológicos, con quién, qué papel juegan los y las participantes, cómo y dónde se difunden los resultados, etc., etc., son opciones profundamente cargadas de política en sentido freiriano: la concepción global del mundo y del ser humano (Murillo e Hidalgo, 2017).

La decisión de investigar sobre Educación Inclusiva que contribuya a desarrollar una educación más equitativa y de calidad para todos y todas, y con ello a una sociedad más inclusiva, democrática y justa necesariamente nos empuja a una investigación de análogas características. Estamos hablando, por tanto, de una investigación inclusiva (democrática y socialmente justa) (Nind, 2014). Y, asumámoslo, la investigación que realizamos no siempre es tan inclusiva, democrática y socialmente justa como nos gustaría.

Podríamos aducir que tradiciones de investigación heredadas de visiones positivistas, impelidas por palabras mágicas como objetividad, fiabilidad y validez, a veces nos ha llevado a tomar decisiones metodológicas alejadas, e incluso incoherentes, con esta finalidad de la investigación. Pareciera que ahora, más que cambiar el mundo, nos mueve que nuestras investigaciones sean publicadas en determinadas revistas, queremos tener muchos JCR (o artículos publicados en revistas indexadas en la ISI of Knowledge). Y está claro que así, o al menos solo así, no se transforma el mundo.

En todo caso, no es nuestro propósito defender la superioridad de un paradigma de investigación sobre otro, ni mucho menos argumentamos en contra de la investigación de carácter cuantitativo, estamos hablando de algo tan sencillo y tan potente como “coherencia”. Por ejemplo, la investigación *ex post facto* nos ayuda a conocer una realidad para cambiarla. Así, si no supiéramos el número de niños y niñas en riesgo de pobreza o las tasas de fracaso y abandono escolar, difícilmente se podrían adoptar políticas y medidas para acabar con ello. Ni tampoco vamos a argumentar que para hacer una investigación inclusiva ha de utilizarse en exclusiva enfoques puramente inclusivos como son la investigación acción, la investigación participativa y emancipatoria, la investigación basada en la participación de la comunidad, la investigación que involucra y recoge la voz del alumnado, o la investigación participativa feminista. Hablamos, simplemente, de coherencia.

*Contacto: javier.murillo@uam.es

En este sentido, coincidimos con Parrilla y Sierra (2015) que afirman que la investigación inclusiva ha de ser ante todo “una investigación que promueve valores, actitudes y prácticas de investigación inclusivas (p. 164). Una investigación que esté comprometida con la transformación social, con el desarrollo de una educación mejor para una sociedad más inclusiva.

En esta línea, algunas ideas que creemos deben estar en la base de una investigación inclusiva (Apple, 2012; Griffiths, 1998; Murillo e Hidalgo, 2017):

- Investigación de alta calidad. Nada hay más conservador que una mala investigación que solo contribuye a mantener el *statu quo*.
- Investigación “con”, “por” o “para” los participantes, pero en ningún caso una investigación sobre ellos (Parrilla y Sierra, 2015). Ello nos lleva a la idea de democratizar la investigación. “dar la voz” a los discriminados y excluidos es una obligación moral.
- Abordar temas “que importen”, que contribuyan a una educación transformadora. Así, por ejemplo, son buenas ideas trabajar con problemáticas “reales” detectadas de un profundo conocimiento de la realidad educativa, enfocarse en temáticas que denuncien situaciones de exclusión e injusticia y desigualdad o relatar experiencias de experiencias de inclusión, de resistencia y cambio.
- Mantener la dialéctica teoría-práctica. Es decir, generar conocimiento y transformar la práctica, aprendiendo de la teoría y de la experiencia, y aprender de prácticas que aporten aprendizajes útiles para la investigación educativa.
- Cuidar la devolución de información. Los resultados de la investigación han de llegar a los diferentes implicados e implicadas; esto hace que sea necesario plantearse una estrategia de comunicación diferenciada para cada colectivo. Las redes sociales son un medio privilegiado, usémoslo.

Pero también aspectos éticos de la investigación (Murillo e Hidalgo, 2017, p. 6):

- a) Compromiso inquebrantable con la educación, la sociedad y la lucha por la Justicia Social.
- b) Pasión por la investigación y por la educación.
- c) Humildad para aprender constantemente, de los errores, de las experiencias y de las personas.
- d) Optimismo, casi patológico, hacia la consecución de una mejor educación y una mejor sociedad.
- e) Transparencia en las acciones y propósitos.
- f) Afán de superación para hacer una mejor investigación.
- g) Atrevimiento para plantear nuevos caminos, nuevas estrategias en el diseño, ejecución y difusión de la investigación.

Las palabras de la profesora Ángeles Parrilla (2010), que tan magníficamente ha reflexionado sobre este tema, nos sirven de cierre:

Para participar en la construcción de esa cultura ética hemos de asumir una actitud crítica y responsable, no rehuir el debate. La educación inclusiva nos invita en definitiva a asumir la tarea investigadora desde una cultura ética responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación que amplía el conocimiento pero que también contribuye a la justicia y la equidad social” (p. 173)

La investigación educativa nunca es neutra, pero la investigación inclusiva debe ser ante todo política. Que implique un fuerte compromiso para lograr una educación más inclusiva, democrática y justa que contribuya a una sociedad más inclusiva, democrática y justa. No hay atajos, o es así, o solo será una pantomima más.

Referencias

- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* Nueva York, NY: Routledge.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Londres: Bloomsbury Academic.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTICULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación

La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones

Constanza Herrera-Seda *

Universidad de Santiago de Chile, Chile

El movimiento por una educación inclusiva, que ha tomado fuerza en las últimas décadas, ha destacado el rol del profesorado en la transformación de las aulas, las instituciones y el sistema educativo en su conjunto. Más allá de este reconocimiento, los docentes en ejercicio suelen experimentar dificultades para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje con un foco inclusivo, lo que ha llevado a reconocer la importancia de la formación inicial de profesores y a poner en cuestionamiento la pertinencia de los actuales modelos y programas de formación para responder a este fenómeno.

En el presente número de la revista se aborda el desafío de la formación inicial de profesores para una educación inclusiva, a partir de tres interrogantes clave ¿Qué demanda el sistema escolar a la formación inicial del profesorado en materia de inclusión? ¿Cuán preparadas están las universidades para desarrollar procesos de formación con un sello inclusivo? ¿Qué condiciones debería tener la formación inicial del profesorado para garantizar el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer el rol docente desde un enfoque inclusivo?

Las contribuciones a este número permiten dar respuesta a estas interrogantes a partir tres ideas centrales sobre la formación inicial de profesores, en las que vale la pena detenerse si resulta de interés comprender la complejidad del proceso y tomar decisiones acertadas en relación a su fortalecimiento.

1. Las escuelas se están transformando con un sentido inclusivo y sus experiencias son claves para orientar la formación inicial de profesores

Hoy en día las escuelas atraviesan un proceso de profunda transformación, entre otros factores, a partir de los cambios en las políticas educativas, en las que el eje de inclusión se ha constituido un núcleo fundamental. Al respecto, el trabajo desarrollado por Dominique Manghi, Camila Saavedra y Nicoley Bascuñan “Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones”, da cuenta de los cambios que han venido sucediendo en el contexto escolar, a partir de la instalación de nuevos marcos legales y de acción que emanan de dichas políticas. Este mismo trabajo pone de manifiesto las contradicciones a las que se enfrentan las instituciones educativas y sus actores en el proceso de tránsito desde una respuesta asistencialidad a la diversidad del estudiantado, hacia otra que se sustenta en los principios valóricos y políticos del enfoque inclusivo.

*Contacto: constanza.herrera@gmail.com

A partir de estas transformaciones en las políticas educativas y de los acelerados cambios sociales, las escuelas se han visto ante el reto que supone el proceso de diversificación de la matrícula. Tal como nos muestra el trabajo de Rodolfo Cruz “Inclusión, discapacidad y profesores: algunas reflexiones para repensar las prácticas (político-educativas)”, la presencia de estudiantes tradicionalmente excluidos del sistema educativo, como son las personas en condición de discapacidad, ha comenzado a trastocar el orden tradicionalmente establecido en las escuelas, así como a interpelar las concepciones de los docentes, abriendo una oportunidad para movilizar a las instituciones escolares en la construcción de nuevos sentidos desde la inclusión y cambiar los modos en que hasta ahora se han conducido los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la inclusión, el proceso de cambio en las escuelas refleja la complejidad de los fenómenos educativos y se desarrolla a partir de avances a un ritmo lento. Al respecto, el trabajo de Mirtha Jara y Pilar Jara “Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente”, da cuenta de la persistencia de creencias y prácticas tradicionales en torno a la diversidad y su abordaje. En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, las autoras ponen de relieve la toma de conciencia por parte del profesorado sobre las particularidades de los estudiantes, sin embargo, observan que estos continúan respondiendo a la diversidad a través de adecuaciones curriculares y no desde la implementación de propuestas evaluativas flexibles, que garanticen el acceso y participación en el aprendizaje de todo el alumnado.

Ahora bien, las tensiones que emanan de la persistencia de estos paradigmas en competencia, pueden ser consideradas como oportunidades para que los actores educativos reflexionen acerca de la calidad y equidad de la formación. El trabajo de María Virginia Hael “Abordajes de la lectura por parte de sordos en contextos bilingües en países de habla hispana” constituye un buen ejemplo de este fenómeno. Ya que, si bien aborda las condiciones de exclusión de un grupo de estudiantes particular, cuyas características y requerimientos no podríamos obviar, sus resultados nos permiten una discusión amplia acerca de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en contextos de aulas heterogéneas.

Las transformaciones que están ocurriendo en las instituciones escolares, llaman a anhelar una formación inicial del profesorado con foco inclusivo, que permita a los futuros docentes desenvolverse en contextos profesionales híbridos, donde persisten prácticas tradicionales de integración escolar y, al mismo tiempo, emergen nuevos sentidos y actuaciones coherentes con un enfoque inclusivo. En consecuencia, se requiere que el profesorado en formación tenga acceso tempranamente a la realidad del aula, a partir de experiencias prácticas que no solo permitan conocer dicho contexto, sino además reflexionar acerca de este y comprometerse con una perspectiva inclusiva que, más allá del discurso, esté instalada en las prácticas cotidianas del ejercicio de la profesión.

2. La universidad está siendo tensionada por la diversidad de sus estudiantes y avanzar con sentido inclusivo resulta relevante, especialmente, para la formación inicial de profesores

La ampliación de los mecanismos de acceso a la educación superior, no solo ha aumentado la matrícula universitaria, sino que también ha llevado a que estas instituciones educativas se enfrenten al reto de formar estudiantes diversos y a grupos de la población que, hasta ahora, se encontraban escasamente representados en la universidad.

El trabajo de Juan Carlos Ocampo “Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil” da cuenta del fenómeno recién descrito y muestra que, a pesar del interés de las instituciones, académicos y profesionales, el acceso a la universidad de estudiantes tradicionalmente excluidos es aun restrictivo, de modo que grupos importantes de la población siguen estando menos representados en la formación en este nivel. A lo anterior, habría que agregar, por cierto, la importancia de generar condiciones para que todo el estudiantado pueda progresar en la formación profesional.

Una dimensión fundamental asociada a este último punto, es tratada en el trabajo de Eddy Paz “Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior”, que pone de manifiesto la importancia de contar con docentes universitarios que favorezcan la participación, el pluralismo y la democratización de los espacios educativos. En este trabajo se enfatiza el compromiso que deben asumir las universidades, no solo promoviendo la presencia de estudiantes diversos, sino también implementando procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a dicha heterogeneidad, donde las competencias del cuerpo docente constituyen un eje fundamental de trabajo.

El desafío de la inclusión en el contexto universitario resulta especialmente relevante cuando se aborda la formación inicial del profesorado. Por una parte, las propuestas formativas deberían garantizar que todos los futuros docentes desarrollen las múltiples competencias requeridas para el ejercicio de la profesión. Por otro, deberían propiciar situaciones de aprendizaje que les permitan experimentar climas de aula inclusivos y democráticos, que en la mayoría de los casos no han tenido oportunidad de vivenciar en su formación escolar, y que tienen la potencialidad de constituirse en referentes fundamentales para que la futura práctica docente se desarrolle desde un enfoque inclusivo.

3. La formación inicial de profesores para una educación inclusiva debería transformarse profundamente y desde la raíz

Considerando la relevancia de la formación inicial del profesorado en el desarrollo de la identidad profesional y de las competencias necesarias para el ejercicio docente en el contexto escolar, transformar las trayectorias de formación con un sentido inclusivo resulta una tarea fundamental, que debería permitir repensar la naturaleza de los procesos de formación y los principios sobre los cuales se sostiene, es decir, las concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza, la diversidad, el rol docente, entre otros.

El trabajo de Pablo Castillo y Carlos Miranda “Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena” sustenta la importancia de conducir procesos de profundo cambio y fortalecimiento de la formación inicial desde un enfoque inclusivo. Al respecto, los autores señalan la relevancia de que los profesores en formación no solo desarrollen una actitud positiva hacia la inclusión, sino que también se sientan preparados para contribuir a esta en el ejercicio de su profesión, desarrollando prácticas pedagógicas acorde a los principios de este enfoque.

En consecuencia, los programas de formación de profesores están llamados a discutir, desde un enfoque inclusivo, sus principios orientadores, rescatando aquellos valores, dispositivos y prácticas que promueven una educación inclusiva, e identificando los que, por el contrario, se constituyen en barreras para que los futuros profesores se sientan convocados e implicados con el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, y

posean los conocimientos y habilidades necesarias para responder a su amplia diversidad. La reflexión continua sobre este punto constituye una valiosa oportunidad de transformación profunda y sustentable en las instituciones universitarias.

Por otro lado, la formación de profesores requiere necesariamente cambiar desde la raíz, es decir, movilizar dicha transformación desde los docentes formadores de profesores. En este sentido, el trabajo que hemos elaborado en conjunto con Carolina García y Carlos Vanegas “Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos” pone de relieve que los docentes vinculados a la formación inicial del profesorado suelen desarrollar prácticas que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos en la universidad, aun cuando se requiere seguir fortaleciendo sus competencias para innovar en el aula y diseñar situaciones de aprendizaje flexibles acordes a la diversidad del alumnado.

Al mismo tiempo, en este trabajo se discute la importancia de definir cuáles son las competencias que requieren los formadores para contribuir de manera efectiva a que los futuros profesores se comprometan con una perspectiva inclusiva, desarrollen las habilidades necesarias para diseñar experiencias de aprendizaje para todos y se transformen en agentes movilizadores de cambio en las instituciones escolares. Por tanto, una perspectiva inclusiva de la formación inicial de profesores emplaza a los docentes y actores universitarios a contribuir a que los docentes en formación puedan desarrollar la dimensión profesional, ética y política que implica el asumir el rol de profesor desde un enfoque pedagógico inclusivo, que apuesta por el aprendizaje de todos, sin exclusiones.

Finalmente, resulta necesario resaltar que, al igual que en el contexto escolar, alcanzar una educación inclusiva en el contexto universitario y particularmente en la formación de profesores corresponde a un desafío para el cual no existe un único modelo o ruta de transformación. En cada caso dependerá, entre otras cosas, de las políticas nacionales en materia de inclusión y docencia, de los valores que movilizan la cultura de cada universidad, de las particularidades de las propuestas formativas de las distintas instituciones, así como de los recursos y las barreras a las que se enfrentan los actores de cada programa. Es de esperar entonces, que este número permita a los lectores y a quienes participan de la formación docente, identificar las cuestiones que les desafían particularmente, así como pensar modos innovadores de abordar la formación de profesores para una educación inclusiva.

Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones

Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusion Beyond Contradictions

Dominique Manghi *
Camila Saavedra
Nicoley Bascuñan

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Las políticas educativas chilenas plantean la inclusión educativa promoviendo transformaciones en las escuelas públicas (MINEDUC, 2016) para favorecer la pertenencia social y el logro de los aprendizajes (Aguerrondo, 2008), teniendo como antecedentes las políticas educativas que refieren a metas de aprendizaje y efectividad. En cada escuela pública chilena, actualmente segregada, las prácticas educativas reflejan las respuestas situadas que negocia cada institución para atender las necesidades de su comunidad frente a la demanda de educar a todos y todas, aunque las condiciones sociales son desiguales. Este estudio cualitativo, parte de un proyecto mayor (PIA CONICYT CIE160009), busca describir, interpretar y comprender prácticas educativas de distintos actores escolares en relación con educar para la inclusión. A partir de un estudio de casos múltiple de dos escuelas municipales de la V región (Chile), se lleva a cabo una observación participante y diferentes tipos de registros cualitativo para analizar las prácticas que dan cuenta de cómo ha sido la transformación del sistema educativo público. Los resultados vislumbran contradicciones que conviven con respuestas educativas, las que transforman las instituciones educativas a través de prácticas concretas de distintos actores escolares. En esta complejidad de los cambios a nivel micro, nos cuestionamos los límites entre respuestas orientadas por el asistencialismo y aquellas guiadas por principios inclusivos.

Descriptor: Educación integradora; Prácticas pedagógicas; Estudiante; Profesor; Segregación escolar.

Chilean educational policies indicate educational inclusion promoting transformations in public schools (MINEDUC, 2016) to favor social belonging and the achievement of learning (Aguerrondo, 2008), having as a background educational policies that refer to learning goals and effectiveness. In each public school, currently segregated, educative practices reflect the situated answers negotiated by each institution to meet the needs of its community to face education for all, although social conditions are uneven. This qualitative study, part of a larger project (PIA CONICYT CIE160009), seeks to describe, interpret and comprehend educational practices of different school actors in relation to education for inclusion. Based on a multiple case study of two public schools of the V region (Chile), a participant observation and different types of qualitative records are carried out to analyze the practices as a transformation of the public education system. The results show contradictions that coexist with educational responses that transform educational institutions through concrete practices of different school actors. In this complexity of changes at the micro level, we question the limits between responses oriented by social welfare and those guided by inclusive principles.

Keywords: Inclusive education; Teaching practices; Student; Teacher; School segregation.

*Contacto: dominique.manghi@pucv.cl

Introducción

Las últimas reformas educativas en Chile han declarado una búsqueda hacia una educación de calidad para todos. Dichos cambios deseados se tradujeron primero a escuelas efectivas, concepto que promete agregar valor al aprendizaje de sus alumnos, especialmente de aquellos de sectores de pobreza en Chile (Raczynski y Muñoz, 2007; Raczynski et al., 2013); y en los últimos años las reformas se orientan a escuelas inclusivas (MINEDUC, 2016). Ambas metas, tanto de aprendizaje eficaz e inclusión educativa para todos, se implementan solo en los establecimientos públicos.

La política educativa chilena diseñó medidas económicas dirigidas a impactar directamente y a corto plazo en lo que ocurre en el microcosmos de cada escuela, como, por ejemplo, la Ley SEP la cual inauguró en el sistema educativo la existencia de metas de aprendizaje en plazos de tiempo específicos (Raczynski et al., 2013). Es decir, se generó subvención financiera según un índice de vulnerabilidad para que la escuela dispusiera de recursos humanos y financieras con foco en lo pedagógico a través de procesos de enseñanza e implementación curricular (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010). Estas medidas abordan el aprendizaje en un contexto de competencia y efectividad, e ignoran las condiciones reales de las escuelas y sus actores sociales, así como el tiempo que la mejora escolar como cambio cultural realmente requiere (Redondo, 2005).

En dicho contexto de educación pública y efectividad se concreta en Chile en el año 2015 la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la cual apunta a tres focos: no al lucro con dineros del Estado destinados a Educación, gratuidad de las escuelas que reciben subvención del Estado; y no a la selección de ingreso a dichas escuelas, con el fin de reducir la segregación escolar, explicitando un compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva (MINEDUC, 2016). No obstante esta normativa promueve un cambio estructural en el sistema educativo, no asegura por sí misma que los procesos educativos que se desarrollan en las aulas y escuelas, así como las culturas institucionales, favorezcan la inclusión. Así conviven en nuestras escuelas la urgencia de la escuela eficaz desde la cual se toman las decisiones didácticas, con aquella que recién comienza a difundirse: la escuela inclusiva.

Tal como señala Infante y otros (2013), para acercarse a estudiar las comunidades educativas definidas por el índice de vulnerabilidad como necesitadas de subvenciones especiales, más que poner atención a sus características, es importante fijarse en las acciones que promueven dichas comunidades en sus actores y en la sociedad. Las formas de habitar y convivir de los distintos actores educativos bajo el impacto de las políticas educativas, generan prácticas sociales que posibilitan dar respuestas educativas a las personas que están en la escuela. La escuela misma como institución y como campo de lucha y negociación (Ball, 2001), posibilita prácticas sociales que se acercan a lo que consideran una escuela inclusiva (Castro, 2017).

Este estudio se centra en dos establecimientos escolares públicos chilenos de la V Región y busca identificar prácticas educativas cotidianas entendidas como respuestas de la comunidad escolar en busca de coherencia con la inclusión, interpretándolas desde la complejidad de la actual educación pública y las demandas contradictorias de las políticas educativas hacia la escuela y sus agentes (López et al., 2012). A continuación, se presentan los fundamentos teóricos respecto de las prácticas educativas como respuestas a la inclusión, luego la metodología del estudio para finalmente destacar algunos aspectos

cotidianos pero significativos a la hora de reflexionar en torno a las demandas actuales que se llevan a cabo a estas comunidades.

1. Políticas educativas como marco para las respuestas educativas

Una educación que no excluya se construye en las prácticas sociales que se generan en la sociedad en general y en las escuelas en particular, las cuales hasta la actualidad han sido poco valoradas para la configuración de propuestas que las resignifiquen (Castro, 2017). En este estudio concebimos las prácticas educativas escolares como una forma de actuar que refleja las decisiones de distintos actores de una escuela para dar respuesta a necesidades, situaciones o problemas del contexto educativo. Recordemos que la educación corresponde a una práctica social que no se desarrolla desligada de la política ni de la economía, sino unida indisolublemente a las prácticas en esos niveles. Las normativas, decretos y documentos legales tienen el poder performativo de regular las prácticas de la escuela, distorsionándolas desde una lógica de la competencia y la rendición de cuentas (Ball, 2001). Las prácticas educativas entre profesores y estudiantes se construyen en la vida cotidiana, pero a la vez desde la organización económica, política y social de la que formamos parte (Rivero, 2013).

Para poder comprender las respuestas de los colegios que buscan mantener el foco en lo educativo, es necesario considerar dos niveles: el primero, situar las prácticas en un macrocosmos educativo, comprender cómo las prácticas educativas se desarrollan en el marco de las políticas públicas impulsadas por el Estado para la educación pública. El segundo nivel se relaciona con el microcosmos escolar, respecto de cómo las prácticas educativas hacen frente a la inclusión/exclusión en la vida cotidiana de la escuela pública, la cual se encuentra en un entramado situado, de lo que en nuestro país se concibiría como educación pública (Duschatzky y Birgin, 2001).

En relación al nivel macro, las políticas educativas chilenas de los últimos 30 años se caracterizan por fortalecer la privatización en desmedro de la educación pública (Redondo, 2005). Para comprender la complejidad de las políticas educativas en el contexto chileno y sus repercusiones en contextos educativos concretos, es necesario considerar dos aspectos.

El primer aspecto hace referencia a las características de las escuelas públicas chilenas, las que derivan del proceso de Municipalización llevado a cabo durante el mandato de Augusto Pinochet. En ese momento y bajo los principios de descentralización y libertad de enseñanza, se instauraron las 3 modalidades de financiamiento y administración de la educación: 1) municipal: aquellas financiadas por el Estado y administradas por las municipalidades; 2) particular: aquel proyecto privado financiado en su totalidad por cada familia; y 3) particular subvencionada: aquellos proyectos privados que cuenta con aportes del Estado. Dicha segregación se ha profundizado en el tiempo (Moreno-Doña y Gamboa, 2014).

Las reformas más recientes buscan revertir la situación de las escuelas públicas con foco hacia la calidad y equidad. El giro hacia la calidad educativa como medición y rendición de cuentas se materializa el año 2009 con la Ley General de Educación (LGE) que sienta las bases para el rol subsidiario de Estado y un Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Posteriormente y de manera segmentada, para compensar la calidad de la educación de los

sectores más pobres se promulga, por una parte, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que provee de nuevos recursos financieros y profesionales a las escuelas (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010). Por otra parte, se suma en el año 2015 la Ley de Inclusión Escolar que busca un cambio estructural poniendo fin al lucro de las escuelas financiadas con dineros estatales, obligando a no seleccionar a sus estudiantes, y a ser gratuitas. Identificamos acá una primera contradicción, mientras una persigue una escuela eficaz estableciendo contextos de competitividad y midiendo vulnerabilidad, la otra busca transformar las mismas escuelas competitivas en comunidades inclusivas, con la promesa de que en el interior de la escuela se revertirá la desigualdad socio económica.

La actual conformación de las escuelas chilenas, especialmente en contextos urbanos, da cuenta de comunidades segregadas, pero homogéneas en su interior en cuanto al origen social de estudiantes y sus familias (Mizala y Torche, 2012) producto del sistema económico que ha fomentado un mecanismo de selección social. Cuando el foco se pone en contextos de riesgo social y pobreza, se apunta principalmente a aquellas escuelas que reciben subvención estatal y se identifican con un alto índice de vulnerabilidad (Infante et al., 2013) en las cuales además es frecuente el abandono y repetición escolar (Aguerrondo, 2008). De esta manera, identificamos una segunda contradicción en el sistema educativo, la vulnerabilidad traducida a un número se ha instalado como un sistema de razonamiento, reforzando la selección social y la segregación (Infante et al., 2013).

Para dimensionar los efectos en educación pública, cabe mencionar dos particularidades del sistema chileno. Por una parte, las políticas públicas solo apuntan a los colegios que reciben subvención del Estado: principalmente los municipales y luego los particulares subvencionados. Esto nos señala que la forma de pensar la educación del país, no incluye a aquellas instituciones privadas, que mantienen el privilegio del principio de libertad de enseñanza. Por otra parte, la aplicación de un conjunto de políticas educativas solo a los colegios considerados parte de la educación pública implica además que las evidencias de logro de metas de desempeño y el énfasis en rendición de cuentas del colegio respecto de las múltiples subvenciones estatales, vienen por añadidura justamente a este grupo de escuelas, distorsionando las prácticas educativas que allí se desarrollan (Ball, 2001) agregando una contradicción más a la lista.

El segundo aspecto se refiere a las políticas internacionales para una educación inclusiva. Los organismos internacionales como UNESCO y OCDE han iniciado desde fines del siglo pasado un movimiento para la inclusión en educación. En el año 1990 representantes de 155 países declaraban el énfasis en la Educación Para Todos en la conferencia mundial de Educación en Jomtiem (UNESCO, 1990), reconociendo la educación como un derecho humano y se proponía en un plazo de 10 años universalizar el acceso al aprendizaje con foco en la educación primaria, y fomentar la equidad. Cumplido el plazo, pero no dichas metas, la OCDE (2012) mantiene estos propósitos afirmando que la equidad en educación puede revertir el efecto de inequidades sociales y económicas, idea que funciona como una promesa social. Para esto propone abordar dos dimensiones: un trato justo para todos, lo que significa que circunstancias sociales y personales no deberían ser obstáculos para logros educativos; y una educación inclusiva, la cual se lograría si todos alcanzan estándares mínimos de educación.

Ambos organismos coinciden en que para concretar la agenda inclusiva convergen dos aspectos: un aspecto social en relación a equipar oportunidades de desarrollo de las personas independiente de sus circunstancias económicas, sociales o culturales; y otro

aspecto referido a que dicho desarrollo y logro educativo debe verse reflejado en aprendizajes mínimos. Es lo que Murillo (2003) ha denominado “eficacia de la mejora escolar” o Ainscow (2005) “mejora con actitud”, en los cuales se entiende la inclusión en términos de metas de aprendizaje, es decir escuelas eficaces e inclusivas simultáneamente. Esta doble preocupación busca transformaciones profundas y sistémicas de las escuelas, sus aulas y relaciones pedagógicas, así como del currículo y la enseñanza para que la educación inclusiva no sea solo un sueño, sino que se plasme en prácticas educativas concretas (Echeita et al., 2014; Escudero y Martínez, 2012).

En la actualidad aún siguen vigentes tres formas de marginación educativa especialmente en la educación pública: marginación por exclusión total que se refiere al acceso al sistema educativo; marginación por exclusión temprana que implica abandono escolar en los primeros niveles; y marginación por inclusión que se produce por la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad. Esta última nos indica que los estudiantes en escuelas públicas, pese a que están “incluidos” en el sistema educativo son excluidos de su participación social y sus potenciales aprendizajes curriculares (Aguerrondo, 2008). Esta situación implica que muchos estudiantes acceden y permanecen en el sistema escolar sin garantizar el desarrollo de las habilidades básicas. La marginación se explicaría según la OCDE (2004), porque la educación está determinada por tradiciones sociales, las que en Chile han sido conservadoras y han reproducido un pasado de desigualdad social: “la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2004, p. 290). En el informe del año 2017, la OCDE reconoce que los estudiantes con mal desempeño escolar o aquellos identificados como indisciplinados o con mala conducta siguen teniendo un potencial riesgo de discriminación y posibilidad de exclusión del sistema escolar.

Para responder al diagnóstico y planteamientos de estos organismos públicos, los sistemas educativos latinoamericanos han desarrollado cuatro tipos de estrategias (Aguerrondo, 2008). Las tres primeras estrategias: asistencialismo, psicopedagogismo y las políticas compensatorias no cuestionan el sistema educativo, sino que lo mantienen. Solo la cuarta: la inclusión, propone cambiar el modelo para superar la exclusión.

La primera estrategia es el asistencialismo, busca responder a la desigualdad social presente en los sectores más vulnerables apuntando a sus necesidades básicas mediante la provisión de elementos materiales necesarios para su educación: alimentación, útiles, prendas de vestir y atenciones médicas. Una segunda estrategia es el psicopedagogismo, el cual frente a evidencias de escaso aprendizaje de la educación pública recurre a otros profesionales como psicopedagogos y psicólogos para atender el fracaso atribuido al alumno, entregando un “tratamiento” a sus necesidades. La tercera estrategia, corresponde a políticas compensatorias mediante las cuales se entregan más herramientas a los profesionales para enfrentar la enseñanza, reconociendo que la estructura institucional y la propuesta pedagógica requieren apoyos.

En estas tres estrategias mencionadas, la educación inclusiva se mal entiende, puesto que mantiene formas de segregación sutiles a grupos minoritarios en aulas ordinarias (Slee, 2012) fomentando, por una parte, la cultura escolar de la clasificación de estudiantes de acuerdo a sus características, ritmos, estilos, comportamiento, etc., siempre en contraste con parámetros de normalidad. Así es común escuchar hablar del estudiante “especial”, “diferencial”, “integrado” (Castro, 2017). Por otra parte, la competencia predomina dentro

de las aulas en un sistema que busca metas de aprendizaje en vez de formar ciudadanos para la sociedad (Slee, 2013). Esto refuerza la idea de “la normalidad” de algunos, entendida como un centro donde se encuentran los que aprendieron de forma “normal” en un plazo “normal”, lo que genera un circuito de exclusión (Graham y Slee, 2008).

Solo la cuarta estrategia: la inclusión, aborda la necesidad de cambios más profundos en el sistema educativo desde dos perspectivas; por una parte, retrospectiva que se relaciona a que la educación debe ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a la escuela; y, por otra parte, prospectiva, que implica que la equidad es dar a cada uno según sus necesidades (Aguerrondo, 2008).

En relación al segundo nivel, las prácticas en el microcosmos escolar, los estudios sostienen que la escuela como institución de educación formal tiene una tradición de ser un espacio homogeneizador, en el cual se reproducen los conocimientos, saberes y valores considerados como fundamentales para dicha cultura y dignos de ser transmitidos a las nuevas generaciones, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes (Castro, 2017).

Dada esta tradición, la transformación de la escuela se hace urgente si realmente interesa avanzar hacia la inclusión, y no solamente hacer cambios superficiales que maquillen lo que ocurre en las escuelas, manteniendo el *statu quo* (Graham y Slee, 2008).

Mientras en las escuelas, las personas –todos los agentes de la comunidad educativa– vivencian los efectos de las políticas públicas, al mismo tiempo intentan dar respuestas coherentes a las demandas sociales en un contexto de eficacia y competencia, a lo que se agrega la segregación socioeconómica y la marginación por inclusión (Sinisi, 2013). Entre las estrategias internacionales para transformar el microcosmos escolar, se encuentra el libro el Índice de Inclusión que es difundido en nuestro país a través de la página del Ministerio de Educación. En su primera versión, el Índice afirma alinearse con la declaración de Salamanca para que la escuela acoja a todos los estudiantes sin importar su condición (UNESCO, 1994) enfocándose en la mejora de la escuela con el fin de fomentar la participación y así el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002). Para lograr aquello, presenta preguntas desde una perspectiva contextual, basada en investigación acción en escuelas inglesas, e intenta eliminar el foco en las necesidades educativas especiales, instalando en su lugar los conceptos contextuales de barreras y facilitadores, reconociendo la convivencia de normativas contradictorias que mantienen lógicas de clasificación y segregación al interior de la escuela (Manghi y Aranda, 2017).

Los autores complejizan la definición de inclusión planteándola como un “proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2002, p. 8)

Ahora bien, en su nueva edición del año 2011 en inglés, el Índice de Inclusión se ha centrado en el concepto de valores inclusivos, dejando de reconocer las tensiones entre políticas incoherentes para plantear un tronco común inclusivo en los diferentes programas y proyectos que ya conviven en una escuela (Manghi y Aranda, 2017).

El enfoque del Índice de Inclusión comprende el aprendizaje como una forma de pertenecer a las comunidades y es coherente con la mirada antropológica y sociocultural del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991). Los autores proponen que aprender es más que un proceso que ocurre en la mente de manera individual, sino más bien tiene que

ver con que la comunidad reconozca al aprendiz como legítimo, asumiendo que los aprendizajes no se dan fuera de los valores y actitudes de quienes son los más veteranos de la comunidad que pueden favorecer u obstaculizar la incorporación de los nuevos en los grupos sociales. Los más antiguos serían los encargados de mantener la cohesión y estatus quo de la comunidad. Si reconocemos estos valores implícitos como un curriculum oculto siempre presente en cada comunidad educativa, desde la pedagogía nos preguntamos qué enseñamos cuando segregamos, excluimos o deslegitimamos a nuestros aprendices (Manghi, 2017).

En Chile, el tema de la inclusión se abordó inicialmente de manera estrecha desde la educación especial como un paso siguiente al paradigma de la integración (Opazo, 2013) y con foco en la discapacidad. Para ampliar la educación inclusiva como una meta de la escuela, el Ministerio de Educación propuso orientaciones para la creación de comunidades inclusivas (2016) mediante un documento alineado con la primera versión del Índice. En este plantean dos grandes ideas: define la inclusión en oposición a la integración trasladando la responsabilidad desde el individuo a la comunidad escolar, planteando actividades de reflexión en relación a la diversidad centrado principalmente en los profesores del colegio. La otra idea enfatiza dos temas a reflexionar de manera implícita: educación intercultural graficándolo con imágenes de escolares migrantes y de pueblos originarios; incluyendo además el tema de diversidad sexual mostrando familias homoparentales (Manghi y Baeza, 2017).

Más allá de los documentos, al interior de las comunidades la inclusión se desarrolla como un proceso de negociación (Ball, 2001) que busca dar sentido a las políticas públicas nacionales de manera local y situada, para que aporten concretamente a mejorar las condiciones de todos, pero especialmente de aquellos que pertenecen a poblaciones desfavorecidas, a través de condiciones coherentes para los estudiantes y para el trabajo docente. No obstante, muchas veces a los estudiantes que presentan situaciones de vida desfavorables, las condiciones escolares también les son duras (Baquero, 2013). El sistema escolar asume esta situación como fracaso escolar, lo cual desde una perspectiva inclusiva conlleva a cuestionar ya no el fracaso del estudiante sino el de la escuela (Terigi, 2009). Todos quienes pertenecen a la comunidad escolar son responsables de lidiar con sus prejuicios frente a las situaciones contextuales con que se presentan sus educandos, ya que estas influyen en sus rendimientos y su desarrollo personal (Baquero, 2013).

De esta manera, la investigación en educación inclusiva debe colaborar en develar las políticas y prácticas que excluyen a las minorías, y estas no son solo la presencia de una población con necesidades de apoyo, si no que de manera importante la población en situación de vulnerabilidad socioeconómica en la educación pública (Artiles y Kozleski, 2016). Es necesario tener presente las estructuras, políticas y prácticas de educación, para mirar la educación inclusiva en base a valores que atiendan a la comunidad, al reconocimiento y la representación de la diferencia, en función de conseguir un cambio social (Slee, 2013).

2. Método

Este estudio es parte del proyecto “Prácticas de aula y de Escuela para la inclusión” CIE 160009, y de la tesis desarrollada por Bascuñan y otros (2017). La investigación se posiciona en un paradigma cualitativo para describir, interpretar y comprender las

prácticas educativas de distintos agentes escolares como respuestas de la comunidad escolar en busca de coherencia con la inclusión y la transformación de la escuela. A partir de un estudio de casos múltiple correspondiente a dos escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar, se recogió información desde un enfoque etnográfico, a través de la observación participante y de registros escrito y fotográfico.

Los estudios de caso etnográficos nos permiten mantener la complejidad de “lo real” reconstruyendo prácticas y sentidos de quienes protagonizan la vida cotidiana escolar y, a la vez, abrir la posibilidad de situar dichas prácticas y sentidos en las estructuras socio-históricas de las que forman parte (Sinisi, 2013), como por ejemplo, las políticas públicas en educación que configuran a los actores de las escuelas y su experiencias sociales e históricas, conformando tramas sociales más amplias (Achilli, 2013).

A través de la perspectiva metodológica cuasi-etnografía sociotécnica (Awasthy, 2015) se observó cada comunidad durante 12 jornadas, tanto en los espacios compartidos como patios así como en un aula en particular, en ambos casos un tercero básico. La información recolectada se analizó en función de la comprensión de cada estudio de caso, levantando categorías representativas de las prácticas de cada escuela a partir del proceso de comparación y contraste (Strauss y Corbin, 2002). A continuación se presentan algunos ejemplos seleccionados en base a las categorías de negociación y de contradicción preguntándonos que aprenden los estudiantes frente a estas prácticas, para interpretar estas prácticas como aquellas que dan espacio a la transformación de la escuela.

3. Resultados

Los ejemplos seleccionados en este apartado grafican las permanentes negociaciones que ocurren en los espacios escolares, bajo la premisa de que impactan en la formación de las identidades de los aprendices. Los distintos actores escolares adultos, más allá de los profesores, co-construyen junto con los estudiantes espacios que delimitan quienes pertenecen a ellos y quienes no, legitimando a quienes consideran aprendices en la escuela. Esto se vuelve más relevante aun, cuando hablamos de contextos donde los derechos básicos de las personas han sido vulnerados. Nos referiremos en este apartado a la condición de vulnerabilidad no como el resultado de un índice estadístico para asignar subvención, sino como el reconocimiento de la vulneración de derechos, definición desde la cual proponemos algunas reflexiones.

3.1. Negociar en el microcosmos: identidad de aprendiz y espacios de pertenencia

El primer estudio de caso del cual rescatamos los ejemplos corresponde a un colegio caracterizado por educar a varias generaciones de familias asentadas en terrenos tomados en los cerros de Viña del Mar, cerca de las zonas turísticas, pero al mismo tiempo lejos de la actividad de turismo típica de esta ciudad (Jorquera y colaboradores, 2017). La responsabilidad social de transformar las proyecciones de vida de estos estudiantes se traslada desde las políticas generales hacia la realidad concreta al interior de cada aula. Es aquí donde podemos observar las prácticas educativas con las cuales los distintos actores intentan responder a las condiciones de desigualdad social de sus estudiantes para potenciar sus aprendizajes.

Este mismo colegio es un lugar de encuentro de múltiples formas de convivencia, y es en estas formas de comunicarse con otros, de reaccionar a lo que dicen y hacen los pares y los adultos es que los escolares construyen la identidad de ser aprendiz (Julio, 2017). Dado

que conceptualizamos los procesos de inclusión como negociación entre los distintos actores escolares (Grech, 2017), revisaremos algunas prácticas referidas a la negociación, unas en relación al uso de los espacios dentro de la escuela y la otra en cuanto a los estilos de regulación de conductas dentro del aula.

Respecto de la primera negociación, se relaciona con el uso de los espacios educativos. En esta escuela, la cual presenta una infraestructura antigua de pabellones combinado con salas en containers metálicos, se observó la conformación de un espacio distinto al esperado en el Centro de Recursos para el Aprendizaje, empleado tanto por estudiantes como docentes.

Desde la normativa ministerial, el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) en Chile busca alejarse de una biblioteca tradicional, para ser un lugar acogedor con material audiovisual y recursos interactivos para favorecer a la enseñanza y el aprendizaje (MINEDUC, 2014). En esta escuela observamos que la comunidad le da otro uso, ingresando estudiantes a diferentes horas, no solo para leer o consultar información en los computadores, sino también para escuchar música y conversar, creando un clima diferente al esperado. Esto ha provocado que el encargado del CRA, directivos y profesores flexibilicen el uso original de este lugar.

En la actualidad, el CRA en este colegio destaca como un espacio donde los jóvenes se señalan sentirse acogidos, alejándose del ambiente de una biblioteca en torno a la práctica exclusiva de lectura, para acoger prácticas de comunicación y expresión de diversa índole. Los estudiantes pueden desenvolverse en este lugar sin ningún tipo de límites frente al volumen en el que conversan, o el tipo de música que escuchan. Si miramos el CRA desde una perspectiva inclusiva restringida, observamos a primera vista que es un espacio que no favorece la accesibilidad a los estudiantes con movilidad reducida de la escuela, quienes se desplazan en silla de ruedas. No obstante, desde una perspectiva amplia y transformadora del microcosmos escolar, pese a las dificultades de accesibilidad física al mismo y de la extensión reducida de esta sala, el acceso se soluciona involucrando a los compañeros para facilitar que todos puedan ingresar y salir del espacio, y la aglomeración de quienes concurren a este espacio no parece ser considerada negativa. Por el contrario, el CRA se muestra como un espacio comunitario, donde los estudiantes disfrutan estar, sin importar edad o nivel escolar y compartir con sus pares, profesores y otros actores educativos, siendo un lugar que convoca a la comunidad educativa.

Reconocemos que el equipo directivo del colegio acoja este tipo de necesidad, como una respuesta educativa en busca de coherencia con la inclusión. ¿Qué aprenden los estudiantes frente a estos cambios en el uso de los espacios de su escuela? Antes de responder, más vale volver a pensar de manera situada las prácticas escolares en el contexto sociocultural y ante las exigencias de la política en educación. Más allá de la exigencia legal de que la escuela cuente con rampas, accesos universales e infraestructura adecuada para el quehacer educativo y para la creación de comunidades inclusivas —que aquí a todas luces no se cumple—, es necesario resituar la escuela en un entorno donde las viviendas y espacios de encuentro social han sido levantados por los propios habitantes del lugar, con escasos recursos y al margen de los servicios básicos, y donde el sitio de encuentro es la calle, la esquina, entre disparos cotidianos y tráfico de drogas. En este contexto, cuando existe un espacio dentro de la escuela que se transforma para ellos, los estudiantes aprenden que la escuela está atenta a sus necesidades, conoce sus gustos e intereses, y se

preocupa por generar un espacio para expresarse, recogiendo la cultura de la comunidad para valorarla dentro de la escuela.

Este cambio requirió una negociación, ya que el CRA permite las conversaciones y la música, pero a la vez el volumen y forma de comunicarse no es la misma que ocurre en la calle y vela por la convivencia de las distintas personas que concurren a este espacio. Aprenden que la escuela los legitima como aprendices.

En cuanto a la segunda negociación en este microcosmos escolar, debemos recordar que los docentes se encuentran en un lugar de poder frente a su grupo de estudiantes (Godoy y Córdova, 2017). Es desde ese lugar como autoridad, que regulan de diferente manera las conductas de sus estudiantes negociando formas de participación en las actividades que proponen. Los estudiantes del 3° básico observado asisten a clases, los profesores saben que sus actividades compiten con lo que ocurre en las calles y que es muy atractivo para los estudiantes (Jorquera et al., 2017). De esta manera, sus decisiones impactan en el desarrollo emocional y modelan formas de relacionarse con otros, ya sea de manera positiva o negativa.

El aula como un espacio de encuentro cultural (Julio et al., 2016), es un microcosmos donde habitan diferentes formas de comportarse, de comunicarse, de convivir. ¿Cómo puede un profesor en este contexto educativo insistir en que los estudiantes realicen las actividades propuestas? ¿Cómo negocia que sus aprendices participen en lo que les propone? La manera en que los profesores eligen hacer esta regulación influencia no sólo a quien dirigen específicamente algún comentario, sino también a sus compañeros, quienes aprenden a partir de este modelo de relacionarse con otros. Describiremos tres ejemplos de un 3° básico, para luego interpretarlos desde la inclusión como transformación de la escuela.

Un primer ejemplo en relación al estilo de regulación se observa cuando un profesor al frente de todos los compañeros de curso, pide en voz alta a Francisca que se siente y ella no se sienta. Luego todo el curso se siente autorizado a gritar “¡Francisca!”, sin que el profesor tenga una postura frente a esta intervención del grupo. Ante esto –gritos de sus compañeras y silencio del profesor– ella se sienta y son los propios compañeros quienes la califican: “Es más porfiada”, tal como lo haría un adulto, asumiendo la autoridad del profesor. El profesor vuelve a permanecer en silencio, ignorando esta situación.

El segundo ejemplo corresponde a un profesor frente al curso bullicioso, quien constantemente se dirige a los estudiantes para intentar apaciguarlos, amenazando con citar a los padres o con quitar el recreo. Estas estrategias son utilizadas como un medio de mantener un clima silencioso en el aula. Este mismo docente muy frecuentemente durante sus clases utiliza llamadas de atención a algunos estudiantes con un volumen muy elevado, interfiriendo en el clima que él mismo busca construir para aprender. Es más, cuando realizan mal la actividad, señala que es debido a su falta de atención a las instrucciones entregadas como la causa de la tarea desarrollada de una manera que no cumple sus expectativas. Este curso generalmente se involucra con las actividades que les plantean los profesores, sin embargo, se observa que la participación de los estudiantes disminuye durante las clases de este profesor.

Una tercera forma de regular el comportamiento en el aula la observamos de un tercer profesor frente al mismo grupo de estudiantes. Cuando ellos se encuentran conversando mientras el profesor explica algún tema al grupo, el profesor opta por llamar la atención

identificándolos por el nombre y haciendo preguntas acerca de lo que está enseñando. El profesor no pide específicamente que guarden silencio ni ofrece algún castigo, sino que los devuelve al tema curricular, logrando que los estudiantes vuelven a poner atención a su explicación.

Consideramos estos tres estilos de regulación de la conducta como prácticas cotidianas que funcionan como respuestas educativas dentro del aula a situaciones rutinarias. ¿Qué enseñan estas formas de llamar la atención a los estudiantes? ¿qué aprenden los jóvenes de estos profesores, como adultos que modelan formas de relación social? ¿cómo se transforma la escuela de manera coherente con la inclusión?

En la negociación en el aula unos aprenden que gritar y descalificar a sus pares es lo que se espera en el aula, como una forma de colaborar con el profesor que acepta esta forma de relacionarse para lograr entre todos un clima propicio para el aprendizaje a través de llamados permanentes de atención y descalificaciones. Otras veces aprenden que el uso naturalizado de la amenaza como recurso para la regulación del comportamiento de los estudiantes es parte de la rutina cotidiana para lograr el aprendizaje. Aprenden que el profesor es quien tiene la razón, y ellos culpables de no comprender las instrucciones para ser eficientes en resolver las tareas escolares. Mientras en otros momentos aprenden que el adulto conoce sus nombres y le interesa saber qué han entendido de lo que les está proponiendo atender. En todos los ejemplos, lo que aprenden los estudiantes es lo que se espera de ellos como aprendices, es lo que algunos llaman el oficio de ser estudiante (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005).

