

Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional

Explore the Conceptions of Teachers regarding Inclusive Education Process for Improving Institutional

Javier Espinosa Dávila *
Vanessa Valdebenito Zambrano
Universidad Católica de Temuco

Este trabajo pretende conocer las concepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva, con el objeto de plantear propuestas de mejora a través de las prácticas pedagógicas que respondan de forma ajustada la diversidad de un centro educativo de la IX región. La investigación es cualitativa con diseño fenomenológico, con una muestra de 22 docentes a quienes se aplicó un cuestionario de dilemas sobre creencias, y a una sub-muestra, entrevistas semi-estructuradas, clasificando sus respuestas según tres tipologías: segregadoras, integradoras e inclusivas. Los resultados indican alta preferencia por teorías inclusivas, aunque su práctica se acerca a supuestos segregadores e integradores, y por ello se plantea una propuesta de mejora relacionada con el diseño y gestión de instancias de comunicación y participación, reflexión pedagógica para el análisis de sus concepciones y la potenciación del trabajo colaborativo como estrategia para facilitar los procesos de educación inclusiva.

Descriptor: Concepciones implícitas, Educación inclusiva, Atención a la diversidad, Prácticas pedagógicas.

This paper aims to meet the teachers' conceptions related to inclusive education in order to make an improvement proposal through pedagogical practices that strictly respond to diversity on an educational center from the IX region. The is a qualitative research with a phenomenological design that includes a sample of 22 teachers who had to answer a dilemma questionnaire and a semi-structured interview to a sub-sample by classifying their answers according to three typology of beliefs, labeled: segregator, integrator and inclusive. The results indicate high preference for inclusive theories, although their practices are closer to the segregator and integrator assumptions. For this reason, an improvement proposal is presented in relation to designing and managing instances of communication and participation, as well as pedagogical reflections for the analysis of conceptions and the improvement of collaborative work as a strategy to facilitate the inclusive education process.

Keywords: Implicit conceptions, Inclusive education, Diversity attention, Teaching practice.

*Contacto: javier.espinosa.d@gmail.com

Introducción

El derecho a la educación nos exige, como sociedad, garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes su acceso, calidad e igualdad de oportunidades, lo cual se define a través del constructo “educación inclusiva” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; González, 2008). Es menester, por tanto, que todo centro educativo se preocupe por alcanzar esta meta, superando así cualquier barrera que impida a la totalidad de sus estudiantes alcanzar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades.

Ahora bien, alcanzar dichos objetivos es una tarea ardua, entendiendo el concepto de educación inclusiva como un proceso complejo y sistemático, que busca eliminar las barreras que limiten la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas que asisten a centros escolares, poniendo énfasis particular en aquellos individuos que sean más vulnerables (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2009).

Dado su carácter procesual y sistémico, resulta necesario conocer cuales son los elementos que favorecen o dificultan la consecución de la educación inclusiva, y para ello es necesario indagar respecto a las creencias de los docentes en relación al origen de ciertas dificultades de aprendizaje para alcanzar las exigencias del derecho a la educación, las que pueden convertirse en barreras para la transformación que los sistemas educativos pretenden (Ainscow et al., 2006). Además, el estudio de las creencias permiten introducirnos en el núcleo que puede explicar la ocurrencia de ciertas prácticas que atenten contra el logro de esta meta, para a partir de ellas generar planes de mejora que apunten en la línea adecuada, y que permitan desarrollar conciencia favorable hacia la diversidad, beneficiando con ello la consecución de la educación inclusiva.

1. Marco conceptual para acercarnos al dilema de las diferencias

1.1. Educación inclusiva y su concepción

Uno de los principales entes que se ha referido a la educación inclusiva es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quién desde el inicio del movimiento de “Educación para Todos” (EPT) en los años 1990, ha revisado esta conceptualización entregando principios relacionados con este ámbito. Una de ellas fue la conferencia mundial de Salamanca de “Necesidades Educativas Especiales” efectuada el año 1994, donde se establecieron como criterios principales la integración e inclusión de la totalidad de niños y niñas, obviando aquellas condiciones cognitivas, sociales, físicas, lingüísticas, entre otras que pudiesen presentar (UNESCO, 1994). De lo anterior surgen una serie de disyuntivas, las cuales diversos autores han intentado dilucidar para intentar cumplir a cabalidad lo expuesto en esta declaración y así alcanzar en la totalidad de los establecimientos educativos la plena inclusión. Se entiende por tanto la educación como un derecho que se debe garantizar a todos los niños y niñas, asegurando su acceso, la cual debe ser de calidad y permitir la igualdad de oportunidades a todos sus miembros o escolares (Echeita y Duk, 2008).

Una de las definiciones más aceptada en la literatura respecto a la inclusión es la presentada por la UNESCO (2005), quienes definen el concepto como el proceso a través del cual se permite responder a la diversidad de necesidades que presentan todos los niños y niñas pertenecientes a la comunidad educativa, incrementando su participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias así como también la exigencia de disminución de la exclusión escolar, teniendo como meta acabar con la segregación. Lo anterior nos permite vislumbrar la necesidad de los establecimientos educacionales por brindar respuestas educativas ajustadas a las necesidades y diversidad que conforman las escuelas, respondiéndose así a sus requerimientos y con ello disminuir gradualmente la exclusión o segregación escolar.

En definitiva, hablar de educación inclusiva supone un tema complejo del cual podemos establecer cuatro elementos centrales que permiten caracterizar dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Ainscow, 2011): el primero de ellos establece la *inclusión como un proceso*, es decir, una búsqueda permanente por encontrar la mejor respuesta a la diversidad de niños y niñas pertenecientes a establecimientos educativos. El segundo establece a la inclusión como una búsqueda de la *presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes*, viendo la presencia como el lugar donde los educandos socializan y aprenden a convivir en la diversidad, el aprendizaje como el aseguramiento de la adquisición de conocimiento y éxito para todos los estudiantes, y donde la participación se refiere a la valoración o generación de identidad, incorporando los puntos de vista de cada individuo. El tercer aspecto a tener en cuenta es que la inclusión se refiere a la *identificación y eliminación de las barreras* para alcanzar una educación de calidad, barreras que son conformadas por las creencias y actitudes que presentan las personas que conforman la comunidad educativa y que al interactuar con factores políticos, sociales y culturales pueden generar exclusión o segregación escolar. El cuarto y último aspecto a tener en cuenta, señala que la inclusión tiene como foco *centrarse en aquellos niños y niñas en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar*, es decir, en aquellos individuos vulnerables, asumiendo la responsabilidad moral de asegurar la presencia, participación y el aprendizaje o éxito de dichos sujetos.