En estas aulas, la clase se mantiene silenciosa por momentos, pero eso no asegura participación ni aprendizaje sino no se comparten valores inclusivos a la base (Ainscow y Booth, 2015). La inclusión no es un fin en sí mismo sino un principio para desarrollar espacios democráticos (Slee y Allan, 2011), y estas interacciones dan cuenta de profesores que desean ser escuchados, que necesitan que sus estudiantes presten atención a lo que les explican, ya que incluso son evaluados profesionalmente por esto. En estos casos, las estrategias para lograr un clima que cada profesor considera propicio para aprender, nos indican que responden a este requisito de distinta manera, no necesariamente de manera coherente con la inclusión. Algunos profesores parecen sumarse a una indiferencia colectiva, en la cual prefieren mirar hacia otro lado e ignorar conflictos que podrían ser abordados desde una perspectiva pedagógica (Slee, 2013). Si la escuela es el lugar del que disponen los estudiantes para conocer otros modelos de interacción en los que se propicie el diálogo, la argumentación ciudadana, modelos diferentes a los vernáculos que aprenden en casa y en sus barrios, en muchos casos estamos desperdiciando esta oportunidad.

A continuación revisaremos ejemplos del segundo estudio de caso, estos se relacionan con las decisiones de los profesores respecto de cómo promover el aprendizaje del currículo, ofreciendo respuestas educativas. Esta es una pequeña escuela de educación básica, que atiende a estudiantes de distintos sectores de la parte alta de Viña del Mar, de alta vulnerabilidad social. Es una escuela que se ha enfocado en avanzar en mediciones estandarizadas como un reflejo de niveles de logro de aprendizaje curricular, superando sus propios logros anteriores en pruebas nacionales como el Simce.

En este contexto, revisaremos prácticas de trabajo colaborativo entre pares, y luego opciones de los profesores respecto del tipo de interacción que promueven las diferentes actividades.

En primer lugar, revisaremos ejemplos de prácticas de trabajo colaborativo entre pares y luego, reconocemos las prácticas pedagógicas y didácticas más frecuentes en esta aula. En esta sala de clases de 3° básico se ha optado por una disposición espacial del mobiliario de la sala diferente al tradicional. La disposición de los muebles en una U alrededor de la profesora, y enfrentando el pizarrón, señala que se persigue el trabajo colaborativo y el aprendizaje innovador, ya que las mesas de trabajo donde los estudiantes se ven de frente entre ellos y la profesora, promueve otras formas de interacción y de aprendizaje.

Respecto de las primeras, las de trabajo colaborativo, se dan de manera espontánea entre los estudiantes. Por una parte, hay dos estudiantes quienes destacan por su buen rendimiento, realizan las actividades de manera rápida, terminando mucho antes que sus compañeros. Al poner atención a la rutina diaria en esta aula, observamos que estos dos niños ayudan a quienes van a un ritmo más lento, desplazándose hasta sus escritorios, acompañándolos en el desarrollo de tareas. Los estudiantes eligen a quien acompañar en su aprendizaje, y orientan el desarrollo de las tareas, repitiendo instrucciones y resolviendo dudas; constituyen un modelo sobre cómo enfrentar y relacionarse con el resto de los compañeros desde las capacidades que cada uno está desarrollando.

Los profesores a cargo van rotando según los horarios de asignatura, ninguno les impide moverse por la sala y apoyar a sus compañeros, ni tampoco promueve esta práctica entre pares. Esto evidencia que algunos estudiantes consideran que es importante aprender de manera colaborativa, sin discriminar, ayudando a los compañeros. Los profesores parecen no reconocer esta práctica colaborativa entre pares, siendo indiferente a esta interacción sin desarrollarla ni facilitarla, ni tampoco valorarla positivamente.

Por otra parte, pese a la disposición del mobiliario, hay casos en que el comportamiento de algunos estudiantes es sancionado, dejándolos fuera de las mesas en U. De esta manera, uno o más estudiantes deben sentarse apartados del resto de sus compañeros. Uno de ellos menciona reiteradas veces durante la clase que no le gustaba trabajar en aquel lugar, porque no escucha bien las instrucciones y se desconcentra en las tareas.

¿Qué aprenden los estudiantes de estas prácticas? Aprenden que en el aula los profesores no promueven ni censuran que se ayuden entre ellos, no es algo que interese desarrollar. A la vez aprenden que podemos dejar algunos compañeros fuera de las actividades, sin legitimarlo como aprendiz, eso es parte del acontecer normal de la rutina escolar.

El segundo grupo de ejemplos se relaciona con la manera en que los profesores ofrecen oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes de 3° básico. Lo más frecuente se concentra en dos tipos de práctica: trabajo con guía de aprendizaje y con dictado. Respecto de la primera práctica, los profesores desarrollan el trabajo del contenido curricular mayormente a través de guías de aprendizaje que solicitan respuestas de manera escrita. En este tipo de actividades, el profesor da las instrucciones iniciales y el resto del trabajo es individual: los estudiantes leen preguntas, buscan información escrita y escriben sus respuestas. Aquellos estudiantes que presentan dificultades en la asignatura, parecen no atender ni comprender las instrucciones, por lo que se observan distraídos y conversando de otros temas durante las actividades, sin llegar a escribir sus respuestas.

Respecto de la otra forma frecuente de desarrollar las clases es a través del dictado, los profesores enseñan dictando en voz alta, con lo que aseguran el silencio en clases. Los estudiantes intentan no perder lo dictado, manteniéndose atentos para transcribir en sus cuadernos.

Recordemos que este es un 3° básico, algunos de los niños aún están afianzando su dominio de la lengua escrita, y en estos dos tipos de actividades prima la lectura y escritura del código escrito como único mediador del aprendizaje del currículo. A diferencia de estas prácticas bastante tradicionales, pudimos observar cómo cambia la participación de los mismos estudiantes cuando se los involucra en una dinámica diferente a la de la escritura individual.

Las estudiantes en práctica de pedagogía en este curso utilizaron en sus clases distintos tipos de materiales y dinámicas como un video explicativo, ejemplos en la pizarra en donde se invita a los estudiantes a participar, un mural y juegos interactivos sobre el contenido a enseñar. Con esta variedad de recursos, los estudiantes de 3° básico se desplazan por el aula mientras participan en las actividades, aprovechan la disposición de los muebles para vincularse entre ellos y solucionar las tareas, se dirigen a las estudiantes de pedagogía para resolver dudas y se mantienen conectados a la actividad hasta su cierre.

Esta última práctica, permite a los estudiantes abrir su abanico de lo que significa aprender y ser aprendiz: no es solo rellenar guías escritas o transcribir al cuaderno lo que dice el profesor, sino también moverse por el aula y jugar, colaborar con los compañeros para solucionar tareas, pedir y recibir ayuda a los profesores.

Esto nos indica que, pese a la respuesta educativa institucionalizada de disponer el mobiliario en U, por su potencial tanto para el trabajo colaborativo e innovación en las oportunidades de aprendizaje, no basta para cambiar las prácticas hacia unas más inclusivas. Son los estudiantes quienes aprovechan este potencial y las practicantes de pedagogía, aun no presionadas por la rendición de cuenta, quienes innovan en el aula. Mientras que los profesores pueden ignorar las conductas solidarias de los estudiantes o generar espacios de exclusión en ese espacio distinto, manteniendo estas como prácticas tradicionales.

3.2. Educar cuando hay derechos vulnerados ¿Asistencialismo o inclusión?

En ocasiones es difícil diferenciar cuando la educación en condición de vulnerabilidad responde con acciones desde un enfoque asistencialista o cuando es inclusivo. El asistencialismo se manifiesta como reacciones solidarias frente a situaciones que generan compasión ante las personas necesitadas, buscando responder a la desigualdad social mediante la provisión de elementos materiales básicos (Aguerrondo, 2008). El estudio de caso del cual rescatamos los ejemplos en este apartado, es el primer colegio, al cual asisten estudiantes de la zona, quienes habitan en tomas o lugares que no siempre tienen agua potable, alcantarillado ni electricidad, frecuentemente con padres y madres ausentes en el hogar por distintas razones. ¿Cómo distinguir cuando las acciones educativas ante la situación de vulnerabilidad buscan satisfacer un sentimiento de compasión o cuando son realizadas para promover y potenciar la participación y aprendizaje?

Con este foco destacamos algunas prácticas que aparentemente son asistencialistas, algunas de ellas institucionalizadas y otras como respuestas de algunos agentes educativos en particular.

Por ejemplo, cuando la escuela provee el uniforme deportivo a todos los estudiantes, ¿es asistencialismo? Dadas las condiciones de escaso poder adquisitivo de las familias, parece necesario apoyar con vestimenta financiada con dineros del Estado. Pero luego observamos que a veces los escolares vienen al colegio sin el uniforme, quienes los reciben en la puerta del colegio y de la sala de clase conversan con ellos –mi uniforme está mojado,

lo lavé, llovió– y flexibilizan la exigencia de presentación personal para favorecer su participación en clases. Entonces comprendemos que hay una práctica consensuada entre los adultos de la escuela que conocen el entorno del escolar y eliminan una barrera: la norma de asistir a clases con uniforme.

Lo mismo ocurre con la provisión de los desayunos que, en general, se distribuyen en un determinado horario y lugar del colegio, sin embargo, muchos niños no llegan a esta hora o no pasan al comedor, por lo que sobran muchas porciones de colación, que por normativa se bota a la basura. En esta escuela durante los recreos y al término de la jornada, observamos que frecuentemente las manipuladoras de alimentos salen de las cocinas y comedores para instalarse con las bandejas en el patio, entregando panes o colaciones a todos los escolares. Entonces, nos preguntamos si esta es una práctica que solo apunta a resolver temporalmente una inequidad, o a una verdadera preocupación por alimentar a los niños para que puedan aprender en igualdad de condiciones, transformando los recreos de la escuela para ello.

También observamos algunas prácticas menos institucionalizadas, en las cuales un profesor jefe, por ejemplo, en un cajón de su escritorio cuenta con una serie de materiales escolares que él provee de manera personal, tales como lápices y gomas. Cuando comienza las actividades y observa que algunos de sus estudiantes no cuentan con sus útiles –se me quedó, mi mamá no me lo compró, se me acabó–, los incorpora rápidamente en la actividad entregándoles alguno de su cajón.

Lo mismo ocurre con un profesor de educación física, quien en sus bolsillos esconde yogurt, galletas, pan u otros, porque cuando reconoce que sus estudiantes no están en condiciones de participar en actividades que requieren de esfuerzo físico, comienza a entregar alimentos de su bolsillo, con lo que logra incorporarlos a la rutina de educación física. El manifiesta la importancia de tomar desayuno para su desarrollo, salud y rendimiento escolar, y conoce la realidad de sus estudiantes y familias.

Estas acciones realizadas por los actores educativos responden de manera concreta a la condición de vulnerabilidad de quienes se educan en este establecimiento. A veces estas prácticas se encuentran más institucionalizadas con la intención de disminuir las brechas en las condiciones en que los estudiantes enfrentan sus jornadas educativas, transformando algunos rituales en busca de promover un desarrollo integral de los alumnos, otras veces corresponden a la respuesta de un profesor en específico y su sensibilidad frente al reconocimiento de la desigualdad.

4. Conclusiones

En este artículo buscamos abordar de manera situada la complejidad de las distintas demandas que llegan a la escuela desde las políticas públicas, entendiendo las prácticas educativas como prácticas sociales en casos concretos de nuestra la educación pública.

La transformación de lo que ocurre en el aula, y en los espacios escolares en general, requiere de reconocer los esfuerzos de los distintos actores educativos para educar en contextos de alta vulnerabilidad, en los cuales se intenta dar sentido a la demanda de ser comunidad inclusiva en condiciones de pobreza y riesgo social. Intentar mejorar la escuela implica reconocer además que en las últimas décadas el foco en los aprendizajes de los estudiantes ha alcanzado dimensiones inauditas, instaurando sofisticados sistemas de evaluación nacional, implantándose el movimiento a favor de la rendición de cuentas

(*accountability*) (Murillo y Krichesky, 2015). Los esfuerzos de las escuelas por destacar en cuanto al logro en lenguaje, matemáticas y ciencias juegan en otra dirección distinta de la inclusión (Redondo, 2005), cabe preguntarse: qué efectos produce esta competencia en el trabajo colaborativo o cooperativo entre pares.

Muchas de las prácticas educativas observadas implican que la comunidad escolar o algunos de sus actores, flexibilizan lo que hacen para responder a las necesidades de su grupo de estudiantes, negociando estilos de regulación, usos de los espacios y muebles, formas de ofrecer los desayunos, en general, formas de legitimar/deslegitimar al aprendiz. Otras son iniciadas por los estudiantes de manera espontánea, sin que los adultos valoremos sus iniciativas para no excluir a sus compañeros, modelando una indiferencia colectiva (Slee, 2012).

Pero estas prácticas que destacamos ¿responden a un paradigma asistencialista o realmente nos encontramos ante intentos de inclusión? Algunas de estas prácticas responden a necesidades de manera momentánea, no necesariamente constituyen un cambio general o significativo en la condición de vulnerabilidad en la cuales los estudiantes viven diariamente, pero son parte del curriculum oculto: todo lo que la escuela enseña y los estudiantes aprenden cotidianamente. Los intersticios que aprovechan los actores educativos (Gómez-Hurtado, 2012), más allá de los profesores de estos dos estudios de caso, para dar prioridad a la solidaridad y valores inclusivos se abren paso en un medio que a la vez los incentiva a la competencia. En este contexto de contradicciones enseñan como convivir, con otras herramientas intelectuales, afectivas y sociales (Rivero, 2013), recobrando el sentido formativo de la escuela.

Sin duda, para que este proyecto político avance se requieren cambios importantes en las creencias de quienes conforman y rodean las escuelas y la sociedad en general, para entre todos pensar en cómo favorecer el desarrollo de todas las personas en la sociedad, más allá de las fronteras de la escuela y a pesar de las contradicciones que vive la sociedad chilena actual. La inclusión hoy en día en Chile constituye un desafío, con un compromiso especial con la educación pública, la cual concentra la mayoría de los estudiantes y donde las condiciones desiguales actuales son un obstáculo mayor para educar y ofrecer un espacio desafiante y atractivo para el desarrollo de las personas.

Es así que la educación inclusiva constituye “un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación” (Slee, 2012, p. 124), es a este proceso político al cual los profesores investigadores intentamos aportar.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por PIA- CONICYT CIE 160009.

Referencias

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. E. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-48). Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectiva*, 28(1), 61-80.

- Artiles, A. y Kozleski, E. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Awasthy, R. (2015). Journey of doing quasi-ethnographic study in organizations. *Sage journals*, 19(3), 219-226. <https://doi.org/10.1177/0972262915593667>
- Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. *Diálogos pedagógicos*, 11(21), 157-190.
- Ball, S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. En D. Gleeson y C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (pp. 210-226). Londres: Routledge.
- Bascuñan, N., Contreras, X., Herrera, J., Saavedra, C. y Valdebenito, J. (2017). *Prácticas y teorías implícitas respecto a la respuesta educativa frente a la diversidad presente en dos 3° años básicos de colegios municipales de la ciudad de Viña del Mar*. Trabajo Fin de Grado. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: Imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(1), 283-297.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193.
- Godoy, G y Córdova, J. (2017). Significados ocultos: Pretendiendo ser objetivo. En D. Manghi (Ed.). *La complejidad de la interacción en el aula: Reconociendo significados que transforman* (pp. 65-81). Valparaíso: EUV.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectivas Educativas*, 51(2), 21-45.
- Graham, L. y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Grech, S. (2017, agosto). Inclusión y participación desde una mirada crítica. Conferencia presentada en el *Seminario Miradas Críticas de la Inclusión y Participación en el Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>
- Jorquera, C., Gunther, L., González, R. y Martínez, E. (2017). Enseñar en la otra Viña del Mar. En D. Manghi. (Ed.). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman* (pp. 19-23). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Julio, C. (2017). Configurando identidad de aprendiz en la escuela: Obstáculos en la relación pedagógica y su incidencia en procesos de “deserción” escolar temprana. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(1), 109-129. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100008>
- Julio, C., Conejeros, L., Rojas, C., Mohammad, M., Rubí, Y. y Cortés, A. (2016). Desencuentro cultural en el aula. Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 71-94.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- López, V., Julio, C., Morales, M. y Pérez, M. (2012). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Manghi, D. (Ed.). (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Manghi D. y Aranda, I. (2017, noviembre). Resemiotizando la inclusión: Análisis multimodal de dos ediciones del index. Ponencia presentada en el *XVIII Congreso Alsfal: Diálogos entre saberes, enfoques y prácticas*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Manghi, D. y Baeza, P. (2017, octubre). Construcción discursiva multimodal de la noción de inclusión educativa en documentos de política pública. Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de estudios del discurso. Discurso, construcción y transformación social*. Pontificia Universidad de Chile, Chile.
- MINEDUC. (2014). *Programa bibliotecas escolares CRA 2010-2014*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/recuento-cra-20-FOCO2010-2014.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Moreno-Doña, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdades a cosa llamada educación. *Educación en Revista*, 51, 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Murillo, F. (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. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

- OECD. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD.
- OECD. (2017). *Revisión de recursos escolares: Chile 2017*. París: OECD.
- Opazo, C. (2013, agosto). Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socio-educativa. Ponencia en el las primeras *Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Santiago: CIEPLAN.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, 22, 95-110.
- Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-164. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71854-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71854-3)
- Sinisi, L. (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas. En N. E. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 49-66). Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Slee, R. y Allan, J. (2011). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
<https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 23-39.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: Desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, (pp. 161-182). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Breve CV de las autoras

Dominique Manghi

Licenciada en Educación y Doctora en Lingüística. Actualmente es profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, e investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, a cargo de la línea 4: Practicas de Aula y de Escuela para la Inclusión (PIA-CONICYT CIE160009). Formadora de profesores e investigadora en análisis de la interacción escolar, análisis del discurso, multimodalidad, alfabetización y Semiótica Social. Ha participado en varias investigaciones y dirigido los Fondecyt 11100169 (2010-2012), Fondecyt 1130684 (2013-2015) y Fondecyt 1180472 (2018-2020). Editora y coautora del libro: *La complejidad de la interacción en el aula: reconociendo significados que transforman* (2017). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>. Email: dominique.manghi@pucv.cl

Camila Saavedra

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con Mención en Trastornos de Aprendizaje Específico, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estancia de un semestre en la Universidad de Murcia, España. Actualmente se desempeña como maestra de educación especial en el departamento psicopedagógico del Instituto Jean Piaget en Tultepec, México. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0191-9516> Email: camila.saavf@gmail.com

Nicoley Bascuñan

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Retardo Mental de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha desarrollado como Directora del centro de Atención para hijos de madres Temporeras en la comuna de Cabildo, Chile. Actualmente trabaja dentro del Programa Integración Escolar del Liceo Polivalente A°2 de la comuna de Cabildo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5616-6515> Email: nicoleybascu@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas)

Inclusion, Disability and Teachers: Some Reflections to Rethink Practices (Political-Educational)

Rodolfo Cruz *

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

El propósito específico de este texto es identificar ¿Qué papel juega la inclusión del estudiante con discapacidad en la constitución de un espacio inclusivo desde la perspectiva de los profesores? Esta pregunta surge del análisis de los resultados sobre los conflictos éticos que se presentan a los profesores en el proceso inclusivo escolar. En este sentido, se plantea partir desde una metodología de corte cualitativo con alcance descriptivo y desde un paradigma interpretativo, apoyándose con algunos elementos de la Teoría Fundamentada. Se utilizó un cuestionario con 13 preguntas abiertas realizadas a 61 profesores de educación obligatoria. El tipo de análisis que se dio a los resultados fue desde un sistema emergente y de discurso. Los resultados señalan que lo diferente, con su presencia, cuestiona y trastoca el orden establecido en las escuelas. Hace callar a los saberes y cuestiona las voluntades de verdad que se han establecido como únicas y siempre estáticas. Es así como la inclusión de la discapacidad, al interrogar el espacio, provocar el re-pensamiento de las acciones, conflictuar las prácticas de gobierno institucionales, interpelar a los agentes educativos y la comunidad en general, es una condición de posibilidad para transitar a esa escuela inclusiva que deseamos a nivel de las ideas.

Descriptor: Política de la educación; Estudiante; Discurso; Educación especial; Profesión docente.

The specific purpose of this text is to identify what role does the inclusion of the student with a disability play in the constitution of an inclusive space from the perspective of the teachers? This question arises from the analysis of the results on the ethical conflicts that are presented to the teachers in the inclusive school process. In this sense, it is proposed to start from a qualitative methodology with descriptive scope and from an interpretative paradigm, supporting with some elements of the Grounded Theory. A questionnaire was used with 13 free answer items to 61 teachers of compulsory education. The type of analysis that was given to the results was from an emerging system and discourse. The results indicate that what is different, with its presence, analyzes and disrupts the order established in schools. It silences the knowledge and questions the wills of truth that have been established as unique and always static. This is how the inclusion of disability, when questioning the space, provoking the rethinking of actions, conflicting institutional governance practices, questioning educational agents and the community in general, is a condition of possibility to travel to that inclusive school that we want at the level of ideas.

Keywords: Education policy; Student; Speech; Special education; Teaching Profession.

Introducción

La violencia estructural, sistemática y simbólica (Bourdieu, 2009), las condiciones de precariedad, la pobreza, las situaciones de conflicto, entre muchos otros, son eventos que en su singularidad se presentan día a día como cuestión de cotidianidad (Escudero y Martínez, 2011).

En este marco frente a este proceso patologizante en lo personal e invisibilizante en lo social, se hace necesario replantear el papel que juega la educación en la actualidad. Mucho de lo que hoy se vive, como persona, (problemáticas sociales diversas), está íntimamente relacionado con las condiciones estructurales, con los mecanismos que intentan ordenar el espacio, pero también con los espacios mismos, a veces, escasos de resistencia. Aquí se hace imperante replantear los fines o finalidades, es decir, el lugar de la educación. Lo que interesa en este trabajo es la educación inclusiva y el espacio que debe ocupar como referente central para coadyuvar, desde su trinchera, a la constitución de relaciones menos violentas y asimétricas (Echeita, 2014; Giné, 2009; Ocampo, 2015; Slee, 2012).

El problema de investigación que se aborda en este trabajo tiene que ver con las posibilidades de la realización de una educación inclusiva que se pueden vislumbrar rescatando el aspecto relacional y ético más que el instrumental y pragmático. Cuando se habla de educación inclusiva, muchas veces se le coloca desde una visión práctica, donde lo importante tiene que ver con el establecimiento de diagnósticos y la asistencia a niños que presentan alguna problemática escolar, invisibilizando el papel que juega el posicionamiento del profesorado frente al estudiantado y los contenidos escolares. Por tanto, el supuesto que se defiende en este texto apunta a la necesidad de mirar las experiencias educativas inclusivas desde una matriz relacional e interactiva, donde la subjetividad, las emociones y los valores son los elementos centrales que pueden servir de condición de posibilidad para construir escuelas y espacios inclusivos.

Por tanto, en un primer momento se presenta un breve marco analítico-interpretativo sobre el significante educación inclusiva. Posteriormente la problematización del objeto de estudio, así como las preguntas y objetivos que guiaron al mismo. En otro momento se muestra el método desde el cual se ha emplazado este trabajo, así como el análisis de los resultados y su interpretación. Para finalizar, se cierra con algunas conclusiones, limitaciones y primeros hallazgos.

1. Repensar la educación inclusiva: ¿Educación para todos, educación de calidad, educación democrática?

La educación inclusiva hoy por hoy ocupa un espacio en los imaginarios educativos, donde se presenta como un tipo ideal que pueda llevar a la transformación de lo social y lo educativo. Dicho discurso parece posicionarse desde la construcción de un ideal de plenitud en donde la finalidad tiene que ver con la constitución de espacios simbólicos y terrenales en donde todos por igual puedan participar, estar y ser reconocidos en su individualidad, pero también como parte de una colectividad, en pocas palabras, una educación para todos de tinte democrático (Andrés y Sarto, 2009; Barrio, 2009; Castillo, 2015; Escudero y Martínez, 2011; Slee, 2012).

La cuestión en este punto es que, si bien la palabra democracia parece un significante de uso técnico, su utilización inmoderada en diversos espacios simbólicos la ha tornado casi

una cuestión de sentido común. Poco se debate o cuestiona lo que se entenderá por “democrática”, y los que lo hacen se conforman con hablar de igualdad, equidad y de un espacio donde no exista exclusión alguna.

En línea con lo anterior, lo democrático necesita ser repensado desde todo un *corpus* de conocimiento que se relaciona con la justicia, y aquí otro problema más, pues adentro de esta categoría habita una diversidad de significados, lo cual lo torna imposible de delimitar de forma simple. Si los significantes que se usan para referir a una educación inclusiva tienden a la polisemia y por ende a su escasa especificidad (Ainscow y Miles, 2009; Echeita, 2009), ¿cómo entender una educación que sea inclusiva desde un matiz democrático?

Hablar de educación para todos tampoco ayuda demasiado (Echeita, 2014), pues cuando se señala “Todos”, en ese momento se pierde de vista la finalidad de dicha educación. En la actualidad, que todos reciban educación no implica que dicha educación sea la misma, en este sentido o bien tenemos una educación que responde a las necesidades de los estudiantes y que *in situ* está pensada para construir identidades en lo educativo que reflejen los principios de esa educación de carácter democrática, o bien sólo señalamos que hay una educación que puede ser considerada de calidad para unos, y otras que en diversa gradación pueden o no considerarse bajo ese adjetivo.

He aquí otra problemática ¿cuándo una educación puede ser considerada de calidad? Por un lado, se encuentra la educación que en cobertura llega a todos y que admite la presencia sin exclusión de los sujetos, no importa situación o condición, sin embargo, hasta ese momento no podemos señalar calidad alguna. Por otra parte, está la educación que pretende responder a las exigencias del entorno, un contexto cada vez más cambiante que invita a la formación de nuevas subjetividades que logren enfrentar los retos que, desde la exterioridad, representan una necesidad societal, no obstante, hasta este punto tampoco podríamos hablar de una educación de calidad. Pues cuando la persona que es educada no parece más que ser un ente reactivo a una fuerza del “afuera” que intenta sujetarlo y constituirlo en sujeto de desempeño, con una voluntad desde la eficiencia y respuesta, es decir, desde la competencia (Ainscow y Miles, 2009; Echeita, 2009), podría hablarse de un tipo de instrucción y capacitación, pero de educación, en un sentido amplio, difícilmente.

¿Dónde queda el sujeto en su capacidad de elegir, sentir, emocionarse, vivir? Parece entonces que falta un elemento de la fórmula para la calidad y tiene que ver con el propio sujeto en su necesidad, no solamente educativa, sino de vivir, ser y estar en determinado espacio. Sin embargo, dicho encuentro es el mayor reto, pues no aspira a la universalidad de las acciones sino todo lo contrario, intenta partir de la particularidad, de los deseos, de las voluntades, lo cual supera por mucho una educación que pretende enseñar al mismo tiempo, lo mismo a todos por igual. Otro paso hacia el concepto de calidad en la educación, podría ser retomado por lo que implica una educación inclusiva, pues ésta posee una alta relación semántica con la escuela democrática.

Hablar de educación inclusiva nos lleva muchas veces a la imprecisión lexical, es decir, hoy en día dicho significante se encuentra asociado a muchas temáticas, valores, pedagogías, metodologías e incluso filosofías, llevando a pensarlo hoy como un significante vacío.

Slee (2012, p. 102) presenta en este sentido algunas aproximaciones:

- La educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología;

- La teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo que hacen Barton y Tomlinson para facilitar una crítica pionera de las teorías y prácticas de la educación especial;
- Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en educación;
- El posestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista;
- Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza;
- La teoría política;
- La sociología política;
- La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica);
- La formación del profesorado;
- La geografía social;
- Los estudios sobre metodologías de investigación.

En este último punto, también se ubica una diversidad de trabajos que Slee (2012) organiza en tres ámbitos: En el primero, se encuentran los que vienen de la educación especial más tradicional a la que se puede considerar neoespecial, donde el interés tiene que ver con trabajar con necesidades educativas especiales para que, una vez comprendida la problemática, a partir del diagnóstico, se tengan claras las patologías, defectos, síndromes, etc.

En un segundo ámbito están los trabajos que realizan una fuerte crítica a toda la educación especial, estos más de carácter posmodernos, postestructuralistas y feministas, aquí todo el movimiento del modelo social de la discapacidad es uno de los mejores ejemplos.

En el tercer y último ámbito se encuentran los trabajos que se han dedicado a analizar los procesos de exclusión e inclusión desde la visión de las subjetividades existentes, por ejemplo, grupos de personas con discapacidad, indígenas, etc.

Por su parte, Giné (2009), retoma un trabajo de investigación realizado por Ainscow y César (2006) y Ainscow, Booth y Dyson (2006) donde, desde una visión internacional, encontraron seis maneras de entender la educación inclusiva.

- La educación inclusiva relacionada al tema de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
- Los problemas de conducta y la inclusión como respuesta y solución a los mismos.
- La inclusión como una forma de responder a grupos que se encuentran en riesgo de exclusión.
- La escuela para todos como forma de realización del proyecto inclusivo.
- La inclusión como sinónimo de escuela para todos.
- La inclusión como forma y principio que ayuda a entender nociones como educación y sociedad.

Dentro de estos abordajes de la educación inclusiva, coexisten principios y fundamentos comunes, por lo que hace a esta tipología no excluyente entre sí. Lo que es visible es la polisemia de los significados que hoy tiene este significante y el problema en torno a qué estamos entendiendo desde las políticas educativas y los ordenamientos jurídicos, lo anterior sumado a las diversas traducciones que se realizan cuando estos postulados pretenden llevarse a lo concreto, es decir a las prácticas.

Bajo este espacio de amplia complejidad, en este trabajo, la educación inclusiva tendrá que ver con todo lo antes mencionado, reconociendo que cuando señalamos su carácter de democrático como una cualidad intrínseca a lo educativo, y considerando la participación social de todas las personas desde una perspectiva ética y de justicia, forzosamente se hace necesario acudir a analizar las relaciones que al interior de los procesos inclusivos se constituyen. Es decir, en qué otro espacio o ámbito se podría pensar y expresar su complejidad si no en los encuentros intersubjetivos (Sañudo, 2018), en donde sin duda, se juegan los valores de justicia y democracia día a día.

El problema hasta este punto tiene que ver con las siguientes cuestiones: ¿en qué espacios deben darse dichas relaciones? ¿Bajo qué perspectivas ontológicas y epistémicas se deben guiar? ¿Cómo pensar al otro y su relación con nosotros? ¿Basta con que se encuentren siendo educados en los mismos espacios escolares? ¿Es lo mismo hablar de educación especial que de inclusiva? En esta relación con los otros ¿Cómo entender la discapacidad y a la persona en esa situación? ¿Qué papel juega la política educativa y todo el movimiento inclusivo en la constitución de identidades sociales? Preguntas que difícilmente pueden ser contestadas en su totalidad, pero desde las cuales se pueden iniciar procesos analíticos y reflexivos.

1.2. Educación inclusiva y discapacidad: Una mirada a este problema

Lo que aquí se intenta problematizar es el discurso de la educación inclusiva, pero específicamente las relaciones que entre profesores y estudiantes son reconocidas como punto de partida para configurar los procesos de subjetivación.

Como ya se había comentado, hablar de educación inclusiva puede estar relacionado con varios aspectos. Por ejemplo, tiene que ver con determinados valores como la igualdad, equidad, etc. (Valenciano, 2009; Vélez, 2013). Por otro lado, se relaciona con cuestiones éticas como el reconocimiento de la dignidad del ser humano como elemento nodal que supera la condición, situación o cualquier otra característica particular o colectiva (López Melero, 2012). Tiene que ver además con una cuestión escolar e institucional, donde se pueden rescatar los aprendizajes, las formas de participación, interacción etc. También está relacionada con determinados agentes, por ejemplo, no sólo los alumnos, sino también, los profesores, las familias, los pares, los directivos etc. (Dainéz y Naranjo, 2015; Stainback y Stainback, 2011; Vlachou, 2007).

La educación inclusiva también está relacionada con un ejercicio deconstructivo, es decir una visión desde una perspectiva individual y esencialista a una donde el centro parece estar en otro lado, en un afuera que constituye dichas subjetividades (Thomas y Loxley, 2007).

Cuando se revisa la literatura y las investigaciones sobre este tema, se encuentra que, bajo el significante de educación inclusiva, subyacen una diversidad de nominaciones, algunas íntimamente relacionadas, pero otras, representan imbricaciones con discursos que no precisamente apuntan a un mismo posicionamiento epistemológico y ontológico. Así,

hablar de educación especial e inclusiva suele constituir giros, puentes, y encuentros frontales interesantes, que hacen cuestionar dónde inicia un discurso y termina el otro (Cruz, 2018; Echeita, 2014; Thomas y Loxley, 2007).

Por otra parte, se encuentra un discurso inclusivo que tiene su relación con lo político, con ese espacio de resistencia a la objetivación que las políticas educativas pretenden establecer al constituirse como espacios de subjetivación e identitarios (Infante, 2010; Slee, 2012). Identidades que más que adecuarse como calca al espacio de enunciación del discurso político se resisten a su objetivación, intentando desbordar el significante bajo el cual el proceso de nominación los ha sujetado. En este sentido, la educación inclusiva también se relaciona con la constitución de identidades y subjetividades. El concepto de subjetividades tiene que ver con la territorialización simbólica dinámica y constante, donde los sujetos pueden ocupar una multiplicidad de posiciones en el campo y resistir a la norma que intenta ubicarlo, clasificarlo y dictarle una determinada ontología.

En este trabajo lo que interesa tiene que ver con un grupo de los considerados “vulnerables” y en cuyo caso representan una parte poblacional desde la cual se ha planteado el cambio paradigmático de la educación inclusiva. Es el tema de la discapacidad, la persona o como en este trabajo se señala, el sujeto con discapacidad y su inclusión en espacios escolares regulares el que interesa problematizar.

1.3. Normativización, discapacidad e inclusión: Un problema de estudio

La norma (Foucault, 2014), como principio, parece acontecer del lado del prejuicio (Arent, 1997), momento anterior que no permite muchas veces construir un juicio en torno a un determinado objeto. La discapacidad, a lo largo de la historia, ha sido cuestionada por el paradigma de la norma, del prejuicio, y del sentido común, miradas que ajustan la condición deficitaria, la carencia, la falta y la imposibilidad con la persona, negando muchas veces el papel que la exterioridad juega para obstaculizar o posibilitar la participación social de los sujetos.

La persona, el sujeto, la discapacidad, se piensan desde el cuerpo, lugar donde se lee, a modo de texto, el *Pathos*. Corporalidades que en su situación de fragilidad y vulnerabilidad son considerados desde la minusvalía, una condición portada por el sujeto y por ende responsabilidad de él.

Barcalett (2016), al abordar la normalidad como un tipo de mirada, señala la voluntad de regulación que dicho espacio simbólico determina. Regulación que cae sobre los cuerpos y, al hacerlo, les señala un espacio, un lugar y una identidad, nombrando un tipo de subjetividad frágil por naturaleza, un tipo de voluntad identitaria que construye lo que nombra, es decir, en el momento que se da el acto de nominación, también se constituye el objeto nominado (Butler, 2002).

Es desde este marco como muchas veces se ha pensado (y se sigue haciendo) la discapacidad, negando la estructuralidad que juega con imponer, a través de la norma, una condición determinada en el campo social, dejando como “culpa” o “responsabilidad” única al sujeto nominado bajo el rubro de “discapacitado”. Sin embargo, frente a esta visión e imaginario, algunos movimientos y revoluciones de pensamiento se han dado para repensar y desmontar una serie de representaciones sobre este significante (discapacidad), intentando realizar un ejercicio deconstructivo, donde ya no se interroga por la normativización del cuerpo, el sujeto con discapacidad, sino más bien se interroguen los

espacios y los sistemas de razón que han premiado una forma de estar en el mundo (lo normal) sobre otras que pudieran denominarse “diferentes”.

En este sentido, el modelo social y de derechos sobre la discapacidad (Broyna, 2009; Palacios, 2008), ha intentado realizar un ejercicio de descentramiento del sujeto de la discapacidad, colocando al significante fuera del cuerpo y posicionándolo en clave de discriminación. En este sentido se puede entender que la discapacidad no es algo que el sujeto posee, sino que se presenta cuando el espacio social ha limitado la participación (en equidad e igualdad) de dicha persona, colocándolos en espacios segregados o excluyéndolos de la interacción y socialización con aquellos cuyos cuerpos no son considerados excedentes.

La escuela no ha sido aséptica a estas ideas sobre la discapacidad, por ejemplo, en el movimiento de la escuela especial, en su interés por “educar”, ha subyacido un ideal y razonamiento donde el fin es llegar a la cura del déficit y reparar el cuerpo que vive enfermo y necesita sanar (Echeita, 2014; Slee, 2012).

Por otro lado, en lo que respecta a los principios y el cambio paradigmático que implica la educación inclusiva, se ha intentado tejer otro tipo de urdimbre simbólico, donde la mirada exige focalización sobre las cuestiones estructurales y no sobre los cuerpos y sujetos que portan deficiencia (Segura, 2017). Es desde esta perspectiva desde la cual se mira y enuncia al sujeto con discapacidad en su proceso de inclusión escolar.

En este marco, esta investigación tuvo como pregunta central: ¿Cuál es el papel que juega el aspecto relacional en la constitución de identidades de estudiantes con discapacidad en su proceso de inclusión a la escuela regular? El propósito específico de este texto es identificar ¿Qué papel juega la inclusión del estudiante con discapacidad en la constitución de un espacio inclusivo desde la perspectiva de los profesores?

Este trabajo se justifica en varios sentidos, uno político, pues el tema de la educación inclusiva está aparejado a lo político en lo social, es decir, las nominaciones y los tipos de ordenamientos que gubernamentaliza¹ la política educativa impacta directamente en las lógicas de razonamiento que se aplican en los espacios institucionalizados y se designan en las relaciones, estrategias y prácticas frente a la diversidad.

Una social, puesto que sin duda la inclusión de los grupos en situación de vulneración es un tema amplio que necesita ser retomado por la investigación educativa con miras a constituir espacios inclusivos donde la eticidad del ser y la justicia social sean un punto nodal que articule las relaciones entre las personas.

Una justificación también educativa, puesto que trabajos de este corte pueden coadyuvar a la reflexión de las prácticas y relaciones que los profesores establecen con sus estudiantes sea cual sea la situación o condición de éstas, asumiendo que por relación se entiende algo más que meras competencias técnicas e instrumentales que hoy se relacionan con la docencia.

¹ Las políticas son la nueva forma de gubernamentalidad, centradas en la población, pretenden objetivar y subjetivar la representación del deber ser del sujeto. Debemos entender que la política educativa entra en este esquema y por tanto es importante abordarla no sólo desde una visión superficial, sino rescatar el análisis en tres niveles. Llegar al plano ontológico y epistémico. Ver desde lo político a la política. Revisarla desde un juego de inclusión y exclusión.

2. Método

Esta investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior del Estado de Puebla, México. Tuvo un alcance descriptivo y fue realizada bajo una perspectiva cualitativa e interpretativa. La técnica fue el cuestionario cualitativo con 13 preguntas abiertas, el cual fue aplicado a 61 profesores de Educación Obligatoria del estado de Puebla (cuadro 1). Los datos fueron transcritos fielmente para poder realizar, en un primer momento el análisis de contenidos de los mismos. Cabe hacer mención que previo a la aplicación de cuestionario se realizó un piloteo con 10 profesores. Al revisar los resultados de identificaron mejoras que podrían realizarse, además de disminuir el número de preguntas que en algunas resultaban reiterativas, teniendo, en un principio 18 preguntas, se sintetizaron en 13.

La muestra de los participantes se realizó con base en lo siguiente:

- Profesores de educación básica Obligatoria de Puebla (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato).
- Estar cursando la maestría en el primer año, puesto que en su condición de nuevo ingreso se podrían rescatar sus experiencias y conocimientos previos a la formación del posgrado.
- Tener alguna experiencia como docentes con algún estudiante con discapacidad.
- Estar interesados en participar en el estudio.

La aplicación se realizó en el periodo de enero a mayo del año 2017, con una previa autorización y consentimiento firmado. Lo mostrado a continuación tiene que ver con los resultados de la aplicación del cuestionario cualitativo. Cabe mencionar que todos los participantes eran estudiantes de la Maestría en Pedagogía con línea terminal de Educación Especial de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

Cuadro 1. Caracterización de los participantes

NIVEL EDUCATIVO	Nº DOCENTES
Educación Básica	47
Educación Media Superior	14

Fuente: Elaboración propia.

Se elaboró una codificación colocando una “D” en referencia a su condición de docente, posteriormente se asignó el número de cuestionario dependiendo el turno en que fue aplicado.

De los 61 participantes, 47 son de educación básica, sin embargo, no todos laboran o imparten docencia en los mismos niveles. 16 son profesoras de sexo femenino de preescolar (5 de escuelas privadas y 11 de públicas), 20 son profesores de nivel primario (11 de escuelas privadas y 9 de públicas), donde 6 de ellos son de género masculino y el resto femenino. Un total de 10 profesores son de secundaria, 7 de género femenino y 3 masculino. En el caso del profesorado de media superior, pertenecen a varias modalidades: 9 son profesoras de escuelas generales (5 mujeres y 4 varones) y 5 son profesoras de escuelas técnicas, todos de escuelas públicas.

Fueron 13 preguntas las que conformaron el cuestionario inicial, sin embargo, para efectos de este texto, y con base en la información que los datos arrojaron, sólo se analiza un solo

cuestionamiento que intenta indagar sobre aquellos conflictos éticos que, en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, los profesores han enfrentado, sobre todo porque interesa ver el papel de la inclusión del estudiante en el espacio escolar (cuadro 1).

Para el análisis de la información, el sistema fue emergente, para esto se utilizaron algunos elementos que son propuestos por el método de Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). El proceso de recolección de datos se llevó a cabo cuidando los momentos y espacios para que se llevara a cabo una recogida de los mismos, reduciendo cualquier tipo de violencia simbólica y sesgos; de igual forma, éstos fueron transcritos fielmente atendiendo los sentidos que los profesores participantes intentaron expresar².

En el análisis de la información se construyeron a partir de los datos categorías emergentes que sirvieron de base para realizar el análisis de discurso presentado. En un primer momento se identificaron unidades de análisis mediante un primer ejercicio de codificación. Dichas unidades fueron clasificadas por algunos códigos temáticos. Para dicho análisis discursivo se utilizaron algunas preguntas resultado de esa primera codificación y la identificación de las unidades de análisis. ¿Cuáles son los antagonismos que se construyen en el discurso? ¿Cómo son los procesos de inclusión y de exclusión en el discurso? ¿Cuál es la ideología que está presente en el discurso? ¿Cuáles son las categorías que sirven como argumento y defensa del discurso? ¿Cómo se manifiesta un pensamiento hegemónico en el discurso? ¿En qué momento el discurso está constituyendo lo social? ¿Qué tipo de discursos están presentes? ¿En qué parte se hace presente el elemento histórico y cómo?

3. Resultados

Este apartado se ha organizado a partir de 2 unidades significantes encontradas: una primera que apunta al conflicto ético de los profesores frente a la inclusión del estudiantado con discapacidad, una segunda titulada “la discapacidad como elemento conflictivo”.

3.1. Algunos conflictos éticos

Como ya se ha apuntado en apartados anteriores de este escrito, hablar de inclusión o educación inclusiva parece llevarnos a una diversidad de cuestiones en donde los derechos, la legalidad, lo democrático, la participación y los valores están en el centro de los referentes de aquello que pretenda considerarse inclusivo (García, 2017). Es de reconocer que, aunque en su polisemia y muchas veces escasa especificidad, dichos discursos han sido incorporados por los profesores de diversas formas, pues traducidos en políticas, han buscado la interpelación de los principios discursivos y su identificación con determinados valores, los cuales colocaron al docente frente a un deber ser, desde el cual muchos miden y valoran su práctica.

² Cabe mencionar que este trabajo tuvo como antecedente un proyecto de investigación que buscó “Analizar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación de discapacidad”. Con base en el cuestionario aplicado y las respuestas de los profesores, se construyó un nuevo problema de investigación, el cual se mostró principalmente en torno a los conflictos éticos de la inclusión desde la percepción de los profesores. Lo que aquí se muestra es un nuevo apartado que busca problematizar la construcción del espacio inclusivo a partir de la presencia e inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular. De esta forma se analiza una pregunta del mismo cuestionario con un marco analítico e interpretativo diferente, pero utilizando elementos de la Teoría Fundamentada.

En este sentido, los discursos de los profesores parecen oscilar, entre el deber ético y el peso que “injustamente” cae sobre el docente que no estaba preparado.

No creo que hay conflictos éticos, pues somos docentes preparados para resolver alguna problemática en determinada situación del contexto escolar. (D4)

No considero que haya conflictos éticos puesto que en la ética docente se incluye brindar educación a quien la necesite. (D40)

Asumir el compromiso de informarte para brindar el apoyo que se requiere y no por el simple hecho de que la persona tenga una discapacidad, proporcionar siempre una buena nota. (D54)

En un primer momento, el espacio inclusivo puede estar investido de un posicionamiento ético frente al otro, un compromiso que implica un tipo de subjetividad que está construida a partir de un deber ser profesional (*Ethos*), imperativo cubierto casi de un halo superior que, sin importar las condiciones y situaciones, es capaz de atravesar los riesgos y enfrentar las problemáticas.

No obstante, y como se verá a continuación, hay otros espacios discursivos que no implican precisamente ese deber ser y que más bien señalan la fragilidad de su subjetividad, la incompletud y la falta, aspecto que también se vuelve conflictivo para el profesorado al no poder posicionarse de forma frontal frente al otro, al considerarse incapaz de relacionarse. La presencia de ese resquebrajamiento que viene dado por la interrogación constante de lo “desconocido” lo “diferente”, cuestiona la identidad del profesorado y lo coloca en el lugar de la incertidumbre, pero también de la injusticia, al haber sido arrojados sin formación alguna frente a algo que no comprenden y que estarían mejor con otras personas que “sí saben” tratarlos.

A no contar con el material, la capacitación, la forma de adecuación en la planeación y a la frustración por no saber si estás trabajando bien o mal. (D13)

El pensar si el alumno no podía estar mejor atendido en otro lado como con algún especialista. (D59)

Algunos profesores no quieren el trabajo extra que implica lograr una integración grupal teniendo a un alumno con discapacidad. (D41)

La falta de preparación, pues atendemos a alumnos en condiciones que no son las más adecuadas. (D55)

Como se puede observar, mucho de lo comentado en los discursos de los profesores apunta una situación conflictiva, donde la discapacidad y su inclusión parecen formularse como interrogación a los saberes y las prácticas y resulta en un extrañamiento a aquellos sujetos considerados diferentes. En este sentido, el conflicto, resultado de la introducción de más “complejidad”, funciona como un elemento que activa lo político en el espacio escolar y que, como situación problematizante, re-elabora la discusión y el encuentro en torno al lugar y la subjetividad que está “capacitada”, pero reconociendo también su compromiso en la tarea de educar a ese tipo de sujeto;

El docente busca medios, canaliza, brinda estrategias, adecua; pero no es el especialista, por lo que no tiene la facultad de hacer un diagnóstico sobre la situación del alumno y esto en ocasiones causa conflicto. Es que no tienen las bases para saber cómo tratar a estos alumnos y no saber cómo incluirlos con tantos niños diferentes. (D52)

Dicha situación está colmada de un tipo de encrucijada para el profesor, pues por un lado se asume carente, pero por el otro, reconoce lo humano como condición igual entre ese

otro que es diferente a un propio “yo” constitutivo. Esto es visible en comentarios como los siguientes:

El dilema entre una intervención humana y una intervención profesional como docente. Hay cosas que no se pueden hacer porque la norma lo establece. (D20)

Éticos profesionales por cumplir con lo burocrático y qué puedo hacer para ayudar al alumno en su vida académica. Éticos personales: qué tanto estoy dispuesto a ofrecer de mí tiempo y esfuerzo para ayudar a este alumno. (D39)

Al parecer, la “intromisión” de la discapacidad implica también una reflexión personal, en donde se ponen a jugar varios elementos desde lo más humano y personal hasta lo más profesional y cuyo hilo conductor más bien tiene que ver con una determinada postura ética. Sin embargo, dicha postura no resuelve el conflicto (ético/moral) que se tiene, pues sustentada en una determinada norma moral, podrá ser habitada por una postura particular. En este caso, esto se refiere a un tipo de justicia escolar, donde se juega la presencia/ausencia del sujeto en torno a la respuesta educativa que “debería” en cuanto a su “condición” recibir.