De lo anterior y el compromiso constante que deben mantener los centros educativos por responder a la diversidad de las comunidades que la conforman para alcanzar los objetivos de éxito y participación, se desprende además el rol fundamental que deben asumir los actores de los centros educativos para alcanzar dichos propósitos. Es por ello que la gestión escolar, cumple un papel relevante en el logro de esta meta educativa y la participación de todos sus miembros propiciando oportunidades de diseño y actuación.

1.2. Gestión escolar y educación inclusiva

Según las conceptualizaciones revisadas, resulta relevante relacionar esta materia con el ámbito de la gestión escolar, definiéndose como el proceso que busca generar cambios satisfactorios en establecimientos educativos con el propósito de incrementar el desarrollo de todos los niños y niñas que formen parte de dicha institución, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus miembros así como también de la estructura organizativa de la institución (Murillo, 2004). El sentido está centrado en el compromiso y objetivos a alcanzar, donde las características culturales y particulares, establecen un equilibrio entre la meta educativa (resultado) y el proceso o camino llevado a cabo para alcanzarla. Esta corriente intenta aunar el movimiento de la eficacia escolar con el movimiento de la mejora escolar, ya que como recogen Muñoz-Repiso,

Murillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez-Albo (2000), ambas ideologías se relacionan y se necesitan una a la otra.

La gestión escolar bajo esta premisa debe asegurar el planteamiento de respuestas en busca de la educación inclusiva, por ello es fundamental que el compromiso por alcanzar esta meta sea común a todos los involucrados en la organización, situándose en el núcleo del trabajo desarrollado en la escuela, y tomando en cuenta como elemento fundamental la planificación del camino hacia la meta, trabajo llevado a cabo por todos los miembros de la organización, teniendo como principales responsables quienes ejercen el liderazgo institucional y su gestión escolar (Ainscow, 2001a). Bajo este mismo argumento, Ainscow (2001b) indica que para alcanzar centros educativos comprometidos en esta tarea, es necesaria la presencia de líderes educativos, quienes son fundamentales para la creación de culturas escolares colaborativas a través de las cuales se logra el crecimiento institucional y con ello procesos de mejora donde se ven inmersos los individuos que conforman la comunidad educativa.

Así configurar centros educativos comprometidos con la educación inclusiva, implica la re-organización y la generación de cambios sustantivos en la cultura del centro escolar, cambios que para ser exitosos no pueden imponerse, sino deben asumirse como procesos paulatinos que requieren la reformulación del centro escolar desde y hacia los individuos que lo conforman. Por tanto quienes ejerzan las funciones de liderazgo institucional, deben preocuparse por articular, promover y cultivar una visión globalizadora hacia la inclusión, potenciando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para guiar la transformación de creencias, actitudes y sentimientos que estén obstaculizando el desarrollo de escuelas inclusivas (González, 2008).

1.3. Influencias de las concepciones del profesorado en los procesos de educación inclusiva

Una de las razones para indagar las concepciones de los docentes respecto a procesos de educación inclusiva se debe a la influencia y relación que estas (concepciones) poseen en las prácticas pedagógicas desarrolladas a diario en el aula como respuesta educativa, ya que según el planteamiento de Pozo (2006) dichas creencias pueden convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa. Asimismo, a partir del estudio de las concepciones de docentes respecto a la educación inclusiva podemos conocer las razones de la no obtención de esta meta educativa (López, Echeita y Martín, 2010), lo que explicaría el origen de prácticas erróneas llevadas a cabo en centros educativos que tienen la aspiración de convertirse en establecimientos inclusivos.

Estas concepciones, vistas como creencias son definidas por Pozo (2006) como “una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, es decir, en la transmisión del conocimiento” (p. 33). La literatura nos entrega diversos enfoques que permitirían estudiar estas concepciones respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, de ellos el que admite relacionarlas de mejor manera a dichos procesos inclusivos, es el enfoque de las teorías implícitas (López, Echeita y Martín, 2009). A modo general, las teorías implícitas se pueden definir según Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) como “un conjunto de principios que restringen nuestra forma de afrontar, interpretar y/o atender a las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que se pudiesen presentar” (p. 79). Como plantean los autores, dichos principios por ser implícitos son difíciles de abordar,

por tanto requieren ser inferidos mediante métodos indirectos, como pueden ser la resolución de problemas o dilemas.

Según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) el origen de estas concepciones sería el fruto de una doble herencia, la primera dada por nuestra tradición cultural la que nos sitúa en un determinado contexto, el cual orienta la estructuración de nuestras concepciones respecto a nuestro mundo físico y social; y la segunda estaría dada por el legado biológico proveniente de nuestro sistema cognitivo, el cual nos permite tener esta capacidad de conocer aquello que sabemos y aquello que ignoramos, intuir lo que otros saben o ignoran, además poder compartir nuestro saber con otros individuos.

Para poder relacionar estas teorías implícitas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y posteriormente con la inclusión educativa, utilizaremos el modelo expuesto por los autores antes mencionados, quienes establecen 3 teorías que organizarían y mediarían la relación con el aprendizaje. En primer lugar la teoría directa, la cual se centra en los resultados del aprendizaje sin relacionarlos (o vagamente) con el contexto donde se produce el mismo, donde la exposición del contenido nos permite garantizar el resultado del mismo y por ende, la adquisición de conocimiento por parte del aprendiz. Esta teoría concibe el aprendizaje como un resultado alcanzado que se da al reproducir ciertas condiciones que lo favorecen, pero no se cumple cuando se obstaculizan dichas condiciones. Este tipo de teorías las relacionaremos con teorías conductistas del aprendizaje, y para efectos del presente trabajo, conformarán las teorías tipo segregadora, relacionadas con características de exclusión o barreras hacia el proceso de educación inclusiva según los planteamientos de López, Echeita y Martín (2010).