Las preguntas y reflexiones de los profesores, son válidas, hasta cierto sentido, pues implican una mirada crítica al espacio “inclusivo” no constituido, donde se da la recepción del sujeto con discapacidad y el cual, *a priori*, carece de los elementos y recursos suficientes para tal acogida.

Aceptarlo o no, por el miedo a no saber cómo actuar ante la discapacidad y si de verdad estoy haciendo lo correcto para ayudarlo. (D18)

Al no sentirse con la suficiente capacidad de lograr que el alumno se sienta incluido y sobre todo pueda trabajar con ellos. (D29)

Sin embargo, también el espacio inclusivo se ha construido en dicha situación problemática desde otros planos y lugares de enunciación. Por ejemplo, desde un tipo de reconocimiento del otro, lo cual es señalado en un primer momento en los comentarios. Un tipo de mirada que equipara la posición social del sujeto en el campo escolar y lo sitúa de forma horizontal, como un par, como otro humano cuya diferencia más bien se diluye si pensamos en su potencialización (de la diferencia).

Como profesionistas no tendríamos por qué tener conflictos, al final, las personas comprenden, entienden y aceptan lo que conocen. (D50)

Que el trato sea igualitario con los alumnos, se debe cuidar que se les vea por igual, sin preferencias. (D31)

Éticos, ninguno porque se deben tratar por igual que otro alumno con los mismos valores y ética profesional. (D23)

Existe entonces un tipo de plano formal de la igualdad como punto de partida, un reconocimiento igualitario que, de entrada, coloca en una misma posición a la diversidad en el campo escolar y social. “D41 Comprender que también son personas normales”. No obstante, lo conflictivo de esta postura es que, en realidad, desde una perspectiva inclusiva, no todos somos iguales, y más que hablar de igualdad habría que hablar de diferencia y desde la diferencia potenciar las oportunidades, pero desde una lógica equivalente (López Melero, 2011).

Lo anterior, también plantea otros conflictos en los profesores, pues si se considera que más que homogeneizar el espacio escolar, debo equiparar las oportunidades y hacerlas más bien equivalentes ¿cuál es el punto medio de dicho ejercicio? ¿En qué momento los procesos de diferenciación que se realizan permiten atender a la diversidad? y ¿hasta qué

punto se retorna a otro tipo de violencia simbólica? (Bourdieu, 2009), en donde subyace no el reconocimiento del otro como mi igual, lo que es deseable en un primer momento, sino una constitución de la fragilidad representada en el sujeto con discapacidad.

A veces pensaba cuando tuve a mi alumna con discapacidad auditiva que le daba un trato más “cuidadoso” o especial a ella y a los demás de menor manera. (D51)

Quizás que minimizar al alumno y tratarlo como objeto. (D21)

La sobreprotección, la etiquetación o al no confiar en sus capacidades. (D42)

Apoyar a los mismos sólo por cumplir, aprobarlos al siguiente nivel académico siendo conscientes que no está preparado para hacerlo. (D26)

A veces se descuida a los alumnos sin discapacidad por poner más atención al que cuenta con discapacidad. (D60)

Excluirlos cuando sabemos que ellos requieren más apoyo y atención que el resto. La falta de compromiso de darle acompañamiento óptimo. Al no saber cómo tratarlos, hablarles, sin dañar más su autoestima, su cuerpo o su mente. (D22)

Al parecer, se presenta un tipo de abundancia de precariedad que desborda la constitución identitaria del sujeto con discapacidad. Un tipo de equiparación escolar en donde la acción corresponde más bien a asumir un tipo de “pobreza pedagógica” (Escudero y Martínez, 2011) más que a un encuentro relacional entre subjetividades, más que un puente de apoyos relacionales.

Podemos ver que existe un tipo de interacción construida desde el espacio escolar, sin embargo, no así asegurar que dicho espacio pueda considerarse inclusivo, puesto que la respuesta educativa más bien está considerada como deficitaria en el sentido de las pocas expectativas de logro que se tienen y en la excesiva presencia de la constitución de subjetividades imposibilitadas, frágiles, carentes. Así la inclusión parece estar más bien travestida de integración escolar e incluso de un tipo de educación especial, pues el encuentro con el otro no se da, la relación de entrada es inexistente, el lazo es débil y se encuentra fracturado. Los comentarios apuntan no a la participación en comunidad sino en una separación dentro del espacio “inclusivo” en donde, por un lado, el docente atiende a los alumnos y por otro al que “posee” una discapacidad.

3.2. La discapacidad y su inclusión como elemento conflictivo

Es observable entonces como la educación inclusiva no es sinónimo de la presencia de la diferencia en los mismos espacios si éstos no se han equiparado para fomentar la participación de todos, si no se han construido desde la lógica de universalizar los diseños didácticos (Alba, 2016; Díez y Sánchez, 2015) y metodológicos para que todos puedan relacionarse. Tampoco podemos hablar de inclusión cuando las interacciones más que pensarse en presencias corporales en espacios similares, sean consideradas como encuentros relacionales de apoyo que, como finalidad última, sea la búsqueda de la autonomía y por ende la autodeterminación.

Es desde esta lógica en donde la preocupación de algunos docentes es loable, ¿cómo pensar la inclusión desde el mismo modelo pedagógico de la separación, ahora simbólica de las subjetividades? modelo que sigue ubicado desde la más tradicional lógica escolar de clasificación y por ende de posible estigmatización que lleva como efecto el continuo uso de las etiquetas escolares.

La señalización de personas y separación de seres humanos. No identificar que todos somos distintos, el maltrato. (D53)

Etiquetarlos por su limitación. (D56)

El que llegamos a perder nuestra ética porque somos los primeros en etiquetar, segregar; en ocasiones de manera inconsciente o consideramos que tenemos mayor carga de trabajo. (D49)

Ser subjetivo y etiquetar, llegar a tratar de manera independiente y distinta al alumno, mostrar preferencias, desesperarse, etc. (D1)

En la realización de los diagnósticos y caer en la etiqueta de estos alumnos. (D57)

Regresando a la pregunta inicial ¿cómo se construye ese espacio inclusivo con la presencia del sujeto con discapacidad? Hasta este momento parece ser claro que el espacio es conflictivo, que la “inclusión” es precaria e incompleta, que la presencia no basta, pues la ausencia de un tipo de identidad que no se considere deteriorada está latente (Goffman, 2001). Lo político se hace presente en el encuentro con la discapacidad, la interrogación de los espacios, las prácticas, las acciones, las subjetividades son elementos altamente estables en las reflexiones éticas de los profesores.

No obstante, lo anterior, el conflicto es un buen inicio para poder emplazar el proceso constructivo de lo espacial-inclusivo como paradigma educativo. Sin embargo, es necesario trabajar en las preguntas y cuestiones que constituyen un apoyo para la inclusión y que no colocan la responsabilidad en el sujeto con discapacidad, en su deficiencia y su incapacidad y que más bien miran a la exterioridad que constituye día a día un tipo de identidad no frágil sino en proceso, en gerundio, un estar siendo humanos, una oportunidad para humanizarnos (López Melero, 2012). En este sentido es que el espacio inclusivo puede realizarse desde el reconocimiento de la propia incompletud: “D14 Puede ser si ¿estoy haciendo lo correcto?”, el inicio por la duda no de otro sino de la relación con el otro.

La decisión y toma de postura personal sobre lo que debemos iniciar para que el proceso de inclusión se dé. El reto reflexivo que trae aparejado el conflicto de las presencias diversas, pero que al final representa un reto personal y profesional y una oportunidad de transformación del espacio, donde puede que no todo sea perfecto, pero en los avances y retrocesos, nos humanicemos todos.

No debería de haber conflictos éticos, si te toca, investigas cómo, pero lo haces, no hay maestros perfectos, tampoco alumnos idóneos y se debe trabajar con lo que nos den. (D45)

Considero que no son conflictos, sino retos que como docente adquieres con los alumnos con o sin discapacidad. (D5)

El principal, considero, es asumir el reto de prepararse y atender a las personas con discapacidad dentro del aula. (D9)

La mirada a la posibilidad, la actitud positiva hacia la diferencia, el intentar lo que a simple vista parece complicado y el reconocer que las fallas son parte del proceso, parecen ser elementos centrales para pensar los espacios inclusivos en las aulas e instituciones escolares. La humanización que se evidencia por las emociones que se pueden hacer presentes, “D38 Angustia”. Pero que no anulan la acción, sino que en su aceptación se puede iniciar la transformación.

Este marco es la condición de posibilidad que debe terminar en el encuentro con el otro, en la relación de apoyo, relación que es el punto a valorar, para que, ni la responsabilidad sea del sujeto con discapacidad, ni del profesor en su totalidad, “D12 Se crea un sentimiento de culpabilidad cuando el alumno con discapacidad no ha tenido avances

académicos”; sino más bien en un lugar intermedio, en la relación que se construye en el encuentro intersubjetivo (Orón, 2018).

4. Conclusiones

Como se había planteado desde un inicio, el propósito de este trabajo era contestar la siguiente pregunta: ¿Qué papel juega la inclusión del estudiante con discapacidad en la constitución de un espacio inclusivo desde la perspectiva de los profesores? En este sentido interesó ver ese proceso constructivo del espacio con la presencia del sujeto con discapacidad. A partir de los hallazgos se construyen tres categorías centrales para pensar estos procesos:

- Educación inclusiva ¿mismo juego, sólo nuevas reglas? En un primer momento, se pudo evidenciar cómo en lo educativo, aquello más tradicional, sigue presente en el denominado nuevo paradigma de educación inclusiva, si bien hay valores presentes, las prácticas y acciones pedagógicas lejos están de proceder casi de la forma más tradicional de pensar pedagógicamente. Hay separación, clasificación y segregación en la inclusión.
- ¿Educación de calidad o sólo educación para todos? En este marco habría que hacer las mismas preguntas de los docentes sobre si están o no los estudiantes recibiendo una educación de calidad, educación que los acerca cada día más hacia la autonomía.
- La discapacidad como principio político. Por otra parte, es de reconocer que la presencia de la diferencia en los espacios escolarizados ha funcionado desde el conflicto (lo político) como elemento interrogador que puede trastocar el orden establecido, poner en tensión los saberes más tradicionales y que en su iteración han sido sedimentados.

El espacio inclusivo entonces es posible construirlo desde el reconocimiento de la precariedad de todo el espacio, la humanización de las identidades y el afrontamiento de las responsabilidades que más que estar del lado de la ley, tienen un trasfondo ético en cuyo centro o punto nodal articulador se encuentra la dignidad de la persona. Es así como el papel de la discapacidad, del sujeto o persona con discapacidad es dinamizar y problematizar el espacio, desestabilizar para poder, a partir de la oportunidad de reacomodación, iniciar espacios y procesos inclusivos.

En línea con lo anterior, se tendría que reconocer que el punto de partida y llegada tiene que estar pensado en la relación, en la constitución de apoyos y puentes que permitan el encuentro de identidades. Cuando los profesores “reconocen” al otro y se miran desde un “nosotros”, se puede hablar del inicio de una relación de apoyo. De la constitución de una capacidad (Nussbaum, 2012).

Para finalizar, lo retomado en este texto apunta a una serie de implicaciones, por un lado, el tema de la formación del profesorado, donde la visión educativa debe superar lo meramente instruccional, constituir experiencias formativas que tengan como centro la reflexión de las acciones, las prácticas y de los propios discursos que las guían y materializan. Por otro lado, está el tema desde las políticas educativas, al reconocer que no basta el establecimiento de ordenamientos jurídicos cuando éstos no han sido fruto de la participación de los encargados de llevarlas a cabo.

En este sentido este trabajo puede continuarse intentando rescatar dichas prácticas, lo cual podría hacerse mediante un ejercicio de observación directa a los escenarios y espacios escolares, esto con la finalidad de observar e identificar cómo funcionan los mecanismos que se constituyen en las relaciones y que pueden posibilitar o no la empresa inclusiva. Es aquí donde se apunta una limitación de este trabajo, pues al sólo quedarse con los discursos de los profesores se pierde también la riqueza de las acciones.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 161-170). Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Alba, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El diseño universal para el aprendizaje. En C. Alba (Coord.) *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp.15-25). Madrid: Morata.
- Andrés, M. y Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. En M. Sarto y M. Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. (pp. 85-117). Salamanca: INICO.
- Arent, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Barcalett, M. (2016). *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencias en la obra de Michel Foucault*. Ciudad de México: Gedisa.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, (pp. 157-187). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bordieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Ciudad de México: Paidós.
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(5), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Revista de Educación Alteridad*, 13(2), 251-261.
- Dainéz, D. y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: Casos México y Brasil. *Revista Pro-Posiciones*, 26(2), 187-204.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: Cuadernos de Educación.

- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Foucault, M. (2014). *Los anormales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 21-264.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, 1, 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26), 131-160.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En A. Ocampo (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-90). Santiago de Chile: Celei.
- Orón, V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Revista Studia Poliana*. Oviedo: Universidad de Navarra.
- Palacios, E. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ciudad de México: Ed. Cinca.
- Sañudo, M. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela, ¿Quién escucha? Preguntas pertinentes para la práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 79-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100079>
- Segura, M. (2017). Elogio de la anormalidad. *Revista Pasajes*, 5, 40-45.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. Sarto y M. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 14-24). Salamanca: INICO.

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: Su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, 37, 95-113.
<https://doi.org/10.17227/01234870.37folios95.113>

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Breve CV del autor

Rodolfo Cruz

Es Doctor en Investigación Educativa. Maestro en Educación. Especialista en Docencia por la UVM de Veracruz. Maestro en Necesidades Educativas Especiales. Especialista en Investigación Educativa. Actualmente realiza estudios de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es Profesor-investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>. Email: rodolfo.cruz@upaep.mx



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente

Conceptions and Assessment Practices Declared by Teachers as a Response to the Permanent Special Educational Needs

Mirtha Jara Henríquez
Pilar Jara Coatt *

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

El objetivo de este artículo es dar a conocer las concepciones y prácticas evaluativas de profesores(as) regulares y educadores(as) de Educación Especial, con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad. La metodología responde a un enfoque cualitativo, de carácter fenomenológico y tipo estudio de caso intrínseco, con la aplicación de entrevistas sobre aspectos del proceso evaluativo y adecuación curricular. El instrumento fue aplicado a 10 participantes: 7 profesores(as) y 3 educadoras de Educación Diferencial de un establecimiento de dependencia administrativa, particular subvencionado. Para el análisis de la información se utilizó el análisis de contenido. El estudio concluye que los participantes realizan adecuaciones curriculares o modificaciones a elementos del currículo para que los estudiantes en situación de discapacidad puedan avanzar en su aprendizaje, sin embargo, las concepciones sobre evaluación y prácticas, mantienen un enfoque tradicional, lo cual demanda un desafío para los centros educativos en implementar propuestas evaluativas flexibles respecto a qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar o quién evalúa, reconociendo la particularidad de los(as) estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, logrando pleno acceso y participación en el aprendizaje.

Descriptor: Educación especial; Integración educativa; Evaluación; Diversificación de la educación; Adaptación escolar.

The aim of this article is to make known the conceptions and evaluative practices of regular teachers and Special Education educators, with students who have special educational needs, associated with disability. The methodology responds to a qualitative approach, of phenomenological character and intrinsic case study type, with the application of interviews about aspects of the evaluation process and curricular adaptation. The instrument was applied to 10 participants: 7 professors (as) and 3 educators of Differential Education of an administrative dependency establishment, private subsidized. For the analysis of the information, the content analysis was used. The study concludes that participants make curricular adjustments or modifications to elements of the curriculum so that students with disabilities can advance their learning, however, conceptions about evaluation and practices, maintain a traditional approach, which demands a challenge for the educational centers to implement flexible evaluative proposals regarding what to evaluate, when to evaluate, how to evaluate or who evaluates, recognizing the particularity of the students with or without special educational needs, achieving full access and participation in learning.

Keywords: Special educational; Educational integration; Evaluation methods; Diversification of education; School adjustment.

*Contacto: pilarjara@ucsc.cl

Introducción

La educación chilena, dentro de las acciones en la búsqueda de la calidad y equidad, ha incorporado a la Educación Especial dentro de sus niveles educacionales, esta modalidad se encuentra de manera transversal y tiene el propósito de prestar apoyo a los(as) estudiantes según las necesidades específicas que presenten a lo largo de su vida estudiantil. Sin embargo, en estos últimos años, gracias a la promulgación de las leyes y decretos de inclusión educativa como la Ley 20.422/2010 (MIDEPLAN, 2010); Decreto 170/2009 (MINEDUC, 2009a); Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015), se han producido cambios en las prácticas dentro de la sala de clases.

Dichos cambios dejan atrás la antigua pretensión de la Educación Especial como aquella que brindaba apoyos centrados en la búsqueda de medidas remediales, compensatorias y que pretendían nivelar competencias de los(as) estudiantes fuera del aula. Hoy, se busca entregar apoyos a través de una respuesta educativa pertinente para que los(as) estudiantes puedan acceder y participar del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, independiente de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) que presente.

Estos cambios conllevan innovaciones dentro de la comunidad educativa entre las que destacan, la incorporación de distintos profesionales, organizados como equipos interdisciplinarios que funcionan de forma cohesionada, buscando un único fin: dar cuenta de apoyos contextualizados dentro del escenario social y cotidiano de los(as) estudiantes. Entre estos profesionales se encuentran la figura del profesor(a) de diferencial, cuya formación profesional comúnmente obedece a un campo de trabajo diferenciado. Sin embargo, en este nuevo escenario, ha tenido que interiorizarse de aspectos metodológicos y evaluativos que anteriormente no estaban considerados dentro de sus tareas (Godoy, Meza y Salazar, 2004; Torres, 2013). El profesor(a) de asignatura, como otro profesional involucrado, también ha tenido que modificar su rol prototípico al tener que comprender las características de los(as) estudiantes que presentan NEE y las exigencias que ello conlleva.

Precisamente esta relación bidireccional entre profesor(a) de asignatura y profesor(a) diferencial, suele ser una de las problemáticas derivadas de la nueva visión sobre la inclusión propuesta por las actuales políticas del país a nivel educativo, es decir, acciones de respeto a la diversidad y mayor participación de todos y cada uno de los(as) estudiantes.

Algunas investigaciones sobre las concepciones y actitudes sobre el profesorado respecto de la inclusión educativa (López, Echeita y Martín, 2009) concuerdan en que la integración es un factor crítico para los sistemas educacionales y es una política que debe ser implementada para garantizar el derecho social de acceso y permanencia para el alumnado que presenta dificultades en sus aprendizajes (Romero y Lauretti, 2006). Sin embargo, en un ámbito más específico como la evaluación en el contexto de las NEE permanentes, las investigaciones en Hispanoamérica y Chile son menos numerosas.

Entre las investigaciones sobre concepciones del profesorado respecto de la evaluación en las NEE, Echeita y Calderón (2014) discuten sobre las evaluaciones psicopedagógicas y por extensión, sobre la tarea de la orientación en las instituciones escolares, en particular en el caso del alumnado considerado con necesidades educativas especiales y a la luz del derecho que les asiste a una educación inclusiva. Destacan la necesidad de combatir las concepciones contrarias a la inclusión educativa y hacen un llamado a construir una

auténtica evaluación inclusiva que ofrezca aportes al sistema educativo en materia de atención a la discapacidad. A su vez, destacan la necesidad de adoptar una perspectiva sistémica que permita mejorar los diferentes elementos del proceso educativo.

En este mismo sentido, San Martín (2012) describe las concepciones que se poseen respecto a los dilemas que supone el diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad del alumnado. Sus hallazgos señalan la presencia de dos perspectivas centrales: modelo clásico de evaluación (teoría directa) y modelo de evaluación continua y formativa (teoría constructiva), reconociendo la necesidad de individualizar la evaluación. Por otro lado, los sujetos investigados manifiestan dificultades para llevar estos planteamientos a la práctica debido a: conflictos para determinar las calificaciones o estudiantes que no presentan NEE. Además, identifican la presencia de teorías implícitas en las que se cree que la realización de evaluaciones diferenciadas se asocia con una mera disminución de la complejidad y número de los ítems.

En cambio, los hallazgos de Damm (2009) dan cuenta que los(as) profesores(as) evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Las representaciones del profesorado sobre el alumnado con NEE dan cuenta de un imaginario basado en el modelo clínico rehabilitador para abordar las necesidades de aprendizaje de niños y niñas.

Para dar cuenta de la situación en que se encuentra esta problemática se ha realizado una investigación con el fin de indagar sobre la relación entre las concepciones del proceso evaluativo y las prácticas declaradas por profesores(as) de asignatura y profesores(as) de educación diferencial, para responder a las NEE de estudiantes en situación de discapacidad, destacando que los resultados pueden ser la base para innovaciones y propuestas de formación continua, en tanto, aquellos aspectos didácticos, metodológicos o actitudinales podrán ser abordados en investigaciones futuras, considerando el presente trabajo como su precedente.

1. Revisión de la literatura

Para abordar los elementos esenciales del estudio en base a investigaciones previas, se desarrollarán los conceptos de Necesidades Educativas Especiales, Concepto de evaluación y prácticas evaluativas desde las concepciones de los(as) docentes.

1.1. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Dentro de los sistemas educativos, se han venido haciendo progresivos esfuerzos por incorporar la diversidad dentro de políticas como elemento intrínseco de la dinámica pedagógica. Dentro de esa diversidad resulta crucial considerar a los(as) estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje (González González, 2008). En este sentido y desde una perspectiva sociológica, la preocupación por las NEE tiene como meta resguardar el orden y el equilibrio social desde los sistemas educativos (Blanco, 1992). Para ello, resulta importante considerar acciones tendientes a integrar a las personas que no se acomodan a lo que la sociedad requiere como un estándar, por lo que el diagnóstico y la intervención permite disponer de recursos y prever soluciones a modo de ajuste para producir la mencionada (Blanco, 1992).

Surge así la atención a las que se ha denominado como Necesidades Educativas Especiales, término muy utilizado en sistemas escolares como España y Chile. Según el Libro Blanco

para la Reforma del Sistema Educativo de España, las NEE promueven “la comprensión de la limitación que determinadas condiciones de vida y de escolarización suponen para el desarrollo de las personas” (MEC, 1989, p.163).

El término NEE se incorporaron dentro de las políticas educativas, según López y Valenzuela (2015), a partir de “las conferencias mundiales sobre Educación para Todos realizadas en 1990 y sobre Necesidades Educativas Especiales desarrolladas en 1994, en conjunto con el Marco de Acción Dakar de 2000”(p. 47), que comenzaron a delimitarlas de acuerdo con criterios clínicos asociados a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada niño(a), que derivaban en dificultades de aprendizaje o de adaptación (UNESCO, 1994). Es un concepto que abarca todo tipo de barreras que un(a) estudiante puede presentar para acceder y participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2009a; López y Valenzuela, 2015).

En conformidad con este marco internacional para la atención a las NEE, las políticas estatales introducen una legislación que aporta al sistema educacional chileno importantes herramientas que garantizará el derecho al acceso de todas las personas a una educación con equidad. El decreto 170/2009, enmarcado en la Ley 20.201, propone una serie de disposiciones o normas para el abordaje de las NEE que son beneficiados de subvención para Educación Especial. Dicho decreto concede, desde una perspectiva más bien clínica (López y Valenzuela, 2015), una clasificación de las barreras educativas, las que siguen el siguiente orden:

- Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio: barreras que experimentan ciertos estudiantes en un momento de su vida estudiantil como consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada y que requieren ayudas o apoyos adicionales para acceder y participar del currículo por un tiempo determinado. Las NEE de carácter transitorio pueden presentarse asociadas a Dificultades de aprendizaje (DEA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno por Déficit Atencional (TDA) y Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL).
- Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente: barreras que experimentan ciertos estudiantes durante toda su vida estudiantil como consecuencia de una discapacidad diagnosticada y que requieren ayudas o apoyos extraordinarios para asegurar el acceso y la participación en el currículo. Las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a situación de Discapacidad visual, Discapacidad Auditiva, Disfasia, Trastorno Espectro Autista, Discapacidad Intelectual y Discapacidad Múltiple.

Estudios se refieren a la educación inclusiva en el sentido de generar espacios en la escuela a fin de evitar cualquier práctica de exclusión (Hontangas y De la Puente 2010), la narración de las experiencias pedagógicas, el trabajo colaborativo y la meta-reflexión sistemática pueden provocar cambios en las prácticas de aula (Olmos, Romo, Arias, 2016), sin embargo, desde la formación de los docentes se deben incluir las prácticas inclusivas e integradoras que permitan responder a la diversidad de estudiantes en diferentes contextos y que ellos se sientan en las mismas condiciones que sus compañeros (Bustos et al, 2010; Herrera et al, 2018) y avanzar de la teoría a la práctica de educación inclusiva (Fajardo, 2017).

1.2. Concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha evolucionado durante los años, usualmente definiciones enfatizan las funciones tradicionales de medición que se le asigna a la evaluación dentro del proceso educativo. Algunos enfoques están centrados en el control y la calificación, mientras que otras, asumen una perspectiva orientadora, formativa y en búsqueda de la mejora, apoyo y orientación de los procesos educativos (Casanova, 2007; Castillo, 2002; González, 2001; Martínez y García, 2008).

Desde la mirada del modelo tradicional, la evaluación suele ser sumativa y no formativa. Su propósito se centra en una valoración al final de un proceso sin la intención de mejorar los aspectos evaluados, puesto que el afán de verificación de este enfoque no permite la retroalimentación (Amaranti, 2010; Pimienta, 2008; Rodríguez y Rivilla, 2013). Asimismo, este enfoque posee un carácter selectivo estándar, ya que establece la posición en que se encuentra un estudiante respecto al grupo curso y no atiende a necesidades individuales. Esta visión de la evaluación con un sentido de control y verificación, comprobación y sanción, clasificación y discriminación se ha centrado en la transmisión de saberes y adquisición de los mismos (Casanova, 2007; Santos, 1995); produciendo una desvinculación o separación del proceso de aprendizaje, reflejando sólo el resultado o procesos concluidos.

Por otro lado, el modelo actual de evaluación aspira al modelo constructivista, centrado en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, promueve una evaluación formativa que da cuenta de una ruta completa y no sólo de la meta. Esta visión actual de la evaluación ha provocado confusiones entre los profesionales de la educación adscritos al enfoque tradicional, debido a la confrontación con la evaluación que se realiza continuamente dentro del aula de tipo sumativa. En este sentido, la evaluación debe dirigirse hacia la mejora de los aprendizajes, en la cual se apoye, oriente y refuerce a los estudiantes, enfatizando hacia la construcción de conocimientos de manera significativa y con sentido (Ahumada, 2005; Capó, Pla y Capó, 2011; Jalo y Pérez, 2016; Moreno, 2011).

Autores se refieren a las interrogantes de la evaluación (Pérez, 2011; Ahumada, 2002; Castro, Correa y Lira, 2006), entre ellas se debieran desarrollar todos los momentos de la evaluación, es decir, inicio, proceso y final con el propósito de diagnóstico, formativo y sumativo respectivamente (Blanco, 1996; Casanova, 2007; Rosales, 2009). Para Fernández-Jiménez, Sánchez y Cabezas (2017) y Santos (2003) la evaluación autoevaluación y coevaluación favorecen los aprendizajes en mayor medida que la heteroevaluación. Por último, la manera en cómo se evalúa debería considerar la gran variedad de procedimientos e instrumentos evaluativos que permiten recoger información válida y confiable de los aprendizajes de los estudiantes, aun cuando hay experiencias en donde no se aprovechan estos resultados para una evaluación que retroalimente de manera efectiva los aprendizajes de los estudiantes (Parrilla, 2010; Salas y Rizo, 2014).

Si nos situamos en un modelo más reciente y que cobra más sentido por la importancia que tiene en el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, podemos citar autores que desarrollan el concepto de evaluación auténtica, es así como Vallejo y Molina (2014) plantean que son instrumentos referidos al criterio y no a la norma, relevando especial importancia cuando se habla de equidad en el reconocimiento del derecho a la diversidad, en tanto, para Álvarez (2005) la evaluación auténtica incide positivamente en la motivación del aprendizaje y valor educativo. Para Muntaner (2009) la evaluación debe ser participativa. Finalmente, este tipo de evaluación favorece la retroalimentación de los

aprendizajes de los estudiantes entregándoles herramientas para la mejora (Casanova, 2007; Pimineta, 2008; Rosales, 2009).

1. 3. Prácticas evaluativas a partir de sus concepciones

El actuar profesional docente corresponde a todos los aspectos que deben ser cubiertos en la labor pedagógica, la cual se ha influenciado de los conocimientos de formación inicial y continua, pero además de la experiencia atesorada durante sus años de ejercicio. Este bagaje va determinando a lo largo de la carrera docente la forma de llevar a cabo, entre muchas otras cosas, el conocimiento del currículum, la planificación de la enseñanza, la reflexión y evaluación sobre su propia práctica, los efectos que tiene su forma de trabajar sobre el grupo de estudiantes (Fernández, 1995; Prieto y Contreras, 2008).

Las concepciones evaluativas permean las acciones de los docentes en los procesos de evaluación (Castillo y Colmenares, 2017), sin embargo, al no existir claridad en dichas concepciones epistemológicas se genera mayor resistencia a los cambios, en especial en la evaluación formativa (García, 2014). La evaluación educativa se ha transformado a lo largo de los años en cuanto a sus funciones y concepciones, originando diversos modelos vinculados a los movimientos sociales de la época (Rodríguez y Rivilla, 2013).

Actualmente, la Educación Especial forma parte de todos los niveles y las modalidades de educación en nuestro país, tanto en los establecimientos de educación parvularia, básica y media cuyo propósito es resguardar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, contar con las medidas pedagógicas pertinentes, apoyos y recursos técnicos, humanos y materiales necesarios para progresar en el currículo general en un contexto educativo integrador y lo más inclusivo posible, ya sea de forma temporal o permanente (Díaz, Figueroa, Tenorio, 2008; Espinoza y Valdebenito, 2016; Godoy, Meza y Salazar, 2004; Muñoz, 2018). Por lo tanto, contempla la participación de todos los docentes, asistentes de la educación y comunidad educativa en la implementación de planes acorde a las necesidades educativas especiales con énfasis en el acceso y participación mediante adecuaciones en el currículum que se imparte, el trabajo colaborativo (Francis et al, 2016; Herrera et al., 2018; Martínez y García, 2017) para considerar la evaluación como un proceso valioso y que requiere de un acompañamiento permanente para considerarlo como un enfoque formativo inclusivo.

Al hablar de algunas prácticas inclusivas, Muñoz (2018) plantea considerar a los(as) alumnos(as) en la evaluación de sus compañeros(as) y en su propio aprendizaje, permitiendo que los resultados que se obtienen contribuyan como insumo en la generación de propuestas de mejora. No obstante, aún no existe consenso sobre la inclusión educativa y en las prácticas se ocultan experiencias excluyentes (Guasp, Ramón y Mayo, 2016), por lo tanto, “el profesorado tiene una serie de necesidades formativas que ha de cubrir para responder adecuadamente a la diversidad” (Azorín, 2017, p. 1055).

En relación a lo anterior, los ajustes o medidas de apoyo pueden ser realizados a nivel de acceso al currículum con modificaciones a los materiales, la organización y el personal que rodea al estudiante, así como a nivel de elementos del currículum con ajustes a los objetivos, la metodología, la secuenciación, la temporalización y, la evaluación (MINEDUC, 2015). En este escenario, se entiende, como evaluación diferenciada a todas las adaptaciones en el proceso evaluativo para responder a las necesidades de las y los estudiantes.

Las adaptaciones que se pueden realizar en el proceso evaluativo buscan responder a las necesidades del estudiante en relación a qué, cómo y cuándo evaluar sus aprendizajes, encontrándose (Aranda, 2002; Duk, Hernández y Sius, 2005; MINEDUC, 2009b):

- Adaptaciones no significativas, las cuales apuntan a la modificar la selección o técnicas e instrumentos de evaluación.
- Adaptaciones significativas, las cuales apuntan a introducir criterios de evaluación específicos, así como modificar los criterios de promoción del estudiante de acuerdo a sus características.

Estas adaptaciones corresponden a recursos o estrategias con que cuenta los(as) docentes para llevar a cabo un desempeño profesional en un grupo que integra estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual exige al docente acercarse a los estudiantes para tener presente los antecedentes y conocimientos sobre las competencias que posee, así como los apoyos que requiere para avanzar en su proceso de aprendizaje, pudiendo implementar actividades de aprendizaje que promuevan la experimentación y el descubrimiento de nuevos esquemas cognitivos. El problema no se encuentra en las características del estudiante sino que en las oportunidades y medios que favorecen su desarrollo (Guasp, Ramón y Mayo, 2016).

2. Método

El estudio se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo de investigación (Pérez, 2004), de carácter fenomenológico (Gurdián-Fernández, 2007) y con un diseño de caso intrínseco (Stake, 2010), develando las concepciones y prácticas evaluativas de los sujetos participantes del estudio a través de lo que ellos declaran. Las concepciones que tienen los sujetos sobre los fenómenos, influyen directamente en la práctica, por lo tanto, si queremos mejorar el actual docente, es necesario conocer qué es lo que piensan los sujetos desde su comprensión de la realidad (Flick, 2004; Taylor y Bodgan, 2000).

El propósito del estudio fue determinar la relación entre las concepciones del proceso evaluativo y las prácticas declaradas por profesores(as) de asignatura y profesor(a) de educación diferencial, para responder a las Necesidades Educativas Especiales de estudiantes en situación de discapacidad (incluyendo Discapacidad leve, Discapacidad moderada, Trastorno Espectro Autista).

El trabajo se desarrolló a partir de un conjunto de categorías y subcategorías de análisis, generadas *a priori*, las que surgieron tras la revisión exhaustiva de los aportes teóricos de diversos autores (Ahumada, 2002; Castro, Correa y Lira, 2006; Pérez, 2011). Dichas categorías y subcategorías fueron complementadas con otras de carácter emergentes, las cuales surgieron durante el análisis de los datos, es decir, de lo declarado por los(as) participantes del estudio (cuadro 1).

Participantes

Los sujetos participantes del estudio corresponden a profesores(as) de asignatura y profesoras de Educación Diferencial de un establecimiento de dependencia administrativa de la comuna de Talcahuano. Quienes accedieron a participar de forma voluntaria. Se consideraron solamente docentes que trabajan con estudiantes que presentan NEE de carácter permanente del Programa de Integración Escolar.

Cuadro 1. Categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA
Nociones sobre evaluación	Concepto de evaluación Características de la evaluación Momentos de la evaluación
Contenidos que evalúan los docentes	Competencia Conceptos Habilidades
Agente evaluador de los aprendizajes	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación
Prácticas evaluativas declaradas por docentes	Procedimientos o técnicas Instrumentos Ítems
Evaluación diferenciada	Propósito de evaluación diferenciada Compromisos en la ejecución de la evaluación diferenciada Barreras en la implementación de la evaluación diferenciada
Tipos de adecuaciones al proceso evaluativo de estudiantes con NEE de carácter permanente.	Modificaciones de acceso a la evaluación Modificaciones a objetivos de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

El muestreo se realizó de forma intencional, considerando criterios de formación académica en pedagogía, el tipo de necesidad educativa especial con que trabajan los docentes (NEE de carácter permanente) y disponer de horario de trabajo colaborativo.

En total, se incluyeron 10 participantes, a los cuales se le ha asignado un código de acuerdo a la especialidad de cada uno y los años de servicio (por ejemplo: PEM-10, corresponde a Profesor de Enseñanza Media con 10 años de experiencia laboral), para facilitar la representación del contenido de las entrevistas (cuadro 2).

Cuadro 2. Características y docentes participantes

CÓDIGO	DOCENTE
PED-0	Profesora Diferencial. Seis meses de experiencia
PED-1	Profesora Diferencial. 1 año de experiencia
PED-3	Profesora Diferencial. 3 años de experiencia
PEB-1	Profesora General Básica. 1 año de experiencia
PEM-10	Profesor de Español. 10 años de experiencia.
PEB-12	Profesora General Básica. 12 años de experiencia
PEB-13	Profesora General Básica. 13 años de experiencia
PEB-18	Profesora General Básica. 18 años de experiencia
PEM-31	Profesor de Español. 31 años de experiencia
PEB-34	Profesora General Básica. 34 años de experiencia

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento de recolección de datos

Para obtener los datos se utilizó la entrevista (Buendía, Colás y Hernández, 1998) con un guion de preguntas de características semiestructurado. Antes de la aplicación a los participantes, fue enviado a validación con tres académicos que contribuyeron a la corrección y mejora de dicho instrumento. Los(as) docentes corresponden a un Doctor en Educación, Magíster en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación. Posterior a ello, se utilizó un aparato de registro sonoro para facilitar

la construcción de los corpus, de manera tal que al realizar los análisis, no se perdiera ningún dato relevante (cuadro 3).

Cuadro 3. Guion de preguntas

¿Cuál es su profesión?
¿Cuál es su especialidad?
¿Cuántos años experiencia tiene?
¿En qué curso/s?
¿Cuál es cantidad de matrícula de estudiantes con NEE de carácter permanente de sus cursos y el diagnóstico que poseen?
¿Qué entiende por evaluación? Explique.
¿Cuál es el propósito de la evaluación de aprendizaje? Explique.
¿Cuáles son las características que debe tener un proceso evaluativo efectivo?
¿En qué momentos es pertinente evaluar los aprendizajes?
¿Cuáles son los procedimientos evaluativos que más utiliza?
¿Cuáles son los instrumentos evaluativos que más utiliza?
Cuándo planea un procedimiento e instrumento evaluativo, ¿qué pretende evaluar?
¿Quiénes son los agentes evaluadores dentro de la sala de clases?
¿Qué entiende por evaluación diferenciada (o adaptación curricular en el proceso evaluativo)? Explique.
¿Quiénes participan en la realización de la evaluación diferenciada?
¿Cómo se realiza una evaluación diferenciada?
¿Cuáles son las estrategias evaluativas que utiliza con estudiantes que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE)?
¿Cuáles son los cambios o modificaciones que realiza a los instrumentos de evaluación para responder a las Necesidades educativas especiales (NEE)?
¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta en el proceso de evaluación de aprendizajes de estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE)?
A partir de la experiencia de trabajar con estudiantes con NEE de carácter permanente, narre un episodio evaluativo teniendo en cuenta estrategias utilizadas antes de la evaluación, durante la evaluación y después de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos

Con la aplicación de las entrevistas, se procede al análisis de las respuestas de los participantes del estudio, recurriendo a la transcripción de manera literal del discurso oral a partir de las grabaciones realizadas. En este estudio, se utilizó el análisis de contenido, fragmentando y recopilando el discurso de los participantes en códigos que permitieron establecer categorías apriorísticas y emergentes, así como sub-categorías. Este análisis permitió reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información (Pérez, 2011) para obtener los resultados.

3. Resultados

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos y sintetizados en las siguientes categorías y sub-categorías:

La categoría nociones sobre evaluación corresponde a las nociones o conocimientos teóricos que los(as) profesores(as) de asignatura y profesoras diferenciales poseen respecto a la evaluación dentro del proceso educativo.

En la sub-categoría concepto de evaluación, los(as) participantes definen la evaluación como un proceso de medición, incluyendo dos ideas dentro de su discurso. Por una parte,

el aspecto procesual que supone la evaluación, y por otra, la cuantificación de los aprendizajes.

La forma cómo podemos medir el avance de los estudiantes, si se están logrando las cosas que... o los objetivos” (PEM-10). “Es un proceso que se utiliza para medir conocimiento y aprendizaje. (PED-1)

En la sub-categoría características de la evaluación, las apreciaciones docentes se orientan hacia la congruencia que debe existir entre los objetivos evaluados con los objetivos trabajados en el aula, así como la posibilidad de que la evaluación permita ser aplicada a todos y cada uno de los(as) estudiantes. Los elementos mencionados se complementan con la necesidad de conocer a los(as) estudiantes que se evaluarán, diseñando procedimientos e instrumentos con enunciados claros, manejar una buena redacción y ortografía y poseer dominio del objetivo a evaluar.

Primero, conocer a la persona que voy a evaluar, analizar qué estrategias voy a utilizar también, cuánto saben ellos y cómo voy a abordar el objetivo que quiero evaluar. (PEB-18)

En la sub-categoría momentos de la evaluación, existen participantes que declaran que la evaluación se realiza en todos los momentos de la clase de manera que es posible visualizar los procesos de los estudiantes frente a los objetivos de aprendizaje que se están trabajando, sin embargo, existe una cantidad reducida de participantes que considera a la evaluación como el procedimiento que se desarrolla al final de una unidad u objetivo.

En el inicio, el desarrollo y el cierre... del objetivo en realidad. Es que, en realidad, eso hablando como de una evaluación formal porque en general uno está evaluando siempre, incluso con preguntas también uno va al inicio, indaga, aunque sea la clase va indagando siempre al inicio, ocupa el monitoreo en las actividades para evaluar el desarrollo y, en los cierres uno también hace evaluaciones que no son formales nada más. (PEB-1)

La categoría contenidos que evalúan los docentes equivale a aquellos saberes que los docentes consideran al momento de evaluar.

En las subcategorías, se aprecia declaraciones de los(as) participantes tendientes hacia la evaluación principalmente de habilidades (saberes procedimentales) y competencias (saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Yo evalúo habilidades, eso es lo primero que busco según los objetivos de aprendizajes del curso. (PEB-18)

La categoría agente evaluador de los aprendizajes corresponde a las personas que participan en el proceso de evaluación.

Con respecto a las sub-categorías, se menciona la heteroevaluación dentro de las declaraciones como una de las concepciones que poseen los(as) profesores(as) cuando deben decidir la modalidad evaluativa, priorizando que el docente evalúe a sus estudiantes.

Directamente es la profesora del proyecto y yo. (PEB-34)

Por otro lado, en la sub-categoría: autoevaluación y coevaluación, algunos(as) docentes expertos mencionan que éstas son modalidades poco utilizada entre las estrategias evaluativas.

Que ellos construyan los instrumentos no, aunque podrían, uno podría dejar un espacio sobretodo en mesa redonda para preparar estas preguntas y ver si las preguntas son pertinentes al tema tratado. Yo no he trabajado todavía con disertaciones en este curso 2° medio, pero en cursos superiores sí, de todas maneras. Claro, preguntas, entrevistas,

por ejemplo, ellos las preparan las entrevistas, son bien hábiles en términos generales.
(PEM-31)

La categoría prácticas evaluativas declaradas por docentes se relaciona con la acción docente en la implementación de estrategias evaluativas, incluyendo procedimientos, instrumentos e ítems.

En la sub-categoría procedimientos, los(as) profesores(as) tienden a implementar actividades evaluativas basadas en la observación, el desempeño y la interrogación. No obstante, recurren en mayor proporción a procedimientos evaluativos orales y escritos como prácticas habituales con sus estudiantes.

Los más clásicos por así decirlo: las pruebas escritas, las evaluaciones de lectura, los talleres de escritura, diálogos sobre un tema determinado, algunas mesas redondas hacemos. Distintos tipos de evaluación, diversos, pero principalmente la escritura.
(PEM-31)

En relación de la sub-categoría instrumento, los participantes hacen alusión al uso de pruebas y guías en la mayoría de las oportunidades evaluativas.

Como lo mencionaba, las pruebas, principalmente, las guías también. (PEB-34)

En la sub-categoría ítems, las apreciaciones reflejan que tienden a utilizar los ítems de selección múltiple y verdadero-falso como práctica recurrente entre los(as) profesores(as), pese a mencionar otros como términos pareados, completación y respuesta breve.

...también las preguntas de opción múltiple, verdadero y falso, entre otras. (PED-0)

La categoría evaluación diferenciada se relaciona con las estrategias que permiten al docente evaluar el logro de aprendizaje en estudiantes que presentan NEE.

En la sub-categoría propósito de la evaluación diferenciada, se pudo evidenciar que los participantes asumen la evaluación diferenciada como una práctica que efectivamente se desarrolla en el establecimiento educativo y destacan de ella, tres grandes aspectos: responde a las características de los estudiantes con NEE, no es tradicional y estaría determinada por condiciones individuales. Por otro lado, percepciones de algunos participantes conciben a la evaluación diferenciada como la manera de identificar las dificultades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Existen también, aquéllos que consideran como una manera de facilitarse el acceso al proceso evaluativo.

Evaluación que es realizada pensando en las características individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales y, en base a los objetivos propuestos a trabajar con ellos” “Tratar de, a lo mejor, sintetizar o hacer las preguntas de manera más precisas, más directa, para que logren entender. (PED-3)

En la sub-categoría compromiso con la evaluación diferenciada, los(as) docentes participantes hacen referencia a la comunicación permanente como una forma para responder a las demandas de los(as) estudiantes con NEE, existiendo un grupo profesional especializado, declarando la dedicación por parte de ellos para un trabajo efectivo.

...lo que podría ser que alguna colega lo ve como más trabajo (entre comillas), más trabajo porque tiene más dedicación, tú tienes que dedicarte hacer otra evaluación o la misma, pero tienes que modificar algunas cosas. Pero aquí no he escuchado que sea un problema. (PEB-13)

En la sub-categoría barreras en la implementación de la evaluación diferenciada, los(as) participantes declaran al momento de responder a las necesidades individuales se presentan barreras debido a la cantidad de estudiantes por curso, la falta de tiempo para

planear y socializar las estrategias dentro del aula. A la vez, se menciona las características personales de los estudiantes con NEE de carácter permanente, como un impedimento para adecuar los procedimientos evaluativos.

Los principales problemas... y la cantidad de alumnos dentro del aula. Son la cantidad de curso porque no se puede realizar una evaluación tan minuciosa con cada niño” (PED-3). “El tiempo. En primer lugar, el tiempo, estamos muy muy limitados de tiempo. Para hacer una evaluación, se requiere sentarse, analizar y formular bien las preguntas pensando en ellos. Y el tiempo es muy limitado” (PEB-18). “Con la incapacidad de saber si el estudiante realmente va a poder hacerla, si se la va a poder en ese sentido. Yo creo para mi es lo más complejo, el ver si realmente se la va a poder. (PEM-10)

La categoría tipos de adecuaciones al proceso evaluativo de estudiantes con NEE de carácter permanente corresponde a los cambios al proceso evaluativo que permita responder a las NEE que presenta un o una estudiante en situación de discapacidad.

En la sub-categoría modificaciones de acceso a la evaluación, los(as) participantes declaran que realizan estrategias para que los(as) estudiantes puedan acceder a la evaluación y participar de mejor forma en ella. Algunas acciones manifestadas fueron: destacar y utilizar enunciados, precisos, breves y claros, distribuir el espacio de mejor forma, disminuir alternativa, eliminar ítems o preguntas, permitir una respuesta oral, uso de recurso concreto, brindar tiempo adicional, aplicar evaluación en etapas, dar explicaciones personalizadas, ubicación estratégica del estudiante, conducción de la respuesta del estudiante, cambio de evaluación, flexibilidad en el procedimiento, reducir la cantidad de calificaciones y contención emocional.

Entonces una respuesta explícita no tiene mayor problema, pero cuando yo le hago preguntas implícitas ahí se le presenta una dificultad así que esas las hacemos en forma oral” (PEB-34). “...o quitarle algunos puntos que puedan tener el mismo objetivo, pero quizás acortarle un poco la cantidad de ejercicios. (PEB-12)

En la sub-categoría modificaciones a objetivos de aprendizaje, los(as) participantes consideran dentro de las estrategias de respuesta educativa a las adecuaciones a los(as) objetivos de aprendizajes que están desarrollando en el aula según las características de los estudiantes. Algunas acciones señaladas fueron: priorizar uno o más objetivo de aprendizaje, graduar uno o más objetivo de aprendizaje y eliminar uno o más objetivos de aprendizajes.

Cuando hay preguntas demasiado abstractas, evitarlas y hacer preguntas que vaya en relación de lo más concreto; cortar preguntas, si las preguntas tienen tres o cuatro secciones... reducirlas entonces a dos o a una. (PEM-31)

4. Discusión

Las apreciaciones expresadas en las entrevistas de los(as) profesores(as) y, respecto a la ejecución de un trabajo pedagógico con conocimientos y estrategias en respuesta a la diversidad, arrojan como resultados de esta investigación, que aún se está en deuda con dichas propuestas (Espinosa y Valdebenito, 2016). Entre algunos elementos, la visión segmentada y parcializada del currículum (Olmos, Romo y Arias, 2016), y en especial, el hecho de considerar la evaluación fuera del proceso de enseñanza- aprendizaje, y no como dentro de éste, ha permitido que se continúe con prácticas de exclusión en los(as) estudiantes.

Si bien la evaluación la entienden como un proceso inherente al proceso de aprendizaje, en la cual se incorporan a las actividades de la clase para verificar los aprendizajes alcanzados por los(as) estudiantes, no se centra necesariamente en la calificación. A la vez, en la mayoría de docentes prevalece la heteroevaluación como la práctica evaluativa habitual, incluyendo a profesores(as) de asignatura y profesores diferenciales. En este sentido, son ellos quienes los que implementan procedimientos, instrumentos y tipos de reactivos, caracterizados por un enfoque tradicional, orientados al desarrollo de conocimientos y habilidades, según el discurso dado, apartando de sus perspectivas la evaluación de actitudes.

Dicha tendencia hacia estas creencias, consideradas como “tradicionales”, trae consigo un distanciamiento del ideal evaluativo que promueve una función formativa y orientadora de la evaluación, la cual contribuye a la toma de decisiones que permita mejorar durante el proceso educativo y, a la vez, permite también la flexibilización al momento de aplicar procedimientos, situaciones e instrumentos evaluativos que reúnan información relevante. Asimismo, se relega de esta forma al estudiante a un rol pasivo dentro de la responsabilidad de administrar su aprendizaje (López e Hinojosa, 2005), aspecto característico del enfoque formativo de la evaluación, donde ya no debería participar sólo el docente (Casanova, 2007) sino cada estudiante asume un rol evaluador de su aprendizaje y enseñanza, donde se respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje (Martínez y García, 2017).

Por otro lado, los(as) docentes dentro de sus prácticas declaran haber implementado diversas estrategias evaluativas hacia estudiantes en situación de discapacidad, las cuales permitirían acceder al procedimiento o instrumento confeccionado para el curso general, sin embargo, todos(as) los(as) estudiantes con y sin NEE tienen características particulares que le diferencian de los demás (González, 1998). Por lo tanto, el desafío de la evaluación es evidenciar dificultades, logros, desempeños y hechos relevantes, relacionado con el desempeño del estudiante y del profesor.

Entre las medidas para responder a las NEE asociadas a situación de discapacidad, se destacan aquellas que favorecen el acceso y la participación dentro del currículo, como: destacar instrucciones, usar enunciados precisos, otorgar tiempo adicional, permitir responder oralmente, conducir la respuesta, entre otras. Y, en algunos casos, se ajusta el objetivo de aprendizaje a las competencias del estudiante. Sin embargo, parecería que la estrategia evaluativa que declaran practicar los profesores, no conceden un lugar especial o primordial a la atención a la diversidad. Esto podría ser mirado desde una perspectiva de equidad, puesto que no se haría diferencias entre estudiantes a la hora de ser evaluados en sus aprendizajes, es decir, todos los(as) alumnos(as) serían iguales en este sentido. Una mirada distinta tendería a ver esta medida como un aspecto segregador, puesto que los(as) estudiantes en situación de discapacidad tenderían a estar en una situación de desventaja frente a sus compañeros(as) dadas sus necesidades particulares.

En relación a lo anterior, se aprecia un limitado repertorio de estrategias utilizadas en la evaluación de aprendizajes, tanto en la variedad de procedimientos como de instrumentos, a pesar que los profesores reconocen los distintos estilos, ritmos, motivaciones, intereses y características para aprender, especialmente si presenta NEE de carácter permanentes (MINEDUC, 2017). Este desfase entre lo que declaran conocer y aplicar respecto de las estrategias evaluativas, podría deberse a las limitaciones naturales que el contexto educativo presenta: alto número de estudiantes dentro de la sala de clases, falta de tiempo

para aplicar estrategias personalizadas o dedicación de largos periodos a la regulación del clima de aula.

5. Conclusiones

El propósito de esta investigación fue analizar la relación entre las concepciones y prácticas evaluativas implementadas por profesores(as) de asignatura y profesoras(es) diferencial, para responder a las Necesidades Educativas Especiales de estudiantes en situación de discapacidad, pudiendo concluir que desde el punto de vista tradicional, aun se siguen manteniendo ciertas prácticas: los profesores conciben la evaluación como medición, evaluando solo los objetivos de los programas, con una heteroevaluación primordialmente y con procedimientos, instrumentos e ítem de alternativas y respuesta alterna.

Por otra parte, respecto de los principios de la evaluación auténtica, solo a nivel declarativo plantean que en sus prácticas la evaluación está presente en todo momento, que el propósito de la evaluación diferenciada es atender a las características individuales de los(as) estudiantes, que mantienen un compromiso con la evaluación diferenciada, haciendo uso de enunciados más precisos, disminuir la cantidad de alternativas en pruebas escritas, incluir respuestas orales, reducción de calificaciones, entre otras actividades.

Entendemos que la clasificación dada por los resultados de la evaluación de la calidad de la educación en Chile, en las escuelas y profesores(as), no permiten avanzar a la igualdad (Ferrada, 2017), siendo una señal poderosa desde las políticas educativas, no obstante, una solución para esta dicotomía sería que los(as) profesores(as) tuvieran a disposición una mayor variedad de estrategias para atender a esta diversidad dentro del aula, de modo que no se comprometa la igualdad de condiciones que debería propiciar el desarrollo del proceso educativo, es decir, profesionales más especializados en la formación en educación inclusiva (Ruiz-Bernardo, 2016), más aun cuando las barreras para la implementación de la evaluación diferenciada, desde el discurso de los(as) profesores(as), es la cantidad de estudiantes, la falta de tiempo para planear una mayor cantidad de estrategias evaluativas, por lo tanto, es necesario tomar decisiones desde la política pública.

El abordaje de las NEE demanda un desafío de los(as) profesores(as) y centros educativos, quienes al poseer concepciones que promuevan la atención a la diversidad conlleva prácticas pedagógicas hacia el reconocimiento de las particularidades en sus estudiantes, favoreciendo así el acceso y la participación en su aprendizaje, logrando su desarrollo personal y social. Lo mencionado, en muchos casos, requiere la incorporación de adecuaciones curriculares a nivel individual respecto a qué enseñar, cómo enseñar, en cuándo enseñar, qué evaluar o cómo evaluar, lo cual impulsa un proceso reflexivo y flexible para unificar criterios para responder a sus necesidades educativas, asimismo, demanda que los(as) docentes y profesionales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajen de manera colaborativa y como un equipo cohesionado e interdisciplinario que planifique, ejecute y evalúe acciones implementadas hacia los(as) estudiantes.

Si bien existe normativa que establece una clasificación de NEE asociados a un diagnóstico en particular y que requiere capacitación de parte del profesorado, no se debe desconocer que dentro del aula se encuentran estudiantes que, por sus condiciones personales, sociales o académicas, presentan dificultades para avanzar respecto al currículo de su curso, quienes, con apoyos profesionales, técnicos o materiales, acceden a una educación no

excluyente sino inclusiva con prácticas pedagógicas hacia altas expectativas y aceptación a todos y cada uno de sus estudiantes.

Nuestro sistema educativo se encuentra camino hacia la inclusión, evidenciando acciones con los(as) estudiantes con NEE asociados a discapacidad y, son los(as) docentes quienes participan en este proceso de acogida y comprensión de la diversidad con iniciativas de formación o capacitación continua, colaboración y capacidad para crear situaciones educativas cercanas y pertinentes al alumnado.

Referencias

- Ahumada, P. (2002). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México: Paidós.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 45-68.
- Amaranti, M. (2010, mayo). Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media investigación cualitativa con estudio de caso. Comunicación presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Aranda, R. (2002). *Educación especial*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 143-160. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Blanco, A. (1992). Educación especial y sociología. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 201-208.
- Blanco, L. (1996). *La evaluación educativa, mas proceso que producto*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bustos, L., Ramírez, N., Molina, M., Jenny, C. y Sandra, S. (2010). Formador de formadores ante los retos de una educación inclusiva. *Praxis Pedagógica*, 10(11), 90-99. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.10.11.2010.90-99>
- Capó, J., Pla, C. y Capó, J. (2011). La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41, 17-34.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, N. y Colmenares, A. (2017). Contrato pedagógico: Imaginario social en la práctica democrática evaluativa. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 39-62. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.39-62>
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2006). *Curriculum y evaluación educacional*. Santiago: Ediciones Universidad del Biobío.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35.

- Díaz, T., Figueroa, A. y Tenorio, S. (2008). Las competencias del educador diferencial en problemas de aprendizaje en el contexto de implementación del decreto 291. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, 65-73.
- Duk, C., Hernández, A. M. y Sius, P. (2005). *Las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza*. Disponible en <http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk.pdf>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98.
- Espinosa, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández, M. (1995). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Jiménez, C., Sánchez, M. y Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de aprendizaje basado en problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios Sobre Educación*, 32, 73-93. <https://doi.org/10.15581/004.32.73-93>
- Ferrada, D. (2017). Identidad docente frente a la calidad como estandarización en las escuelas de la región del Biobío. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 93-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Francis, L., Gross, J., Blue-Banning, M., Haines, S. y Turnbull, A. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- González, M. (1998). Necesidades educativas especiales/generales hacia una nueva denominación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(3), 89-94.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(1), 85-96.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Guasp, J., Ramón, M. y Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-49. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: IDER.

- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la universidad nacional de educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Hontangas, N. y De la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Jalo, M. y Pérez, M. C. (2016). La evaluación como situación de aprendizaje: El diseño de pruebas auténticas. *Puertas Abiertas*, 12, 1-19.
- López, B. e Hinojosa, K. (2005). *Evaluación del aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. Ciudad de México: TRILLAS.
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López, M. Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- Martínez, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Martínez, C. y García, I. (2017). Análisis de las prácticas evaluativas inclusivas de tres docentes de educación preescolar en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 225-243. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100014>
- MINEDUC. (2009a). *Guías de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Ciudad de Guatemala: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009b). *Decreto Supremo 170. Fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). *Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago: MINEDUC.
- MIDEPLAN. (2010). *Ley 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago: MINEDUC.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.
- Muntaner, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduforma.
- Muñoz, C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100095>
- Olmos, A., Romo, M. y Arias, L. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa: Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 229-243. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>
- Parrilla, M. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pimenta, J. (2008). *Evaluación de aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación de México.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Rodríguez, P. y Rivilla, A. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: Un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 167-188.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.
- Rosales, C. (2009). *Criterios para una evaluación formativa*. Sevilla: Narcea S.A. Ediciones
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Salas, A. y Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537-567.
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 164-183.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torres, A. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º año básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 285-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100017>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO.
- Vallejo, M. y Molina, M. (2014). La evaluación auténtica de los procesos evaluativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.

Breve CV de las autoras

Mirtha Jara Henríquez

Profesora de Educación Diferencial mención Lenguaje, Dificultad de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual, Universidad de Concepción. Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Magister en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Es asesora técnica en temas de inclusión y necesidades educativas especiales en Consultora educativa Bilmark Ltda. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2723-4558>. Email: mirthjara@gmail.com

Pilar Jara Coatt

Profesora de Educación General Básica y Magister en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Cursa doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Línea de investigación: Concepciones y prácticas evaluativas, Innovación y emprendimiento en educación. Investigadora del Centro INNOVAPEDIA ® UCSC en proyectos relacionados con la innovación y emprendimiento en educación: FIC 2014-2016, EMPT 2017, PAEI 2017, FIC- R 2018-2020, IIP 2018-2019. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Curriculum y Evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile, en el desarrollo de docencia de pre y post grado, gestión, vinculación con establecimientos educacionales e investigación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>. Email: pilarjara@ucsc.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Abordajes de la Lectura por parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana

Deaf People Reading in Bilingual Contexts in Spanish Speaking Countries

María Virginia Hael *

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto del Desarrollo Humano,
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Este trabajo indaga acerca de los aportes teóricos vinculados con los procesos de lectura en sordos, sus problemáticas, sus avances, y las consiguientes prácticas educativas. Para ello, se analizaron artículos teóricos y de investigación empírica en lengua española. A partir del estudio hemos podido comprobar que el bilingüismo es la corriente más difundida en la actualidad y que, a su vez, dentro de esta teoría existen diferentes concepciones sobre la lectura: una que aboga por el aprendizaje del español como segunda lengua solo en su variante escrita, sin mediación de la oralidad y otra que, por el contrario, considera que el español oral facilita la adquisición de la lectura en segunda lengua. De nuestra observación se desprende que la adquisición de vocabulario, la conciencia fonológica (en su variante visual) y la sintaxis son elementos fundamentales para el desarrollo de la lectura en sordos, que deberían ser ejercitados de manera más sistemática en el abordaje que actualmente se realiza desde el enfoque bilingüe. Además, proponemos la logogenia como un método alternativo y accesorio para el entrenamiento de habilidades sintácticas en el procesamiento de la lectura en el caso de las personas sordas. Creemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los miembros de esta comunidad es importante para la plena apropiación de conocimientos escolares.

Descriptor: Sordo; Lectura; Bilingüismo; Sintaxis; Educación.

This paper investigates different theories about the reading processes in deaf people, their problems, their advances and educational practices. For that, we have analyzed theoretical and empirical research papers in Spanish. After our analysis, we arrived at the conclusion that nowadays bilingualism is the main school of thought, even when there are different ideas about reading inside it: one of those ideas is about the acquisition of Spanish as a foreign language not only in the writing skills, without any participation of the oral language and other that, in opposition, consider that oral Spanish make it easier to learn how to read and write in that language. After this study, we think that vocabulary acquisition, phonological consciousness (in its visual variant), and syntaxes are important to develop reading skills in deaf people, that should be trained more systematically by the bilingual perspective. We also propose that logogenia is possibility of an alternative and accessory method for the syntax skills training involved in every reading and writing process. We also think that it is very important for deaf people to learn how to read and write in Spanish language, so they would have a better and fuller acquisition of scholar knowledge.

Keywords: Deaf; Reading; Bilingualism; Syntax; Education.

*Contacto: virginiahal@gmail.com

Introducción

La comprensión y producción de textos por parte de sordos es un tema de amplio debate y preocupación entre los docentes que deben asumir la responsabilidad de enseñar lectura y escritura a esta población. Al ser estas habilidades la base a través de la que se sustenta buena parte de la construcción del conocimiento escolar es fundamental su aprendizaje para poder acceder a los contenidos de todas las asignaturas de la educación primaria, secundaria y superior.

Es a partir de la reflexión acerca de las dificultades que presentan los sordos en este aspecto que surgen interrogantes vinculados con los abordajes que la educación ofrece al respecto. En este sentido, el objetivo de este trabajo es indagar acerca de los aportes teóricos, y las consiguientes puestas en práctica a través de la educación, en relación con los procesos de lectura en la comunidad sorda, sus problemáticas y sus avances. Para ello, hemos analizado artículos de investigación producidos en lengua española acerca de esta temática.

1. ¿Qué sabemos acerca de las dificultades lectoras en esta población?

Una de las mayores dificultades a la hora de abordar la lectura por parte de niños sordos es la escasa cantidad de vocabulario en español que conocen en relación con sus pares oyentes (Conrad, 1979; Silverman-Dresner y Guilfyle, 1972; Trybus y Karchmer, 1977; citado en Augusto et al., 2002). Se constata, además, que entre el vocabulario utilizado por los niños sordos priman los sustantivos y verbos –a menudo sin conjugar– y es menor la inclusión de pronombres, preposiciones y adjetivos (Augusto et al., 2002; Domínguez Gutiérrez, 2003). Además, los sordos tienden a fijarse más en palabras familiares de un texto que en las palabras realmente clave, lo que constituiría a un obstáculo más en la comprensión lectora (Domínguez Gutiérrez, 2003; Domínguez Gutiérrez y Soriano Bozalongo, 2009). En estrecha relación con lo anterior, tienen dificultades en las habilidades sintácticas, mayormente en las estructuras con objeto directo, conjunciones, oraciones pasivas y cláusulas de relativo (Domínguez Gutiérrez, 2003).

Las investigaciones indican que la mayor parte de los sordos no alcanza niveles funcionales de lectura, con retrasos de siete u ocho años y llegando a un nivel general de comprensión lectora de niños de segundo y tercer año de escuela primaria. En esta línea de estudios, una investigación experimental con grupo de control de niños oyentes de diferentes cursos de primaria llegó a la conclusión de que los sordos que son considerados buenos lectores alcanzan un nivel de comprensión morfosintáctica equivalente a la de niños de quinto año y emplean estrategias ortográficas en la comprensión lectora para suplir la falta de información fonológica, lo que implica una mayor cantidad de tiempo de procesamiento lingüístico. El empleo de estrategias semánticas parece ser característico de la lectura de sordos en general, no solamente entre los malos lectores (Domínguez Gutiérrez y Soriano Bozalongo, 2009).

Para Svartholm y González (2012), desde un enfoque bilingüe –que analizaremos a continuación–, los errores que cometen usualmente los sordos al leer y escribir en español son propios de cualquier persona que aprende una segunda lengua y se vinculan con estrategias tales como simplificación, sobregeneralización y el aprendizaje holístico de

palabras y frases y que explicaría el porqué de las dificultades de esta población con las preposiciones, las inflexiones y el uso no literal del lenguaje. Dentro de esta línea, consideramos que sería interesante analizar cuáles son las estrategias docentes para mejorar esos aspectos del aprendizaje de cualquier segunda lengua y evaluar la posibilidad de implementarlas con la comunidad sorda.

2. El enfoque bilingüe bicultural

Actualmente prima entre las políticas lingüísticas de diversos países de habla hispana el enfoque bilingüe bicultural de la educación del sordo por sobre las orientaciones oralistas que tuvieron supremacía en décadas pasadas. Es por este motivo que nos abocaremos a la revisión bibliográfica sobre este a fin de conocer cuáles son las investigaciones actuales acerca de esta propuesta.

En primera instancia, es importante definir qué es el bilingüismo y qué implicancias tiene en el caso de su abordaje desde la sordera. Para Skliar (1998), el bilingüismo aplicado a la educación del sordo tiene que aludir específicamente al derecho que tienen los sujetos con una lengua minoritaria a ser educados en esa lengua. En este sentido, nos parece importante aclarar que la lengua de señas es una lengua completa, natural y compleja. Se opone, entonces, a las corrientes oralista y neo-oralista¹ que dejan de lado la lengua de señas para enfocarse únicamente en la adquisición primordialmente oral –y a partir de esta, escrita– de la lengua española². En relación con esto, Domínguez Gutiérrez (2003) sostiene que la educación bilingüe favorece en mayor medida el aprendizaje de la lectura en niños sordos, en contraposición con las opciones de educación monolingüe –basadas en la adquisición del español como única lengua tanto en su nivel oral como escrito– que entrenan simultáneamente el aprendizaje de la lengua oral y la escritura. En general, aquellos que acceden a una educación monolingüe poseen menos conocimiento sobre el mundo y menor vocabulario que aquellos que acceden a una educación bilingüe. En contextos que solo propician la oralización de sordos, Domínguez Gutiérrez (2003) se refiere específicamente al poco contacto con lo escrito que tienen estos niños. En cambio, en hogares en los que se habla lengua de señas, los niños parecen tener más relación con lo escrito a través de la lectura de cuentos infantiles, el acceso a libros, adaptando la posición de las señas de manera cercana al texto para lograr la atención de los niños pequeños.

Para Cummins (1984) se puede encontrar tres tipos de bilingüismo. En primer lugar, un bilingüismo limitado, en el que la competencia en ambas lenguas es pobre. En segundo lugar, un bilingüismo desequilibrado, en el que existe una buena competencia solamente en una de las dos lenguas. En tercer lugar, un bilingüismo equilibrado en el que la competencia se desarrolla de manera adecuada para ambas lenguas. Herrera Fernández (2009) menciona que desde los abordajes del bilingüismo³ se sostiene que las habilidades lectoras y escritoras en L1 inciden positivamente en dichas habilidades en L2. A partir de esta noción general, la autora sostiene que el bilingüismo en el caso de los sordos adquiere

¹ Peluso y Vallarino (2014) hacen referencia a este término implicando el oralismo derivado de los implantes cocleares, que muchas veces considera que, por el hecho de haber introducido el implante coclear en el sordo, se convierte automáticamente en oyente y se lo educa solamente en lengua oral –y escrita– dejando de lado la lengua de señas.

² En el caso de los sordos de países hispanohablantes.

³ Nos referimos aquí al bilingüismo en términos generales, no en relación con la educación del sordo.

características específicas que impiden su comparación con otros tipos. Con respecto a esto, menciona que entre ambas lenguas existen diferencias notables: en primer lugar, los modos de transmisión, percepción y expresión, que en el caso de la lengua de señas es mediante el sistema visual e implica en gran medida el aspecto kinésico y en la lengua hablada –en nuestro caso, el español– se realiza a través del sistema auditivo e implica movimientos bucales y labiales. Recalca también la dificultad que implica para el alumno sordo adentrarse en la cultura escrita de una segunda lengua cuando en la mayoría de los casos no tienen consolidada su primera lengua.

En cuanto al bilingüismo en contextos de sordera, Domínguez Gutiérrez (2003) menciona dos abordajes: en primera instancia, una concepción que indica que el aprendizaje del español como lengua segunda debe hacerse únicamente en su versión escrita, es decir, consideran al español escrito como segunda lengua. Una concepción más amplia, pretende la enseñanza de las versiones tanto escrita como oral como segunda lengua ya que considera que la adquisición de la oralidad va a desarrollar una mejor posibilidad de lectura labio facial, que con ayuda de la palabra complementada colabora en la formación de conciencia fonológica en esta población, que a su vez facilita la comprensión de la palabra escrita.

Para Sánchez Avedaño (2005) en la educación bilingüe del sordo es primordial que se desarrolle de manera completa la lengua de señas, que además debe ser estudiada por el sordo en todos sus niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo –para lo que se debe llevar a cabo un proceso de estandarización– y debe ser el vehículo de enseñanza del español. Agrega que, si la situación real del sordo fuese el desarrollo natural de la lengua de señas a través de su exposición al medio lingüístico desde el nacimiento, el bilingüismo sería de más fácil abordaje. Sánchez Avedaño (2005) aboga por un bilingüismo basado principalmente en la decodificación del código escrito –y no el oral– del español. A pesar de esto, destaca que una de las mayores dificultades en este sentido es que los niños deben ser alfabetizados en una segunda lengua, es decir que deben aprender a leer y a escribir no en su lengua materna sino en su segunda lengua. Así también, destaca que es sumamente necesario que los docentes de sordos cuenten con formación en lengua de señas, didáctica de las segundas lenguas y en español. En este aspecto coinciden Lissi, Svartholm y González (2012) y agregan la importancia de la inclusión de adultos sordos en la docencia.

Por su parte, y coincidiendo con los planteos anteriores, Skliar (1998) sostiene que en la educación bilingüe y bicultural del sordo es fundamental la apropiación y la valorización de la propia lengua por sí misma y también en contraste con la segunda lengua, además de que se debe sostener la lengua de señas a lo largo de todo el trayecto educativo y debe difundírsela más allá de los límites de la escuela, así como la cultura sorda. En términos de participación, propone que los sordos deben poder tener acceso a la información, al mundo laboral y deben poder participar plenamente como ciudadanos.

En relación con la línea más abierta, Grosjean (2000) piensa que, para el sordo, crecer bilingüe es un derecho que implica el conocimiento profundo de la lengua de señas y la lengua oral –en su versión escrita y en lo posible también hablada– a fin de que alcance un desarrollo completo de sus habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

A continuación, desarrollaremos con mayor profundidad los avances y las propuestas desde el bilingüismo que propicia tanto la adquisición de la oralidad como de la escritura. Los aportes de la conciencia fonológica en el abordaje de la lectura y la escritura de sordos

en contextos bilingües. En relación con el segundo tipo de bilingüismo propuesto por Domínguez Gutiérrez (2003), que acepta la influencia de la lengua oral para desarrollar la escritura, podemos mencionar las siguientes propuestas teóricas.

Herrera Fernández (2009) retoma la noción de bilingüismo equilibrado propuesto por Cumminis (1984) y sostiene firmemente que, para lograrlo en el caso de alumnos sordos, es fundamental estimular tanto la lengua de señas como la lengua oral. La autora destaca la importancia de la información fonológica para el desarrollo de la decodificación en sordos, e incluso subraya que los sordos que son considerados buenos lectores son aquellos que hacen uso de códigos fonológicos. Dentro de las posibilidades en el modelo de educación bilingüe tradicional –que prioriza la adquisición del español escrito y no el hablado como segunda lengua– destaca la dactilología como sostén de la decodificación. Este sistema permite que los niños puedan usar la lengua de signos para escribir en una segunda lengua (Domínguez Gutiérrez y Alegría, 2009). Se trata de una representación del alfabeto de manera manual en la que existe una correlación entre una seña del alfabeto manual y una forma ortográfica del español.

En un estudio acerca de las dificultades lectoras en esta población, Augusto y otros (2002) llegan a la conclusión de que las habilidades metafonológicas son importantes para el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que defienden su desarrollo en niños sordos sin restar importancia al lenguaje de señas como transmisor de cultura y conocimiento –defendiendo, inclusive, la necesidad de su desarrollo en etapas previas a la escolarización por su importancia a la hora de comunicar–. Domínguez Gutiérrez y Alegría (2009) coinciden en el hecho de que las habilidades fonológicas tienen un correlato en la comprensión lectora. A los factores que determinan el buen desempeño lector le añaden la competencia lingüística: en este sentido, explican que conocer todas –o la mayor parte de– las palabras que componen una frase y la sintaxis que las organiza facilita la comprensión lectora. Si bien no se trata de un aspecto específico de la lectura –porque la competencia lingüística también incide sobre la comprensión oral–, sí es indispensable para la comprensión de lo escrito.

A partir de la noción de que la conversión grafema-fonema es lo que permite identificar todas las palabras del español escrito –lo que destaca la importancia fundamental de la fonología en el procesamiento de la lectura, y la dificultad que implica intentar leer sin esta posibilidad–, los autores proponen que existe la posibilidad de generar conciencia fonológica sin audición y la vinculan, fundamentalmente, con la lectura labio facial que no solamente es empleada en el caso de personas sordas sino también oyentes (Alegría, 2003). Es necesario resaltar que la lectura labio facial por sí misma es insuficiente para activar el léxico interno en los sordos, ya que hay fonemas que pueden resultar ambiguos y, por lo tanto, activar palabras equivocadas. Ante esta situación se han desarrollado sistemas para desambiguar los fonemas que pueden generar complicaciones, uno de los más importantes es la palabra complementada. Se trata de un agregado a la lectura labio facial que provee claves manuales –que se ejecutan en diferentes posiciones alrededor de la boca– para desambiguar fonemas que pueden resultar ambiguos. Domínguez Gutiérrez y Alegría (2009) destacan que es posible desarrollar conciencia fonológica a través de su enseñanza específica a partir de la combinación de ambos sistemas, que facilita el aprendizaje de la lectura.

Es necesario mencionar, asimismo, que Martínez de Antoñana y Augusto Landa (2002) afirman que las dificultades lectoras en niños sordos se basan, primordialmente, en su

desconocimiento de la lengua oral. Los autores presentan resultados de un estudio llevado a cabo con el objeto de conocer qué ruta⁴ utilizan sordos profundos en la lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras, utilizando un grupo control de sujetos oyentes. Llegan a la conclusión de que los oyentes emplean ambas rutas de manera complementaria, mientras que los sordos se apoyan fundamentalmente en la vía fonológica, aunque esto puede variar según la etapa de escolarización en la que se encuentren.

Figueroa y Lissi (2005) reflexionan acerca de cuáles son las alternativas que utilizan los sordos al no tener la conciencia fonológica en su variante clásica. Destacan, al igual que otros autores relevados en este artículo, al deletreo manual como una forma de recodificación del lenguaje escrito que recuperaría los fonemas. A su vez, hacen mención de otras estrategias basadas en lo visual, tales como la lectura labial y la palabra complementada. A pesar de ello, consideran que las investigaciones llevadas a cabo en este sentido no aportan datos que prueben de manera precisa la incidencia de estas estrategias en la comprensión lectora. Por otra parte, se refieren a estudios que establecen una correlación entre una elevada competencia en lenguaje de señas y un buen nivel lector. Al igual que respecto de las investigaciones sobre conciencia fonológica, Figueroa y Lissi (2005) postulan que los estudios acerca de la incidencia de la lengua de señas en el desempeño lector no proveen información acerca de cómo se ejecutaría dicha relación entre ambas lenguas. Ante esta situación, promueven, por ejemplo, que se realicen mayores investigaciones vinculadas con la estrategia de encadenamiento, que se basa en una especie de gramática comparativa entre la lengua de señas y el lenguaje escrito. Con respecto a este asunto, como el español y la lengua de señas son dos lenguas muy diferentes en sus niveles morfológico, sintáctico, y fundamentalmente, fonológico, Domínguez Gutiérrez y Alegría (2009), consideran que la relación entre L1 y L2 se da de manera distinta a lo que ocurre habitualmente: creen que el mayor aporte que otorga el manejo de la lengua de señas para el aprendizaje del español es el bagaje de conocimiento de mundo y de temas concretos. En este sentido, los docentes pueden explicar más fácilmente conceptos, definiciones, palabras desconocidas del español, haciendo uso de la lengua de señas. A esto se suma que ante niños competentes en lengua de señas es más sencillo establecer comparaciones entre las estructuras gramaticales de esta lengua y del español.

3. El implante coclear dentro del marco de la educación bilingüe bicultural

Un aspecto controvertido dentro de la educación y la salud del sordo es el implante coclear. Generalmente se lo asocia con tendencias oralistas, que consideran que con el implante colcear el sordo se transforma en oyente y que dejan de lado la lengua de señas en detrimento de la lengua oral. A pesar de esto, algunas corrientes de educación bilingüe consideran que el implante coclear puede tener incidencia positiva en los procesos lectores de la población sorda.

Entre ellos, Peluso y Vallarino (2014) estudian cómo funciona el bilingüismo en escuelas primarias para sordos en Uruguay, contraponiéndolas a las clases para sordos que se imparten en escuelas comunes y a la situación de los sordos con implantes cocleares

⁴ Léxica o fonológica (Ellis y Young, 1992).

integrados en escuela común. Rescatan que en las escuelas para sordos la comunidad tiene una participación muy activa que implica no solo la transmisión de la lengua de señas sino también de la cultura sorda e incide en el sentimiento de identidad de los niños. En estas escuelas, los niños aprenden lengua de señas como primera lengua y el español en su variante escrita como segunda lengua. Así también, ofrecen cursos y talleres de lengua de señas a padres y familiares recalando en la necesidad de que la aprendan para poder comunicarse y generar lazos auténticos con sus hijos. En cuanto a la situación de los sordos implantados y oralizados en contextos monolingües, realizan un relevamiento acerca del desempeño lector de esos estudiantes y llegan a la conclusión de que la mitad de los sordos oralizados, a pesar del implante coclear, no produce ni comprende lenguaje oral y la otra mitad lo logra de manera muy pobre. A pesar de esto, entienden que, en un contexto bilingüe, de respeto por la lengua y la cultura sorda, el implante coclear puede generar ciertas ventajas a la hora de adquirir el español como segunda lengua –que puede tener incidencia tanto en la comunicación oral como en la comprensión y producción de textos escritos–.

Domínguez Gutiérrez y Alegría (2009) mencionan estudios relacionados con el implante coclear realizado precozmente (aproximadamente a los 27 meses) unido al uso de la palabra complementada. Los casos analizados indican resultados en lectura similares entre los sordos con estas posibilidades y los oyentes de la misma franja etaria. Esto indicaría que el implante coclear sumado al método de la palabra complementada en contextos bilingües sería positivo para el aprendizaje de la lectura.

Domínguez Gutiérrez, Pérez Sánchez y Soriano Borzalongo (2007) realizaron un estudio contrastivo acerca del desempeño lector por parte de sordos con implante coclear y sordos sin implante coclear en el marco de una educación bilingüe, y utilizaron un grupo de control conformado por oyentes. En el caso del primer grupo también diferenciaron entre aquellos a los que se los implantó de manera temprana y aquellos a los que se los implantó de manera tardía. Las pruebas contemplaron variables tales como la eficiencia lectora, las estrategias sintácticas, decisión ortográfica y pruebas metafonológicas. Los oyentes tuvieron mejor desempeño que los sordos en todas las pruebas, y entre los sordos, resolvieron de mejor manera aquellos con implante coclear temprano que aquellos con implante coclear tardío y todo el grupo de sordos implantados tuvo mejor desempeño que los sordos sin implante coclear. La prueba en la que peor desempeño demostraron todos los sordos fue en la de estrategias sintácticas. A partir de los resultados de su estudio, los autores sugieren que las instituciones educativas deben enfocarse en desarrollar estrategias de enseñanza de los aspectos sintácticos a esta población.

Estas investigaciones parecerían indicar que el implante coclear puede tener una influencia positiva en los procesos de lectura y escritura de la población sorda, siempre y cuando se realice en contextos bilingües en los que la lengua de señas sea respetada como primera lengua y el español tanto oral como escrito sea considerado segunda lengua.

4. La situación de la educación bilingüe del sordo en países de Latinoamérica

En este apartado hacemos un recorrido por algunas experiencias de educación bilingüe y bicultural de los sordos llevadas a cabo en países de Latinoamérica a fin de conocer la

situación actual de la educación de esta población y cómo se llevan a cabo las aplicaciones de esta corriente.

En primer lugar, podemos hacer mención del estudio llevado a cabo por Lissi, Svartholm y González (2012) en el que destacan las ventajas del modelo sueco de educación bilingüe que se orienta a que los sordos, tras diez años de escolaridad obligatoria, sean competentes tanto en lengua de señas como en sueco (e incluso tienen inglés en su currícula). A partir de la exposición de las ventajas de este modelo, entre las que se destaca que los sordos terminan la escolaridad obligatoria con un desempeño en lengua sueca de un 59%, las autoras reflexionan acerca de lo que sucede en Chile. Mencionan que, si bien ha habido una progresiva incorporación de la lengua de señas en las escuelas de sordos, no existe un verdadero modelo bilingüe sistemático. Las autoras presentan resultados de la observación de las actividades y estrategias educativas generadas en una escuela bilingüe/bicultural chilena y el desempeño en lengua de señas y lengua escrita obtenido por los alumnos. Muestran ejemplos de cómo se abordan diferentes situaciones de lectura, entre ellas la lectura en lengua de señas –los estudiantes leen un fragmento y lo señan y así sucesivamente hasta completar el texto–, en el que deben respetar la estructura de la LS. La lectura en este caso no debe ser palabra por palabra, sino que deben considerarse unidades de sentido completas para poder expresarlas en LS. Otra de las estrategias que pudieron observar fue la de asegurar la comprensión del texto, para lo cual los docentes explican, previamente a la lectura, el tema principal del texto, lo ponen en contexto y explican el significado de palabras que son desconocidas para los niños. Este tipo de actividades sirve también para poder especificar en contexto algunas diferencias gramaticales específicas entre la lengua de señas y el español escrito. Las autoras consideran que en los contextos bilingües es fundamental que los niños estudien el español como segunda lengua y la lengua de señas como una asignatura, además de que sea la lengua principal de comunicación.

Larrinaga y Peluso (2007) investigaron cómo se lleva a cabo la educación bilingüe en una escuela secundaria en Uruguay. Observan, en primera instancia, que se imparte lengua de señas como una asignatura obligatoria y que, a su vez, también se dan clases de español como segunda lengua. Encuentran también, tres posiciones discursivas dentro del aula: por un lado, docentes de todas las materias –menos de LSU– que dictan sus clases en español, desconociendo la lengua de señas y situándose en el lugar de “saber” los contenidos curriculares. En segundo lugar, los intérpretes que son quienes vehiculizan el saber curricular, a pesar de no tener que conocer los contenidos curriculares. Y, por último, los alumnos sordos, que necesitan conocer los contenidos de las asignaturas y, a su vez, deben aprender español en su variante escrita. En este contexto, los docentes manifiestan dificultades por los impedimentos que el bajo desempeño lector de los alumnos genera: en muchas ocasiones, más que impartir conocimientos disciplinares, deben ejercer como docentes de lengua. Ante esto, los autores desarrollan una propuesta en la que desde cada asignatura se trabaje con textos disciplinares desde la metodología de enseñanza del español como segunda lengua, a fin de que los docentes puedan impartir los conocimientos necesarios de cada materia y, a su vez, estimular la comprensión escrita en español por parte de los alumnos.

Henao Álvarez, Ramírez Salazar y Medina Medina (2003) realizan una experiencia multimedial en un entorno escolar bilingüe en Medellín, Colombia. Para ello desarrollaron un programa tendiente a mejorar habilidades de lectura en contexto y en lengua de señas colombiana. El estudio es experimental con pre prueba, post prueba y grupo de control.

Tras un tiempo de cuatro meses de uso de la plataforma multimedial y contrastando las prepruebas y las postpruebas, llegan a la conclusión de que la intervención tuvo influencia positiva en estrategias de búsqueda de información en textos de diferente tipología, en producción de respuestas literales sobre un texto breve, la habilidad de comprender y ejecutar órdenes escritas, la selección correcta de palabras que completan frases, la vinculación adecuada entre señas y palabras escritas y la capacidad de explicar en lengua de señas un conjunto de frases escritas, entre otras. Los alumnos del grupo experimental tuvieron un desempeño mucho mejor que los del grupo control. Recalcan, además, en la importancia de la participación de adultos sordos en la educación de niños en contextos bilingües.

Zambrano (2002) informa acerca de una experiencia con el segundo año de Ciencias, perteneciente a la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial “Maracay”, Venezuela. La investigación tenía como finalidad conocer la competencia lectora de los estudiantes que egresan de tal institución. Para ello, desarrolló una serie de pruebas que implicaba la lectura de un texto expositivo de Biología y de una noticia del periódico local y la resolución de preguntas que, o bien requerían respuestas literales o bien requerían de operaciones intelectuales aplicadas a la información, tales como comparar o analizar. Llega a la conclusión de que, en ambos textos, el primer tipo de preguntas no generaba mayores dificultades, mientras que el segundo tipo de preguntas sí lo hacía. Destaca también que ninguna respuesta se presentó con sintaxis competente del español, sino que más bien parecía ser una traducción literal, palabra por palabra, de la lengua de señas al español.

Por su parte, Cruz Aldrete (2009) investiga acerca de la situación de la educación de niños sordos indígenas en México citando el caso de la comunidad de Chicán de Yucatán, donde los sordos dominan el maya oral y la Lengua de Señas Maya, utilizada tanto por sordos como por oyentes para la comunicación en la comunidad. Considera que en los casos de los sordos pertenecientes a comunidades indígenas, la política lingüística debería incentivar la adquisición de la lengua de señas, del idioma oral-escrito de la comunidad indígena como segunda lengua y del español como tercera lengua. Reflexiona, a su vez, acerca de la educación bilingüe y bicultural en México. Propone que para que el bilingüismo esté bien desarrollado, deben participar como docentes sordos adultos con un muy buen manejo de la LSM y exhorta a la familia de los niños sordos a aprender la lengua de señas y a participar de las actividades propuestas por la comunidad sorda local. Así también, admite la dificultad que implica la enseñanza de la lecto escritura del español como segunda lengua a esta población y sostiene que deben realizarse nuevas investigaciones al respecto.

5. Dificultades sintácticas

Stockseth Danzak (2002) considera que los sordos tienen obstáculos a la hora de comprender textos y, más específicamente, en cuanto a la comprensión de estructuras sintácticas. Cita estudios en habla inglesa que indican que los sordos mostraron menos dificultades en estructuras cuyos constituyentes explícitos eran SVO, mientras que tuvieron mayor dificultad en estructuras con categorías vacías o con una estructura distinta a SVO. Por su parte, mostraron déficits en estructuras de disyunción y alternancia, oraciones subordinadas de relativo, frases de infinitivo y de gerundio y pronombres (Berent, 1988; Paul y Quigley, 1994, citados en Stockseth Danzak, 2002). En un estudio realizado por la autora, orientado a descubrir el nivel de comprensión sintáctica de niños

y adultos sordos chilenos con algún grado de competencia lectora, descubrió el grupo de niños contaba con una comprensión global de 37% mientras que el grupo de adultos, con un 48%, mostrando mayor facilidad para la comprensión de estructuras SVO (80% en el grupo de niños y 100% en el grupo de adultos) y mayor dificultad para las estructuras OVS (18% alumnos, 20% adultos), interpretándola como de estructura SVO. Descubre también que ambos grupos comprenden mayoritariamente las flexiones de verbos de segunda y tercera persona del singular, aunque todos presentaron gran dificultad con la flexión verbal de la primera persona del singular. Si bien pudieron comprender los verbos en subjuntivo (mejor desempeño entre los adultos que entre los niños), presentaron serias dificultades en la comprensión del condicional. Mostraron, a su vez, problemas para comprender cláusulas relativas y pronombres acusativos anafóricos. La autora llega a la conclusión de que el procesamiento que hacen los sordos –sobre todo los niños– es puramente léxico sin hacer uso de información sintáctica: en una frase visualizan sustantivos, adjetivos y verbos, dejando de lado las palabras funcionales. En esto coinciden Domínguez Gutiérrez y Alegría (2009), quienes sostienen que las estrategias lectoras de los sordos suelen estar vinculadas con la identificación únicamente de palabras clave –aquellas con contenido semántico propio, como sustantivos y verbos– y tienen claras dificultades con las palabras funcionales.

A su vez, Domínguez Gutiérrez y Soriano Bozolong (2009) remarcan la importancia que tiene la inclusión de ejercicios que estimulen el aprendizaje de la sintaxis en la educación del sordo, especialmente en cuanto al orden de las palabras, la inclusión de palabras funcionales y los signos ortográficos, vinculándolos también con aspectos de índole semántico.

6. La logogenia, una posible respuesta a las dificultades sintácticas de los sordos

En el apartado anterior se hizo alusión a la falta de procesamiento sintáctico en los sordos y a la necesidad de generar espacios de ejercitación de las habilidades sintácticas.

Ante esta situación, surge el interrogante acerca de cómo trabajar estos aspectos en la comunidad sorda. Una posible alternativa es el método logogenia, que fue creado por Radelli (1985, 1986, 1993, 1994 a, 1994b, 1997, 1999, 2000) y que está basado en la gramática generativa (Chomsky, 1957). Tiene como objetivo estimular a sordos e hipoacúsicos en la comprensión del lenguaje escrito, en una primera etapa, y en la producción de lenguaje escrito, en una segunda etapa. Radelli (2000) considera que los sordos prelingüísticos escasamente llegan a tener competencia lingüística en la lengua del país que habitan –sí tienen competencia lingüística en LS siempre y cuando hayan sido expuestos a la misma desde una edad temprana y en contacto con hablantes competentes en LS–, aunque puedan tener competencia comunicativa. Partiendo de la base de que adquirir una lengua es un proceso diferente que aprenderla, el método de la logogenia tiene como objetivo activar en los sordos un proceso de adquisición de cualquier lengua histórico-vocal que sea similar al proceso natural de adquisición de la lengua que se desarrolla en cualquier niño desde sus primeros años de vida (Radelli, 2000). La logogenia parte de la noción chomskiana de que la oración no es una cadena de palabras, sino que las oraciones se asemejan a árboles, que se ramifican en sintagmas, nominales, preposicionales, verbales (Chomsky, 1957). A partir de estas nociones básicas, el método

busca ofrecer a los sordos un input lingüístico significativo mediante oposiciones expresadas a través de pares mínimos de oraciones que se diferencian por un solo elemento. Estos se presentan en forma de órdenes escritas que el niño debe ejecutar. Cuando no sabe hacerlo, se enseña la orden a otra persona, que la ejecutará en presencia del niño. Se trabaja con las estructuras sintagmáticas del generativismo (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Eguren y Fernández Soriano, 2004), pero, en la práctica, no se deben usar los términos como “sujeto”, “predicado”, etc., ya que lo que se pretende es sumergir al niño en el lenguaje escrito, para que pueda adquirirlo, no enseñarle con etiquetas metalingüísticas.

Las oposiciones que se le pueden presentar al alumno son léxicas (“Dame la manzana”, “Dame la pera”, “Agarrá la pera”); en el orden de los elementos (“Dame la mano”, “La mano dame”); en la forma en que uno de los elementos transmite información sintáctica (“Dibujá una pera y una manzana y recortala”, “Dibujá una pera y una manzana y recortalas”); ausencia y presencia de un elemento (“Señalá el auto verde y el rojo”, “Señalá el auto verde y dame el rojo”); sustitución de un elemento por otro (“Agarrá la flor rosa y la violeta”, “Agarrá la flor rosa o la violeta”). También pueden realizarse estas oposiciones para focalizar el nivel ortográfico y de puntuación.

En una primera etapa, el logogenista evalúa el nivel de comprensión sintáctica escrita mediante órdenes simples y órdenes complejas (por ejemplo, que incluyan preposiciones o cláusulas copulativas o comparativas). Si el alumno comprende órdenes simples se le pueden presentar tanto órdenes simples como complejas aleatoriamente. En caso de que no comprenda órdenes simples, el método comienza por entrenar la comprensión más básica, para luego pasar a la siguiente etapa. Cuando se mezclan oraciones simples y complejas, se trata de incluir preposiciones y nexos de distinto tipo, hasta que el alumno sea capaz de comprender órdenes que incluyen cláusulas subordinadas. Cuando logra resolver este tipo de órdenes, se puede pasar a una segunda etapa del método, que incluye el diálogo escrito entre el logogenista y el alumno, esperando que la producción escrita sea gramaticalmente correcta. En caso de que se presentaran algunos casos de agramaticalidad, se resuelven por escrito, en el mismo diálogo. Una vez que los diálogos fluyen de manera gramatical, se puede pasar a la comprensión de textos simples, cuyos contenidos serán evaluados mediante el diálogo por escrito entre el logogenista y el alumno, hasta llegar a la producción gramatical de textos. Cuando se llega a esta última etapa sin dificultades, la intervención ha terminado. Se estima que, en adultos, la intervención puede llevar alrededor de dos años (con tres sesiones semanales de logogenia), mientras que en niños es más prolongado, porque se encuentran en etapa de adquisición de procesos lingüísticos.