En segundo lugar, los autores establecen la teoría interpretativa, vista como una conexión entre los resultados del aprendizaje, las condiciones y procesos necesarios para su alcance, introduciendo la importancia de ciertas mejoras para alcanzar dicho resultado, aunque estas condiciones no son las únicas que lo explicarían. Esta teoría se relaciona con modelos de procesamiento de información, las cuales relacionaremos con características asociadas a posturas integradoras respecto al proceso de inclusión educativa, teoría integradora, situada entre las posturas segregadoras y aquellas inclusivas de acuerdo a lo planteado por López y colaboradores (2009).

En tercer lugar Pozo y otros (2006) plantea la teoría constructiva, la cual establece que el aprendizaje implica el empleo de procesos mentales reconstructivos a partir de las representaciones acerca del entorno (físico, cultural, social) al igual que la autorregulación de la actividad de aprender por parte del educando. Esta teoría la relacionaremos con características asociadas a posturas inclusivas, facilitadoras del proceso de inclusión educativa, las que serán conocidas como teorías inclusivas, según los planteamientos de López y colaboradores (2009).

De lo anterior surge la necesidad de conocer las concepciones de los docentes respecto a procesos de educación inclusiva a partir de las teorías implícitas, por tanto para acceder a dichas teorías es necesaria la utilización de métodos o técnicas indirectas de análisis. Uno de estos métodos son los cuestionarios de dilemas, los cuales se caracterizan por la presentación de situaciones conflictivas según determinados contextos relacionados con la temática a abordar (Martín et al., 2006), que para este caso es la educación inclusiva. Dichos dilemas deben ser reales y cada situación expuesta debe ofrecer distintas alternativas para su resolución y a su vez cada alternativa estar relacionada con una de

las teorías implícitas que se buscan conocer, donde el evaluado (en este caso docente) debe seleccionar aquella postura con la que esté más de acuerdo (López et al., 2009).

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo general indagar en las concepciones que presenta el profesorado respecto al proceso de educación inclusiva para generar procesos de mejora en la institución educativa en cuestión, para responder de manera más ajustada a la diversidad. Para ello se plantea en un primer momento explorar estas concepciones docentes entendidas como representaciones implícitas, para en un segundo momento establecer una relación entre lo que éstos declaran y sus prácticas educativas cotidianas, para finalmente plantear una propuesta de mejora que potencie los procesos de inclusión educativa llevados a cabo en el centro.

2. Marco metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo, en la que se emplean cuestionarios de dilemas para conocer las concepciones de los docentes respecto a procesos de inclusión educativa y además, por medio de entrevistas semiestructuradas, se profundiza en dichas concepciones que presentan los docentes. Por lo anterior, dadas las características del estudio y los instrumentos empleados, esta investigación según lo señalado por Mertens, Bogden y Biklen (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) presenta un diseño fenomenológico, el cual se caracteriza por enfocarse en las experiencias subjetivas de los sujetos estudio, indagando y profundizando en experiencias individuales y por ende intentar buscar el significado de dichas experiencias vividas.

2.1 Participantes de la investigación

Este trabajo contó con una muestra no probabilística y por conveniencia, formada por docentes de un establecimiento educacional de enseñanza básica de la comuna de Los Sauces, IX región de Chile. Dicha población estuvo compuesta por 22 participantes quienes interactuaban directamente en la respuesta educativa entregada a los educandos del centro escolar. Su promedio de experiencia docente era de 16 años y el promedio de práctica en el centro educativo era de 10 años. Además, el 23% de ellos había realizado perfeccionamiento en alguna temática referida a la integración o inclusión escolar y el 73% restante no manifestó perfeccionamiento en esta materia. Asimismo, para profundizar en dichas concepciones se seleccionó a 6 individuos de la población total, quienes participaron en la segunda toma de datos correspondiente a la ejecución de las entrevistas semiestructuradas.

2.2. Técnicas y procedimiento de recogida de datos

Para ahondar y poder obtener la mayor cantidad de información respecto al objeto de estudio, se realizó una adaptación al cuestionario de dilemas respecto al proceso de inclusión escolar creado por López, Echeita y Martín (2010), el cual buscaba conocer estas concepciones en base al planteamiento de conflictos, relacionándolos con el proceso de educación inclusiva empleando el enfoque de las teorías implícitas que subyacen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos dilemas muestran 20 situaciones hipotéticas referentes a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual que cursan enseñanza secundaria obligatoria en la realidad española.

Luego de realizada la adaptación a dicho instrumento se aplicó a un grupo de docentes pertenecientes a un establecimiento de educación básica chilena. Sumado a ello se realizaron entrevistas semi-estructuradas sobre las mismas temática, con la finalidad de indagar respecto a las prácticas llevadas a cabo en este centro. Si bien es cierto que este tipo de recogida de información tiene sus limitancias, ya que la verbalización de dichas prácticas puede verse influida por la propia actividad cognitiva o conocimiento que se pudiese tener sobre la temática, generando distorsiones en cuanto a la información entregada (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006), por consiguiente y dadas las restricciones metodológicas interpuestas por la institución objeto de estudio (negación ante la solicitud de observación de la práctica pedagógica), se visualiza como una buena alternativa para profundizar en las dimensiones que permiten abordar lo procesos de educación inclusiva.

Por su parte, el cuestionario de dilemas se dividió en 3 dimensiones las que a su vez constituyen creencias relevantes para dicho proceso, las cuales fueron: *diferencias individuales en el aprendizaje*, la *respuesta educativa del centro a la diversidad de estudiantes* y las *actitudes y valores educativos del profesorado* (tabla 1). Cada dimensión a su vez se subdividió en categorías específicas a esta materia (sub-dimensiones), a partir de ello para cada dilema o situación planteada se delimitaron 3 posiciones relacionadas con el continuo de exclusión e inclusión, siendo estas la teoría 1 o segregador, teoría 2 o integradora y teoría 3 o inclusiva. Cabe recordar que dichas posturas están relacionadas con las teorías implícitas expuestas en el marco teórico.