A partir de la creación de este método, muchos han sido los grupos que lo han implementado⁵, y lo siguen haciendo en México, Italia, Argentina, Colombia y España, pero son pocos los que han realizado investigaciones en torno del mismo. A pesar de esto, se puede mencionar que sí existen algunos estudios, en su mayoría de corte cualitativo, en las que los logogenistas-investigadores se abocan a la observación cualitativa de la propia práctica y a los estudios de caso. Entre estos estudios, podemos mencionar los de Pool Westgaard (2002, 2006), que se aboca a la definición de la naturaleza biológica del

⁵ Cruz Aldrete (2009) menciona al método como una posibilidad, indicando que se lleva a cabo un programa de logogenia como parte de la educación bilingüe de niños sordos en el grupo educativo TESSERA en México.

lenguaje y posteriormente analiza prácticas de logogenia temprana –previa a la alfabetización–, con argumentos, más que con resultados, acerca de la importancia de exponer a los niños sordos al lenguaje escrito incluso antes de ser alfabetizados. Su principal argumento es que así como los niños normo-oyentes están expuestos al lenguaje desde que nacen y esto ayuda a la normal adquisición de la lengua, en el caso de los sordos, el hecho de estar expuestos al lenguaje escrito desde edad temprana, ayudará a su adquisición. Vale aclarar que, desde nuestro punto de vista, esta hipótesis es contraria al generativismo ya que, desde este marco teórico, la adquisición de una lengua natural no puede ser equiparada con la adquisición de una tecnología artificial –como lo es la escritura–. Otros estudios son el de Musola (2000), quien, a través del análisis de casos, indaga sobre la importancia y el rol que cumplen las categorías funcionales en el método, llegando a la conclusión de que estas son el pilar fundamental de la logogenia y que es mediante ellas que el sordo accede a la comprensión sintáctica; otras investigaciones desarrollan, en una primera etapa, la inmersión en el lenguaje que viven los niños sordos a través de la logogenia (Franchi, 1998; Franchi y Radelli, 2000), y luego, en una segunda etapa, se aborda el caso de un sordo profundo sin acceso a lengua de señas, y su adquisición, a través del método, del verbo “ser” como copulativo y como auxiliar (Franchi, 2004), llegando a la conclusión de que comprende y produce el verbo “ser” como auxiliar y como copulativo de manera correcta en un 37% durante el proceso. Así también, Fernández Botero (2005) analiza casos de logogenización divididos en cuatro grupos: sordos oralizados con competencia oral moderada, sordos que al inicio del proceso de logogenización no tenían competencia comunicativa ni en lengua oral, ni en lengua escrita ni en lengua de señas, sordos en proceso de oralización pero sin competencia en lengua oral, y sordos que tienen competencia comunicativa solo en lengua de señas, notando mejorías en todos los grupos. Por su parte, a partir del análisis de un caso de logogenización de manera longitudinal –a lo largo de dos años de implementación del método–, Salas y Velazco (2015) elaboran un material orientado al seguimiento del proceso y ejercicios para adaptar a las sesiones de logogenia. A su vez, Salas (2015) establece vínculos entre la logogenia y las neurociencias del lenguaje, ya que, mientras estas últimas buscan conocer aspectos relacionados con el procesamiento del lenguaje en personas que presentan patologías lingüísticas mediante el estudio de casos y la logogenia funcionaría como una posible solución a los problemas de procesamiento lingüísticos intrínsecos a la sordera.

En el marco de investigaciones cualitativas, se destacan también estudios anteriores de nuestra autoría, en los que se compararon producciones espontáneas iniciales y producciones espontáneas luego del proceso de logogenización en cinco casos estudiados en profundidad, encontrando mejorías en la concordancia gramatical, en la compleción de cláusulas coordinadas y subordinadas, entre otras (Hael, 2015a). Asimismo, se han realizado estudios cualitativos de sesiones de logogenia abocadas a la comprensión de hiperónimos e hipónimos (Hael, 2015b) y a la concordancia gramatical sustantivo-artículo, sustantivo-adjetivo y sustantivo-verbo (Hael, 2016), registrándose mejoras a lo largo de las sesiones en ambos casos. Por último, se realizó un estudio que aborda los posibles avances en comprensión lectora por parte de sordos asistentes a universidades públicas de Argentina a partir del método (Alonso, Bordino y Hael, 2016).

Además de los estudios cualitativos acerca de la aplicación del método, existe una investigación (Vidal Matosas, 2014) que aborda cuantitativamente y comparativamente el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en sordos adultos antes del inicio del proceso

de logogenización y luego de la intervención a través del método durante siete meses. Esta investigación presenta como resultados la mejora de la comprensión sintáctica en su población de estudio, medida a través de los tests TSA (que se enfoca en la comprensión morfosintáctica) y ECLE (que se enfoca en la comprensión lectora): toda la muestra presentó mejoras con respecto a su punto de partida, si bien existieron puntos en los que se debía seguir trabajando mediante el proceso de logogenización.

Nos parece válido mencionar, asimismo, que actualmente en Italia se implementa un programa de logogenia para la enseñanza de italiano como segunda lengua a personas oyentes que no son hablantes nativos de la lengua italiana (Bonanno, Delliri, Dolza y Maglione, 2013). Esto aporta evidencia de que la logogenia no es contraria al bilingüismo y de hecho puede emplearse como un método alternativo o más bien accesorio⁶ para el aprendizaje de cualquier lengua alfabética como segunda lengua.

7. Conclusiones

En este trabajo hemos desarrollado los aportes teóricos más relevantes en español acerca de la lectura de la población sorda. Hemos podido comprobar que el bilingüismo es la corriente más difundida en la actualidad, que defiende la adquisición de la lengua de señas como primera lengua y del español como segunda lengua, en contraposición al oralismo – que era la corriente prioritaria en décadas pasadas– que plantea la adquisición del español como única lengua. A su vez, dimos cuenta de la existencia de diferentes corrientes en el ámbito del bilingüismo, que abarca la posibilidad de apropiarse del español solo en su variante escrita o adquirirlo en sus versiones escrita y oral. Muchas de las investigaciones relevadas para este artículo están a favor de esta segunda posibilidad, ya que consideran que el desarrollo de la conciencia fonológica es fundamental a la hora de aprender a leer, y en el caso de sordos –en contextos bilingües– se combina con la lectura labial, con la dactilología, con la palabra complementada o, en casos más extremos, con el implante coclear. Por su parte, no hemos encontrado resultados de investigaciones que demuestren cómo se procese la lectura sin acceso a la conciencia fonológica, parte de la propuesta del bilingüismo tradicional. En este sentido y ante la evidencia, consideramos que el bilingüismo amplio, con acceso al conocimiento del español escrito y oral es apropiado para la adquisición de la lectura. En este aspecto cabe aclarar que creemos que la oralidad es solo un vehículo a la posibilidad de activar la conciencia fonológica que, según se ha comprobado, tiene incidencia positiva en los procesos lectores de la comunidad sorda, y no un intento por reemplazar la lengua de señas. El acceso a lo oral, desde nuestra perspectiva, debe estar orientado únicamente en función de la lectura.

En esta línea, pensamos que la educación del sordo debe ser verdaderamente bilingüe, de respeto por su lengua materna, la de señas, pero con iguales posibilidades de acceso al español –en caso de países de habla hispana–. Coincidimos con Sánchez Avedaño (2005) y con Lissi, Svartholm y González (2012) en la necesidad de que adultos sordos participen en el ámbito educativo de la comunidad, así como también en la importancia de su formación: quienes enseñen a leer y a escribir a sordos en lengua española tienen que ser

⁶ Creemos que no se puede emplear logogenia como único método de enseñanza de segunda lengua –sobre todo para oyentes– porque el desarrollo de competencia lingüística y comunicativa oral en esos casos es también fundamental. Consideramos, sí, que la logogenia ofrece aportes significativos para el aprendizaje de las estructuras gramaticales y para la lectura y escritura de segundas lenguas.

competentes en ambas lenguas. Así también, la lengua de señas debería ser estudiada de manera completa, como una asignatura independiente y atendiendo a todos los niveles del lenguaje: fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Debe ser el vehículo de enseñanza de todas las asignaturas de la currícula escolar –abordadas por docentes competentes tanto en la disciplina particular como en la lengua de señas– y no retransmitidas por intérpretes que simplemente traducen lo que dice el docente especialista en la materia, como refieren Larrinaga y Peluso (2007). Así también, la lengua de señas debe ser el vehículo a través del cual se enseñe el español, tendiente a facilitar, por ejemplo, la comprensión de vocabulario, la explicación de conceptos o la comparación entre estructuras gramaticales de ambas lenguas, pero para ello, es fundamental que el nivel lingüístico en lengua materna sea elevado. En cuanto a las estructuras gramaticales del español, y tal como hemos relevado, la sintaxis es uno de los aspectos que mayores dificultades generan en la comprensión lectora de las personas sordas. Esas investigaciones, en términos generales, apuntan a que los sordos llevan a cabo un procesamiento puramente léxico del lenguaje, fijándose en palabras familiares y no en las palabras clave de los textos que leen. No suelen reparar en las palabras funcionales y las cláusulas más complejas les generan complicaciones en la lectura. Ante esta certeza, diversos autores indican que deben proponerse ejercicios específicos para entrenar la sintaxis de la lengua escrita en sordos. En esta línea de estudios se puede mencionar al método logogenia, que expone a los sordos a la sintaxis del español a través de órdenes que deben ejecutar y que se suceden con un solo cambio sintáctico a la vez, para proporcionar pares mínimos que les permitan advertir los contrastes. Algunas de las investigaciones relevadas en relación con este método aportan resultados positivos en cuanto a la adquisición de sintaxis. Como se ha hecho mención en el desarrollo del artículo, la logogenia se ha expandido hacia la metodología de enseñanza de italiano como segunda lengua para personas oyentes que no son hablantes nativos de ese idioma. En este sentido, consideramos que puede ser un método que complemente la enseñanza de la lectura en español como segunda lengua en el caso de sordos, atendiendo específicamente al aspecto sintáctico, que, tal como se ha analizado con anterioridad, es uno de los que mayores dificultades genera en esta población.

A partir de las consideraciones expuestas en este artículo y atendiendo a que los docentes manifiestan que la baja comprensión lectora incide negativamente en el desarrollo de las demás asignaturas escolares –incluso en escuelas de sordos– (Larrinaga y Peluso, 2007), pensamos que no solo es importante, sino imprescindible el acceso a vocabulario, a la conciencia fonológica y a las estructuras sintácticas del español para la comprensión lectora en esta población, que tiene incidencia en la trayectoria educativa en su totalidad. El bilingüismo debería sistematizar el abordaje de la lectura y la escritura y formar docentes capaces de llevar a cabo esa tarea –y la tarea de enseñanza de todas las asignaturas– de mano de personas competentes en las disciplinas y en LS, así como también tiene el desafío de aplicar métodos que hayan demostrado su eficacia o bien generar nuevas metodologías que permitan el acceso a la lectura por parte de los sordos. La importancia que tiene la lectura para el acceso de los sordos a los estudios primarios, secundarios y superiores radica en que es uno de los principales vehículos del saber y, por ende, una de las mejores posibilidades de acceder y generar conocimiento sobre cualquier temática. Saber leer y comprender lo que se lee tiene un impacto fundamental en el desarrollo cognitivo y es un derecho humano básico: El ámbito educativo debe luchar por el acceso de los sordos no solo a estar alfabetizados en el sentido de decodificar lo escrito, sino

fundamentalmente a poder comprender lo que leen y poder escribir de manera autónoma. En este sentido, y en concordancia con Domínguez Gutiérrez y Soriano Bozalongo (2009), que los sordos puedan acceder a la palabra escrita de manera cabal permite la democratización del conocimiento y el acceso verdaderamente inclusivo a la educación y a la participación ciudadana en su totalidad.

Referencias

- Alegría, J. (2003). Deafness and reading. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.). *Handbook of children's literacy* (pp. 459-489). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alonso, A., Bordino, G. y Hael, M. V. (2016). Aportes de la logogenia a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior. En M. Schorn (Coord.), *Libro de resúmenes del congreso internacional salud mental y sordera "Inclusión: El desafío que plantea el cambio de paradigma"* (pp. 728-739). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Augusto, J. M., Adrián, J. A., Alegría, J. y Martínez de Antoñana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Bonanno, S., Delliri, F., Dolza, E., Maglione, E. (2013). *Il manuale di lingua italiana per sordi stranieri*. Roma: Cartman.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Chomsky, A. N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- Cruz Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. y Alegría, J. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3), 85-111.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218.
- Domínguez Gutiérrez, A. B., Pérez Sánchez, I. y Soriano Bozalongo, J. (2007). El aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos: resultados preliminares. *Enseñanza*, 25, 93-110.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. y Soriano Bozalongo, J. (2009). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras. *Bordón*, 61(4), 9-20.
- Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid: Gredos.
- Ellis, A. y Young, A. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson, S. A.
- Fernández Botero, E. L. (2005). *Reflexiones acerca de la logogenia a partir de una experiencia directa con ella*. Recuperado de <http://www.dimecolombia.org/articulo5.html>
- Figuroa, V. y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200007>
- Franchi, E. (1998). *Nel mondo dei sordi. Un camino verso il linguaggio. Il ruolo delle categorie funzionali e la logogenia*. Venecia: Università Ca' Foscari Venezia.

- Franchi, E. (2004). *Piena competenza e assenza di competenza linguística: Una distinzione messa in evidenza della logogenia. Essere copula e ausiliare in Italiano infantile e in un sordo profondo prelinguale non segnante*. Florencia: Università degli Studi di Firenze.
- Franchi, E. y Radelli, B. (2000). La logogenia y el desarrollo lingüístico de los sordos. *Diario de Campo. Boletín Interno de los Investigadores del Área de Antropología*, 28, 367-382.
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4), 15-18.
- Hael, M. V. (2015a). Producción escrita espontánea de pacientes hipoacúsicos. En R. I. Castaldo (Ed.), *Actas del IV Congreso de Psicología del Tucumán. "Cultura y Subjetividad: La Psicología Interpelada"*, (pp. 343-358). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Hael, M. V. (2015b). Comprensión de hiperónimos por parte de sordos a través del método logogenia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 1, 104-105.
- Hael, M. V. (2016). Comprensión de elementos de concordancia sintáctica por parte de sordos a través del método logogenia. En Y. Hipperdinger (Ed.) *Libro de resúmenes del XV congreso de la sociedad argentina de lingüística: A 100 años de la publicación del curso de lingüística general* (pp. 106-107). Bahía Blanca: Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Nacional del Sur.
- Henao Álvarez, O., Ramírez Salazar, D. y Medina Medina, M. (2004). Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías. *Lectura y Vida*, 25(4), 18-25.
- Herrera Fernández, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 11-24.
- Larrinaga, J. A. y Peluso, L. (2007). Educación bilingüe de los sordos: Consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. En UBA. (Ed.), *La investigación en psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza: Memorias de las XIV Jornadas de investigación, tercer encuentro de investigadores de psicología del Mercosur* (pp. 463-466). Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Lissi, M. R., Svartholm, R. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Martínez de Antoñana, R. M. y Augusto Landa, J. M. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18(1), 183-195.
- Musola, D. (2000). *La logogenia. Viaggio al centro della lingua: La nascita della lingua nei sordi*. Padua: Università degli Studi di Padova.
- Peluso, L. y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236.
- Pool Westgaard, M. (2002, octubre). El lenguaje humano y su naturaleza biológica. Conferencia presentada en el acto de *Inauguración del Diplomado en Logogenia, Servicios de Educación Integrada del Estado de México*. Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- Pool Westgaard, M. (2006). La logogenia temprana: ¿Cómo y por qué? En F. Barriga Puentes (Comp.), *Actas del II Congreso Internacional de Logogenia* (pp. 204-221). Ciudad de México: Museo Nacional de Antropología.

- Radelli, B. (1985). *La ambigüedad: Un rasgo significativo para el análisis sintáctico*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Radelli, B. (1986). El cuál y el cómo en la sintaxis del español. En B. Garza Cuarón y P. Levy (Eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez* (pp. 437-445). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Radelli, B. (1993). Buscando configuraciones sintácticas y sus significados: pistas para neurólogos. En M. C. Muntzel y R. Bruna (Coords.), *Homenaje a Leonardo Manrique* (pp. 125-134). Ciudad de México: INHA.
- Radelli, B. (1994a). Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de los niños sordos. En Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteba y G. López Cruz (Eds.), *Memorias del segundo encuentro de lingüística en el noroeste* (pp. 189-213). Sonora: Universidad de Sonora.
- Radelli, B. (1994b). Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: Criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de la competencia lingüística. *Revista Dimensión Antropológica*, 1(1), 79-102.
- Radelli, B. (1997). Significados sintácticos. En M. Pool Westgaard (Ed.), *Estudios de lingüística formal* (pp. 237-256). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Radelli, B. (1999). La logogenia en el desarrollo de los sordos. En A. Pérez Sanz (Ed.), *Actas del XV congreso nacional FEPAL: Elección de métodos y sistemas en la educación del sordo y patologías del lenguaje del siglo XXI* (pp. 169-190). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Radelli, B. (2000). Una nueva aplicación de la lingüística: La logogenia. En A. Álvarez González y colaboradores (Comps.), *Memorias del sexto encuentro internacional de lingüística del noroeste* (pp. 51-72). Ciudad de México: Universidad de Sonora.
- Salas, P. (2015). *Sordera y lenguaje: Neurociencias y logogenia*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Salas, P. y Velazco, M. (2015). *Logogenia para niños sordos. Material para el seguimiento y desarrollo lingüístico del español rioplatense*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Sánchez Avedaño, C. (2005). El español y el LESCO en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica. *Revista Educación*, 29(2), 217-232. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2249>
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Stockseth Danzak, R. (2002). Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos. *Revista Signos*, 35(51), 271-290.
- Vidal Matosas, G. P. (2014). *Logogenia. Análisis de su implementación en adultos con déficit auditivo perlocutivo*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Zambrano, L. (2002). El español escrito como segunda lengua para sordos ¿Utopía o realidad? *Lingua Americana*, 4(11), 65-76.

Breve CV de la autora

María Virginia Hael

Licenciada en Letras y Doctora en Humanidades (área Letras) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Diplomada en Logogenia por el Colegio de Logogenistas de México. Becaria posdoctoral de temas estratégicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con el tema "Comprensión y producción sintáctica de sordos a través del método logogenia". Ex

becaria doctoral de CONICET. Ex becaria MAEC-AECID en Cooperación lingüística internacional con sede en la Academia Argentina de Letras. Docente de Análisis y Producción del Discurso Especializado Escrito en Español del Traductorado en Inglés en el IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7573-7846>. Email: virginiahal@gmail.com

Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

Disability, Inclusiveness and Higher Education in Ecuador: The Case of Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

Juan Carlos Ocampo *

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador

Durante siglos, la universidad fue un espacio altamente excluyente y pese a los avances, aún hay vestigios remanentes de la época de discriminación, los cuales dificultan el ingreso, permanencia y egreso de ciertos colectivos históricamente marginados, como las personas con discapacidad. Este artículo presenta el caso de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil en torno a la inclusión y discapacidad. Se plantea como objetivo i) describir el interés de la comunidad académica de la institución en torno a la discapacidad y ii) analizar las características del estudiantado con discapacidad de las cohortes desde el año 2013 hasta el 2017. Para ello se realizó un estudio descriptivo de la producción científica de los miembros de la institución y un análisis de los registros de estudiantes con discapacidad. Los resultados sugieren que hay un interés creciente en el tema por parte de los graduandos de la institución. También indican que no existen diferencias considerables en el ingreso de estudiantes con discapacidad según su género o provincia de origen, pero sí por grado y tipo de discapacidad. Además, son infrarrepresentados en cierto tipo de carreras. El ingreso de estudiantes con discapacidad a esta universidad ha ido en aumento desde el 2013, pero hasta la fecha no ha alcanzado el 1% de la población estudiantil. Por último, se exhorta a investigadores, docentes e instituciones a emprender iniciativas de inclusión educativa en pos de una sociedad ecuatoriana más íntegra, solidaria y justa.

Descriptor: Discriminación; Discapacidad; Enseñanza superior; Universidad; Ecuador.

For centuries, universities were a highly exclusive space and despite the advances, there are vestiges remaining from the era of discrimination, which makes it difficult for historically marginalized groups to be admitted, stay and egress, such as people with disabilities. This article presents the case of the Universidad Católica de Santiago de Guayaquil on inclusivity and disability. The objective is to i) describe the interest of the academic community of the institution regarding disability and ii) analyze the characteristics of students with disabilities in the cohorts from 2013 to 2017. For this, I carried out a descriptive study on the scientific production of the members of this institution and an analysis of the records of students with disabilities. The results suggest that there is a growing interest in the subject by the graduating students of the institution. They also indicate that there are no significant differences in the admission of students with disabilities according to their gender or province of origin, but there is one by grade and type of disability. In addition, they are underrepresented in certain types of careers. The admission of students with disabilities to this university has been increasing since 2013, but it has yet to reach the 1% of the student population. Finally, researchers, teachers and institutions are urged to undertake educational inclusion initiatives in pursuit of a more integral, solidary and just Ecuadorian society.

Keywords: Discrimination; Disabilities; Higher education; University; Ecuador.

*Contacto: juan.ocampo01@cu.ucsg.edu.ec

Introducción

El término inclusión ha permeado en todos los niveles de la sociedad, desde el discurso coloquial hasta la actuación política; pero, aunque esté presente en nuestro hablar cotidiano, su práctica es significativamente distinta. La inclusión está ausente en su mayor parte y todavía hay mucho camino por recorrer en vías de una sociedad más igualitaria. Esto es especialmente cierto en Latinoamérica donde, a pesar de robustos marcos legales que promulgan la inclusión, no se ha logrado una transformación profunda. Uno de los ámbitos con el menor progreso es el de la educación superior. Esto es particularmente preocupante porque, en la sociedad contemporánea, la universidad funge como preámbulo de la inserción laboral y requisito para la plena incorporación en el espacio social. Mientras existan limitaciones en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la universidad, no habrá una completa integración en la vida social.

En el presente artículo se abordará la temática de la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en el caso específico de una universidad ecuatoriana. Para ello, en primer lugar, se expone una recopilación de estadísticas con el objetivo de establecer la prevalencia de la discapacidad a nivel nacional e internacional. A continuación, se describe el desarrollo histórico de la educación respecto a la discapacidad, a fin de introducir el concepto de inclusión. Después, se caracteriza la situación de las personas con discapacidad en la educación superior ecuatoriana, considerando el régimen jurídico, las estadísticas e investigaciones al respecto. Con base en lo expuesto, los objetivos del presente artículo son i) describir el conjunto de investigaciones realizadas por la comunidad académica de la universidad estudiada en torno a la discapacidad y ii) analizar las características del estudiantado con discapacidad desde el 2013 al 2017.

1.1. Estadísticas nacionales e internacionales sobre la discapacidad

El último informe de la OMS (2011) sobre la discapacidad destacó que alrededor del 15% de la población mundial sufre de alguna forma de discapacidad, siendo los países de ingresos bajos aquellos de mayor prevalencia; dichas personas tienen una menor probabilidad de ser escolarizadas; y de la misma manera, tienen una menor probabilidad de ser empleadas. Pese a que las estadísticas varían considerablemente entre países, dichas consideraciones se mantienen. La discapacidad es un fenómeno prevalente en todas las regiones del mundo que afecta directa e indirectamente a un porcentaje significativo de la población.

En Estados Unidos, el 12,6% de la población tiene una discapacidad y aunque la mitad de ellos se encuentren en edad productiva, sólo el 34,9% está trabajando con una remuneración promedio un tercio menor que la de sus contrapartes sin discapacidad (Kraus, 2017). En el Reino Unido, aproximadamente el 19% de la población general y el 16% de la población en edad productiva tiene una discapacidad, pero de estos últimos, el 44,3% es económicamente inactivo, cifra cuatro veces mayor que la de personas sin discapacidad (Smith, 2016). En España, el porcentaje estimado de personas con discapacidad varía de 9% a 19,7% según la encuesta y la tasa de empleo de las personas con discapacidad en edad activa (16 a 64 años) es de sólo el 23,4% (Jiménez y Huete, 2016). Actualmente, la información sobre discapacidad en muchos países es deficiente y en otros casos, pese a las mejoras, sigue siendo limitada.

En el 2001 se incluyó la primera pregunta sobre discapacidad en el censo ecuatoriano (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2014). En el 2009, un estudio nacional

encontró que aproximadamente el 2% de la población tenía una discapacidad (Misión Solidaria Manuela Espejo, 2012). El Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2017) informó que hasta octubre del 2017 el 2,64% de la población, equivalente a 429.475 individuos sobre una población de 16.221.610 ecuatorianos, se encontraba en el registro nacional de discapacidades. El cuadro 1 muestra esta información desglosada por género, tipo de discapacidad, grado de discapacidad y grupo etario. No obstante, las cifras en Ecuador serían de las más bajas de la región, en comparación con: 5,2% en Perú (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2015), 6,3% en Colombia (Observatorio Nacional de Discapacidad, 2014), 12,9% en Argentina (INDEC, 2014), 16,7% en Chile (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016) y 23,9% en Brasil (Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012).

Cuadro 1. Distribución relativa de personas con discapacidad por género, tipo, grado y grupo etario en Ecuador

	TIPO	GRADO		GRUPO ETARIO		GÉNERO	
Física	46,78%	30% a 49%	45,42%	0 a 17 años	13,54%	Masculino	56,22%
Intelectual	22,54%	50% a 74%	35,07%	18 a 29 años	14,86%	Femenino	43,77%
Auditiva	12,87%	75% a 84%	13,64%	30 a 65 años	48,21%	GLBTI*	0,00%
Visual	11,85%	85% a 100%	5,87%	65 años o más	23,40%		
Psicosocial	4,65%						
Lenguaje	1,31%						

Nota: *La frecuencia absoluta del género GLBTI es 12.

Fuente: Elaborado a partir del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2017).

1.2. De la exclusión a la inclusión: La evolución sociohistórica de la discapacidad en la educación

La discapacidad, lejos de su conceptualización técnica, es un fenómeno sociohistórico con una accidentada evolución. En un inicio, las personas con discapacidad, al igual que los enfermos mentales y los homosexuales, sufrieron de persecución, ostracismo y menosprecio. Su identidad histórica fue marcada por la exclusión, los prejuicios y los estereotipos de un pasado latente que han hecho de la discriminación y el aislamiento una constante (Baquero, 2015). Incluso el concepto de discapacidad en sí es novedoso, pues por la mayor parte de la historia se los llamó personas con defectos físicos, inválidos, minusválidos o deficientes (Samaniego, 2009). Evidentemente, en cada etapa histórica se han configurado formas particulares de concebir esta condición, por lo tanto, es posible sintetizar la visión y tratamiento que se dio a este grupo en tres estadios conceptuales: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social (Palacios, 2008; Stang, 2011).

El primer modelo está gravemente influenciado por motivos religiosos, pues la discapacidad y otras condiciones eran vistas como consecuencia divina, un castigo proveniente de un ser superior. En este primer estadio, conocido como el modelo caritativo, el individuo con discapacidad es objeto de lástima y conmiseración que, bajo el marco de los ideales judeocristianos, debe ser auxiliado y asistido (Cruz y Casillas, 2017). Así, las personas con discapacidad son despojadas de su valía y autonomía personal. Pasan a ser vistas como prescindibles en la sociedad puesto que se los considera inhábiles para producir (Palacios, 2008). La respuesta usual ante la discapacidad era la marginación, internamiento y reclusión forzada, ignorando aspectos cruciales como la educación e inserción laboral (Baquero, 2015).

En el segundo modelo, la persona discapacitada es vista desde una óptica médico-científica, analizada a partir de su disfunción orgánica. El quid de la cuestión pasa a ser la rehabilitación. Así la discapacidad se desembaraza de sus connotaciones religiosas para ser circunscrita en la lógica del déficit y el síntoma, donde es entendida en términos de normalidad-anormalidad, una desviación del estado “natural” del ser humano (Baquero, 2015). El modelo rehabilitador o médico-asistencialista, influenciado por el *zeitgeist* positivista de la época, pretende ocultar o desaparecer la diferencia con el fin de normalizar al individuo (Palacios, 2008). Bajo esta dialéctica, surgen las primeras iniciativas educacionales con los franceses L'Épée y Haüy, quienes fundaron las primeras escuelas especializadas para sordos e invidentes, respectivamente (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Así se aprovechó la ciencia para consolidar las bases ideológicas de la exclusión.

Después de un extenso recorrido histórico, llegaría el modelo social. El individuo por fin es visto no como objeto de caridad o cuerpo deficiente, sino como un sujeto de derechos con capacidad para aportar a la sociedad. Este modelo apunta a potenciar la dignidad humana, la igualdad, la equidad, la autonomía y sobre todo la inclusión (Palacios, 2008). El advenimiento de estos nuevos ideales sacudió las bases epistémicas de la educación especial, que pasó a ser vista como un acto de segregación en sí mismo, pues excluía a las personas con discapacidad de la escolaridad regular debido a su condición (Aquino, García e Izquierdo, 2012; Samaniego, 2009). La inclusión viene a dar respuesta a los procesos de discriminación institucionalizados y se sitúa como un nuevo paradigma en la educación.

En vez de concentrarse en cómo integrar a este grupo de individuos a los procesos de educación estándar, el enfoque inclusivo se preocupa por transformar el sistema educativo para responder a la diversidad, de forma que esta sea vista como una oportunidad de enriquecimiento y no como una contrariedad (Booth, 2003). A partir de este eje de acción, se procura abandonar aquella construcción narrativa excluyente que se fue gestando a través del tiempo y sustituirla por una nueva, fundada en el respeto y los derechos esenciales. Es en este punto de inflexión que la persona con discapacidad deja de acomodarse forzosamente a un sistema que segrega y es este último que empieza a adaptarse a sus necesidades.

Desde entonces, el concepto se ha expandido para englobar los ideales de equidad, diversidad y participación (Payà, 2010). La inclusión es ahora un proceso que busca dar solución a la diversidad de necesidades presentes en el entorno educativo mediante la modificación de los contenidos, el abordaje, las estructuras y estrategias (Booth, 2003). En definitiva, la óptica contemporánea da mayor importancia a las necesidades del individuo para involucrarse plenamente en su entorno que a la condición que lo aqueja. Es decir, la inclusión apunta a brindar ayudas técnicas o pedagógicas para que el estudiante logre sus fines educativos. También resta protagonismo a la condición y se concentran los esfuerzos en cumplir con determinadas necesidades que permitan al sujeto empoderarse de su situación.

El término inclusión apareció por primera vez en el contexto internacional durante la Convención Mundial de Jomtien en 1990, escenario de la Educación para Todos (Payà, 2010). A raíz de esto surgieron una serie de ordenamientos, tratados y acuerdos que pretendían reducir la discriminación y motivar la inclusión: Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, por las Naciones Unidas en 1993; la Declaración de Salamanca en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, por la UNESCO en 1994; la Convención Interamericana para la

Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia en 1999; y por último, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por las Naciones Unidas en 2006 (Crosso, 2010). Además, algunas organizaciones expidieron normativas, protocolos y manuales que pretendían estandarizar el abordaje de la discapacidad a nivel mundial, entre ellas la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud o CIF (OMS, 2001).

De esta forma, la sociedad asumió el reto de la inclusión educativa “que reconozca la diferencia y problematice la enseñanza”, no viceversa (Baquero, 2015, p. 176). La atención internacional que recibió el proyecto impulsó reformas en varias regiones incluida Latinoamérica y propició la adopción de un enfoque centrado en los derechos, propio del modelo social, en más del 50% de países de esa región (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014; Fajardo, 2017; Samaniego, 2009). No obstante, uno de los hitos más valiosos de esta última década ha sido generar un sentimiento de interés generalizado que ha devenido en proyectos, investigación, iniciativas de inclusión particular y la toma de consciencia sobre la tragedia sociohistórica de la exclusión.

El impacto del movimiento pro-inclusión no puede ser subestimado. Las estadísticas en los años posteriores demostrarían este progreso. La OMS (2011) reportó que la proporción estimada de personas con discapacidad que han completado la educación primaria, a nivel global, es del 53,2%, en comparación al 67,4% de personas sin discapacidad, lo cual señala una brecha decreciente. En Estados Unidos el número de niños y jóvenes con discapacidad servidos bajo la *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, por sus siglas en inglés) ha aumentado progresivamente desde 1976 hasta 2017 (National Center for Education Statistics, 2016). En Ecuador, se estima que el 78% de niños y jóvenes con discapacidad entre los 3 y 17 años de edad asiste al sistema educativo¹, lo cual implica un avance loable (Ministerio de Educación, 2017). No obstante, pese al progreso a nivel primario y secundario, la inclusión no ha alcanzado al sistema de educación superior.

Durante siglos, la universidad fue un espacio altamente excluyente que servía a una población mayormente homogénea: varones heterosexuales, blancos y de estratos socioeconómicos altos. La modernidad trajo consigo una profunda recomposición de la población universitaria, permitiendo el acceso a grupos históricamente marginados desde las mujeres y los afrodescendientes hasta las personas con discapacidad (Cruz y Casillas, 2017). No obstante, aún quedan vestigios remanentes de la época de exclusión, óbices que dificultan el ingreso, permanencia y egreso de estos colectivos. Varios autores han señalado que uno de los escollos clave que enfrenta la persona con discapacidad son las barreras actitudinales, entre ellas la percepción de su condición y el estigma asociado a ella (APA, 2009; Castignani et al., 2014).

Las consecuencias de estos impedimentos son evidentes en las estadísticas de ingreso y egreso de estudiantes con discapacidad a determinado tipo de carreras. Durante la última década, autores como Kahn y Ginther (2017) han denunciado la histórica infrarrepresentación de las mujeres en las carreras CTIM, acrónimo utilizado para designar las disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Este mismo fenómeno se repite para las personas con discapacidad. En Estados Unidos, dicho colectivo solo compone el 10% de estudiantes de pregrado, el 5% de posgrado, el 1% de doctorado

¹ La información procede de una rueda de prensa del ministro de educación, publicada en la página del Ministerio de Educación, pero no consta en ningún documento oficial.

y el 2% de la población laboral de dichas carreras (Moon et al., 2012). En cambio, las personas con discapacidad se han concentrado en otras áreas, como la psicología, en la que representan el 23,1% de los recipientes doctorales, siendo este el porcentaje más alto entre las ciencias (APA, 2009).

1.3. La discapacidad: Un reto para la educación superior ecuatoriana del siglo XXI

Según Peralta (2007), las personas con discapacidad constituyen menos del 1% de la población universitaria mundial, sugiriendo que aún persisten muchos obstáculos que impiden su acceso a este nivel de educación. Lissi y otros (2009) advierte que en Chile solo el 6,6% de los jóvenes con discapacidad ingresa a la universidad y que la tasa de egreso es incluso menor. En Estados Unidos, la proporción de estudiantes de pregrado con discapacidades pasó de aproximadamente 6% en 1999 a 11% de todos los estudiantes universitarios del 2012; sin embargo, sólo el 34% de ellos son capaces de completar su titulación tras 8 años (Pérez, Gulley y Prickett, 2016). En España, aunque los jóvenes con discapacidad representan entre el 2% y el 2,5% de la población juvenil general, sólo componen el 0,5% del estudiantado universitario (Peralta, 2007).

En el 2004, pese al andamiaje legal que amparaba y promovía la inclusión en Ecuador, el 37,9% de la población con discapacidad no había recibido educación formal alguna y apenas el 1,8% había tenido acceso a la educación superior, de los cuales el 62,9% eran varones (Rodríguez, 2004). En el año 2009, un estudio representativo a nivel nacional encargado a la Misión Solidaria Manuela Espejo (2012) concluyó que solo el 1,9% de dicho colectivo había alcanzado el grado universitario. Según una nota de prensa, en el 2015 alrededor de 5.053 personas con discapacidad, equivalente al 1,2% del total en ese entonces, asistían a una institución de educación superior (Ministerio de Salud Pública, 2015; Redacción Sociedad, 2015). Desde entonces, la información acerca de la prevalencia de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior ecuatorianas es virtualmente nula².

En el año lectivo 2011-2012, la Universidad Técnica Salesiana y la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil optaron por publicar un informe con estadísticas referentes a sus planteles, reportando la tenencia de 370 y 7 estudiantes con discapacidad respectivamente (Bodero y Terranova, 2012; Gallegos, 2011). No obstante, ambas investigaciones comparten graves limitaciones. La primera describe minuciosamente las acciones, dificultades y logros de la institución en torno a la inclusión; sin embargo, se limita a comunicar el número de estudiantes con discapacidad en una única cohorte, imposibilitando un análisis histórico del ingreso y egreso de estos y la evaluación real de las medidas reportadas (Gallegos, 2011). La segunda, a más de socializar la cantidad de estudiantes con discapacidad en el periodo mencionado, hace alusión a cuatro entrevistas de las cuales solo presenta brevemente una y a modo anecdótico.

Otras instituciones, como la Universidad Metropolitana del Ecuador y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, también han publicado investigaciones al respecto. La primera de ellas propone un modelo “para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad”; sin embargo, no presenta evidencia empírica de la puesta en marcha del mismo (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012, p. 255).

² El autor solicitó esta información al Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades y a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación por los medios oficiales. El primer organismo remitió al segundo y este último informó que no existe una base de datos al respecto, pero que sería posible solicitar dicha información en cada una de las universidades del país.

Mientras tanto, la segunda se propone visibilizar su trayectoria en torno a la inclusión a través de entrevistas, pero tampoco presenta pruebas concretas de algún progreso alcanzado (Esteves y Santos, 2014). La falta de información fiable y consistente es una problemática a nivel nacional y regional que imposibilita un diagnóstico preciso de la situación, dificultando la elaboración de planes e iniciativas de solución (Cueva et al., 2017; Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012; Herrera et al., 2018; Stang, 2011).

Es menester de las universidades no solo acoger a este grupo, sino brindarles una educación competente y para ello es necesario que se investigue, sin tapujos, la discriminación (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Sin un abordaje concreto y efectivo de la exclusión en la educación superior, se seguirán consolidando las desventajas sociales y económicas que históricamente han sufrido las personas con discapacidad. Pese a que en los últimos años el número de publicaciones con respecto a la discapacidad en la educación superior ecuatoriana ha incrementado exponencialmente, la escasez de información concreta e investigaciones profundas sigue siendo palpable (Cueva et al., 2017; Espinosa y Goetschel, 2014; Martínez, Silva y Naranjo, 2016; Vizñay, Campoverde y Poma, 2017).

Fomentar la inclusión no es una gracia del Estado ecuatoriano o las instituciones educativas del mismo país, sino una responsabilidad ético-jurídica de ambos. Así, la inclusión educativa en Ecuador está avalada por la Carta Suprema, la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011), la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2010), el Plan Nacional del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017), la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) e incontables acuerdos ministeriales (Ministerio de Educación, 2013). Inclusive, varias universidades contemplan este aspecto como parte integral de sus políticas internas.

Por ejemplo, la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (en adelante UCSG) en su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional se propone desarrollar “acciones que posibiliten el ingreso y la permanencia de estudiantes con discapacidad” e “integrar y socializar a los estudiantes con discapacidad” (UCSG, 2017). Pero la consecución de estos encomiables objetivos no es sola responsabilidad de la institución, como entidad legal, sino también de la comunidad que la compone, como los docentes. Estos últimos han encabezado algunos de los proyectos de inclusión educativa más relevantes, como la digitalización y acondicionamiento de materiales bibliográficos para su lectura por medio de programas de texto a voz y la elaboración de maquetas tridimensionales de la anatomía cerebral, apoyos provechosos para el importante grupo de estudiantes con discapacidad visual en el plantel.

Ciertamente, las disposiciones gubernamentales han tenido un rol importante en este movimiento a favor de la inclusión en la educación superior; no obstante, algunas de las medidas impuestas desde el Estado han sido inefectivas y en algunos casos contraproducentes. El autor del presente concuerda con Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) en que los actuales modelos nacionales de evaluación de las instituciones de educación superior se centran en indicadores técnicos como el acondicionamiento arquitectónico, la ayuda financiera y la asignación de cupos prestados al colectivo en cuestión; pero dejan de lado aspectos cruciales, de índole cualitativa, como el acceso a la información, las metodologías de enseñanza y evaluación o la preparación docente (Bell,

2017). Esto hace de la inclusión una mera lista de requisitos por cumplir y no un proceso sostenido de mejora, refinamiento y reelaboración de la experiencia educativa a favor de los estudiantes.

En México, un estudio reciente concluyó que de 53 universidades solo 12 reportaron la existencia de programas, iniciativas o acuerdos para lograr una mayor inclusión educativa (Cruz y Casillas, 2017). Aunque no existan investigaciones similares en Ecuador, una revisión profunda del estado del arte sugiere que el panorama puede ser igual o incluso menos favorable. Sin investigaciones sólidas y actuales, coordinar iniciativas de intervención puede ser ineficiente y poco adecuado. Es necesario abordar la falta de información e investigación para así lograr un diagnóstico fiable de la situación que permita la toma de acción.

2. Metodología

Esta investigación es no-experimental porque no cumple con los criterios de manipulación de variables, y descriptiva, ya que detalla las propiedades del fenómeno como se presenta (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Además, su alcance es exploratorio-descriptivo porque examina un problema poco estudiado en un contexto particular y pretende detallar sus propiedades, siendo esta la primera investigación ecuatoriana que se interroga por el interés de una comunidad académica en el tema de las discapacidades y analiza las características del estudiantado con discapacidad de una universidad particular.

En primer lugar, se presenta un estudio descriptivo de las investigaciones sobre discapacidad realizadas por los miembros de la UCSG. Para esto, se designa como fuente el Repositorio Digital Institucional (en adelante RDI) ya que contiene el mayor número de investigaciones realizadas por los estudiantes de pregrado, estudiantes de máster y profesores de la institución. Por lo tanto, se considera que refleja el interés científico de la comunidad académica de la universidad en cuestión.

Utilizando el formulario de búsqueda se empleó únicamente la categoría discapacidad, término que la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) estimó adecuado y es considerado correcto a nivel global. En la estrategia de revisión se incluyeron todas las publicaciones del RDI. La búsqueda fue realizada por el autor y una investigadora independiente, lo cual permitió cotejar los resultados y garantizar la máxima consistencia, alcanzando una correspondencia del 100% entre ambas búsquedas. En los resultados se detalla la proporción de publicaciones sobre discapacidad en relación al total y el porcentaje de publicaciones sobre discapacidad por año, carrera y facultad.

En segundo lugar, se presenta un análisis estadístico de los estudiantes con discapacidad en la institución. Para ello, se utiliza como fuente de información dos conjuntos de datos proporcionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la institución. El primero corresponde al listado de estudiantes que se identificaron como personas con discapacidad en el sistema institucional, por vía digital. El segundo es el reporte de estudiantes becados por discapacidad. Ambos registros corresponden únicamente a estudiantes de pregrado matriculados entre el 2013 y 2017.

En el análisis se detalla el número de estudiantes con discapacidad distribuidos por grado de discapacidad, tipo de discapacidad, carrera, facultad, así como la prevalencia de estudiantes con discapacidad con respecto a la población general estudiantil por año. Los

datos procedentes del RDI y del Departamento de Bienestar Estudiantil se introdujeron por separado en hojas de cálculo del programa Excel 2016 y fueron, posteriormente, traspasadas al programa SPSS Statistics 20. Se utilizaron ambas herramientas para la elaboración de las tablas de distribución y se generaron las gráficas.

3. Resultados

Los resultados se dividen en dos secciones. La primera corresponde al análisis estadístico de las publicaciones sobre discapacidad de la UCSG y la segunda corresponde al análisis estadístico de estudiantes con discapacidad matriculados desde el año 2013 al 2017 en la misma institución.

3.1. Estudio descriptivo de las publicaciones sobre discapacidad de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

El RDI almacena 9.483 trabajos de investigación publicados desde el 2000 hasta el presente, exceptuando una de 1986. El 86,5% (8.202) pertenece a carreras de pregrado y el 13,5% (1.281) restantes, a posgrados. La búsqueda arrojó 129 resultados, equivalente al 1,36% del total de publicaciones. Su año de publicación varía desde el 2010 hasta el 2017. Las publicaciones pertenecen a veintisiete carreras distintas y ocho maestrías. El cuadro 2 presenta la distribución absoluta de las publicaciones según el año de publicación, carrera y facultad.

El 92,2% (119) de las investigaciones con la categoría discapacidad pertenecen a las carreras de pregrado. La carrera con el mayor porcentaje de investigaciones es Terapia Física (10%), seguida por Medicina (8,5%) y Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras (8,5%). La facultad con el mayor porcentaje de publicaciones es la de Ciencias Médicas (28,6%), seguida por la de Arquitectura y Diseño (15,5%) y la de Especialidades Empresariales (14,7%). En la otra mano, la Facultad de Educación Técnica para el Desarrollo (2,3%) y de Ciencias Económicas y Administrativas (1,5%) tienen el menor porcentaje de investigaciones publicadas al respecto. Hasta la fecha, la Facultad de Ingeniería no ha publicado trabajos en la categoría estudiada. Los resultados indican que las carreras de corte social y de la salud tienen un número mayor de investigaciones que aquellas de corte técnico.

Por otra parte, el año con el mayor porcentaje de investigaciones fue el 2016 (32,5%), seguido del 2017 (23,2%) y el 2014 (17,8%). Los resultados indican que el número de publicaciones con la categoría propuesta ha ido en aumento a través de los años, aunque de forma inconsistente. También sugieren que existe un interés creciente en la temática, especialmente en los estudiantes de pregrado. La figura 1 muestra la distribución absoluta de publicaciones por año, incluyendo una previsión hasta el 2020, elaborada a partir de un algoritmo de suavización exponencial con un intervalo de confianza al 95%.

Cuadro 2. Distribución absoluta de publicaciones por año de publicación, carrera y facultad

FACULTAD	CARRERA*	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Arquitectura y Diseño	Arquitectura					3	2			5
	Diseño de Interiores			1				3	3	7
	Gestión Gráfica Publicitaria					1	3	1	3	8
Artes y Humanidades	Ing. en Producción y Dirección de Artes Multimedia				1	4	1			6
	Ing. en Producción y Dirección en Artes Audiovisuales						2	1		3
Ciencias Económicas y Administrativas	Administración de Empresas							1		1
	Economía						1			1
Ciencias Médicas	Enfermería				1	1		5	1	8
	Medicina		1		1	1		5	3	11
	Nutrición, Dietética y Estética	2		1				1		4
	Odontología							1		1
	Terapia Física					1	2	8	2	13
Educación Técnica para el Desarrollo	Ingeniería Electrónica en Control y Automatismo					1				1
	Ingeniería en Electromecánica					1				1
	Ingeniería en Telecomunicaciones								1	1
Especialidades empresariales	Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras Bilingüe				1	1	1	5	3	11
	Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras Bilingüe - Distancia								1	1
	Administración de Ventas					2				2
	Emprendimiento								1	1
	Marketing								1	1
	Marketing - Distancia					1		1		2
	Comunicación social						1		1	2
	Pedagogía					2		1	1	4
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	Psicología Clínica		1	1	1		3	3		9
	Psicología Organizacional						2			2
	Trabajo Social					3		1	5	9
	Derecho - distancia							2	1	3
Sistema de Posgrados	En Administración de Empresas				2					2
	En Derecho Constitucional							2		2
	En Derecho Notarial y Registral								1	1
	En Educación Superior								1	1
	En Gerencia en Servicios de la Salud					1		1		2
	En Telecomunicaciones								1	1
Sistema de Posgrados: Especialización	En Anestesiología y Reanimación						1			1
	En Medicina Interna			1						1
Total		2	2	4	7	23	19	42	30	129

Nota: *Los nombres de algunas carreras han sido actualizados.

Fuente: Elaboración propia.

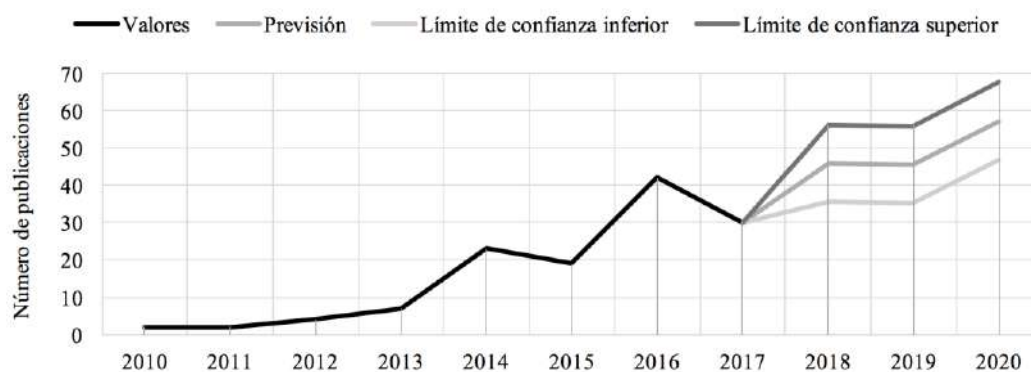


Figura 1. Distribución absoluta de publicaciones por años (2010-2020)

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Análisis de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

La data proporcionada por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la UCSG consta de dos conjuntos, el primero de 762 registros y el segundo de 480 registros. Ambos reportes fueron unificados en una única matriz para lograr mayor completitud de los datos. El número de registros únicos, sin duplicados por número de identificación nacional, son 195. De dicho número, tres fueron excluidos por reconocer porcentajes de discapacidad menores a 4% que, con base en la CIF, no califica como discapacidad. Se puede afirmar que entre el año 2013 y el 2017 se matricularon en la institución al menos 192 personas con una discapacidad autoidentificada y/o convalidada por el Departamento de Bienestar Estudiantil.

El 51,5% (99) es de género masculino, indicando que no existe una diferencia considerable entre géneros. Este resultado contrasta con la tendencia reportada en años anteriores. El 73,4% (141) es originario de la provincia donde se encuentra la institución y el 26,6% (51) restante, de otras provincias del país, lo cual concuerda casi perfectamente con el porcentaje general de estudiantes interprovinciales de la institución (27%). Por último, todos cuentan con un número de identificación nacional válido por lo cual se determina que no hay estudiantes con discapacidad extranjeros.

El 85% (165) ha recibido ayuda financiera al menos una vez, indicando que el 15% (27) restante no ha solicitado dicho apoyo. Con base en los parámetros nacionales, los estudiantes con discapacidad pueden clasificarse en: 82 estudiantes pertenecen a la categoría de 30% a 49%; 49 a la categoría de 50% a 74%; 11 a la categoría de 75% a 84%; 6 a la categoría de 85% a 100%; 7 tienen un grado menor a 29%, por lo cual no cumplen los parámetros de los organismos nacionales pertinentes; y 37 no han reportado su grado de discapacidad. La figura 2 presenta la distribución relativa de los estudiantes con discapacidad según el grado.

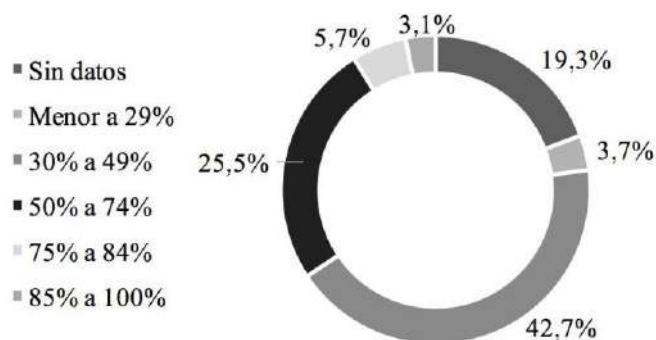


Figura 2. Distribución relativa de estudiantes con discapacidad según el grado

Fuente: Elaboración propia.

La carrera que ha tenido el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad en el tiempo señalado es Derecho (20,3%), seguida por Trabajo Social (9,8%), Enfermería (5,7%) y Medicina (5,2%). La facultad con mayor prevalencia de estudiantes con discapacidad es la Facultad de Jurisprudencia (30,2%), seguida por la Facultad de Ciencias Médicas (18,2%) y la Facultad de Especialidades Empresariales (13,5%). Conforme a la literatura, las carreras de corte CTIM, como aquellas de la Facultad de Educación Técnica para el Desarrollo y Facultad de Ingeniería presentan un bajo porcentaje de estudiantes con discapacidad en comparación a las de corte social o humanístico. Por otra parte, Psicología Clínica y Psicología Organizacional no presentaron índices especialmente altos, contrario a lo que reportaron investigaciones extranjeras.

El tipo de discapacidad más frecuente es la discapacidad física (37,5%), seguida por la visual (18,2%) y la auditiva (16,6%). Por otra parte, los tipos menos representados son la discapacidad psicosocial (4,6%) y lingüística (1%). Estos resultados concuerdan parcialmente con los porcentajes nacionales por tipo de discapacidad, especialmente en la representación de personas con discapacidad física, visual y auditiva. Sin embargo, contrastan en el caso de la discapacidad intelectual, la cual representa un 5,7% del estudiantado con discapacidad, pero es la segunda con mayor prevalencia a nivel nacional. También cabe señalar la infrarrepresentación de la discapacidad lingüística. El cuadro 3 presenta la distribución absoluta de los estudiantes con discapacidad por tipo de discapacidad, carrera y facultad.

Por otra parte, el número de estudiantes matriculados con discapacidad ha incrementado desde el año 2013 hasta el 2017 en una tasa de crecimiento anual de 9,7%. Desde el 2013 hasta el 2017, el porcentaje anual de estudiantes con discapacidad ha incrementado progresivamente desde el 0,47% hasta componer el 0,73% del total de estudiantes matriculados en la institución. El cuadro 4 presenta la prevalencia de estudiantes con discapacidad en comparación a la población estudiantil general desde el 2013 al 2017. La prevalencia de estudiantes con discapacidad ha sido calculada a partir del número de estudiantes con discapacidad sobre el número de estudiantes por año.

Cuadro 3. Distribución absoluta de estudiantes con discapacidad por tipo de discapacidad, carrera y facultad

FACULTAD	CARRERA	AUDITIVA	FÍSICA	INTELLECTUAL	LENGUAJE	PSICOSOCIAL*	VISUAL	SIN ESPECIF.	TOTAL
Arquitectura y diseño	Arquitectura	2	2		1				5
	Diseño de Interiores	1							1
Artes y Humanidades	Ing. en Producción y Dirección de Artes Multimedia	1	1						2
	Ing. en Producción y Dirección en Artes Audiovisuales	1	2						3
	Música			1	1	1			3
Ciencias económicas y administrativas	Administración de Empresas		3	2	1		1	2	9
	Economía			1			2		3
	Contabilidad y Auditoría		2						2
Ciencias médicas	Enfermería	4	4				3		11
	Medicina	1	6			1	1	1	10
	Nutrición, Dietética y Estética	1	3					1	5
	Odontología	1	2				1		4
	Terapia Física		1			2	1	1	5
Educación Técnica para el Desarrollo	Ingeniería Agropecuaria							1	1
	Ingeniería Electrónica en Control y Automatismo	1	1						2
	Ingeniería en Electromecánica		3						3
	Ingeniería en Telecomunicaciones						1		1
	Medicina, Veterinaria y Zootecnia	1	1					1	3
Especialidades empresariales	Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras Bilingüe	1		1		1	1	1	5
	Comercio y Finanzas Internacionales		1				3		4
	Administración de Ventas	1	3				1	2	7
	Emprendimiento		1				1		2
	Gestión Empresarial Internacional		3						3
	Marketing	1	2				1	1	5
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	Comunicación social	3	1	2		1	2		9
	Pedagogía						1		1
	Psicología Clínica	1	1				4	1	7
	Psicología Organizacional	1	1	1			1		4
Ingeniería	Ingeniería Civil	1	2				1		4
	Ingeniería en Sistemas Computacionales		3				1		4
Jurisprudencia	Trabajo Social	3	5	2		1	2	6	19
	Derecho	5	18	1		2	5	8	39
Sin especificar								6	6
Total		31	72	11	2	9	35	32	192

Nota: * Los tipos de discapacidad mental y psicológica, presentes en los registros han sido reunidos en el tipo psicosocial conforme a las disposiciones del Ministerio de Salud Pública.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Proporción de estudiantes con discapacidad por año en comparación a la población estudiantil general

AÑO	N° DE ESTUDIANTES MATRICULADOS CON DISCAPACIDAD			N° DE ESTUDIANTES MATRICULADOS POR AÑO	PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	TASA BÁSICA DE CRECIMIENTO
	Semestre A	Semestre B	Únicos			
2013	58	59	71	15.192	0,47%	-
2014	60	81	89	19.472	0,46%	- 0,01%
2015	94	83	110	19.476	0,56%	0,11%
2016	91	93	109	18.047	0,60%	0,04%
2017	88	88	103	14.063*	0,73%	0,13%

Nota: *Este dato está sujeto a cambios previo a la rendición oficial de cuentas.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La mayoría de las investigaciones sobre discapacidad producidas por la comunidad académica de la institución pertenecen a las Ciencias Sociales y de la Salud. Por otra parte, la contribución de las ingenierías y ramas técnicas es ínfima. El número de publicaciones ha ido en aumento y se pronostica una tendencia general positiva hasta el 2020. Estos resultados sugieren un interés creciente, aunque no consistente en todas las ramas, en la temática de la discapacidad por parte de los graduandos.

En cuanto a las características del estudiantado con discapacidad, es positivo que no haya disparidad considerable por género o provincia de origen y que en su mayoría hayan recibido ayuda financiera por parte de la institución. Tampoco hay diferencias considerables por tipo de discapacidad considerando la distribución nacional, excepto por la infrarrepresentación de las personas con discapacidad intelectual. Pero sí existe una diferencia evidente según el grado de discapacidad. El número de estudiantes con discapacidad aminora a medida que el grado de discapacidad aumenta, lo cual anima a buscar vías para captar y atender estudiantes con discapacidades severas.

Las facultades de Jurisprudencia, Ciencias Médicas y Especialidades Empresariales han atendido a más de la mitad del estudiantado con discapacidad del periodo señalado, mientras que las facultades de carreras técnicas e ingenierías presentan algunos de los porcentajes más bajos. Esto podría deberse a que ciertas facultades o carreras están mejor adaptadas para atender a los estudiantes con discapacidad que otras. También podría señalar la existencia de barreras discriminatorias en ciertas ciencias o incluso de prejuicios propios de los estudiantes con discapacidad. Aunque el número de estudiantes matriculados con discapacidad ha ido en aumento desde el 2013; sin embargo, no ha alcanzado el 1% de la población estudiantil general hasta el año 2017, dando cuenta del largo camino que queda por recorrer.

Entre las limitaciones de la investigación se reconoce la limitada información existente, lo cual impidió el estudio de la tasa de retención, deserción y egreso de los estudiantes con discapacidad. Se recomienda que en trabajos futuros se investigue la prevalencia de personas con discapacidad en las universidades ecuatoriana a través de los años para que, de esta forma, se pueda evaluar el progreso en inclusión. También se recomienda estudiar los porcentajes de retención, deserción y egreso de este colectivo en la formación terciaria. Otra línea de investigación sugerida son los obstáculos que pueden impedir o dificultar el

ingreso a las universidades o a un tipo de carreras determinadas. Por último, se exhorta a investigadores, docentes e instituciones por igual a emprender sus propias iniciativas de inclusión educativa, en pos de una sociedad más íntegra, solidaria y justa.

Referencias

- American Psychology Association. (2009). *Barriers to students with disabilities in psychology training*. Washington DC: Asociación Americana de Psicología.
- Aquino, S., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21.
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2010). *Ley orgánica de educación superior*. Recuperado de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/>
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural*. Recuperado de <https://oig.cepal.org/>
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2012). Ley orgánica de discapacidades. Recuperado de <https://oig.cepal.org/>
- Baquero, M. (2015). Discapacidad: Una construcción narrativa excluyente. *Equidad & Desarrollo*, 24, 165-183. <https://doi.org/10.19052/ed.3685>
- Bell, F. (2017). El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100012>
- Bodero, L. y Terranova, E. (2012). La inclusión de los estudiantes con discapacidades en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. *Yachana*, 1(1), 103-107.
- Booth, T. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision*. París: UNESCO.
- Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S. y Peiró, M. (2014). Comisión universitaria sobre discapacidad: Una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 51-61.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Informe regional sobre la medición de la discapacidad: Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2017). *Análisis general: Personas con discapacidad registradas*. Recuperado de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cueva, M., Gallardo, J., Romero, A., Falconi, A. y Castro, S. (2017). Consideraciones de personas discapacitadas sobre el acceso a la educación superior en la ciudad de Latacunga, Ecuador. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(2), 49-61.
- Espinosa, B. y Goetschel, A. (2014). Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas. Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en la educación superior.

- En M. Rifá, L. Duarte y M. Ponferrada (Ed.), *Actas del III congreso internacional MISEAL* (págs. 132-145). Barcelona: MISEAL. <https://doi.org/10.22206/cys.2012.v37i3.pp255-73>
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, 37(3), 255-273.
- Esteves, A. y Santos, D. (2014). Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: Experiencia de FLACSO-Ecuador. Nuevos. En M. Rifá, L. Duarte y M. Ponferrada (Ed.), *Actas del III congreso internacional MISEAL* (págs. 233-251). Barcelona: MISEAL.
- Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2), 118-126.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Perú: Características de la población con discapacidad*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos-INDEC. (2014). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. censo del bicentenario. Serie C*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC. (2014). *Evolución de las variables investigadas en los censos de población y vivienda del Ecuador 1950, 1962, 1974, 1982, 1990, 2001 y 2010*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Jiménez, A. y Huete, A. (2016). *Informe olivenza 2016, sobre la situación de la discapacidad en España*. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Kahn, S. y Ginther, D. (2017). *Women and STEM*. Boston, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w23525>
- Kraus, L. (2017). *Disability statistics annual report*. Durham, NH: University of New Hampshire.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 305-324.
- Martínez, C., Silva, R. y Naranjo, B. (2016). Accesibilidad a la información y la inclusión social de personas con discapacidad visual. En M. Espinoza, J. Feyen y E. Timbe (Ed.), *Actas del IV congreso ecuatoriano de tecnologías de la información y comunicación* (pp. 79-86). Cuenca: MASKANA.
- Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo núm. 0295-13*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>

- Ministerio de Salud Pública. (2015). *Registro nacional de discapacidades*. Quito: Ministerio de Salud Pública.
- Misión Solidaria Manuela Espejo. (2012). *1er Estudio biopsicosocial clínico genético de las personas con discapacidad en Ecuador 2009-2010*. Quito: Vicepresidencia de la República del Ecuador.
- Moon, N., Todd, R., Morton, D. y Ivey, E. (2012). *Accommodating students with disabilities in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Findings from research and practice for middle grades through university education*. Atlanta, GA: Center for Assistive Technology and Environmental.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. París: Naciones Unidas.
- National Center for Education Statistics. (2016). *Digest of education statistics 2015*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016014.pdf>
- Observatorio Nacional de Discapacidad. (2014). *Línea base observatorio nacional de discapacidad: Análisis descriptivo de indicadores*. Bogotá: Observatorio Nacional de Discapacidad.
- OMS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad.
- Perez, L., Gulley, A. y Prickett, L. (2016). Improving access to higher education with UDL and switch access technology: A case study. En M. Mills y D. Wake (Eds.), *Empowering learners with mobile open-access learning initiatives* (pp. 13-30). Hershey, PE: IGI Global.
- Redacción Sociedad. (3 de Octubre de 2015). Más de 5 mil personas con discapacidad asisten a la universidad en Ecuador. *Diario El Telégrafo*, p. 26.
- Rodríguez, N. (2004). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. Quito: Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: CINCA.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan nacional para el buen vivir 2017-2021*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Secretaria Nacional de Promoçao dos Direitos da Pessoa com Deficiencia. (2012). *Cartilha do censo 2010. Pessoas com deficiencia*. Brasilia: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio nacional de la discapacidad en Chile*. Santiago: Servicio Nacional de la Discapacidad.
- Smith, D. (2016). *Disability in the United Kingdom 2016: Facts and figures*. Cambridge: Papworth Trust.
- Stang, M. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina. Del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago: Naciones Unidas.

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. (2017). *Planificación estratégica de desarrollo institucional 2017-2021*. Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Vizñay, J., Campoverde, M. y Poma, D. (2017). Funciones de accesibilidad que logran y mejoran las competencias de uso y manejo de los teléfonos inteligentes. En V. Robles, R. Sánchez, P. Ingavélez y F. Pesántez (Coord.), *Inclusión, discapacidad y educación: Enfoque práctico desde las tecnologías emergentes* (pp. 97-110). Quito: Abya-Yala.

Breve CV del autor

Juan Carlos Ocampo

Estudiante investigador de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Miembro fundador y exdirigente del grupo de investigación científica estudiantil de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la universidad mencionada. Ha realizado trabajos de investigación científica en orientación vocacional, violencia de género, sexualidad y discapacidad. También ha colaborado con varias organizaciones, entre ellas el Instituto de Neurociencias de la Junta de Beneficencia de Guayaquil, en temas de investigación y desarrollo de soluciones basadas en evidencia. Actualmente es becario por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en la carrera de Psicología Clínica y de la Salud. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9353-7581>. Email: juan.ocampo01@cu.ucsg.edu.ec

Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior

Competences of University Teaching Staff for Attention to Diversity in Higher Education

Eddy Paz Maldonado *

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

La formación inicial y permanente del profesorado es un factor determinante para desarrollar distintos procesos inclusivos dirigidos a brindar atención a la heterogeneidad de estudiantes en las instituciones de enseñanza superior. Esta diversidad debe ser entendida desde una perspectiva que busque propiciar la creación de un entorno educativo inclusivo. El objetivo es reflexionar sobre las competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. Revisa numerosas fuentes bibliográficas y propone diez competencias básicas y transversales para abordar a colectivos en condición de vulnerabilidad. El trabajo concluye que el profesorado universitario se enfrenta a un contexto laboral exigente producto de las reformas educativas que se implementan en el funcionamiento de la gestión universitaria. Sin embargo, en la práctica pedagógica han de incorporar mecanismos que permitan la participación, el pluralismo y la democratización de los espacios educativos. Además, deben prepararse constantemente en la utilización de nuevas metodologías de aprendizaje, planificación, mediación y evaluación. En consecuencia, se requieren profesores capacitados, conscientes, comprometidos, con actitud positiva para aceptar y entender las diferencias de los educandos en las universidades. Por esta razón, es necesario que se fortalezcan los programas de profesionalización docente para impulsar nuevas competencias relacionadas con la inclusión y atención a la diversidad en las instituciones de enseñanza universitaria.

Descriptor: Competencias del docente; Enseñanza superior; Grupos vulnerables; Igualdad de oportunidades; Práctica pedagógica.

The initial and permanent training of teachers is a determining factor to develop different inclusive processes aimed at providing attention to the heterogeneity of students who participate in higher education institutions. This diversity must be understood from a perspective that search to foster the creation of an inclusive educational environment. The aim is to reflect on the competences of university teaching staff for attention to diversity in higher education. It reviews numerous bibliographical sources and proposes ten basic and transversal competences to address vulnerable groups. The work concludes that the university teaching staff faces a demanding labor context product of the educational reforms that are implemented in the operation of the university management. However, in pedagogical practice they must incorporate mechanisms that allow participation, foment pluralism and the democratization of educational spaces. In addition, they must prepare constantly in the use of new learning methodologies, planning, mediation and evaluation. Consequently, trained, conscious, committed teachers with a positive attitude are required to accept and understand the differences of the students in the universities. For this reason, it is necessary to strengthen teacher professionalization programs to impulse new competencies related to inclusion and attention to diversity in the university education institutions.

Keywords: Teacher qualifications; Higher education; Vulnerable groups; Equal opportunity; Pedagogical practice.

*Contacto: eddy.paz@unah.edu.hn

Introducción

En los centros de educación superior participan estudiantes de diferentes colectivos, con características y necesidades particulares. Para lograr la cohesión socioeducativa en dichos centros, se tiene que prestar atención de forma efectiva a todos estos educandos. En los últimos años se han efectuado reformas universitarias que proponen una serie de modificaciones para brindar respuesta a la diversidad. Sin embargo, el profesorado no se encuentra preparado para atender a grupos heterogéneos e implementar las medidas establecidas en las instituciones educativas. Por esta razón, la atención a la diversidad constituye un gran desafío para los educadores hoy en día (Murillo et al., 2010).

Existen distintas concepciones sobre la diversidad. Cárdenas (2012) dice que este término es muy utilizado en el contexto educativo actual. Arnaiz (2003, p. 15) declara la diversidad “como el conjunto de características que hacen a las personas y a los grupos distintos con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales”.

Según Parilla (1999), la diversidad hace referencia a variados colectivos heterogéneos, a multiplicidad de representaciones o manifestaciones dentro de esos grupos, sin importar la fuente de esa heterogeneidad. Por tanto, existe diversidad en un colectivo en razón de edad, intereses, religión, capacidad mental, color de piel, sexo, o procedencia social de sus miembros. Rosales (2012) coincide que el origen étnico, cultura, clase social, género, religión, ideología política, diferentes capacidades y necesidades son elementos a tomar en cuenta para analizar la heterogeneidad en los estudiantes de los centros de enseñanza superior.

Álvarez (2018) manifiesta que el profesorado tiene que aceptar y respetar la diversidad de forma genuina. También, aprender a valorarla como una nueva oportunidad de aprendizaje y no como un problema. Más allá de los discursos, la idea de que la diversidad es vida, de que el estudiantado es distinto y deben respetarse todas esas particularidades, ha de estar firme y auténticamente adherida en todos los docentes.

La educación superior, tiene la obligación de brindar propuestas para la solución de problemáticas relacionadas con el acceso, egreso y permanencia del estudiantado. Las instituciones en este nivel, necesitan adaptarse a modalidades de formación más coherentes con la realidad social. Por ejemplo, mejorar las aulas regulares, implementar nuevas metodologías de aprendizaje y diseñar otras formas de evaluación para construir mejores espacios educativos (Salinas, de Benito y Lizana, 2014). Se demanda un profesorado con una serie de competencias para ofrecer una educación de calidad. Es necesario diseñar un perfil docente que integre diferentes competencias, que faciliten un mejor desempeño de las funciones de los académicos en las universidades (Mas y Olmos, 2016).

Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. Revisa numerosas fuentes bibliográficas sobre el tipo de competencias que deben poseer y desarrollar los docentes para abordar a estudiantes en situación de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual e inmigrantes. Para cumplir con los propósitos planteados, el trabajo se estructura en cuatro secciones: en la primera, se expone la atención a la diversidad en la educación superior; en la segunda, se describe la formación del profesorado para la atención a la diversidad en la enseñanza superior; en la tercera, se analizan diferentes perspectivas sobre las competencias del profesorado universitario

para el ejercicio docente y la atención a la diversidad. Finalmente, se presenta una propuesta sobre las competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la educación superior.

1. La atención a la diversidad en el contexto de la educación superior

Atender y entender las diferencias del estudiantado es uno de los grandes retos que se presentan actualmente en la educación superior. Para ello, se requieren mecanismos funcionales que permitan construir una universidad abierta y pluralista. Una universidad democrática que admita los planteamientos de los educandos en la búsqueda por lograr la participación de toda la comunidad universitaria. La atención a la diversidad es una acción determinante para construir centros de enseñanza superior inclusivos, que posibiliten el desarrollo de los múltiples grupos marginados y excluidos socialmente.

La diversidad es un fenómeno visible en las universidades del sistema de educación superior, pero la misma no ha sido atendida de la mejor manera. La formación inicial docente que brindan los centros de enseñanza superior carece de un modelo auténtico, apropiado, congruente y sensible a las características de los educandos. Por otra parte, los contenidos referentes a la educación inclusiva y atención a la diversidad se presentan como asignaturas optativas y no indispensables, lo que produce una base débil para abordar dicha temática por parte de los educadores (Domínguez y Vázquez, 2015).

Comprender la concepción de la diversidad desde una perspectiva donde las diferencias de los estudiantes posibiliten la construcción de un entorno educativo inclusivo es un desafío para los docentes universitarios. Por esta razón, el profesorado debe analizar este paradigma según los elementos socioculturales del estudiantado que participa en la enseñanza superior para evitar todo tipo de discriminación en su accionar pedagógico. (Paz Maldonado, 2018a, pp. 26-27)

Los términos equidad, atención a la diversidad e inclusión educativa se encuentran inmersos en la discusión pública referente a la educación, distintos autores los exponen como iguales, para Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita (2016) son elementos complementarios para el reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil en las prácticas pedagógicas, y políticas educativas.

Según Booth y Ainscow (2015), la diversidad toma en consideración las diferencias evidentes, no palpables y las semejanzas entre los sujetos. Esta diversidad trata de la desemejanza dentro de una sociedad común y engloba a todos los individuos sin importar su condición. No obstante, la valoración de la diversidad tiene sus limitaciones. Cuando no se acepta a los demás como son, provoca el no reconocimiento y la negación de nosotros mismos.

Para entender la diversidad en la educación superior es importante considerar el tipo de sociedad en el que nos desarrollamos. Una sociedad donde predomina la segmentación de diversos grupos y donde las diferencias humanas son consideradas como un problema, y no como una oportunidad para lograr evitar la exclusión. Esta diversidad se encuentra íntimamente relacionada con el contexto social, político, económico y personal, no solo educativo (López-Melero, 2012).

La atención a la diversidad es una temática que requiere la formación del profesorado bajo el enfoque de justicia social. Un enfoque desatendido en los programas formativos

de los futuros y actuales educadores. Según Silva-Peña (2017, p. 126), “el concepto de Justicia Social podemos comprenderlo de un modo general como el camino teórico-práctico que se ha emprendido para luchar contra las desigualdades”. Además, Zeichner (2017) menciona que la justicia social se orienta a formar docentes dispuestos y capaces de trabajar en diversos contextos educativos con el fin de hacerle frente a las desigualdades que existen en la enseñanza y en la sociedad. También, reconoce los aportes de los educadores para acrecentar las oportunidades de vida del estudiantado.

La atención a la diversidad es una de las exigencias que la sociedad y diferentes legislaciones hacen a los establecimientos de enseñanza superior. Las universidades deben atender a todo el estudiantado, sin importar sus características o condiciones personales. Esta atención tiene que ser de calidad y brindar oportunidades iguales en la vida universitaria. En el contexto académico debe ser el profesorado el que atienda los requerimientos que puedan presentar los educandos. Por tanto, estos docentes tienen que desarrollar competencias relacionadas con la atención a distintos grupos, para ofrecer una formación adecuada a los estudiantes que tienen a su cargo (Díez y Sánchez, 2015).

La historia de la diversidad pasa por etapas que van desde la aceptación de que todo el estudiantado tiene derecho a recibir educación, hasta la implementación de acciones que busquen ofrecer una enseñanza de calidad a todos los educandos en los espacios áulicos regulares (García et al., 2013).

Jiménez y Fardella (2015) mencionan que existen diferentes formas de valorar la diversidad en la educación. En primer lugar, la negación de la diversidad que se caracteriza por invisibilizar las diferencias de origen sociocultural y la diversidad como problema, esta se relaciona con las situaciones de incertidumbre que se originan dentro de las aulas de clase y que el profesorado no se encuentra preparado o dispuesto a atender.

Hablar de la diversidad del estudiantado en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que van a seguir, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza, en definitiva, una enseñanza más personalizada.
(Fernández Batanero, 2013, p. 84)

La atención a la diversidad en la enseñanza superior requiere desarrollar múltiples acciones por parte de toda la comunidad educativa. Sin embargo, el profesorado tiene una enorme obligación en la búsqueda por ofrecer una educación inclusiva que permita fomentar el pluralismo sin ninguna distinción en todos los centros educativos de este nivel, dado que, son ellos los que diariamente interactúan con el estudiantado en los espacios de formación universitaria.

2. La formación del profesorado para la atención a la diversidad en la enseñanza superior

La carrera docente a mediados del siglo diecinueve surge con la idea de que los profesionales que se dedicarían a la labor de educar tendrían que ser personas con un alto grado de vocación, dedicación, sacrificio para ejercer la misma y mantenerse en la

profesión durante toda la vida académica. En el siglo veinte la figura del educador está ligada al aspecto técnico. Además, presenta mayor capacidad para tomar decisiones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tarea del profesorado es de servicio, pero participa de manera activa al compartir sus conocimientos con pares, capacitándose a diario ante los nuevos desafíos que surgen producto de las transformaciones socioeducativas (Veloquio, 2016).

Las universidades históricamente han respondido a un paradigma academicista donde el énfasis ha estado puesto en la transmisión de conocimientos, centrado en una fuerte fragmentación disciplinar. Desde ahí las instituciones de educación superior se han constituido como agencias transmisoras de la cultura dominante, asumiendo el poder y la regulación respecto a cuál es el conocimiento válido, y quienes pueden acceder a él. Por su parte, el actual modelo profesionalizante que ha ido instalándose en los procesos de renovación curricular de las universidades fortalece un marco de competencias tendientes a homogenizar los desempeños profesionales. (Schilling, 2018, p. 150)

En América Latina, la función del profesorado se encuentra en una etapa de intensas transformaciones relacionadas con las exigencias provocadas en la sociedad; entre estas, reconocer la diversidad desde un sentido amplio como ser cultural, migratorio, de género, funcional, entre otras y la petición por parte de la población para asumir un papel relevante en el desarrollo social. No obstante, lo expuesto anteriormente repercute de manera directa en los sistemas educativos, principalmente en el ejercicio docente y en las universidades formadoras de educadores. Los centros de enseñanza superior producto de las reformas educativas constantes han creado modelos que no ofrecen respuestas contundentes para atender a la diversidad en todas sus formas (Ferrada, 2017).

Para que las y los educadores se conviertan en personas capaces de modificar los centros de enseñanza tradicional en inclusivos, deberán transformarse los sistemas de formación docente. La formación inicial es la primera etapa en la que los futuros educadores obtienen las bases necesarias para entender su rol mediante el desarrollo de competencias relacionadas con la diversidad en la educación. También, la formación permanente debe prepararles para implementar medidas que solucionen la problemática de atender a la heterogeneidad en la educación. Por tanto, es necesario un nuevo perfil profesional para formar docentes reflexivos y críticos ante las diversidades que se dan en los contextos educativos actuales (Domínguez y Vázquez, 2015).

La formación inicial docente es fundamental en la búsqueda del respeto a la diversidad y el logro de espacios áulicos inclusivos, debido a que en esta etapa se promueven aspectos actitudinales, creencias y se desarrollan múltiples concepciones en base a la educación, que serán guía para el ejercicio de la profesión en los sistemas educativos. Por eso, es vital el análisis de la perspectiva relacionada con la inclusión educativa para atender a la diversidad en las universidades que forman al futuro profesorado. Lo que sería de mucha importancia para comprender la idea que los docentes conocen y desarrollan en su práctica pedagógica sobre dicha perspectiva (Vélez et al., 2016).

Para que se instaure la educación inclusiva y se brinde respuesta inmediata a la diversidad, es esencial modificar la formación de los futuros educadores. Los establecimientos de enseñanza solo podrán realizar esas reformas si son conscientes de la importancia de ese aspecto (García y Arroyo, 2014). Además, debe construirse una propia identidad en el transcurso de la carrera docente por parte del profesorado, debido a que hoy en día tendrán que revisar constantemente su práctica pedagógica para

adquirir y desarrollar competencias a través de la formación permanente en el propio entorno laboral donde se desenvuelven (Matus, 2013).

Los centros de enseñanza superior necesitan implementar diferentes mecanismos para promover la participación de toda la comunidad educativa y desarrollar procesos de atención a la diversidad, desde un enfoque más amplio para evitar el asistencialismo a colectivos más visibles socialmente como, por ejemplo, el estudiantado en situación de discapacidad. La creación de programas de formación docente es un elemento fundamental para contribuir con la generación de competencias básicas y transversales que permitan entender y atender la misma (Paz Maldonado, 2018b).

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la formación inicial docente es la preparación de educadores conscientes de sus propios prejuicios y capacidades para enseñar en contextos de alta inestabilidad. La universidad se convierte en un espacio donde los futuros docentes pueden reconocer y cambiar sus propios prejuicios, así como reflexionar sobre los mismos al momento de ejercer su profesión (Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016). El reconocimiento de la diversidad exige la transformación de los procesos educativos actuales (Guzmán Marín, 2018).

El profesorado que ingresa al sistema educativo debe tener vocación para desempeñarse en sus diferentes instituciones. No puede ser insensible ante la realidad política, económica, social y educativa que existe en estos tiempos. Por ello, los centros de formación docente tienen una enorme responsabilidad en la construcción de una sociedad más inclusiva. Freire (1993) afirma que quien pretende enseñar tiene que desarrollar cualidades relacionadas con la humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión y fomento de la democracia.

3. Competencias del profesorado universitario para el ejercicio docente y la atención a la diversidad

En este apartado se plantean algunas distinciones teóricas sobre las diferentes perspectivas de concebir las competencias del profesorado para el ejercicio docente y la atención a la diversidad en la educación superior.

La enseñanza universitaria solicita un conjunto de habilidades y competencias por parte del profesorado. En las instituciones de educación superior se exige que el docente incluya dentro de su práctica educativa la investigación, la implementación de metodologías apropiadas para lograr el desarrollo del estudiantado y la búsqueda por resolver una serie de contrastes que respondan a las necesidades requeridas por los mismos (Rivadeneira, 2017).

Las competencias del profesorado en la enseñanza superior incluyen todos los elementos relacionados con su práctica pedagógica, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla y con su profesionalización. Por ende, para comprenderlas es importante considerar tres aspectos: el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber que enseñar, cómo enseñar, a quienes se enseña y para qué (Torres et al., 2014). Rey (1999) expone que:

Existen dos modelos opuestos de competencia. En el primero, la competencia se encuentra ligada al cumplimiento de una función que corresponde a una clase de situaciones y aun cuando no se reduce a un comportamiento, como en la forma límite

e insostenible se puede describir como una organización de comportamientos. En ese sentido es particularmente específica. El otro modelo la concibe como una capacidad generativa susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas respecto a una inmensidad de situaciones nuevas. (p. 33)

Según Zabalza (2003), las competencias docentes, son el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad en la vida cotidiana. Larraín y González (2005) afirman que son cualidades de los seres humanos que contribuyen a desarrollar un mejor trabajo. Le Boterf (2001) define la competencia como “un saber actuar responsable y validado, que combina diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos y de herramientas)” (p. 53). Para Perrenoud (2003), “la competencia es la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él” (p. 57).

Las competencias han modificado las fases de formación del profesorado, su introducción al mundo profesional, su crecimiento profesional permanente y valoración de su propia práctica pedagógica (Danielson, 2011). Según Valcárcel, Quintana y Oramas (2014) este modelo de competencias requiere de un desempeño profesional pedagógico productivo para satisfacer las necesidades de la gestión educativa en los diferentes espacios universitarios y las exigencias sociales de la actualidad.

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. (Barrón, 2009, p. 78)

Zabalza (2009) considera que todo profesor universitario debe: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar los contenidos disciplinares, ofrecer explicaciones comprensibles a sus estudiantes, manejar didácticamente las nuevas tecnologías, gestionar metodologías de trabajo didáctico, relacionarse constructivamente con los educandos, Tutorizar al estudiantado y profesorado, evaluar los aprendizajes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y finalmente, implicarse institucionalmente.

Por otra parte, diferentes estudios hacen énfasis en las competencias didácticas. Por ejemplo, Rivadeneira (2017) afirma que el profesorado universitario asumirá un nuevo rol de acompañante, facilitador, guía, orientador de un proceso de conocimiento, capaz de estimular cada vez más el desarrollo individual del estudiantado, con responsabilidad y autonomía para su perfeccionamiento. También, Valcárcel, Quintana y Oramas (2014) coinciden en que los modelos de competencias docentes deben estar centrados en los educandos y el profesorado deberá buscar desarrollar una postura de estimular el aprendizaje, ser un tutor y contribuir a que los estudiantes sean mejores aprendices en el proceso educativo.

Para dar respuesta a los cambios culturales, políticos, sociales y económicos al profesorado universitario se le exige el dominio de idiomas, manejo de la informática, desarrollar competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales, el manejo de relaciones humanas, flexibilidad, polivalencia y versatilidad (Barrón, 2009). En cambio, Más y Olmos (2016) plantean que estos cambios y la repercusión de los mismos en la educación superior provocan alteraciones en las funciones del profesorado, por lo

que es necesario delimitar un nuevo perfil y conocer las competencias pedagógicas ya establecidas. Tobar (2017) resalta la importancia de la dimensión pedagógica en el índice de competencias docentes de educación superior para fortalecer las competencias TIC en busca de desarrollar la investigación y gestión educativa para beneficiar a los educandos.

Por otro lado, Villarroel y Bruna (2014) analizan la incorporación de las competencias genéricas en las mallas curriculares para la formación integral de los estudiantes, pero afirman que, se requiere que los profesores posean las mismas para lograr promoverlas en su accionar pedagógico. Por ello, la formación de los académicos es fundamental para las mejoras educativas. Zabalza (2012) sugiere que es importante visibilizar el proceso de construcción de propuestas curriculares basadas en competencias como marco de referencia y como elemento de contraste en relación a la viabilidad del enfoque formativo inicial de profesores.

En la educación superior, participan activamente estudiantes de diversos colectivos que forman parte de la heterogeneidad universitaria, entre ellos: en situación de discapacidad transitoria y permanente, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad sexual, diversidad cultural, estudiantes extranjeros e inmigrantes, por ello, los académicos deben ser formados sólidamente para entender y atender la diversidad en los distintos espacios de aprendizaje. Es vital poder desarrollar una educación bajo el enfoque intercultural. Para García y Jáuregui (2013), la interculturalidad es una acción que se opone a todo tipo de prácticas segregadoras, dado que, se limita a los fundamentalismos ideológicos, la discriminación y propone disminuir la desigualdad social a través del diálogo y el juicio crítico.

Los profesores universitarios deben poseer una serie de características profesionales para posibilitar una enseñanza basada en el respeto a las diferencias de todo el estudiantado. En ese sentido, para Amaro, Méndez y Mendoza (2014), la comunicación con los estudiantes, la motivación desde factores contextuales, la tutoría integrada desde la docencia, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros profesores para la construcción de estrategias de aprendizaje y la mejora sostenida de la práctica, son elementos que contribuyen en gran medida para atender a los educandos de diversos grupos sociales.

En el caso del estudiantado con necesidades educativas específicas, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2015) dicen que el profesorado universitario debe estar preparado para realizar diversas tareas. Es decir, ayudar al estudiante a integrarse a la vida universitaria, atender las necesidades académicas, dar respuestas en el aula a los requerimientos que presenten los mismos y realizar intervenciones tutoriales para facilitar su aprendizaje.

Para entender la diversidad cultural es importante que los docentes tengan conocimiento acerca de diferentes perspectivas y se desenvuelvan de manera respetuosa referente a las características humanas que hacen a las personas diferentes unas de otras. Por ejemplo, edad, raza, grupo étnico, género, habilidades, cualidades físicas, orientación sexual, educación, estado civil y creencias religiosas (Duran y Parra, 2014).

Evitar la discriminación en base a orientación sexual y género, demanda la sensibilización de los educadores para la introducción en el currículo de estos tópicos. Los docentes deben proporcionar información y servicios de apoyo al estudiantado sobre

dichas temáticas (Martxueta y Etxeberria, 2014). Para entender y respetar la diversidad sexual es necesario que el profesorado elimine toda clase de estigmas referentes a la identidad de género y orientación sexual de las personas que pertenecen a este colectivo. "Los prejuicios religiosos, políticos y sociales limitan la promoción de la tolerancia y participación en los espacios de aprendizaje" (Paz Maldonado, 2018a, p. 26).

Santos, Cernadas y Lorenzo (2014) dicen que los profesores deben ser formados para desarrollar el dominio de técnicas de aprendizaje cooperativo para fomentar una educación pluralista que permita la cohesión de los educandos.

En lo concerniente a, los aspectos fundamentales para la creación de espacios áulicos democráticos, la actitud del profesorado es un elemento clave para respetar las diferencias, y atender la diversidad del estudiantado en las aulas de clase en la educación superior (Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz, 2014). Para comprender mejor los escenarios de aprendizaje y sus implicaciones Salinas, de Benito y Lizana, (2014), señalan que el docente requiere de competencias para desarrollar nuevas formas de trabajo. Es decir, las competencias tecnológicas y sobre todo las comunicativas para promover la adquisición de habilidades en los educandos.

Según Eslava, de León y González (2015), es indispensable el desarrollo de competencias transversales tales como: trabajo en equipo, participación activa, autonomía personal y emprendimiento para atender a la diversidad. Por su parte, Fernández Batanero (2013), expone que el profesorado universitario debe tutorizar al estudiantado, propiciar el diálogo, gestionar metodologías activas, adecuar la enseñanza y los materiales educativos, y colaborar con todos los agentes educativos.

Profundizar sobre la enseñanza es un aspecto clave para entender la diversidad en la educación. Sin embargo, la función docente no solo está ligada al aspecto pedagógico, sino que los educadores deben presentar sensibilidad ante los estudiantes para generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita analizar las dimensiones sociales donde se desenvuelven (Cañedo y Figueroa, 2013). Las competencias docentes concretas, deben ser parte de la formación académica de todo profesor. No importa que algunos educadores tengan que atender a individuos en condiciones particulares, estas son de base común para todo el profesorado que se desempeña en la enseñanza superior de cualquier entorno.

El profesorado universitario debe ser capaz de saber escuchar, separar sus propios esquemas culturales, ser empático, evitar los juicios, las críticas y acoplarse con las necesidades, intereses y sentimientos de los educandos, más cuando estos provienen de un contexto cultural distinto (Álvarez, 2018).

Fernández Batanero (2012), señala que el profesorado para generar la inclusión educativa y atender a la diversidad en los espacios universitarios debe poseer y desarrollar competencias pedagógico-didácticas, de liderazgo, gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, competencias investigativas, interactivas, éticas, sociales, y organizativas.

Es necesario que el cuerpo docente posea la formación que permita conocer y aplicar estrategias de inclusión y diversidad. Para ello, las facultades formadoras de educadores y educadoras, en sus distintos niveles y carreras, deben evidenciar compromiso y conocimiento teórico y práctico, desde una mirada que valore la diversidad (como parte de su perfil de egreso), acompañado de acciones concretas, plasmadas en sus mallas curriculares de formación de docentes, donde la diversidad

sea un recurso de apoyo al aprendizaje, y no un obstáculo o déficit a subsanar.
(Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016, p. 82)

El profesorado competente es aquel que en su ejercicio profesional es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes para poder solucionar diversas situaciones en el entorno educativo. Por tanto, la formación de competencias debería impulsarse en la formación inicial y permanente de los educadores (Aguaded, de la Rubia y González, 2013).

Según Olmos, Romo y Arias (2016) una de las mayores demandas en la universidad es la atención a la diversidad estudiantil y de la cultura académica. El diálogo y la enseñanza recíproca entre colegas mediante las narrativas pedagógicas de vida, pueden favorecer la construcción de una cultura incluyente, que no disminuya los contextos donde se desempeña el estudiantado, ni las relaciones sociales y pedagógicas que puedan restringir o apoyar una educación de calidad para todos, a través de una pedagogía para la diferencia que reconoce y permite visibilizar a los colectivos que históricamente han sido marginados.

4. Una propuesta sobre competencias del profesorado universitario para atender la diversidad

En esta sección se propone una serie de competencias básicas y transversales que los programas universitarios de formación inicial y permanente del profesorado, deberían considerar para la atención a diversos colectivos en condición de vulnerabilidad en las instituciones de educación superior, específicamente los estudiantes en situación de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual e inmigrantes.

Planificar el proceso educativo en base a las necesidades del estudiantado. Es fundamental que el accionar educativo se dirija a través de una planificación coherente, flexible y que potencie el desarrollo de todos los educandos.

Implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación. Este tipo de mecanismos contribuirán a incentivar un posicionamiento positivo por parte de los estudiantes y docentes sobre la diversidad de colectivos que participan a diario en las aulas universitarias, lo que facilitará el trabajo en equipo y la construcción de una visión humanista.

Evaluar de acuerdo a las condiciones de cada estudiante. La evaluación, debe considerar las diferencias de cada educando. Por ejemplo, las personas en situación de discapacidad requieren de ciertos apoyos. Otro caso, son los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes, que en ocasiones solo hablan su lengua materna, por lo que, es necesario pensar que tipo de herramientas se utilizarán para evaluar en los distintos espacios educativos. Es esencial la implementación de diversas formas de evaluación de acuerdo a la disciplina en que los docentes se desempeñen. Los ensayos, estudios de caso, resolución de problemas, evaluación de proyectos, debates grupales, conversatorios, pruebas escritas y exámenes orales, son solo algunas formas de evaluar los contenidos desarrollados.

Capacidad comunicativa. Las ideas y opiniones por parte del profesorado, deben dirigirse de forma clara y precisa. No debe utilizarse terminología peyorativa ni excluyente al momento de impartir nuestra práctica pedagógica. En el caso del estudiantado en

situación de discapacidad visual, debe describirse toda la información proyectada, como ser: gráficos, cuadros y tablas, para que exista una mejor explicación de la temática que se imparte.

Efectuar innovaciones tecnológicas. Estas innovaciones se implementan con el objetivo de evitar la inequidad de accesos y potenciar los espacios educativos. Su uso tiene que realizarse con un propósito preciso para los educandos y el profesorado. Sin embargo, para desarrollar estas innovaciones es necesario considerar si el estudiantado se encuentra en condiciones para realizar las mismas.

Renovar constantemente la práctica pedagógica. La capacitación, permite la actualización continua por parte del profesorado. No obstante, estos deben ser comprometidos y gestionar diferentes espacios de formación permanente relacionada con la atención a distintos grupos vulnerables. La práctica pedagógica constituye el momento preciso para fomentar la inclusión educativa.

Considerar las diferencias del estudiantado. Cada estudiante presenta características particulares. El profesorado universitario debe tomar en cuenta las diferencias como elementos positivos, en la búsqueda de lograr la cohesión pluralista en las universidades.

Conciencia y sensibilidad social. Estas características permiten repensar el aprendizaje desde diversos panoramas, pero se debe considerar la realidad de los sujetos que participan en la educación superior. El rol de acompañante por parte del profesorado, facilita la construcción de nuevos puntos de encuentro, entorno a ideas y pensamientos expresados por los educandos. Los académicos, tienen que ser sensibles ante los problemas sociales y educativos que se viven hoy en día en las distintas sociedades.

Promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje. Los docentes deben ser capaces de respetar las ideas de los educandos. Además, garantizar sus derechos en las instituciones de enseñanza superior, con el fin de democratizar los entornos de aprendizaje. El profesorado debería valorar y respaldar toda acción de los estudiantes en la búsqueda por la mejora de la calidad educativa, puesto que, ellos son el motor que le da vida a las universidades.

Pensamiento reflexivo y crítico. Los estigmas con base en las creencias radicales de origen ideológico, religioso y político, son factores que en el ejercicio docente no deben existir. Para entender la diversidad en la educación superior, es necesario evitar todo tipo de prejuicios. Se requiere un profesorado consciente de las diferencias, con un pensamiento crítico y reflexivo de las distintas realidades educativas, y que visualice desde una nueva perspectiva el proceso educativo. Es importante realizar periódicamente una autoevaluación sobre el ejercicio profesional para conocer las fortalezas y debilidades. En la figura 1 se presentan las competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en las instituciones de educación superior.

5. Conclusiones

Este artículo señala que las competencias docentes para la atención a la diversidad deben ser incluidas en los programas de formación inicial y permanente del profesorado que se desempeña en la educación superior. Sin embargo, la formación inicial constituye una etapa determinante para la adquisición de las mismas.

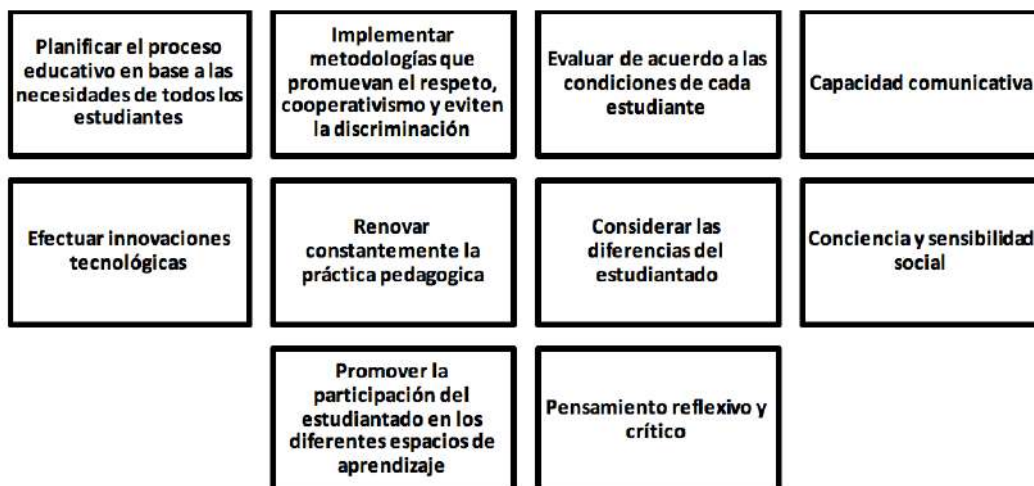


Figura 1. Propuesta sobre las competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la educación superior

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad cambian de acuerdo al tipo de estudiantes que sean abordados, políticas públicas y el contexto geográfico donde desarrollen las prácticas pedagógicas los académicos. Por tanto, las investigaciones exploradas plantean que el profesorado universitario debe poder desarrollar competencias didácticas, pedagógicas y genéricas para desenvolverse en la educación superior. Asimismo, diversos estudios afirman que los docentes tienen que formarse y perfeccionar las competencias pedagógicas, de planificación, metodológicas, de evaluación, investigación y gestión. Estas capacidades se complementan junto con las competencias personales y de formación ciudadana.