Respecto a la primera dimensión, esta busca conocer el origen que el encuestado atribuye a las dificultades de aprendizaje, las opciones de transformación y mejora del aprendizaje, para conocer sus orígenes esta dimensión está compuesta por las sub-dimensiones *procesos de enseñanza y aprendizaje* donde se busca conocer la teoría implícita relacionada con la adquisición de nuevos conocimientos, *naturaleza de las diferencias* que pretende inferir el origen de las diferencias en el aprendizaje y por último la sub-dimensión de *modificación* de estas diferencias con la finalidad de conocer las opciones que tienen los sujetos de superar sus divergencias de aprendizaje (López et al., 2009).

La dimensión respuesta educativa del centro a la diversidad de estudiantes procura conocer las concepciones respecto a la gestión y la organización que se establece a nivel de centro educativo y principalmente en el aula para responder a la diversidad, por ello esta dimensión está compuesta por cuatro sub-dimensiones, siendo estas la *cultura profesional* donde se busca apreciar las teorías que sustentan la organización del trabajo o respuesta educativa entre profesionales y docentes, la *responsabilidad de los apoyos* para conocer las concepciones de los docentes respecto a la compromiso de los apoyos planificados para dar respuesta a los estudiantes con NEE, la *organización social del aula* que pretende conocer las percepciones de los docentes respecto al tipo de organización de aula para atender a la diversidad y por último la sub-dimensión *adaptación de los métodos y objetivos* que busca conocer la concepción de los docentes respecto al ajuste que debe plantearse entre la acción educativa y las características individuales de los estudiantes (López et al., 2010).

La tercera dimensión de actitudes y valores educativos del profesorado está relacionada con las ideologías y valores que sustentan la planificación de la respuesta pedagógica a la diversidad (López et al., 2009), dimensión compuesta por cuatro sub-dimensiones las cuales son *ideología educativa* que busca conocer las creencias y valores que sustentan

distintas visiones sobre la función de la educación y su relación con la sociedad, la sub-dimensión *nivel de equidad* para conocer el nivel de equidad que presentan los docentes de la institución evaluada, los *valores declarados* pretende conocer los principios éticos a partir de los cuales los docentes abordarían el problema de la educación de calidad para todos y por último la sub-dimensión *actitud hacia la mejora escolar* nos permite conocer las concepciones de los docentes respecto al proceso de mejora escolar, es decir, conseguir escuelas eficaces para todos (López et al., 2010).

Tabla 1. Resumen de las dimensiones y sub-dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre la inclusión educativa.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	POSICIONES		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
I Diferencias individuales	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Directa	Interpretativa	Constructiva
	Naturaleza	Estática	Situacional	Interaccionista
	Modificación	No cambio	Cambio de origen intrasujeto	Cambio de origen intersujeto
II Respuesta educativa	Cultura profesional	Individualista burocrática	Seudo-colaborativa	Adhocrática colaborativa
	Responsabilidad de los apoyos	Especialización, delegación	Complementariedad	Interdependencia
	Organización social del aula	Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos de menor desfase	Grupos heterogéneos
	Adaptación de los métodos y objetivos	Selectiva	Adaptación solo de objetivos	Adaptativa
III Ideología y valores	Ideología educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso/tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores declarados Actitud hacia la mejora escolar	Individualismo Status quo	Solidaridad Conformismo	Justicia Optimismo/ innovación

Nota: La tabla muestra las dimensiones y subdimensiones relacionadas con las concepciones de los docentes para estudiar el proceso de educación inclusiva según las teorías relacionadas con las concepciones de los docentes. Teoría 1= postura relacionada con la segregación escolar; teoría 2= postura relacionada con la integración escolar; teoría 3= postura relacionada con la inclusión escolar.

Fuente: Recuperado de López, Echeita y Martín (2010).

Para ser aplicado a nuestra realidad, dicho cuestionario fue adaptado al contexto chileno, sometándose a una validación de 3 jueces expertos en la temática de inclusión educativa, los que a su vez puntuaron dicho ajuste en 3 categorías: la primera consiste en analizar la pertinencia del dilema planteado a la realidad chilena y educación básica, la segunda analizar las alternativas propuestas y si ellas se correspondían con las teorías planteadas (segregadora, integradora e inclusiva) y la tercera relacionada con aspectos de redacción y terminología empleada en el presente cuestionario.

Finalmente la adaptación del cuestionario de concepciones del profesorado presentó 17 ítems, de los cuales 5 corresponden a la dimensión *diferencias individuales en el*

aprendizaje, 7 a la dimensión *respuesta educativa de centro a la diversidad de estudiantes* y finalmente 5 corresponden a la dimensión *actitudes y valores educativos del profesorado*.

Sumado a ello, se diseñó una entrevista semi-estructurada en relación a las mismas dimensiones utilizadas en el cuestionario de dilemas, con el afán de indagar respecto a las prácticas desarrolladas en el establecimiento referente al proceso de inclusión educativa. El cuestionario fue sometido a evaluación de 3 jueces expertos en la materia, quienes valoraron su pertinencia y redacción, ambos aspectos en relación a la temática o dimensión que se pretende abordar y su adecuación en cuanto a las prácticas observables en establecimientos educacionales. Finalmente la entrevista semi-estructurada quedó conformada por un total de 16 ítems, de los cuales 5 corresponden a la dimensión *diferencias individuales* en el aprendizaje, 7 a la dimensión *respuesta educativa* del centro a la diversidad de estudiantes y 4 a la dimensión *actitudes y valores educativos del profesorado*.

2.3. Procedimiento de la investigación

En un primer momento se realizó la aplicación del cuestionario de dilemas, en una sesión de trabajo, momento en el cual 22 participantes contestaron estas situaciones dilemáticas en su respectivo espacio laboral, sin contemplar el tiempo como factor limitante para la aplicación del instrumento. En un segundo momento se realiza la aplicación de la entrevista semi-estructurada a una sub-muestra representativa de los participantes, la cual se llevó a cabo de manera individual en el lugar de trabajo del entrevistado, la cual fue grabada en su totalidad. El tercer instante contempló el análisis de los resultados de ambos procedimientos efectuados para la planificación de la propuesta de mejora respecto al proceso de educación inclusiva iniciado en dicho recinto educativo.