Las competencias transversales son las que contribuyen más a generar transformaciones actitudinales para entender y atender al estudiantado. La diversidad puede ser considerada desde múltiples perspectivas, por ejemplo, cultural, física, ideológica, religiosa, racial y política.

Para la atención a la diversidad es necesaria la formación y desarrollo de competencias genéricas o específicas para atender a diferentes colectivos que participan en el proceso de enseñanza universitaria. Por ejemplo, la comunicación, motivación, promoción del aprendizaje colaborativo y planificación basada en las diferencias. También, la conciencia social es un elemento inherente que los docentes deben poseer para hacer frente a las distintas problemáticas sociales y en el contexto de enseñanza. En diferentes establecimientos de educación superior de América Latina, se carece de programas de atención a estudiantes en situación de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual e inmigrantes. Es un primer desafío poder crear dichos programas para brindar mayores oportunidades a los educandos que forman parte de estos colectivos históricamente excluidos y marginados socialmente.

El docente debe ser comprometido, presentar una actitud positiva y desarrollar la planificación, mediación, y evaluación formativa. La empatía, capacidad de escucha, motivación y canalizar las situaciones difíciles en el aula de clases complementan los aspectos didácticos, y pedagógicos en el aprendizaje.

En la educación superior, se requiere un educador sensible y que sea consciente para aceptar y entender las diferencias de los estudiantes, puesto que, estas acciones permitirán realizar cambios significativos en los espacios de aprendizaje que forman parte de la enseñanza en este nivel. La democratización de los salones de clase en la educación, es producto de la cohesión y el respeto de los estudiantes, y el profesorado. Por esta razón, es vital que se construya esta relación recíproca diariamente.

La atención a la diversidad es un hecho adherido al proceso de formación inicial y permanente del profesorado universitario. Por tanto, solicita la participación activa de estudiantes y docentes para generar mejores oportunidades en la educación superior con el fin de evitar cualquier forma de discriminación y exclusión en contra de la colectividad de los educandos que manifiestan un sin número de características muy particulares. La creación de programas de formación de profesores es un factor clave para la generación de competencias básicas y genéricas para abordar a los estudiantes de diferentes colectivos sociales. Por esta razón, surge una propuesta de diez competencias básicas y transversales que pueden desarrollarse mediante los programas de profesionalización docente en los centros de enseñanza superior.

La formación inicial del profesorado, carece de un modelo coherente debido a que no ofrece respuestas convincentes para el abordaje a la diversidad en todas sus expresiones. Esta temática en los procesos formativos docentes se presenta a través de asignaturas optativas, lo que indica que tiene una mínima importancia dentro de las mallas curriculares establecidas. Esta etapa de preparación es vital para los futuros educadores, dado que, para brindar respuestas inmediatas a todos los colectivos que participan de manera cotidiana en los centros de educación superior deben promoverse aspectos actitudinales, creencias y desarrollar múltiples concepciones en base a la educación.

El modelo económico neoliberal que impera en distintos países latinoamericanos, es un factor que condiciona y desvaloriza cada vez más la profesión docente. De este modo, la universidad ha sufrido una serie de cambios en su estructura y funcionamiento. El aumento de exigencias que recaen sobre los académicos repercute de manera directa en la práctica educativa. Sin embargo, en el ejercicio educativo se han de integrar mecanismos que permitan la participación, fomenten el pluralismo y promuevan la inclusión en los espacios de aprendizaje.

Para terminar, la revisión presentada da cuenta de la necesidad de promover en América Latina nuevos estudios sobre la atención a la diversidad, para comprenderla desde múltiples perspectivas. Es necesario impulsar iniciativas que permitan consolidar la formación inicial y permanente del profesorado, en la búsqueda por democratizar las instituciones de enseñanza superior y posibilitar la participación directa de diversos grupos sociales en los espacios educativos universitarios.

Agradecimientos

Al Programa de Financiamiento de Movilidades y Becas Internacionales para el Relevo Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

Al Dr. Ilich Silva Peña por sus enormes aportes para el desarrollo de este trabajo.

Referencias

- Aguaded, E. M., de la Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Álvarez, Q. (2018). Pedagogía sistémica e interculturalidad: Claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37,165-179.
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
- Amaro, M. C., Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 9-30.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, FUEHEM.
- Cañedo, T. J. y Figueroa, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: Una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 2-18.
- Cárdenas, T. J. (2012). Atención a la diversidad en el aula. *Visión Educativa IUNAES*, 12(5), 63-71.
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación. *PREAL*, 51, 24-65.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Domínguez, J. y Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152.
- Duran, S. y Parra, M. (2014). Diversidad Cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(1), 55-67.
- Eslava, M. D., de León, C. y González, I. (2015). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- García, L. y Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en educación intercultural: Un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.

- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- García, J. y Jáuregui, P. (2014). Interculturalidad y educación superior en México. Panorama del estado actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 129-141.
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Larraín, A. M. y González, L. E. (2005, julio). Formación universitaria por competencias. Comunicación presentada en el *Seminario internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencias*. Universidad del Norte, Colombia.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Mas, O. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Matus, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente. ¿Un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75-87.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. 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.
- Olmos, A., Romo, M. R. y Arias, L. M. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa: Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 229-243. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1-16.
- Paz Maldonado, E. (2018a). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Paz Maldonado, E. (2018b). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.
- Perrenoud, P. H. (2013). *Construire competenze a partire della scuola*. Roma: Anicia.

- Rey, B. (1999). *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca.html>
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37), 41-55.
- Rodríguez, A., Álvarez, E. y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012>
- Rosales López, C. (2012). Diversidad y convivencia en los centros escolares. Una práctica en la formación inicial del futuro educador. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 75-92.
- Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Schilling, C. (2018). Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades* (pp. 149-172). Talca: Ediciones UCM.
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira. y K. Zeichner (Eds.), *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-145). Santiago: Mutante Editores.
- Tobar, A. O. (2017). Índice de competencias TIC en docentes de educación superior. *Campus Virtuales*, 6(2), 113-125.
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145.
- Valcárcel, N. I., Quintana, L. A. L. y Oramas, R. G. (2014). Las competencias del profesor universitario. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 34-39.
- Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. I. y Sanz Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Veloquio, G. G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 144-154.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la justicia social en tiempos de rendición de cuentas, incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K.

Zeichner (Eds.), *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15-35). Santiago: Mutante Editores.

Breve CV del autor

Eddy Paz Maldonado

Profesor Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Magister en Educación Especial y Psicopedagogía Universidad Católica del Maule, Chile. Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación con Orientación en Administración y Planeamiento de la Educación, UNAH. Líneas de investigación vinculadas a: Inclusión Educativa, Colectivos Vulnerables y Atención a la Diversidad en la Enseñanza Superior. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>. Email: eddy.paz@unah.edu.hn



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena

Attitude to the Inclusion of Pedagogy Students of a Chilean State University

Pablo Castillo Armijo *
Carlos Miranda Carvajal

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca, Chile

Las actuales políticas públicas en materias de educación del Estado chileno han declarado dentro sus ejes claves la inclusión educativa y una nueva educación pública de calidad que brinde las mejores oportunidades a todos sus habitantes, en especial a los más vulnerados social, cultural y económicamente. De esta manera se asume en plenitud el compromiso internacional mandatado por la Organización de Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU/CEPAL, 2016). La presente investigación plantea el objetivo de indagar sobre las actitudes de estudiantes de pedagogía para promover el desarrollo de escuelas inclusivas. Es necesario, por tanto, conocer lo que piensan y sienten uno de sus principales actores que liderarán estos cambios, como son los futuros profesores. El estudio se desarrolló bajo un modelo cuantitativo, multivariado, descriptivo y correlacional del fenómeno a partir de las percepciones generales de la muestra según el constructo estudiado. La recolección de datos se realizó por medio de la adaptación a la realidad chilena del "Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad" (Colmenero y Pegalajar, 2015). Los resultados arrojan una percepción positiva hacia la inclusión por parte de los estudiantes, pero falta materializarla en una mejor formación inicial docente y en prácticas reales de inclusión.

Descriptor: Educación inclusiva; Formación de docentes; Análisis cuantitativo.

The current public policies in education matters of the Chilean State have declared within their focus the educational inclusion and a new public quality education that offers the best opportunities to all its inhabitants, especially to the most vulnerable socially, culturally and economically. In this way, takes the international commitment mandated by the United Nations in the 2030 Agenda for Sustainable Development, in particular the Sustainable Development Goal 4, whose objective is to guarantee an inclusive and equitable quality education and to promote opportunities of permanent learning for all (UN/CEPAL, 2016). The objective of this investigation considers studying the attitudes of pedagogy students to promote the inclusive school's development. It is necessary, therefore, to know what they think and feel one of their main actors that will lead these changes, future teachers. This study was developed under a quantitative, multivariate, descriptive and correlational model of the phenomenon based on the general perceptions of the sample according to the studied construct. The data collection was carried out through the adaptation to the Chilean reality of the "Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad" (Colmenero & Pegalajar, 2015). The results show a positive perception towards inclusion of students, but it is necessary materialized them in a better initial teacher training and in real inclusion practices.

Keywords: Inclusive education; Teacher educator training; Quantitative analysis.

*Contacto: pablo.castillo.armijo@gmail.com

ISSN: 0718-7378

www.rinace.net/rlei/

Recibido: 10/08/2018

1ª Evaluación: 24/08/2018

Aceptado: 04/10/2018

Introducción

La atención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) por muchos años ha estado a cargo de especialistas como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, profesores diferenciales entre otros (MINEDUC, 2007), esta tendencia se ha mantenido los últimos años y muchos de los fondos de la ley de Subvención Escolar Preferencial se han orientado hacia el Programa de Integración Escolar que mantiene la idea de apoyos pedagógicos en estos profesionales que colaboran con los profesores dentro del aula en el tratamiento de estos estudiantes clínicamente diagnosticados y donde se establece una hibridez de las políticas de inclusión social y en especial en el actual sistema educativo donde conviven en paralelo la idea de integración con el nuevo paradigma de la inclusión (López et al., 2012).

En la investigación de Tenorio (2011) realizada a futuros profesores de enseñanza básica reconocen como una debilidad la falta de preparación en temas relacionados con diversidad en el aula, integración escolar y estrategias pedagógicas para estudiantes con NEE. Así mismo, Chiner (2011), luego de una revisión sobre investigaciones de percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnado con NEE en el mundo anglosajón e hispano, logra establecer una aceptación general a la idea de inclusión, aunque el apoyo disminuye a la hora de implicarse y favorecer prácticas reales de inclusión en las aulas. Entre las razones entregadas en esa disminución se mencionan la falta de tiempo, la falta de preparación o formación y los recursos para atender a estudiantes tan diversos. La falta de preparación también es destacada por la investigación de González-Gil y colaboradores (2016) cuando manifiestan la necesidad de mejorar los programas de formación docente para que aprendan a trabajar con todo el alumnado y en contextos de amplia diversidad.

Para el caso chileno la investigación de Sanhueza, Granada y Bravo (2012), establecen que los profesores participantes del estudio apoyan decididamente la idea que la educación inclusiva posee beneficios sociales, sin embargo, la percepción disminuye cuando se plantea un beneficio académico para todo el alumnado. Los criterios de desempeño profesional de los profesores chilenos están descritos y determinados en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) con un énfasis en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Los profesores asumen diversas responsabilidades pedagógicas dentro de este marco, como identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes, crear climas de convivencia y desafíos de aprendizajes significativos y también involucrar a las familias dentro de la comunidad educativa, pero no se hace alusión explícita a la creación de estrategias para el trabajo hacia la inclusión educativa lo que plantea un desafío para la formación inicial y permanente de nuestros profesionales de la educación.

A partir del año 2015 se aprobó la Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015) que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado comenzando un proceso nuevo para la gestión de los centros educativos en materia de integración, inclusión y atención a la diversidad. Los retos de incorporar prácticas inclusivas en el centro educativo deben ser asumidos por todos sus actores y se requerirá información y formación para lograr los objetivos que persigue la ley (González-Gil et al., 2016). Esta tensión debe ser un motivo de investigación e intervención para las políticas públicas.

La OCDE (2009) reconoce a los profesores como el principal factor para lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes, de allí radica la necesidad de enfocarnos en sus actitudes

hacia la inclusión. Entenderemos, por tanto, por actitud como aquella predisposición que afecta consistentemente la respuesta de las personas hacia determinados objetos o situaciones. Las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y predisposición al cambio ante determinados retos (Richardson, 1996). Los retos de inclusión superan los límites de la escuela y colaboran a mejorar nuestra sociedad. Es así que los actuales fenómenos de migración, interculturalidad, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales entre otros son desafíos para los centros de educación superior que forman profesores.

1. Revisión de la literatura

1.1. Movimiento histórico por una educación para todos

El primer hito para avanzar en la inclusión educativa que se declaran hoy como necesidad sentida en muchos países en vías de desarrollo, entre ellos Chile, tuvo su origen en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos desarrollada en Jomtien (Tailandia), donde se reunieron 155 Estados en 1990 para levantar la voz de los que por muchos años permanecieron al margen de la sociedad, sean estos niños y niñas y personas jóvenes y adultas privadas de una educación básica por distintas condiciones: inmigrantes, trabajadores, poblaciones de zonas remotas y rurales, desplazados por las guerras, refugiados, minorías étnicas, raciales y lingüísticas y pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990). Esta declaración estableció como prioridad universalizar el acceso a la educación básica, fomentar la equidad, prestar atención prioritaria y construir un ambiente favorecedor al aprendizaje y respetar el derecho esencial que tienen todas las personas a la educación.

Se reconoce en ella que “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (UNESCO, 1990, p. 6), pero también que no será fácil conseguir estos objetivos sin un compromiso a largo plazo por todas las sociedades, en especial por las más desarrolladas para contribuir de manera activa en la lucha contra la pobreza y desigualdad social. Es así, que durante los años siguientes se sucederán variadas conferencias para reafirmar esta primera declaración de una Educación Para Todos (EPT), recordándoles a los Estados firmantes y organizaciones colaboradores los compromisos asumidos.

Con la declaración sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad de Salamanca (UNESCO, 1994) se dio un salto cualitativo al proceso político y educativo de una EPT, al considerar la integración de vastos sectores de la población escolar que por años fueron postergados y marginados, como fueron las personas con NEE. En esta declaración de Salamanca se reconoce que todos los niños, de ambos sexos, tienen el derecho fundamental a la educación en escuelas ordinarias y que éstas deben diseñar programas que reconozcan las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propias a cada individuo. También se incorpora como idea fuerza la participación y colaboración de las familias al interior de los centros educativos y la de garantizar programas de formación inicial y permanente del profesorado acorde con las nuevas demandas de una escuela integradora.

Dentro del Marco de Acción establecido para llevar a la práctica esta declaración se demanda que,

las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 1994, p. 6)

El sueño de una educación para todos comenzó a cobrar mayor fuerza al incluir a muchas más personas que, de una u otra manera, han sido excluidas sistemáticamente dentro de sus sociedades. Los desafíos de inclusión han quedado planteados desde aquel momento para los encargados de diseñar las políticas educativas y principalmente para el sistema educativo y los centros escolares que deberán modificar sus prácticas en favor de la atención a la nueva diversidad y a las exigencias educativas producto de la masificación de la educación en las últimas tres décadas (Esteve, 2003). El Foro Mundial sobre la Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, celebrado en Dakar (UNESCO, 2000) reafirmó esa idea de acceso igualitario y atención preferencial a aquellos estudiantes con mayores necesidades y más vulnerables. Se estableció como acuerdo un plazo de 15 años para consolidar y lograr el objetivo de una educación básica para todos y la igualdad entre los géneros en el ámbito educativo.

La Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión titulada La Educación Inclusiva: Un camino hacia el futuro celebrada en Ginebra en 2008 a mitad del proceso para conseguir la EPT los Estados miembros y organizaciones intergubernamentales, las ONG's e instituciones de la sociedad civil afirman que una educación inclusiva, además debe ser de calidad, equitativa y efectiva, actualizando de esta manera el concepto de una educación de calidad para todos (UNESCO, 2009). Se supera la idea que sólo con el acceso y la cobertura se lograrían las metas de alcanzar el desarrollo humano, social y económico y se avanza hacia lo que actualmente entendemos por el concepto de inclusión educativa que es bastante mayor que la idea de asimilación, integración o tolerancia que se planteaba en el comienzo de la década de los noventa.

Las principales recomendaciones entregadas a los Estados miembros, fruto de las 4 discusiones regionales desarrolladas previamente a la conferencia, abarcaron varias áreas dando cuenta del alcance que se persigue esta política de inclusión liderada por la UNESCO. En cuanto al enfoque y alcance del concepto se reconoce que,

la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (UNESCO, 2009, p. 19)

Además, se menciona la lucha contra la pobreza y desigualdad social y la necesidad de promover entornos escolares y culturales que respeten la igualdad de género y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades. Para las políticas públicas hace un llamado a recabar información sobre las diversas formas de exclusión que afectan a las personas, en especial en el contexto escolar, donde se deben diversificar las prácticas educativas en calidad y equidad. Se deben, por tanto, diseñar marcos curriculares efectivos desde la infancia en adelante y formular políticas de apoyo pedagógico tendientes a reformas educativas encaminadas a la inclusión y que desarrollen mecanismos nacionales de seguimiento y aseguramiento de la calidad. Destaca el papel de liderazgo que deben tener los gobiernos en la promoción de la inclusión, velando por la participación y consulta a todas las partes interesadas para generar un compromiso social amplio que refuerce, por ejemplo, los vínculos entre las escuelas y las familias y que éstas puedan contribuir al proceso educativo de sus hijos.

También existen recomendaciones para la mejora del estatus y condiciones de trabajo de los docentes, ya que a ellos les toca un rol fundamental para sensibilizar y educar en y para la inclusión. El cambio de paradigma sólo se logrará con el compromiso de todo el sistema educativo, y esto incluye a la formación continua de los docentes sobre prácticas y aprendizajes hacia una educación inclusiva (Essomba, 2006). Se deberá por tanto promover la investigación sobre la misma e instancias de trabajo con los demás actores educativos del acto educativo, establece el mandato de la conferencia.

Finamente destaca en este recorrido del movimiento para una Educación Para Todos (EPT) la declaración de la ONU el año 2015, con acuerdo de 193 países para avanzar en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El objetivo 4 de dicha agenda busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos a partir del desarrollo de las metas como: educación primaria y secundaria universal, acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar, acceso igualitario a la educación técnico-profesional y superior de calidad, aumentar las competencias necesarias para acceder a un trabajo decente, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, alfabetización y jóvenes y adultos y una mejor educación cívica que defienda los derechos humanos y cree una cultura de educación para la paz y valoración de la diversidad cultural (ONU/CEPAL, 2016).

El recorrido histórico de estas múltiples conferencias y acuerdos internacionales destacan la importancia de valorizar la educación como un medio para el desarrollo sostenible del mundo, pero también nos hace tomar conciencia de la necesidad de transformación de nuestras prácticas pedagógicas en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Debemos replantearnos lo que entendemos por educación (UNESCO, 2015) y por ende de lo que representa la escuela y sus principales actores.

1.2. Importancia de una formación docente desde, hacia y para la inclusión educativa

Desde la Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión sobre educación inclusiva, podemos apreciar con mayor fuerza la necesidad formativa que requieren los profesores para concretar el sueño de una educación inclusiva,

que formen a los docentes dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando. (UNESCO, 2009, p. 21)

Los centros de educación superior formadores de profesores se han visto afectados por la inclusión educativa como idea que busca transformar las prácticas pedagógicas y han recibido demandas en relación con incorporar nuevos conceptos como NEE, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, además de cambios a nivel de mallas curriculares y programas de formación en educación básica, parvularia y carreras de especialidad (Infante, 2010).

La Formación Inicial Docente es responsable de revisar y armonizar los planes de formación de las carreras de pedagogía para dar coherencia e integración entre trayectoria de aprendizaje, módulos, syllabus, entre otros. En favor de mejorar la calidad como también el desarrollo de capacidades tendientes a la inclusión, tanto en sus aspectos teóricos, pero también prácticos como parte del quehacer cotidiano de las prácticas pedagógicas. Los profesores y profesoras del sistema escolar son responsables, por su parte, de la ejecución de las actuales políticas públicas en materia de inclusión (Ley 20.845), y también de crear las condiciones para una escuela sin barreras a partir de la actualización de sus proyectos internos (educativo, convivencia, evaluación, inclusión entre otros) y para lograr aquellos desafíos requieren de una formación permanente que los capacite en el óptimo ejercicio de su profesionalidad.

Los autores más representativos de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como una piedra angular en las escuelas inclusivas. Nada se hará si no contamos con un profesorado bien formado en la dinámica de inclusión educativa (Escribano y Martínez, 2013). La investigación realizada por González-Gil y colaboradores (2016) concluye que las actitudes hacia la inclusión del profesorado son muy positivas y con altas expectativas en todos sus alumnos, pero no saben o muestran resistencia a la hora de modificar sus prácticas educativas cotidianas en favor de la inclusión, ya sea por falta de tiempo, escasez de recursos y de apoyos de la administración educativa y familias además de trabas organizativas de la propia institución escolar. En este mismo sentido, reconocen que no se encuentran lo suficientemente preparados, a nivel de formación, para hacerse cargo del desafío de la inclusión y atención a la diversidad de estudiantes en general.

En el caso chileno los especialistas formados en temas de inclusión son los educadores especiales o diferenciales, pero los actuales desafíos para todas las instituciones formadoras de profesores es hacerse cargo la toda la complejidad del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de todos y todas (Manghi et al., 2012).

1.3. Concepto de inclusión educativa

El concepto de inclusión fue representado en un comienzo al de asimilación y luego de integración, debido a que sus orígenes están ligados a la educación especial tradicional. La noción limitada que aporta esta mirada de la realidad sustentada en una visión médica de la diferencia orientó las políticas educativas de los Estados durante las décadas de los ochenta y noventa, principalmente en Europa y América del Norte, según Slee (2001).

El concepto de inclusión para Echeita y Sandoval (2002) está referido al derecho que tienen todos los niños y personas, no sólo de aquellos con necesidades educativas especiales a beneficiarse de la educación para no quedar excluidos de la escuela ni la cultura y sociedad en general. Frenar la exclusión social nos ayuda a tener por tanto mayor dignidad e igualdad, derechos humanos fundamentales. Misma opinión reflejan Stainback y Stainback (1999) cuando establecen que se ha producido un cambio en las escuelas corrientes que antes centraban sus esfuerzos en integrar y suplir las necesidades de los estudiantes con discapacidad, pero ahora el centro se ha ampliado a la atención de todos los miembros de la comunidad educativa aumentando de esta forma las posibilidades de mayor cohesión social.

Cabe recordar que a fines de la década del noventa se ha superado el concepto de integración de estudiantes con NEE y se ha avanzado a paso firme hacia la inclusión educativa,

el paradigma del déficit está más centrado en las carencias del sujeto, en sus debilidades; mientras que el paradigma del conocimiento, más actual, más centrado en el sujeto y sus necesidades, abre y posibilita a la persona a desplegar todas sus potencialidades en el medio social donde vive en participación con los demás.
(Escribano y Martínez, 2013, p. 21)

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen a la inclusión educativa como un proceso de mejora continuo que deben enfrentar las instituciones para diagnosticar sus barreras exclusoras y así poder eliminarlas y favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes. En este mismo sentido es que la UNESCO (2005) definirá a la inclusión educativa como un proceso que intenta responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a partir de prácticas en las escuelas, la cultura y las comunidades reduciendo de esta forma la exclusión.

El concepto mismo de inclusión educativa hoy dependerá por tanto de lo que sus actores, al interior de las comunidades, los signifiquen tanto en sus discursos como en sus prácticas, de ahí surge la necesidad de conocer por dentro lo que piensan, lo que creen y lo que hacen todos los actores al interior de las aulas y centros educativos, develar los modelos de inclusión localmente situados (Mateus et al., 2017). Las barreras de exclusión y procesos de participación de los estudiantes en el caso chileno es un desafío y las actuales investigaciones deben enfocarse en sus actores. La educación inclusiva para las políticas públicas debe ser una prioridad ya que con ellas no solo transformamos y mejoramos la escuela, sino que a la propia sociedad (Slee y Allan, 2001).

Los objetivos de la investigación son:

- Identificar la actitud hacia la inclusión educativa de los estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena.
- Identificar el peso cuantitativo de las variables: elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, evaluación de la formación docente en relación a la inclusión educativa y práctica docente formativa hacia la inclusión educativa dentro de la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes en formación inicial docente de una universidad pública chilena.
- Identificar los niveles actitudinales hacia la inclusión educativa y diferencias existentes por: carreras y años de ingreso a la educación superior en una universidad pública chilena.

2. Método

El estudio se desarrolló bajo un modelo cuantitativo, multivariado descriptivo-correlacional, catalogado de naturaleza descriptiva del fenómeno y las percepciones generales de la muestra según el constructo estudiado.

La instrumentación se realizó por medio de la adaptación a la realidad chilena del “Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad” (Colmenero y Pegalajar, 2015), del que se tomaron y adaptaron tres variables (elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa,

evaluación de la formación docente en relación a la inclusión educativa y práctica docente formativa hacia la inclusión educativa) de las cinco consideradas en el cuestionario original (elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula, respuesta curricular y organizativa en el aula, capacitación docente hacia la diversidad, práctica docente formativa en la atención a la diversidad y percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) , ya que las dos no contempladas, corresponden a factores propios de la formación docente de un escenario específico de la educación superior española.

El cuestionario fue adaptado y validado para este estudio por medio de Análisis Factorial. Los resultados en donde la validez de constructo se expresa en las pruebas de $KMO = 0,80$ con $p < 0,001$ apegándose y justificándose el tipo de análisis (Nunnally, 1973, 1987; Kerlinger y Lee, 2002; Caro, Escalante y Barahona, 2002), para el cuestionario original, toman los valores de $KMO = 0,68$ con $p < 0,001$ que refleja un valor que justifica el tipo de cálculos realizados (Caro, Escalante y Barahona, 2002; Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally, 1973, 1987), aun existiendo diferencias con el valor del cuestionario original. También se mostró que la rotación de los componentes principales por medio de rotación *Varimax* del 60,8% del total de la varianza explicada para los cinco factores incluidos en el cuestionario original, obteniéndose los por medio de rotación de los componentes principales por medio de rotación *Varimax* un valor de 51,9% del total de la varianza total explicada para los tres factores contemplados en el cuestionario adaptado.

Se desarrollaron pruebas complementarias como indicadores del ajuste del cuestionario, donde se resultaron para el cálculo de Chi-cuadrado de las tres variables seleccionadas y ajustadas, para la variable Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa Chi-cuadrado = 410,95 con $p < 0,01$ y 360 grados de libertad, para la variable Formación docente en relación a la inclusión educativa Chi-cuadrado = 567,60 con $p < 0,01$ y 420 grados de libertad, para la variable Práctica docente formativa hacia la inclusión Chi-cuadrado = 863,52 con $p < 0,01$ y 570 grados de libertad. Los resultados obtenidos en las pruebas de Chi-cuadrado, permiten validar y aceptar la adaptación la variable Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, no así las variables Formación docente en relación a la inclusión educativa, las que poseen valores superiores a los planteados para los respectivos grados de libertad y p , aun siendo estos valores cercanos a los ideales.

La confiabilidad expresada para el cuestionario original, por medio del Alfa de Cronbach es de 0,92, lo que según la teoría psicométrica se considera como Excelente, los cálculos de confiabilidad para el cuestionario adaptado, obtuvieron el valor de 0,756 para Alfa de Cronbach, el que se considera como Alto según la teoría psicométrica (Caro, Escalante y Barahona, 2002; Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally, 1973, 1987).

De la misma manera se midió la confiabilidad para el total de ítems para cada una de las variables consideradas, los hallazgos encontrados se apegan a lo descrito como confiabilidad total del instrumento en donde los resultados fueron los siguientes: Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, Alfa de Cronbach 0,74 para los 17 ítems planteados. Formación docente en relación a la inclusión educativa, Alfa de Cronbach 0,789 para los cinco ítems planteados. Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa, Alfa de Cronbach 0,80 para los siete ítems planteados.

Las variables adaptadas fueron: (V1) Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa; que describe los elementos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el docente debe considerar para desarrollar un proceso de atención a la diversidad de

calidad en el aula, (V2) Formación docente en relación a la inclusión educativa; que se centra en analizar el nivel formativo recibido por el docente para dar respuesta eficaz a las necesidades educativas y (V3) Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa; que analiza el modo en que la formación recibida permite al futuro docente responder a los intereses e inquietudes detectados en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (cuadro 1).

Cuadro 1. Especificaciones del cuestionario adaptado

ÍTEMS	VARIABLE	Nº DE ÍTEMS
1 al 17	V1. Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa	17
18 al 22	V2. Evaluación de la formación docente en relación a la inclusión educativa	5
23 al 29	V3. Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa	8

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems se plantearon en forma de afirmaciones teniendo como posibles respuestas la manifestación de estar Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo (cuadro 2).

Cuadro 2. Ejemplos de reactivos

	1	2	3	4
1. Es un deber de las escuelas atender a todos los estudiantes.				
3. La atención a la inclusión educativa en el aula enriquece a toda la comunidad educativa.				
16. Un proceso de inclusión educativa de calidad requiere de motivación o interés profesional docente.				
20. Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mis conocimientos sobre la inclusión educativa.				
26. Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales es un trabajo extra para los profesores.				
28. Un estudiante con necesidades educativas especiales, interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros.				

Nota: 1: Muy de acuerdo. 2: De acuerdo. 3: En desacuerdo. 4: Muy en desacuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

El estudio se realizó de manera censal para una universidad pública con 152 estudiantes y el cuestionario se aplicó a una muestra de 121 estudiantes que representan al 76,61% del universo compuesto por los estudiantes de las carreras de Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en inglés, Educación Parvularia con mención en inglés, Pedagogía General Básica con mención en inglés, Pedagogía General Básica con mención en alemán y Educación Parvularia con mención en alemán. Las diferencias en los N indicados, tienen relación directa con la aplicación del cuestionario en la calendarización de esta, ya que la posibilidad de ausentismo de los estudiantes, no puede ser determinada por quienes aplican los cuestionarios, de igual manera se considera que la muestra final obtenida es significativa por el porcentaje del universo que representa.

Para el correcto logro de la aplicación del cuestionario se realizó el proceso de consentimiento informado, por grupo de aplicación, el que fue realizado por uno de los miembros del equipo de investigación de manera oral, en donde se indicó el título de la investigación, los nombres del equipo de trabajo, los objetivos de la investigación y se realizó el compromiso ético de protección de los datos y mantención del anonimato de cada una de las personas que respondieron el cuestionario.

3. Resultados

El peso de las variables consideradas se calculó por medio de correlación de Pearson observándose qué para el constructo planteado, las influencias de las diferentes variables consideradas (cuadro 3). La variable que mayor peso posee en las percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre la inclusión educativa es la Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa, con un valor de correlación de 0,78. Seguido de la Formación docente en relación a la inclusión educativa, con un valor de 0,67. Y los Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, con un valor de 0,42. Los valores calculados fueron obtenidos por medio del cálculo de correlaciones de Pearson, significativa a nivel de 0,01 bilateral para valores absolutos.

Los cálculos de los puntajes obtenidos se desarrollaron sobre un valor total ideal de 116 puntos, y puntajes ideales para cada una de las variables; Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa (68 puntos). Formación docente en relación a la inclusión educativa (20 puntos). Y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa (28 puntos). Obteniendo valores considerados altos en la totalidad de las variables, pero con diferencias notorias entre las diferentes carreras seguidas por los estudiantes que contestaron el cuestionario (cuadro 4).

Cuadro 3. Correlaciones intervariables

		V1	V2	V3	TOTAL
V1. Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa	Corr.de Pearson Sig. (bilateral)	1	0,006 0,950	0,002 0,980	0,420* 0,000
V2. Formación docente en relación a la inclusión educativa	Corr.de Pearson Sig. (bilateral)	0,006 0,95	1	0,280* 0,002	0,670* 0,000
V3. Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa	Corr.de Pearson Sig. (bilateral)	0,002 0,98	0,280* 0,002	1	0,780* 0,000
Total	Corr.de Pearson Sig. (bilateral)	0,420* 0,000	0,670* 0,000	0,780* 0,000	1

Nota: * La correlación es significativa $p < 0,01$ (bilateral). N= 121.

Fuente: Elaboración propia.

Los valores alcanzados por los estudiantes de las distintas carreras, se expresan para las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión educativa, expresado en el análisis como Total, posee un orden en donde el puntaje mayor alcanzado es de 103 puntos para Educación Parvularia con mención en inglés con N = 11, en segundo lugar se encuentra Pedagogía en Educación Básica con mención en inglés con 99,7 puntos y N = 11, Pedagogía en Matemáticas posee el puntaje posicionado en tercer lugar con 99,7 puntos y N = 20, el cuarto lugar de los puntajes es de Educación Básica con mención en alemán con 97,4 puntos con N = 3, Pedagogía en inglés con 96,9 puntos y N = 65, y con 96,7 puntos y N = 3 Educación Parvularia con mención en alemán posee el menor puntaje alcanzado en la aplicación del instrumento. Para complementar lo descrito anteriormente es que se desarrolló la prueba ANOVA de un factor obteniendo los siguientes resultados (cuadro 5).

Los resultados para el cálculo de F y su interpretación, muestra que las diferencias de medias se clasifican de más significativas a menos significativas, teniendo en primer lugar a las pertenecientes a la XV1 donde F = 2,37, seguida de XV2 donde F = 2,1 y XV3 donde F = 1,38, para los puntajes totales, encontramos que las diferencias poseen un valor F = 2,14.

Cuadro 4. Resultados según carrera

		V1	V2	V3	TOTAL
Pedagogía en matemáticas	Media	65,4	14,10	20,20	99,70
	N	20	20	20	20
	Dt.	3,36	2,94	4,32	6,42
Pedagogía en inglés	Media	65,5	13,50	17,80	96,90
	N	65	65	65	65
	Dt.	2,68	3,55	4,12	6,86
Educación Parvularia mención en inglés	Media	67,70	16,30	19,20	103
	N	11	11	11	11
	Dt.	0,47	2,69	5,02	6,62
Pedagogía General Básica mención en inglés	Media	66,50	15,10	18,20	99,70
	N	11	11	11	11
	Dt.	1,29	3,83	4,66	6,74
Pedagogía General Básica mención en alemán	Media	64	15,70	17,70	97,40
	N	11	11	11	11
	Dt.	3,89	1,90	4,43	5,77
Educación Parvularia mención en alemán	Media	66,30	15	15,30	96,70
	N	3	3	3	3
	Dt.	2,08	0,00	0,58	1,53
Total	Media	65,7	14,30	18,30	98,20
	N	121	121	121	121
	Dt.	2,80	3,34	4,31	6,77

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. ANOVA de un factor

		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
XV1	Inter-grupos	87,90	5	17,60	2,37	0,040
	Intra-grupos	852,50	115	7,41		
	Total	940,40	120			
XV2	Inter-grupos	111,80	5	22,40	2,10	0,070
	Intra-grupos	1227,20	115	10,70		
	Total	1339,10	120			
XV3	Inter-grupos	126,20	5	25,20	1,38	0,240
	Intra-grupos	2105,10	115	18,30		
	Total	2231,30	120			
Total	Inter-grupos	467,90	5	93,60	2,14	0,070
	Intra-grupos	5027,70	115	43,720		
	Total	5495,50	120			

Fuente. Elaboración propia.

De la misma forma al fijarnos en los puntajes alcanzados para las variables consideradas, y la relación de estos con la promoción, teniendo como años de ingreso el 2014 (N = 1), 2015 (N = 26), 2016 (N = 40) y 2017 (N = 54), con un total de N = 121 para los cuestionarios respondidos (cuadro 6).

Al revisar los puntajes alcanzados para las diferentes variables y totales, se observa que para los Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, el puntaje mayor 68 (N = 1) para la promoción 2014, representa al 0,82% de la muestra, no siendo significativo, los siguientes puntajes en orden de mayor a menos son: 66,8 (N = 54) representando al 44,6% de la muestra la promoción 2017 muestra un mayor reconocimiento de la variable 65,1 (N = 40) en la promoción 2016, es un 33,1% de la muestra y 64,1 (N = 26), promoción 2015 representa un 21,5% de la muestra.

Cuadro 6. Resultados según promoción

		ELEMENTOS COND. DEL PROCESO DE INCLUSIÓN ED.	FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN ED.	PRÁCTICA DOC.FORMAT. LA INCLUSIÓN ED.	TOTAL
2014	Media	68,00	15,00	15	98
	N	1	1	1	1
	Dt.
2015	Media	64,10	14,70	18,90	97,70
	N	26	26	26	26
	Dt.	3,68	3,61	4,71	8,96
2016	Media	65,10	14,10	18,80	98,10
	N	40	40	40	40
	Dt.	2,86	3,09	4,10	5,81
2017	Media	66,80	14,10	17,70	98,60
	N	54	54	54	54
	Dt.	1,60	3,46	4,27	6,39
Total	Media	65,70	14,30	18,30	98,20
	N	121	121	121	121
	Dt.	2,80	3,34	4,31	6,77

Fuente: Elaboración propia.

La Formación docente en relación a la inclusión educativa, sigue mostrando como mayor puntaje a la generación 2014 (N = 1), no representativo estadísticamente, seguido de la promoción 2015 (N = 26) con 14,7 puntos, la promoción 2016 (N = 40) con 14,1 puntos y la promoción 2017 (N = 54) con 14,1 puntos.

El desarrollo de una Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa, muestra con un mayor puntaje a la promoción 2015 (N = 26) con puntaje 18,9. En segundo lugar, a la promoción 2016 (N = 40) con 18,8 puntos y la promoción 2017 (N = 54) que obtuvo como puntaje 17,7, la promoción 2014 (N = 1), aun siendo no significativa a nivel estadístico, muestra un puntaje de 15, el más bajo en esta variable.

Para los puntajes totales alcanzados, se excluye a la promoción 2014, quedando en un orden de mayor a menor, las promociones 2017, 2016 y 2015, con puntajes 98,6, 98,1 y 97,7 respectivamente, la promoción excluida en esta etapa, obtuvo un puntaje de 98. Para complementar lo descrito anteriormente es que se desarrolló la prueba ANOVA de un factor donde se visualizaron los siguientes resultados (cuadro 7).

Cuadro 7. ANOVA de un factor

		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
XV1	Inter-grupos	148,60	3	49,50	7,32	0,000
	Intra-grupos	791,80	117	6,77		
	Total	940,40	120			
XV2	Inter-grupos	8,23	3	2,74	0,24	0,870
	Intra-grupos	1330,80	117	11,38		
	Total	1339,10	120			
XV3	Inter-grupos	53,50	3	17,80	0,96	0,420
	Intra-grupos	2177,80	117	18,60		
	Total	2231,30	120			
Total	Inter-grupos	13,60	3	4,53	0,09	0,960
	Intra-grupos	5481,90	117	46,80		
	Total	5495,50	120			

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados para la prueba F, muestran que la variable que posee diferencias más significativas es XV1, donde $F = 7,32$, también se muestra que las variables XV2 y XV3, no poseen diferencias mayormente significativas, ya que en ambas el valor de F es inferior a 1, siendo $F = 0,24$ para XV2 y $F = 0,42$ para XV3, en los puntajes totales alcanzados, se considera que las diferencias de media existentes no son significativas ya que el valor de F para total es $F = 0,097$.

4. Conclusión

Podemos afirmar que teniendo un alcance positivo (84,7%) en la percepción hacia la inclusión educativa, esta mostró diferencias significativas en las diferentes variables que la componen, donde la percepción más positiva es sobre los elementos que condicionan y definen la inclusión educativa (96,6%), seguido de la percepción de la formación docente en relación a la inclusión educativa (71,3%), quedando en último lugar la percepción de las prácticas docentes formativas hacia la inclusión educativa, en donde los estudiantes muestran un alcance más bajo (65,5%).

La consideración de un constructo compuesto por variables de diferente naturaleza, mostró que cada una de las variables posee un peso determinado con el cual se confirma su pertenencia y consideración en la medición realizada, siendo la variable de mayor peso la práctica docente formativa hacia la inclusión educativa que representa un 77,6% del concepto global, seguida de la formación docente en relación a la inclusión educativa que representa un 67,4% y los elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, que solo representan el 41,8% del concepto. Lo que mostraría una inclinación de los estudiantes universitarios por el desarrollo de prácticas que fortalezcan la inclusión, ya no desde la teoría, más bien pensando en el rol de interacción constante que desempeñarán en su rol de educadores.

La caracterización de las diferentes carreras reflejó que las percepciones positivas en relación a la inclusión educativa mantienen un orden, en donde los primeros lugares los ocupan las carreras que no corresponden a especialidades, por lo que las ciencias específicas se ubican en un segundo lugar y los estudiantes de carreras pertenecientes a pedagogías en idiomas o con mención en idiomas que no sea inglés, poseen el menor puntaje. Sobre el año de ingreso de los estudiantes, para las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión educativa, se consideran tres años de ingreso, donde mientras más cercano el año de ingreso, los estudiantes poseen percepciones más positivas hacia la inclusión educativa, lo que coincide con la considerada variable 1 (elementos que condicionan y definen la inclusión educativa) y que discrepan totalmente con las variables 2 y 3 (Formación docente en relación a la inclusión educativa y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa), las que ordenan de manera inversa sus resultados.

También podemos afirmar que, existiendo diferencias en las medias alcanzadas por las diferentes carreras impartidas y los diferentes años de ingreso, éstas son mayormente significativas a nivel de comparación en las diferentes carreras, donde la variable Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, posee un mayor valor para F, seguido de las variables Formación docente en relación a la inclusión educativa y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa respectivamente. Sobre los resultados obtenidos en la búsqueda de diferencias significativas a nivel de los años de ingreso de los estudiantes, los resultados muestran que el valor F es significativo solo para

los Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, siendo el único valor obtenido mayor que 1, donde las variables Formación docente en relación a la inclusión educativa y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa y el valor otorgado al cuestionario completo, no se consideran significativos.

Finalmente, y a modo de reflexión, los presentes resultados son una aproximación al análisis de las complejas relaciones que se establecen en la formación de futuros profesores, sus actitudes hacia la inclusión educativa y sus posibles actuaciones en un contexto de práctica pedagógica, por lo que deben tomarse con cautela al poseer la limitación de una muestra contextualizada a una facultad de reciente creación. Sin embargo, entrega elementos que se pueden llevar a discusión por todos los actores que quieren un cambio de paradigma hacia una sociedad que se reconstruya mirando de frente la diversidad, interculturalidad e inclusión de todos y todas.

Como plantea la UNESCO (2015), se hace necesario replantear-nos los fines de la educación y la construcción del conocimiento en un mundo cambiante y complejo, y para ello la figura de los educadores seguirán siendo factor de cambio y transformación. Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo nos deben mover a centrarnos en nuevos enfoques de aprendizaje para todos y todas, y que propicien la equidad social y solidaridad mundial.

La labor de atención a la inclusión urge y se hace necesario que las instituciones formadoras de profesores consideren las variables descritas para la mejora de sus recorridos profesionales, tanto a nivel curricular como extra-curricular. Las Instituciones de Educación Superior a través de la Formación Inicial Docente requiere de una práctica constante en temas de inclusión y atención a la diversidad y para ello debe tender puentes con la Formación Permanente de Profesores, los gremios de docentes, los administradores de la educación, organizaciones de base y por sobre todo las escuelas, de manera tal de asegurar una continuidad de las innovaciones y procesos de mejora que se persiguen para una nueva educación pública de calidad y con real sentido de justicia social.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Caro, A., Escalante, E. y Barahona, L. (2002). *Análisis y tratamiento de datos en SPSS*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha.
- Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, España.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.

- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: GRAÓ.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Kerlinger, E. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. y Díaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(2), 46-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328168004>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- MINEDUC. (2007). *Calidad de la integración escolar y factores asociados*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/>
- MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- MINEDUC. (2015). *Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Nunnally J. (1973). *Introducción a la medición psicológica*. Ciudad de México: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Nunnally J. (1987). *Teoría psicométrica*. Ciudad de México: Trillas.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>
- ONU/CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Nueva York, NY: Macmillan.
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>

- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192, <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia internacional de educación 48ª reunión: La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Breve CV de los autores

Pablo Castillo Armijo

Doctor en Educación y Sociedad, Máster Oficial en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de Barcelona, España. Título de Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Historia y Magíster en Educación con Mención en Currículum por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesor Conferenciante de la Facultad de Ciencias de la Educación e Investigador Postdoctoral del Núcleo Científico Multidisciplinario de la Dirección de Investigación de la Universidad de Talca-Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>. Email: pacastillo@utalca.cl

Carlos Miranda Carvajal

Magíster en Evaluación Educativa, Título de Profesor de Educación General Básica con Mención en Educación y Desarrollo Rural y Licenciado en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Chile. Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, Cátedra Indígena, Universidad de Chile. Actualmente se desarrolla como profesor de la escuela Teniente Julio Allende Ovalle de Valparaíso, como consultor en Genium Consultores e Investigador colaborador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0570-3496>. Email: cmc.mira@gmail.com

Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos

Teacher Competences to Inclusive Pedagogy. Considerations from Chilean Teacher Educators' Experiences

Carolina García González *
Constanza Herrera-Seda
Carlos Vanegas Ortega

Universidad de Santiago de Chile, Chile

La formación de profesores en educación inclusiva constituye una condición clave para avanzar hacia una enseñanza equitativa y de calidad para todo el estudiantado. Esta investigación buscó caracterizar cuán preparados se sienten los formadores de profesores en las competencias necesarias para una educación inclusiva y con qué frecuencia los formadores implementan estrategias de enseñanza y apoyo basadas en la valoración de la diversidad de los estudiantes. A partir de una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo y corte transversal, se analizaron las percepciones de 143 docentes chilenos mediante dos escalas de auto-reporte. Se encontró que, en general, estos declaran estar preparados para la formación desde una perspectiva inclusiva, e implementar con frecuencia acciones que contribuyen a garantizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes de pedagogía. Asimismo, la investigación permitió identificar algunas dimensiones que deben ser fortalecidas, entre las que destacan la innovación de la docencia y el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles, en donde se aproveche el uso de tecnologías. Finalmente, se discute la importancia de contar instrumentos sensibles a la particularidad del quehacer del formador de profesores, así como de programas de perfeccionamiento específicos para el fortalecimiento de su rol desde una perspectiva inclusiva.

Descriptor: Formador de docentes; Competencias del docente; Formación de docentes; Educación inclusiva.

Teacher training in inclusive education is a key condition to moving towards equity and quality teaching for all students. This research aims to characterize how prepared the teachers educators perceived they were in the needed competences of inclusive education and how often they performed teaching and support strategies based on appreciation of student diversity. As from a quantitative research, cross-sectional with a descriptive scope, the perception of 143 Chilean teacher educators was analyzed through two self-reported scales. In general, it was found they feel prepared to train from an inclusive perspective, and frequently implemented actions that contributed to guarantee the learning and participation of student teachers. Likewise, this research allows us to identify some dimensions that should be strengthened, among which stand the teaching innovation and the design of flexible learning experiences that take advantage of the use of technology. Finally, the relevance of having instruments with sensitivity to peculiarity of teacher educator work and specific training programs to firm up their role in an inclusive perspective are discussed.

Keywords: Teacher educators; Teacher qualifications; Teaching education; Inclusive education.

*Contacto: carolina.garcia.g@usach.cl

Introducción

En las últimas décadas, el avance hacia una educación inclusiva se ha transformado en un imperativo ético y legal, pues se ha arribado a la comprensión de que la equidad de los sistemas educativos constituye un requisito para la calidad (Marchesi y Martín, 2014). En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible definida por UNESCO (2015) plantea que uno de los objetivos clave de los sistemas educativos es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7).

Lo anterior, se traduce en que desde una perspectiva inclusiva todos los estudiantes importan y cada uno tiene el mismo nivel de importancia. Consecuentemente, las diferencias individuales no pueden ser vistas como problemas a ser resueltos, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer la enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2017a). En los países latinoamericanos, el desafío de la inclusión educativa es especialmente importante si se considera la elevada inequidad y la deuda existente en términos de calidad. Por ende, los Estados de la región han expresado su reconocimiento al rol central del profesorado en el logro de una educación equitativa y de calidad, y han manifestado su compromiso con el fortalecimiento de los programas de formación docente y la generación de condiciones para un ejercicio profesional de excelencia (UNESCO, 2017b).

Desde un enfoque global, las investigaciones han destacado la relevancia que posee el profesorado como agente en la transformación de las escuelas y los sistemas educativos desde una perspectiva inclusiva (Pantic y Carr, 2017). Sin embargo, la investigación en el contexto chileno ha mostrado que la mayoría de los profesores experimenta dificultades para diseñar e implementar estrategias de enseñanza flexibles, acorde a la heterogeneidad del estudiantado (Jiménez y Montecinos, 2018). Incluso algunos de ellos aún sostienen creencias acerca de la educación que les dificulta reconocer la diversidad como parte de la naturaleza humana y su valoración como eje fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje (Apablaza, 2014).

El limitado desarrollo de competencias pedagógicas para una educación inclusiva, ha llevado a cuestionar la pertinencia y efectividad de las experiencias de la formación inicial del profesorado. En este sentido, se ha discutido la importancia de contar con planes de estudio que preparen de manera efectiva a los profesores en formación para una educación inclusiva (San Martín et al., 2017), así como formadores de profesores que contribuyan a ampliar la perspectiva educativa de los futuros docentes y a desarrollar sus competencias para una enseñanza inclusiva (Symeonidou, 2017).

La presente investigación se centra en el estudio de las competencias y estrategias que poseen los formadores de profesores para responder al desafío de la diversidad. Paradójicamente, aunque se ha reconocido la importancia de su rol en una educación inclusiva, existe un grupo sumamente reducido de trabajos en esta área (OECD, 2010). Dentro de ellos, Forlin y Nguyet (2010) en una investigación realizada en Vietnam, encontraron que los formadores de profesores están escasamente preparados para asumir el rol de educar a los futuros docentes en relación a la inclusión; y destacan la importancia de enfocarse en entrenar a los formadores como requisito para implementar de manera exitosa planes de formación inicial para una educación inclusiva.

Considerando la escasez de trabajos sobre esta temática, la siguiente investigación aborda el estudio de las competencias y estrategias de formadores de profesores chilenos desde una perspectiva de educación inclusiva. Lo anterior, con la finalidad de ofrecer antecedentes que permitan avanzar en la comprensión de su rol en el desarrollo de competencias de enseñanza inclusiva en los profesores en formación, así como de orientar las iniciativas de perfeccionamiento docente que realizan las universidades en este ámbito.

Con este fin nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuán preparados se perciben los formadores de profesores chilenos en las competencias docentes que favorecen una educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y apoyo a los estudiantes, basadas en una pedagogía inclusiva, que implementan con mayor frecuencia los formadores de profesores chilenos?

1. El desafío de la inclusión para la práctica docente

Desde hace algunas décadas, la perspectiva de educación inclusiva ha permitido el análisis de los desafíos que implica la equidad en la educación escolar y ha abordado el mandato que tienen los Estados de transformar los sistemas educativos para que todos los estudiantes, sin restricciones, tengan oportunidades equiparables y de calidad que garanticen el ejercicio pleno del derecho a la educación (Echeita, 2017).

Sin embargo, esta perspectiva también ha dejado entrever la complejidad que conlleva la transformación de las instituciones educativas, considerando la diversidad de retos a los que estas se enfrentan y el dinamismo de los sistemas educativos. Las escuelas están llamadas a ampliar la presencia, la participación y el aprendizaje del estudiantado, al tiempo que trabajan en minimizar o eliminar las barreras, instaladas en distintos niveles de la institución, que impiden el logro de una educación sin exclusiones para todos (Echeita, 2013).

En este escenario complejo, se ha destacado la importancia que tiene el profesorado en la transformación de las aulas y los centros educativos (Durán y Giné, 2011), esperando que puedan contribuir en la construcción de una cultura de centro basada en los valores de la inclusión, participar en la implementación de políticas escolares de apoyo al estudiantado y liderar actividades de enseñanza y aprendizaje que respondan a la diversidad (Booth y Ainscow, 2011). Sin embargo, estos desafíos suelen ser una tarea difícil para el profesorado, especialmente si se considera que las políticas educativas se transforman velozmente y que no ha existido una comprensión compartida acerca de lo que constituye una buena práctica docente en materia de educación inclusiva (Rouse, 2008).

En este contexto, ha surgido el concepto de pedagogía inclusiva, que pone de relieve la importancia del quehacer del profesorado en la reducción de las desigualdades en el aprendizaje y en la mejora de la calidad de educación (Florian, 2015). Este enfoque aboga por el enriquecimiento de los entornos educativos y la generación de oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado, a partir del diseño de situaciones de aprendizaje variadas y flexibles, que les brinde la oportunidad de elegir (Florian y Black-Hawkings, 2011; Florian y Linklater, 2010).

Sin embargo, pese a la importancia que se le reconoce al rol docente, el análisis de la investigación internacional ha evidenciado que, en la actualidad, el profesorado no está

suficientemente preparado para lidiar con el amplio rango de diversidad presente en las escuelas (Spratt y Florian, 2013).

En el contexto chileno, se ha visto que las barreras para la inclusión asociadas a la práctica docente, se encuentran instaladas en las concepciones de los profesores y en las estrategias que implementan en aula. Al respecto, el profesorado suele tener una perspectiva individual basada en un modelo médico/rehabilitador, que entiende las dificultades de aprendizaje como surgidas exclusivamente de los déficits del estudiantado (Muñoz, López y Assaél, 2015). Asimismo, el profesorado posee una percepción contradictoria de la diversidad, ya que pese a valorarla como una condición inherente al ser humano, también la consideran un obstáculo para la práctica docente (Apablaza, 2014).

Por su parte, la conceptualización del profesorado acerca de la diversidad, influye en las estrategias empleadas para la gestión del aula. En un estudio con profesores chilenos, Jiménez y Montecinos (2018) encontraron que predomina un discurso en que la diversidad es comprendida como una diferencia que surge de algún déficit del estudiantado y que, en consecuencia, desarrollan un estilo de enseñanza homogéneo “donde las actividades, metodologías, formas de participación, niveles de exigencia, así como formas de evaluación se realizan bajo una modalidad única para todos los estudiantes” (p.11).

Considerando la complejidad de una pedagogía inclusiva, abordar su desarrollo desde el marco de las competencias implica comprender que el profesorado debería poseer determinadas concepciones educativas, comprender ciertos hechos del proceso de enseñanza aprendizaje y ser capaz de actuar con eficacia en su práctica docente para promover una educación inclusiva (Echeita, 2015). En este sentido, la formación de profesores es la responsable de contribuir al logro de una comprensión más profunda de los problemas sociales y educativos que pueden afectar el aprendizaje; así como de un rango más amplio de estrategias para apoyar al alumnado y enfrentar estas dificultades (Rouse, 2008).

En un trabajo acerca de esta temática, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) logró identificar cuatro áreas de competencias en las que debe formarse todo el profesorado: valorar la diversidad del alumnado, entendiendo las diferencias entre estudiantes como un recurso educativo; apoyar a todo el alumnado, a partir de expectativas elevadas respecto de todos los estudiantes; trabajar en equipo, colaborando con otros profesionales del centro y con las familias; y perfeccionar las habilidades profesionales de manera permanente, asumiendo la responsabilidad de aprender a lo largo de la vida.

La formación de profesores para una educación inclusiva

Considerando la importancia de la formación inicial del profesorado en el desarrollo de las competencias recién descritas, una serie de investigaciones han intentado caracterizar los modos en que esta se aborda en distintos países y su efectividad.

En relación a esto, se ha visto que los planes de formación del profesorado consideran la inclusión desde distintos enfoques. La mayoría lo ha desarrollado desde un enfoque de unidades individuales, a partir de seminarios o talleres de corta duración. Con menos frecuencia, se ha abordado mediante el trabajo asociado entre la universidad y la escuela, a partir de experiencias prácticas que permiten comprender la complejidad de la educación inclusiva en contexto. Finalmente, en casos particulares, la educación inclusiva se ha

transformado en la columna vertebral de la formación de profesores, permeando todas las asignaturas con sus contenidos (Symeonidou, 2017).

El análisis de la efectividad de estas aproximaciones ha mostrado una contribución variable al desarrollo de las competencias requeridas para la educación inclusiva. En general, se ha visto que las experiencias de aprendizaje en este ámbito poseen un efecto positivo en el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para una pedagogía inclusiva (Kurniawati et al., 2014). Igualmente, se ha encontrado que dicha formación es más efectiva si considera un periodo extenso que combina varias unidades de aprendizaje, si permite comprender la educación inclusiva desde una perspectiva contextualizada y si cuestiona las nociones tradicionales de la educación especial, a partir del contacto directo con el mundo escolar y la retroalimentación del desempeño de los futuros profesores (Durán y Giné, 2011; Kurniawati et al., 2014; Symeonidou, 2017).

En el contexto nacional la investigación, a pesar de ser incipiente, ha dejado entrever las limitaciones de la formación inicial del profesorado para la inclusión. Al respecto, Tenorio (2011), encontró que la mayoría del estudiantado indica no haber recibido formación en las temáticas de diversidad, integración escolar y necesidades educativas especiales, y no se siente preparado para la inclusión, lo que atribuyen al excesivo foco de sus carreras en el saber disciplinar, en desmedro del saber pedagógico. Asimismo, un análisis de los programas de formación realizado por San Martín y otros (2017) encontró que las temáticas referidas a la educación inclusiva solían tratarse en asignaturas específicas, con un enfoque basado en el discurso, más que en la implementación de prácticas pedagógicas concretas.

Los antecedentes recién descritos ponen de relieve la importancia de fortalecer la formación inicial del profesorado en materia de educación inclusiva, atendiendo tanto a los planes de estudio como al rol de los formadores del profesorado. En relación a esto último, asumir el rol formador desde una perspectiva inclusiva, implica no solo adquirir nuevas competencias docentes, sino superar las barreras instaladas en las instituciones universitarias. La investigación en este contexto, ha mostrado que, al igual que en las escuelas, la mayoría del cuerpo docente conciben la diversidad del estudiantado desde la perspectiva del déficit y desatienden su responsabilidad de generar condiciones para que estos progresen en sus carreras, al considerar que son los estudiantes quienes deben adaptarse a la universidad y asumir de manera individual la responsabilidad por sus logros (O'Shea et al., 2015).

En consecuencia, el logro de una pedagogía inclusiva se ha transformado también en un desafío para las instituciones universitarias y en especial, si se trata de los docentes que forman al profesorado. La investigación en el contexto universitario, indica que en la educación superior una pedagogía inclusiva debe flexibilizar y diversificar el proceso de enseñanza aprendizaje, otorgando oportunidades al estudiantado para elegir entre variadas situaciones y recursos formativos según sus necesidades e intereses (Devlin y O'Shea, 2012; Gavira y Moraña, 2015).

Este enfoque también compromete al cuerpo docente con el conocimiento del estudiantado, con el diálogo continuo acerca del valor de la diversidad en la sociedad, así como con el apoyo académico y emocional que necesitan todos los estudiantes para enfrentar la formación universitaria (Devlin y O'Shea, 2012; Hockings, Brett y Terentjevs, 2012; Hughes, Corcoran y Slee, 2016). Además, los formadores universitarios deben avanzar hacia el diseño de experiencias de aprendizaje universales, prácticas y

participativas, que integren las tecnologías para favorecer el compromiso con la formación y los logros de aprendizaje (Moriña, Cortés y Molina, 2015); así como el trabajo colaborativo entre estudiantes para la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo del apoyo mutuo (Barkley, Cross y Major, 2007; Zheng, Niiya y Warschauer, 2015).

La presente investigación recoge los aportes del enfoque de la pedagogía inclusiva en la educación universitaria y los retos asociados a la formación de profesores, como marcos de referencia para el estudio de las competencias y estrategias que emplean los docentes universitarios de las carreras de pedagogía chilenas.

2. Método

El presente artículo presenta dos estudios cuantitativos complementarios, basados en un diseño descriptivo, de corte transversal. En el primero, nos interesaba abordar la percepción que tienen los formadores de profesores acerca de su preparación en competencias docentes, poniendo especial atención en aquellas habilidades relevantes para el desarrollo de una educación inclusiva. En el segundo estudio, nos importaba profundizar en aquellas estrategias más específicas que implementan los formadores de profesores y que son propias de una pedagogía inclusiva.

Participantes

Ambos estudios se desarrollaron con docentes pertenecientes a instituciones de educación superior chilenas. En el primer estudio participaron 67 formadores de profesores de una universidad pública de la Región Metropolitana. De estos el 34% son mujeres y 66% hombres, y presentan una edad promedio de 46 años, siendo el mínimo 25 y el máximo 76. Con relación a su carrera académica, los formadores tienen en promedio 14 años de experiencia en docencia universitaria, con un mínimo de 1 año y un máximo de 43. Del total 19% posee grado de licenciado, 39% de magíster y 42% de doctor.

En el segundo estudio, participaron 76 formadores de profesores, que pertenecen a siete universidades, tanto públicas como privadas, emplazadas en tres regiones del país: Metropolitana, del Maule y del Bío Bío. De los participantes, 44% son mujeres y 56% hombres; en promedio tienen 46 años de edad, siendo el mínimo 24 y el máximo 73. En lo académico, estos poseen 15 años de experiencia promedio, con un mínimo de 1 año y un máximo de 49. Asimismo, el 15% posee grado de licenciado, 61% de magíster y 24% de doctor.

En ambos estudios, se empleó muestreo no probabilístico, intencionado, siguiendo un criterio de conveniencia, sobre la base de la voluntariedad expresada por los docentes y su participación en proyectos institucionales de fortalecimiento a las carreras de pedagogía desarrollados por las universidades a las que pertenecían.

Variables e instrumentos

Competencias docentes percibidas, la percepción de competencias para la docencia universitaria corresponde a la apreciación que tienen los académicos acerca de su grado de preparación en las habilidades requeridas para el desarrollo de una docencia efectiva (Torra et al., 2012). Esta variable fue valorada en el primer estudio, mediante la Escala de Competencias para la Docencia Universitaria, creada en esta investigación, a partir de las dimensiones e indicadores propuestos por Torra y colaboradores (2012) y ante la ausencia

de otro instrumento validado en el contexto nacional que considere tal diversidad de competencias.

La Escala corresponde a un instrumento estructurado, que presenta 48 afirmaciones que describen habilidades propias de una docencia universitaria efectiva. Ante cada afirmación, los docentes deben seleccionar entre cuatro alternativas de respuesta, redactadas en formato *Likert* (“nada preparado”, “poco preparado”, “bastante preparado”, “muy preparado”).

El estudio de las características psicométricas de la escala, se realizó con una muestra de 225 docentes universitarios, pertenecientes a distintas áreas de formación de la misma universidad en que fue realizado el primer estudio. Dicho análisis permitió identificar una estructura similar a la descrita en la teoría y una apropiada consistencia interna de las distintas competencias. Considerando el tipo de variable estudiada, la indagación de estructura de la Escala se realizó mediante el Análisis Factorial Exploratorio, utilizando matrices policóricas (Domínguez, 2014). En concreto, se extrajeron los factores por medio del método de Cuadrados Mínimos Diagonales Ponderados (WLSMV) y el método de rotación Geomin, útiles para el análisis de datos que no cumplen con supuestos de normalidad (Lloret-Segura et al., 2014).

El análisis de estructura permitió determinar que las competencias evaluadas pueden ser descritas como subescalas separadas, las que se describe a continuación:

Competencia de planificación y gestión de la docencia, que refiere a las capacidades de los docentes para diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades, evaluaciones y materiales vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta subescala se estructura en un único factor, compuesto por 6 ítems, que mostró un adecuado ajuste en términos de su estructura ($\chi^2 = 21,0$, $p = 0,01$; CFI = 0,99; TLI = 0,99; SRMR = 0,04) y una apropiada consistencia interna (ω de McDonald = 0,87).

Competencia metodológica, que implica las capacidades docentes para desarrollar estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, coherentes con las necesidades del estudiantado y los resultados curriculares esperados. Esta sub-escala se organiza en un único factor, compuesto por 10 ítems, que ha evidenciado una estructura ajustada ($\chi^2 = 127,7$, $p < 0,001$; CFI = 0,98; TLI = 0,97; y SRMR = 0,06) y una consistencia interna adecuada (ω de McDonald = 0,90).

Competencia interpersonal, que corresponde a las capacidades docentes para promover la valoración de la diversidad, la atención a las motivaciones y necesidades de los estudiantes y la creación de climas de aula basados en la empatía. Esta sub-escala posee una estructura de dos factores que presenta un apropiado ajuste ($\chi^2 = 27,0$, $p = 0,001$; CFI = 0,99; y TLI = 0,99). El primer factor, contempla 4 ítems, posee una consistencia interna adecuada (ω de McDonald = 0,84) y corresponde conceptualmente a la capacidad de *reconocimiento del otro*, que implica la habilidad del docente para conocer a todos los estudiantes, aceptar y respetar sus particularidades de cada uno y valorar su diversidad (Hirmas y Ramos, 2015). El segundo factor, considera 4 ítems, presenta una apropiada consistencia interna (ω de McDonald = 0,85) y aborda la capacidad empática del docente, es decir, a su capacidad de comprender la perspectiva de los estudiantes y su sensibilidad respecto de los afectos que estos experimentan (Parchomiuk, 2018).

Competencia comunicativa, que alude a las capacidades docentes para abordar, desde una perspectiva bidireccional, contextualizada y efectiva, la comunicación con los estudiantes. Esta sub-escala se organiza en un factor, que considera 8 ítems, que posee un adecuado ajuste en términos de su estructura ($X^2 = 121,6$, $p < 0,001$; CFI = 0,98; TLI = 0,97; y SRMR = 0,06) y una apropiada consistencia interna (ω de McDonald = 0,91).

Competencia de innovación, que refiere a las capacidades docentes para crear y/o aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, estrategias y recursos que contribuyen a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Esta sub-escala se organiza en un único factor, que integra 8 ítems, que presenta una estructura coherente ($X^2 = 156,7$, $p < 0,001$; CFI = 0,97; TLI = 0,96; y SRMR = 0,06) y una consistencia interna adecuada (ω de McDonald = 0,92).

Competencia de trabajo en equipo, que refiere a la capacidad de los docentes para colaborar con sus pares, en espacios de trabajo donde los equipos asumen colectivamente el compromiso por el logro de objetivos comunes, en atención a los recursos disponibles. Esta sub-escala se estructura en un factor, que considera 7 ítems, que posee una estructura apropiada ($X^2 = 101,2$, $p < 0,001$; CFI = 0,99; TLI = 0,98; y SRMR = 0,05) y una consistencia interna elevada (ω de McDonald = 0,93).

Estrategias de enseñanza inclusiva reportadas, las estrategias de enseñanza inclusiva reportadas corresponden a las prácticas implementadas que los docentes universitarios indican realizar con la finalidad de favorecer la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con especial atención en aquellos estudiantes que tienden a ser marginados o fracasar académicamente. Esta variable fue estudiada por medio de la Escala de Prácticas de Enseñanza Inclusiva (EPEI) de Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita (2016), que explora la frecuencia con que los docentes emplean acciones basadas en una pedagogía inclusiva en las aulas universitarias. La escala corresponde a un instrumento de auto-reporte, en formato Likert, con 5 alternativas de respuesta (“nunca o casi nunca”, “con poca frecuencia”, “la mitad de las veces”, “con mucha frecuencia y “siempre o casi siempre”).

La EPEI se compone de 23 ítems, que se organizan tres factores: a) enseñanza para un aprendizaje significativo, que considera estrategias docentes que favorecen que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo y con sentido (8 ítems); b) co-agencia, que alude a las estrategias que buscan involucrar a los estudiantes como socios activos y comprometidos con la mejora del proceso de aprendizaje (7 ítems); y c) apoyo para atender a la diversidad, que refiere a las estrategias orientadas a responder a la diversidad de los estudiantes, contribuyendo a superar las barreras que dificultan el acceso, la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos los alumnos (8 ítems) (Herrera-Seda et al., 2016).

La Escala fue validada con 232 docentes chilenos y el análisis de sus características psicométricas evidenciaron que existe un apropiado ajuste en el modelo de 3 factores recién descrito ($X^2 = 234$, $gl = 187$, $p = 0,01$). Asimismo, el análisis de la consistencia interna evidencia su adecuación en todos los factores del instrumento (Alfa de Cronbach fue 0,79 en enseñanza para un aprendizaje significativo, 0,75 para co-agencia y 0,73 en apoyo para atender a la diversidad) (Herrera-Seda et al., 2016).

Procedimiento

El contacto con los formadores de profesores se realizó de manera directa, con motivo de su participación en actividades asociadas a los proyectos institucionales de mejora a las carreras de pedagogía. Una vez contactados, se les explicó los fines del estudio y se les

solicitó la firma de un consentimiento informado, donde se exponía información de la investigación y de los principales resguardos éticos asociados. Tras la firma de este consentimiento, los docentes respondieron los instrumentos de manera individual y en una única ocasión. La aplicación duró 20 minutos en la Escala de Percepción de Competencias para la Docencia Universitaria y 10 minutos en la Escala de Prácticas de Enseñanza Inclusiva.

Análisis de datos

Considerando los objetivos de este trabajo, el análisis de datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS versión 20, que permitió el análisis de frecuencias de las respuestas de los formadores de profesores y la estimación de estadísticos descriptivos de centralidad y dispersión.

3. Resultados

3.1. Competencias docentes de los formadores de profesores

El análisis de las percepciones de los docentes acerca del desarrollo de sus competencias, ha evidenciado que, en general, los formadores de profesores poseen una percepción positiva de su preparación en las distintas dimensiones analizadas (cuadro 1). Al respecto, los docentes consultados refieren la competencia interpersonal como aquella en que se sienten más capacitados, tanto en lo que refiere a la capacidad de reconocimiento del otro (M = 3,51; DE = 0,47), como la de empatía (M = 3,39; DE = 0,55). Asimismo, señalan encontrarse adecuadamente preparados para trabajar en equipos académicos (M = 3,40; DE = 0,53) orientados a la mejora de su práctica.

Por otra parte, los formadores reportan encontrarse medianamente preparados para planificar y gestionar la docencia de manera adecuada (M = 3,24; DE = 0,55). En la misma situación se encuentran respecto de sus habilidades metodológicas asociadas a la implementación de las actividades de aprendizaje (M = 3,29; DE = 0,50). Finalmente, la dimensión en que indican sentirse menos capaces corresponde a la competencia de innovación (M = 2,97; DE = 0,71), que aborda las habilidades para la construcción o aplicación de nuevas perspectivas en la docencia.

Los resultados de la Escala de Competencias para la Docencia Universitaria, dan cuenta de habilidades generales para abordar la enseñanza en educación superior, de modo que sus subescalas nos proveen de información limitada acerca de la preparación docente para una educación inclusiva. Con este fin y basándonos en los conceptos disponibles en la literatura, hemos definido seis dimensiones transversales que abordan distintos tipos habilidades que reconocidas con anterioridad como propias de una pedagogía inclusiva.

Cuadro 1. Descripción de las competencias docentes de los formadores de profesores

COMPETENCIAS	N	M	DE	MIN	MAX
Planificación de la docencia	67	3,24	0,55	2,00	4,00
Metodológica	67	3,29	0,50	1,90	4,00
Interpersonal-Reconocimiento	67	3,51	0,47	2,50	4,00
Interpersonal-Empatía	67	3,39	0,55	2,25	4,00
Innovación	67	2,97	0,71	1,00	4,00
Trabajo en equipo	67	3,40	0,53	2,00	4,00

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 presentamos un esquema que sintetiza las dimensiones identificadas y los ítems vinculados a estas, considerando la subescala a la que pertenecen.

		DIMENSIONES TRANSVERSALES						
		Respeto	Adecuación	Participación	Motivación	Apoyo	Uso de tecnologías	Mejora de la práctica
COMPETENCIAS DOCENTES	Planificación y gestión		Ítem 6	Ítem 1 y 3	Ítem 2	Ítem 5	Ítem 7	
	Metodológica		Ítem 3 y 9	Ítem 4, 6 y 7	Ítem 5	Ítem 10	Ítem 8	
	Interpersonal: Reconocimiento	Ítem 4		Ítem 2				
	Interpersonal: Empatía	Ítem 5 y 6			Ítem 8	Ítem 7		
	Comunicación	Ítem 7	Ítem 1	Ítem 7	Ítem 2	Ítem 8		
	Innovación		Ítem 5				Ítem 8	Ítem 3, 4 y 7
	Trabajo en equipo							Ítem 1 y 5

Figura 1. Dimensiones transversales de competencias docentes para una pedagogía inclusiva

Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva inclusiva la formación de profesores debe garantizar y promover el **respeto por la otra persona** (Hirnas y Ramos, 2015). Al respecto, la mayor parte de los formadores de profesores indica sentirse preparado para promover en el estudiantado el respeto por el punto de vista del otro (98%), generar un clima de empatía en el aula (95%) y promover la escucha y la comprensión entre los futuros profesores (94%). Una menor proporción de estos se considera capacitado para favorecer la valoración de la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (73%).

Avanzar hacia una formación más flexible constituye un imperativo para una educación inclusiva (Florian y Linklater, 2010) y, en este marco, los formadores de profesores deben ser capaces de **adecuar sus estrategias** a las características particulares del estudiantado. Al respecto, todos ellos indicaron ser hábiles para expresarse de modo que el estudiantado pueda comprenderlos (100%). Además, la mayoría indicó poseer habilidades para adaptar la planificación a los logros del alumnado a lo largo del proceso (95%) y para implementar evaluaciones diversas a los estudiantes evidenciar lo que han aprendido (90%). Por otro lado, un grupo más acotado de docentes estima estar capacitado para adecuar las innovaciones recogidas de la literatura a su contexto (81%) y para adaptar las estrategias y actividades de aprendizaje a las características de sus estudiantes (73%).

Una de las herramientas que puede contribuir significativamente flexibilizar la formación corresponde al **uso de tecnologías** para el aprendizaje, que favorecen la accesibilidad y el ajuste de las actividades de aprendizaje (Moriña et al., 2015). Al respecto, un número elevado de formadores percibe estar preparado para utilizarlas en la docencia (90%), pero esta proporción se reduce cuando se refiere a la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje que las integren (67%) y para actualizarse en el uso de nuevas tecnologías (64%).

Promover la **participación de los estudiantes** también es un elemento clave de una formación inclusiva (Echeita, 2013) y la mayoría de los formadores de profesores se perciben preparados en este desafío. Al respecto, la generalidad de los docentes indica estar habilitados para promover entre los profesores en formación la interacción (94%) y el diálogo (94%), así como el desarrollo del pensamiento crítico (97%). Una proporción algo menor de formadores, considera estar preparado para diseñar actividades de aprendizaje que promuevan la participación de los estudiantes (90%) y la colaboración con ellos (90%); y un porcentaje más reducido señala ser capaz de favorecer la participación durante la implementación de las actividades de aprendizaje (73%).

La perspectiva inclusiva reconoce la diversidad de modos en que cada persona se compromete con la formación (Echeita, 2013) y por ende los docentes deben favorecer la **motivación por el aprendizaje** en todos los estudiantes. Al respecto, casi la totalidad de formadores expresó sentirse capacitado para explicar a sus estudiantes el sentido de las actividades de aprendizaje (98%) y la mayoría de ellos expresó su capacidad para establecer relaciones con el estudiantado promueven la motivación por aprender (91%), para diseñar actividades de formación que favorezcan el compromiso con la formación (88%) e implementar dichas actividades (87%).

Por otra parte, enseñar para la diversidad de los estudiantes, implica reconocer que durante la formación todos los alumnos pueden presentar dificultades para participar o aprender (Hughes, Corcoran y Slee, 2016). En consecuencia, corresponde a los docentes desarrollar **estrategias de apoyo** que permitan al estudiantado alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos. Al respecto, la mayoría de los formadores informan sentirse habilitados para promover un clima de confianza que promueva el aprendizaje (95%), para generar instrucciones claras en las actividades de aprendizaje que facilite su desarrollo (96%) y para entregar retroalimentación constructiva luego de las evaluaciones contribuya a la mejora del desempeño (94%). Sin embargo, una proporción más pequeña que se considera capaz de diseñar mecanismos de seguimiento de las actividades de formación, acompañando a los estudiantes a través del tiempo (79%).

Por último, considerar que la inclusión conlleva un proceso de transformación de las instituciones educativas, implica que los profesores deben ser capaces de reflexionar y orientarse para la **mejora de su práctica** (Booth y Ainscow, 2015). En este punto, la mayoría de los formadores de profesores considera estar preparado para participar en equipos orientados a la mejora educativa (92%), así como para reflexionar sobre este proceso (92%). En complemento, un importante grupo indica estar capacitado para implementar innovaciones en su quehacer (84%) y otro, más reducido, se siente hábil para diseñar innovaciones que contribuyan a mejorar la formación (73%) o investigar para mejorar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes (66%) (figura 2).

3.2. Estrategias de enseñanza inclusiva de los formadores de profesores

El segundo estudio nos permitió conocer la frecuencia con que los formadores de profesores chilenos emplean estrategias de enseñanza para que todo el estudiantado tenga la posibilidad de acceder la formación y alcanzar los desempeños profesionales requeridos. En este marco analizamos tres dimensiones que agrupan dichas estrategias: enseñanza para un aprendizaje significativo, co-agencia y apoyo para atender a la diversidad. El reporte de cada dimensión se presenta en lo que sigue.

En general, los docentes indican desarrollar con frecuencia estrategias de enseñanza que contribuyen al logro de aprendizajes significativos ($M= 4,58$; $DE= 0,33$). El detalle de los ítems de este factor se presenta en la figura 3.

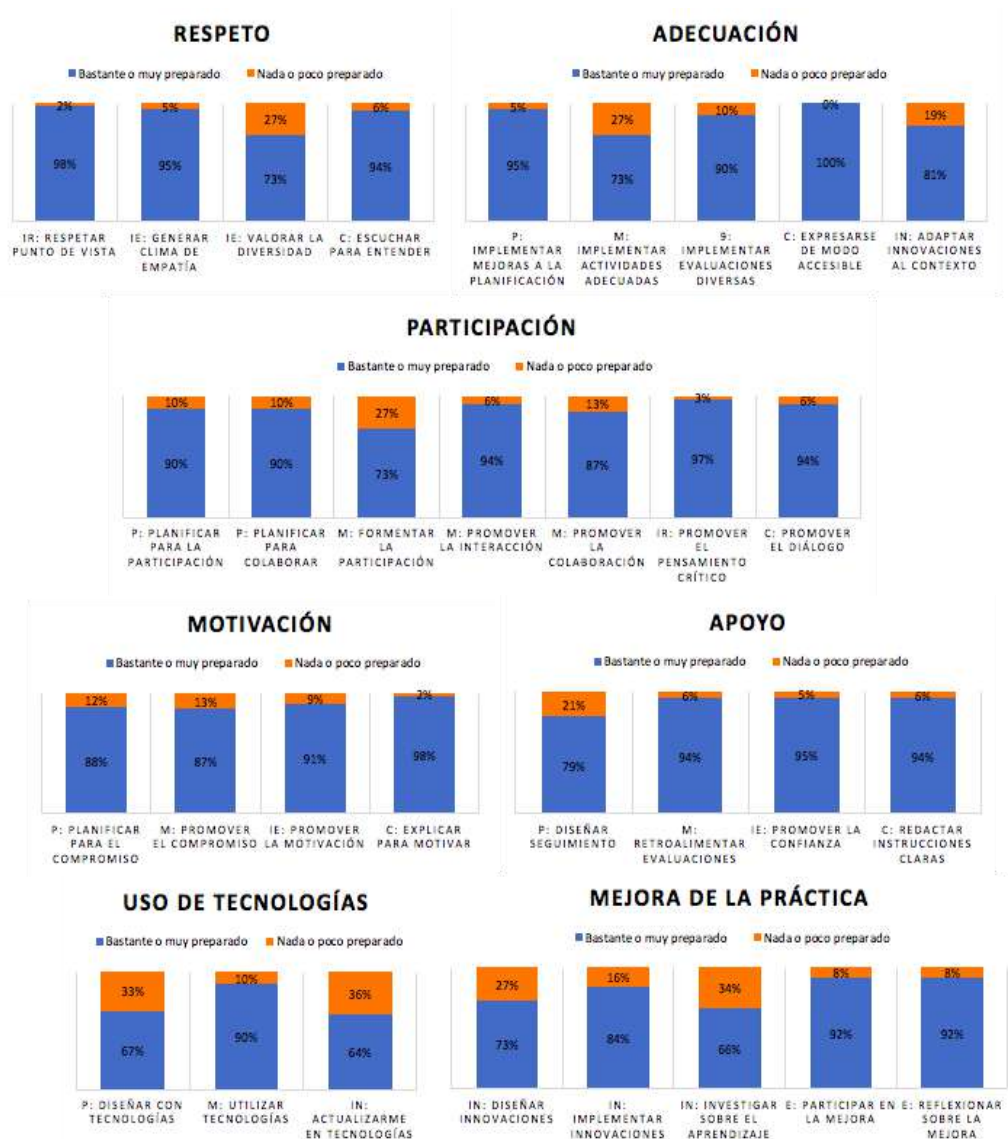


Figura 2. Porcentaje de respuestas en las dimensiones transversales de habilidades docentes para una educación inclusiva

Nota: P= Planificación y gestión de la docencia; M= Metodológica; IR= Interpersonal de reconocimiento del otro; IE= Interpersonal de empatía; C= Comunicativa; IN= Innovación; E= Trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración propia.

El respeto y reconocimiento del otro es un principio relevante de la educación inclusiva y, en este sentido, los formadores indican que con frecuencia dicen a sus estudiantes que deben escuchar las opiniones de sus compañeros sin descalificar ($M = 4,61$; $DE = 0,68$), pero con una menor regularidad llaman a los alumnos los por su nombre ($M = 4,17$; $DE = 0,97$) lo que evidencia su conocimiento limitado del estudiantado.

En relación a la enseñanza, los formadores de profesores expresan implementar con frecuencia experiencias que le permiten a los estudiantes aplicar los contenidos ($M = 4,39$; $DE = 0,77$); y en menor medida, actividades en que deben cooperar con sus compañeros ($M = 4,22$; $DE = 0,79$) o donde pueden desarrollar sus habilidades a partir de tareas variadas ($M = 4,21$; $DE = 0,86$).

En relación a la evaluación, los docentes señalan que con elevada frecuencia desarrollan distintos tipos de evaluaciones a lo largo de un semestre ($M = 4,48$; $DE = 0,67$) y con menor regularidad dichas evaluaciones integran distintos tipos de ítems ($M = 4,26$; $DE = 1,02$).



Figura 3. Medias en el uso de estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la co-agencia corresponde a la dimensión desarrollada con menos frecuencia por formadores de profesores ($M = 4,09$; $DE = 0,51$). El resultado detallado en sus indicadores se muestra en la figura 4.

Los formadores de profesores describen el uso habitual de estrategias para fortalecer el aprendizaje, donde la más frecuente es sugerir recursos complementarios para profundizar los conocimientos ($M = 4,43$; $DE = 0,70$); seguido por dar seguimiento a los logros del estudiantado y reforzar las áreas más débiles ($M = 4,28$; $DE = 0,74$); y entregar sugerencias concretas para mejorar luego de las evaluaciones ($M = 4,24$; $DE = 0,69$).

Por el contrario, los formadores desarrollan con menos regularidad acciones para transformar el aula en un espacio de aprendizaje flexible. Comparativamente, modifican la planificación del curso a lo largo del semestre para responder al aprendizaje con menor frecuencia ($M = 3,78$; $DE = 1,05$) y es aún menos común que entreguen opciones de tareas o trabajos variadas, entre las que el estudiantado puede elegir según su interés ($M = 3,08$; $DE = 1,22$).

Finalmente, en el apoyo para atender a la diversidad, los formadores de profesores dieron cuenta de uso frecuente de sus estrategias ($M = 4,58$; $DE = 0,33$), por sobre las otras dimensiones estudiadas. En la figura 5 se presentan de manera pormenorizadas los resultados por ítem. Los formadores de profesores indican que, frecuentemente, informan

al estudiantado sobre la utilidad que tendrán los aprendizajes de la asignatura cuando sean profesionales ($M= 4,67$; $DE = 0,70$) y entregan ejemplos adicionales cuando algún estudiante tiene dificultades para comprender ($M= 4,67$; $DE = 0,53$). Así mismo, reconocen que responden a las dudas del estudiantado fuera de clase ($M= 4,62$; $DE = 0,67$) y les ayudan a resolver las actividades de la asignatura cuando tienen dificultades ($M= 4,61$; $DE = 0,59$).

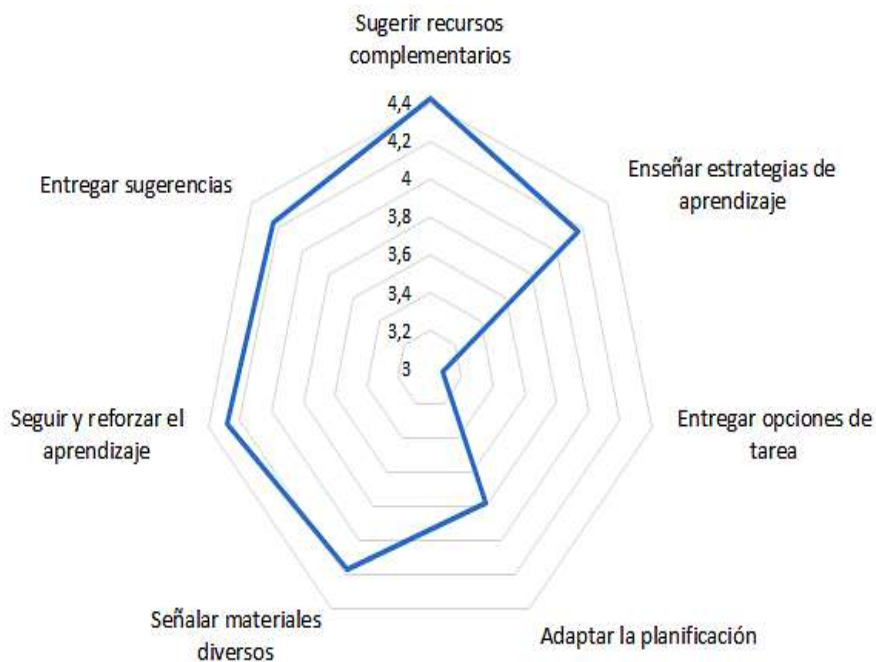


Figura 4. Medias de la frecuencia de uso de estrategias de co-agencia
Fuente: Elaboración propia.

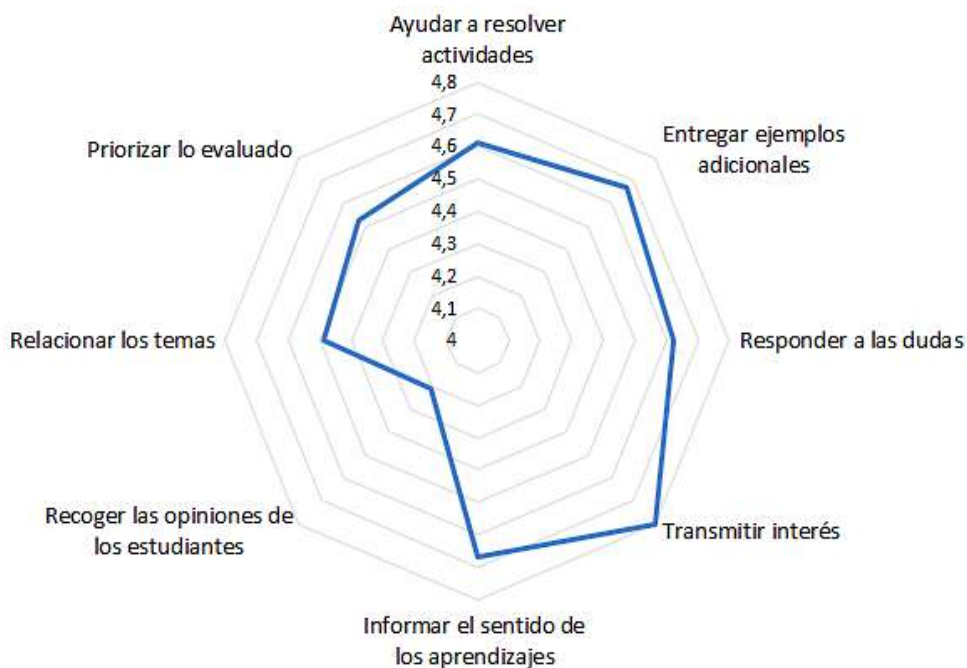


Figura 5. Medias de la frecuencia de uso de estrategias de apoyo para atender a la diversidad

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Formar al profesorado para una educación inclusiva representa uno de los desafíos fundamentales para lograr el desarrollo de sistemas educativos que garanticen una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado. Ello implica transformaciones educativas no solo a nivel escolar, sino también en las instituciones universitarias, las que deben asumir que los formadores de profesores son fundamentales en el desarrollo de las competencias que los futuros profesores necesitarán para liderar una transformación inclusiva en las escuelas (Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004), y que su labor permite a los estudiantes de pedagogía vivenciar, en su propia trayectoria formativa, en qué consiste una educación para todos sin ningún tipo de exclusión (Zapata, 2014).

Sin embargo, las escasas investigaciones conducidas hasta el momento sobre los formadores de profesores (Forlin y Nguyet, 2010), las limitaciones del profesorado en ejercicio (Tenorio, 2010) y la propia experiencia de los estudiantes (Jiménez y Montecinos, 2018) habían indicado la insuficiente capacidad de los formadores de profesores para educar desde una perspectiva inclusiva. Más de estos antecedentes, los resultados de este trabajo mostraron que, en general, el cuerpo académico considera tener ampliamente desarrolladas las competencias para promover una educación inclusiva e implementa con bastante frecuencia estrategias de enseñanza que permiten la participación y el aprendizaje de todo el profesorado en formación, sin ningún tipo de distinción. Las diferencias encontradas en este trabajo deben ser consideradas con cautela, teniendo en cuenta las limitaciones de las escalas de auto-reporte, así como los efectos de deseabilidad social que pueden tener los proyectos de mejoramiento institucional en los que participaban los docentes de la muestra.

Por otra parte, detrás de esta tendencia general alentadora, se encuentran algunos puntos más débiles en las competencias y estrategias del cuerpo académico que forma profesores, tales como el diseño innovaciones en el quehacer docente; la flexibilización y diversificación de las experiencias de aprendizaje; o la incorporación las TIC en el diseño de clases. Lo anterior, pone de manifiesto la relevancia de generar instancias que permitan a los formadores de profesores analizar e innovar acerca de su propia práctica, incorporando enfoques centrados en el aprendizaje de todo el estudiantado, tales como el aprendizaje colaborativo o el diseño universal para el aprendizaje.

Considerando la especificidad de la labor de los formadores de profesores y las limitaciones de esta investigación, es que uno de los desafíos fundamentales que emana de este trabajo es construir escalas más sensibles, que permitan abordar el modo en que estos docentes transmiten una visión y contribuyen al desarrollo de las competencias inclusivas en sus propios estudiantes. De igual manera y más allá de las restricciones propias del auto-reporte, la escalas que abordan la pedagogía inclusiva, deben identificar no solo estrategias empleadas para a abordar su quehacer desde una perspectiva inclusiva, sino también las barreras que consciente o inconscientemente desarrollan, limitando la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

Por último, el análisis pormenorizado de los resultados de este trabajo permite orientar el perfeccionamiento docente en las distintas competencias y estrategias requeridas para una formación de profesores con sello inclusivo. En este sentido, el llamado a las instituciones

universitarias es a contribuir al desarrollo de las competencias que los formadores de profesores requieren para una pedagogía inclusiva, así como de fortalecer su percepción de eficacia respecto a la enseñanza en aulas heterogénea. Lo anterior, en el marco de planes de estudio que abordan la formación para la inclusión de manera profunda, sistemática y contextualizada a los retos de cada sistema educativo y la complejidad de la sociedad actual.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM.
- Devlin, M. y O'Shea, H. (2012). Effective university teaching: Views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 17(4), 385-397. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641006>
- Domínguez, S. (2014). ¿Matrices policóricas/tetracóricas o matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2013). El apoyo entre el alumnado para aprender y participar. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 55-76). Madrid: MAD.
- Echeita, G. (2015). 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. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. y Linklater H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

- Forlin, C. y Nguyet, D. (2010). A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. En C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 34-44). Quebec: Taylor & Francis.
- Gavira, R. y Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Hirmas, C. y Ramos, L. (2015). *El viaje hacia la diferencia: La escuela inclusiva*. Santiago: Ediciones SM.
- Hockings, C., Brett, P. y Terentjevs, M. (2012). Making a difference. Inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 32(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>
- Hughes, K., Corcoran, T. y Slee, R. (2016). Health-inclusive higher education: Listening to students with disabilities or chronic illnesses. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 488-501. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107885>
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21.
- Kurniawati, F., De Boer, A., Minnaert, A. y Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: Soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Muñoz Villa, M., López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- OCDE. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2015). Shifting the blame in higher education, social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Pantic, N. y Carr, D. (2017). Educating teachers as agents of social justice: A virtue ethical perspective. En L. Florian y N. Pantic (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling. Issues for research and practice* (pp. 55-66). Zúrich: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_5

- Parchomiuk, M. (2018). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6-13.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: From university based course to classroom action. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133-140.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Torra, I. de Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., ..., y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017a). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017b). *Declaración de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>
- Zheng, B., Niiya, M. y Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 357-374. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.948041>

Breve CV de los autores

Carolina García González

Profesora de Enseñanza Media de Historia, Magíster en Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica del Área de Formación de Profesores, de la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora en temáticas de formación ciudadana en el sistema escolar, en relación a la didáctica de la historia y las ciencias sociales, las perspectivas curriculares, la convivencia escolar, y el desarrollo de competencias ciudadanas en la formación inicial y continua de profesores. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2723-2624>. Email: carolina.garcia.g@usach.cl

Constanza Herrera-Seda

Magister en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología, en el área de enseñanza aprendizaje de la Universidad de Concepción. Académica del Área de Formación de Profesores, de la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, particularmente, en la formación de profesores para una educación inclusiva, las creencias y prácticas docentes para una pedagogía inclusiva, el desarrollo de competencias de los formadores de profesores para una educación inclusiva y estrategias docentes para el aprendizaje para todos en el contexto escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-6495>. Email: constanza.herrera.s@usach.cl

Carlos Vanegas Ortega

Profesor de Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia (Colombia), Magíster en Educación en la línea de Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Antioquia, Magíster en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico del Área de Formación de Profesores, de la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile. Investigador en temáticas de didáctica de las ciencias experimentales y matemáticas, formación de profesores: pensamiento reflexivo del profesor, identidad profesional docente, prácticas pedagógicas, inserción e inducción del profesorado principiante. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5364-0664>. Email: carlos.venegas.o@usach.cl