2.4. Análisis de la información

En primer lugar se realizó el análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de dilemas, tabulando la información de acuerdo a las respuestas obtenidas para cada dilema y según de las 3 teorías planteadas (segregadora, integradora e inclusiva), para así ver las tendencias de las concepciones de los docentes y con ello, elaborar la posterior propuesta de mejora. Luego se trató con porcentajes las respuestas obtenidas, para evidenciar cuáles eran las dimensiones más preponderantes en el continuo de exclusión a inclusión.

Posteriormente y con las transcripciones de las entrevistas, se procedió a realizar análisis de contenido partiendo de las categorías preestablecidas también en el cuestionario, haciendo a partir de allí un análisis de tipo abierto en función de las declaraciones de la sub-muestra de estudio.

Finalmente se realiza una triangulación metodológica con el fin de contrastar los resultados sobre concepciones implícitas de los docentes vertidas en el cuestionario, para realizar un cruce que nos pudiera aportar una coherencia o no respecto a los hallazgos obtenidos con la entrevista.

3. Resultados

El presente apartado da cuenta de los resultados obtenido en el estudio, en función de los objetivos de investigación.

3.1. Concepciones implícitas de los docentes respecto a los procesos de educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica

Se presentan los hallazgos en función de las dimensiones que componían los instrumentos de estudio:

a) Diferencias individuales en el aprendizaje

Para esta dimensión, la cual está compuesta por tres sub-dimensiones, se puede señalar que por una parte en la sub-dimensión “proceso de enseñanza y aprendizaje” los docentes presentan un 64% de inclinación hacia la teoría *constructiva* como proceso de enseñanza aprendizaje preponderante, tendencia relacionada con posturas inclusivas, así como también en “origen y transformación de las dificultades de aprendizaje”, sub-dimensión en que los docentes de este establecimiento educacional se inclinan con un 77% por concepciones o creencias implícitas relacionadas con posturas inclusivas.

Respecto a la tercera sub-dimensión, “naturaleza de las diferencias individuales” se aprecia una mayor proporción de concepciones afines con la teoría integradora (ver figura 1), ya que el 53% de la población se inclina por esta opción, la cual se relaciona con una naturaleza *situacional* donde los resultados de los estudiantes en relación a su aprendizaje se deben a factores externos, principalmente de la situación o el ambiente en el que se desarrolla el individuo.

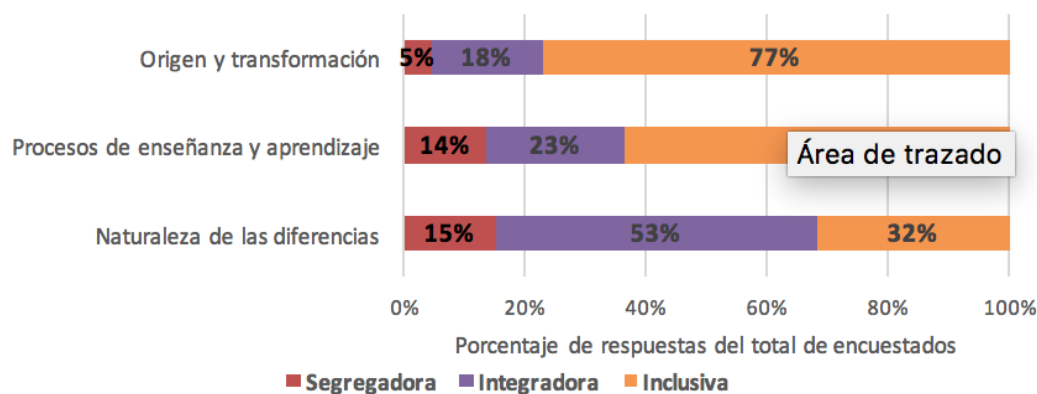


Figura 1. Resultados de la dimensión “diferencias individuales en el aprendizaje”

Nota: Los colores representan el porcentaje de incidencia de cada teoría según las sub-dimensiones que conforman esta categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar dichas concepciones con los resultados de las entrevistas, estas no se condicen con la práctica educativa llevada a cabo en el establecimiento educacional, ya que para la sub-dimensión “procesos de enseñanza y aprendizaje” gran parte de las respuestas tienden a relacionarse con la teoría segregadora, encontrando réplicas del tipo “...estamos al debe con esos estudiantes porque generalmente se preparan guías que responden, para que trabaje en el momento más que para que avance en los contenidos que debiera adquirir” (Profesor 3; P 3). Por el contrario, para la sub-dimensión “origen y transformación de las dificultades de aprendizaje” del tipo “...yo creo que sí, si es posible, porque nosotros en la práctica lo podemos ver. De que sí cuesta, cuesta y hay que trabajar el doble, es verdad” (P 6), los docentes tienden a inclinarse por teorías inclusivas, lo cual se condice con las concepciones declaradas ante las situaciones dilemáticas del cuestionario.

Al introducirnos en las entrevistas realizadas a los docentes para la sub-dimensión “naturaleza de las diferencias individuales” dichas concepciones se condicen con su práctica educativa, ya que ambas tendencias se inclinan por la teoría integradora, aspecto que si bien podríamos establecerlo como una barrera o limitante del proceso de educación inclusiva, la situación sería aún más crítica si hubiésemos encontrado preferencias por concepciones y prácticas segregadoras. En cuanto al relato de los docentes para la pregunta relacionada con esta sub-dimensión, encontramos respuestas del tipo “...apoyo, sólo apoyo. También como te decía anteriormente el apoyo familiar, el apoyo del docente, el apoyo del profesor del programa PIE y todos los especialistas necesarios que para ello están en el programa; psicólogo y todos los profesionales” (P 2); “...yo creo que mayor compromiso con los papas, dedicarles más tiempo. Yo creo que va por eso, por un cuento de tener más tiempo para ellos” (P 5), las cuales ejemplifican esta tendencia hacia posturas integradoras.

b) Respuesta educativa para atender a la diversidad

En este apartado evidenciamos que la sub-dimensión “cultura profesional” obtuvo un 63% de respuestas de tipo inclusiva, donde los encuestados se inclinan por posturas *colaborativas* para la organización y planeación de la respuesta educativa, para la sub-dimensión “responsabilidad de los apoyos” el 59% de los encuestados (ver figura 2) se inclina por teorías inclusivas que para este caso se relacionan con posturas de *interdependencia*, es decir, la responsabilidad de los apoyos recae en el mismo grado en todas las personas que intervienen en la respuesta pedagógica.

En cuanto a las sub-dimensiones “organización social del aula” y “adaptación de los métodos y objetivos” se aprecia una distribución tendiente hacia la teoría integradora para ambos apartados (ver figura 2), apreciándose ambas concepciones como factor de riesgo para el desarrollo del proceso de educación inclusiva.

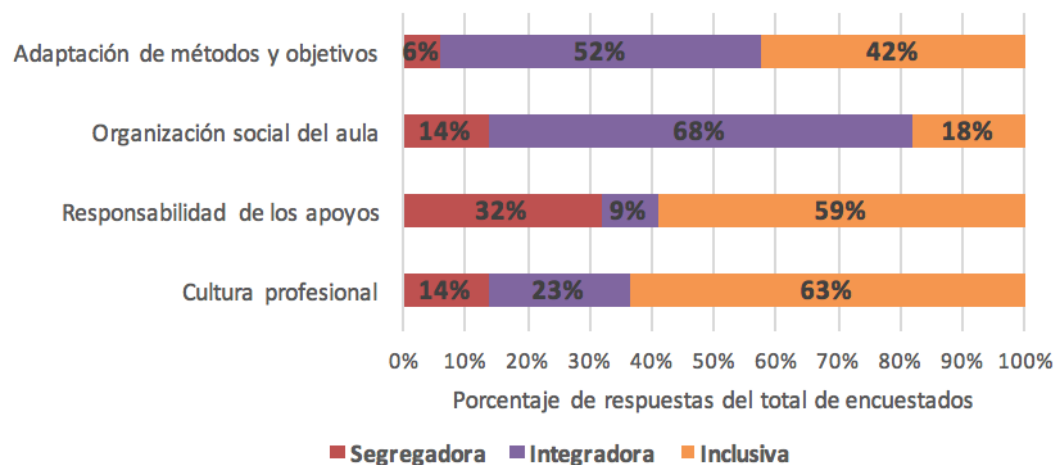


Figura 2. Resultados de la dimensión “respuesta educativa para atender a la diversidad”

Nota: Los colores representan el porcentaje de incidencia de cada teoría según las sub-dimensiones que conforman esta categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar estas concepciones con los resultados de las entrevistas, ellas no se condicen con la práctica educativa llevada a cabo, ya que para la sub-dimensión “cultura profesional” la práctica relatada tiende a relacionarse con la teoría segregadora, encontrando respuestas del tipo “...*el docente de aula se la entrega y el docente de PIE la adecua, de acuerdo a las necesidades del niño con necesidades permanentes*” (P 2), otro de los comentarios es el siguiente “...*se supone que se debieran hacer adecuaciones curriculares, cosa que no se da, simplemente se hace un intercambio de objetivos, qué objetivo está trabajando y lo copia y se llena y eso...*” (P 1). Por el contrario, para la sub-dimensión “responsabilidad de los apoyos” los docentes tienden a manifestarse entre las teorías segregadoras e integradoras, encontrando respuestas del tipo “...*creo que aquí hay una responsabilidad compartida. No solamente del profesional PIE sino también del profesor. Los dos tienen la misma responsabilidad*” (P 3), o del tipo “...*la profesora de aula es la que tienen una importancia muy especial en el apoyo hacia el alumno con necesidades educativas especiales*” (P 5).

Siguiendo con esta relación entre las concepciones obtenidas en el cuestionario de dilemas con las entrevistas realizadas, para la sub-dimensión “organización social del aula” se aprecian tendencias hacia una organización social de grupos homogéneos en el aula, aspecto relacionado con teorías segregadoras, por ejemplo encontramos relatos del tipo “...*cada alumno está en su puesto que le asignaron y el que va moviéndose es el profesor de integración. En cambio en matemáticas hay ocasiones que sí el profesor prefiere que el profesor de integración trabaje con los alumnos*” (P 4), “...*Aquí en esta sala no, yo los tengo separados. Pero es por eso, es para facilitar el trabajo*” (P 2). En cuanto a la sub-dimensión “adaptación de los métodos y objetivos”, la práctica docente relatada se acerca hacia teorías integradoras y teorías inclusivas, mezclándose ambos tipos de respuestas entre los individuos entrevistados, donde se consideran adaptaciones sólo de la actividad ejecutada, manteniendo el objetivo de aprendizaje para todo el grupo curso y otra tendencia hacia una adaptación sólo de objetivos o de la evaluación sumativa ejecutada.

c) Ideología y valores educativos

La distribución de las teorías implícitas de los docentes para las sub-dimensiones “ideología educativa”, “nivel de equidad” y “actitud hacia la mejora” arrojaron una mayor proporción de respuestas orientadas hacia teorías inclusivas (ver figura 3). Para la sub-dimensión “ideología educativa” se aprecia una proporción del 50% de los encuestados hacia posturas sostenidas por teorías inclusivas, para la sub-dimensión “nivel de equidad” el 59% de los docentes se inclina por tendencias de *igualdad de resultados*, las cuales sostienen creencias de tipo inclusivas y por último para la sub-dimensión “actitud hacia la mejora escolar” los docentes evidencian concepciones de tipo inclusivo, que para esta sub-dimensión se relacionan con posiciones favorables hacia la *innovación y optimismo* respecto a la respuesta educativa a la diversidad.

Siguiendo con la entrega de resultados del cuestionario de dilemas, la sub-dimensión “valores sociales” presenta una distribución con tendencia hacia la teoría integradora (ver figura 3), la cual representa el 50% del total de los encuestados, teoría que para esta sub-dimensión se relaciona con la *solidaridad* como valor primordial dentro de sus concepciones. La segunda creencia docente que presenta mayor ocurrencia respecto a este apartado es la teoría segregadora con el 41% de incidencia, la que vislumbra al *individualismo* como valor educativo primordial, el cual se relaciona con una visión liberal respecto a las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes, donde según sus

capacidades y/o motivaciones, pueden desarrollarse tanto en el ámbito personal como escolar.

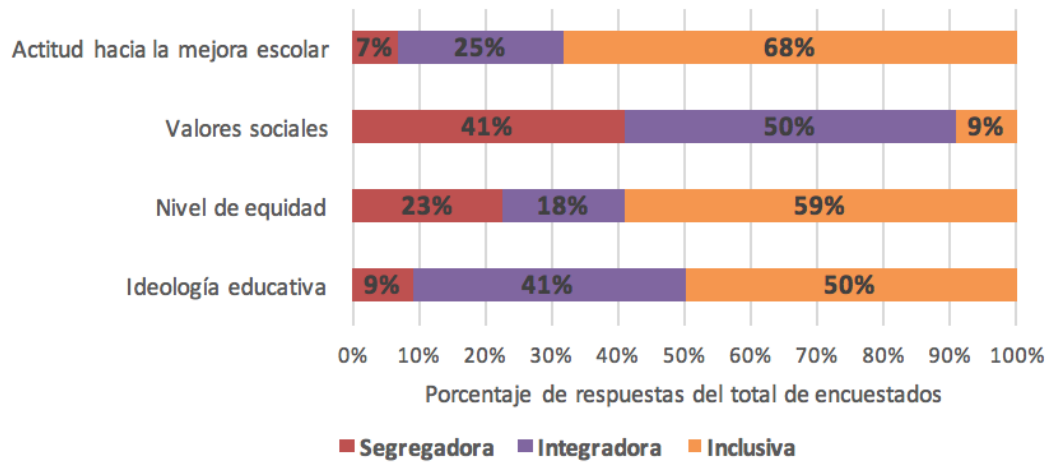


Figura 3. Resultados de la dimensión “ideología y valores educativos”

Nota: Los colores representan el porcentaje de incidencia de cada teoría según las sub-dimensiones que conforman esta categoría.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación de estas sub-dimensiones con los resultados de las entrevistas, para la sub-dimensión ideología educativa, se aprecian respuestas distribuidas en las tres tendencias orientadoras, encontrando posturas segregadoras, integradoras e inclusivas. Para la sub-dimensión nivel de equidad, las entrevistas tienden a orientarse hacia posturas segregadora e integradoras, relacionadas con una igualdad de oportunidades e igualdad de acceso o tratamiento, encontrando relatos del tipo “...entregar a cada uno lo que necesita y lo que merece”, u otras como “que todos los niños tengan la posibilidad de aprender lo mismo, aunque sea de manera diferente. Pero que todos puedan aprender lo mismo, y que puedan aprender con el otro” (P 3). Para la sub-dimensión actitud hacia la mejora, se aprecia una tendencia hacia posturas segregadoras e inclusivas, por ejemplo encontramos respuestas del tipo “aquí estamos mal, en el establecimiento en el que estamos no hay mucho apoyo, digámoslo así” (P 6), opinión relacionada con una postura de status quo, así mismo se expresan opiniones optimistas respecto a esta temática, como por ejemplo “yo creo que estamos en un periodo de transición y las oportunidades de cambio se están dando, y se van a dar en la medida en que en conjunto nos convenzamos de que tenemos que mejorar, de que lo podemos lograr” (P 4).

Al relacionar las concepciones respecto a la sub-dimensión “valores declarados” con los relatos concebidos a partir de las entrevistas realizadas, se aprecia la tendencia hacia una valoración social relacionada con la solidaridad, encontrando respuestas del tipo “la solidaridad, si no hay solidaridad entre ellos qué esperamos de los demás... si hay solidaridad hay apoyo entre ellos” (P 1), u otra como “...el más importante diría yo es el compromiso, el amar lo que uno hace. Creer que los niños pueden” (P 3). Estos relatos se acercan hacia teorías implícitas de tipo integrador, relacionándose los resultados de las concepciones de los docentes con sus declaraciones en las entrevistas, por tanto pueden presentarse factores de riesgo para el proceso educativo inclusivo llevado a cabo en el establecimiento.

4. Conclusión

En base a los resultados obtenidos, los cuales se relacionan con las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva, así como también las prácticas desarrolladas para responder a la diversidad, se presenta a modo de conclusión una propuesta de mejora relacionada con la modificación de estas teorías implícitas y la práctica docente efectuada, empleando principalmente herramientas de reflexión pedagógica como método de transformación para este tipo de procesos educativos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2002), intentando explicitar dichas creencias para así transformarlas y asociarlas a prácticas pedagógicas congruentes con el proceso inclusivo (Scheuer y Pozo, 2006). A partir de esto se presenta una propuesta de mejora a corto y mediano plazo en respuesta a uno de los objetivos de la presente investigación, *diseñar una propuesta de mejora para favorecer el proceso de inclusión educativa*.

Uno de las primeras acciones a realizar es el *diseñar y gestionar instancias de comunicación y participación de la comunidad educativa para facilitar el proceso de educación inclusiva*, proponiendo definir un espacio destinado para la realización del trabajo colaborativo. Dicho diseño y gestión debe contemplar la organización de los tiempos en que los docentes y profesionales especialistas planificarán las acciones pedagógicas orientadas a dar respuesta a la diversidad, tiempo que debe ser distribuido de manera eficiente aprovechando al máximo las horas de trabajo colaborativo asignadas para cada curso (Ministerio de Educación de Chile., 2013). Además, para apoyar la comunicación entre los profesionales involucrados en la respuesta pedagógica a la diversidad se propone diseñar un documento para el registro del trabajo colaborativo desde la mirada de co-enseñanza, esto para facilitar la planificación de la respuesta pedagógica y principalmente la comunicación de los roles que se desempeñarán durante este trabajo colaborativo y posterior co-enseñanza.

Seguido a lo anterior es prudente *planificar instancias de reflexión pedagógica para el análisis de las concepciones relacionadas con la atención a la diversidad* (López et al., 2009) que permitan propiciar un clima escolar que favorezca la colaboración como mecanismo facilitador del proceso de educación inclusiva. Para conseguirlo se propone la realización de talleres reflexivos donde se trabajen conceptos claves respecto a la atención a la diversidad, en especial conceptos como inclusión, integración, segregación, necesidades educativas especiales, organización social del aula, origen de las diferencias del aprendizaje, valores educativos, entre otros. Estos talleres están orientados a revisar aspectos conceptuales, recabar información sobre las creencias y principalmente facilitar procesos de explicitación de posturas de los tres tipos (segregadoras, integradoras e inclusivas). Este tipo de propuestas se basa en los planteamientos de Pozo et al., (2006), donde se establece como mecanismo para el cambio de concepciones al proceso de re-descripción representacional, mecanismo que propone una explicitación del conocimiento que se encuentra arraigado en los docentes, mediante la descripción detallada de las estrategias y formas de enseñar intentando comprender en qué contextos estas estrategias funcionarían y por qué pueden llegar a ser exitosas, construyendo así una mayor capacidad explicativa de estas estrategias en contraste.

Finalmente se plantea *instalar habilidades que favorezcan la ejecución del trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y profesionales especialistas para orientar las prácticas pedagógicas hacia posturas que faciliten el proceso de educación inclusiva*. Al respecto se sugiere desarrollar un taller para el diseño de la respuesta pedagógica basado en el modelo de la

co-enseñanza, taller donde se expondrán las características del trabajo de co-enseñanza, conceptualizaciones, diseño, habilidades, sustento teórico, entre otros. En paralelo es pertinente iniciar reuniones reflexivas en buscando desarrollar habilidades que favorezcan la realización efectiva del trabajo colaborativo docente. Además es oportuno instalar estrategias diversificadas de enseñanza para responder a la diversidad del aula, para ello se propone desarrollar una serie de talleres (al menos siete), los que consistirán en la explicitación de generalidades respecto a estrategias diversificadas de enseñanza, sustento teórico de dichas estrategias, Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) y estrategias de trabajo cooperativo en el aula, profundizando en esta última temática mediante la ejecución de talleres prácticos de dichas estrategias de aprendizaje cooperativo, empleando las técnicas expuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1999), siendo estas: grupos de apoyo, tutoría entre pares, rompecabezas, grupos de investigación, grupos de discusión y tormenta de ideas.

Las limitaciones del estudio están dadas por la generalización y posterior réplica de los resultados obtenidos en esta investigación, ya que muestra la realidad de un establecimiento de educación básica de la comuna de Los Sauces de la IX región, por tanto los resultados y conclusiones, en este caso la propuesta de mejora, resulta atingente y contextualizada a esta realidad, por ello es prudente tomar este estudio como una guía y las propuestas de mejora como lineamientos que deben analizarse y adecuarse al contexto de las escuelas que deseen transformar creencias o concepciones implícitas respecto a la inclusión educativa para iniciar procesos de mejora institucional.

5. Discusión

En cuanto al objetivo específico relacionado con las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva, en el global se perciben concepciones relacionadas con teorías implícitas de tipo inclusivas, las cuales podrían llegar a transformarse en facilitadores del proceso educativo inclusivo, siempre y cuando se relacionen correctamente con las prácticas realizadas. Es más, para el mismo objetivo, aquellas sub-dimensiones que no presentaron tendencias hacia teorías tipo inclusivas, gran parte de estos docentes prefirió inclinarse por creencias con orientación integradora, aspecto que si bien no es el resultado ideal para facilitar este proceso, permite proyectar resultados positivos respecto a la propuesta de mejora presentada en el presente trabajo.

Para la dimensión *diferencias individuales en el aprendizaje*, se presentaron con mayor proporción sujetos que tienden a percibir las dificultades del aprendizaje como una conjunción de naturaleza situacional, creencias relacionadas con posturas integradoras, situación que no ocurrió para el resto de las sub-dimensiones de esta categoría las cuales se asociaron a posturas de tipo inclusivas.

Para la dimensión *respuesta educativa*, las mayores resistencias se aprecian en las concepciones según las cuales la organización del aula debe darse mediante la agrupación heterogénea de los estudiantes, aunque esta distribución depende del objetivo o actividad a desarrollar, asimismo perciben una adaptación sólo de objetivos de aprendizaje, donde la respuesta educativa alterna entre una inclusión de la totalidad de estudiantes y una adaptación selectiva de dichos estudiantes.

Para el ámbito *ideología y valores*, aquellas concepciones relacionadas a los valores sociales educativos tienden a presentarse como resistencias o barreras al proceso inclusivo, ya que los docentes se sitúan hacia el valor de la solidaridad, el cual se relaciona con una entrega de apoyos o ayudas asumiendo actitudes paternalistas, aspecto que de configurarse como una práctica permanente, se transforma en una barrera hacia el proceso de educación inclusiva.

Por lo anterior es pertinente ocuparse de aquellas sub-dimensiones que se aprecian como resistentes al proceso educativo inclusivo, iniciando a corto o mediano plazo, propuestas de mejora orientadas a la reflexión pedagógica, interpelando los supuestos implícitos o creencias de los docentes respecto a este tema para así lograr transformarlos (López et al., 2009) y sean facilitadores del proceso de educación inclusiva.

En lo que respecta a la relación entre lo declarado por los docentes en la resolución de situaciones dilemáticas y las prácticas educativas expresadas en las entrevistas, se perciben diversas inconsistencias entre ambos aspectos, tendiendo a presentarse prácticas asociadas a teorías integradoras y segregadoras, en contraste con los resultados obtenidos para las creencias de los docentes, las que en su mayoría se relacionan con teorías inclusivas.

Para la dimensión *diferencias individuales en el aprendizaje* se aprecian concordancias entre las creencias y la verbalización de la práctica educativa en las sub-dimensiones *naturaleza de las diferencias* y para el *origen y transformaciones de las dificultades de aprendizaje*. Por el contrario, para la sub-dimensión *procesos de enseñanza y aprendizaje* la práctica relatada y las concepciones de los docentes se contraponen, ya que las prácticas verbalizadas se acercan a posturas de tipo segregadoras, aspecto opuesto a los resultados obtenidos como creencias implícitas, ya que estas últimas se aproximan a posturas inclusivas.

En cuanto a la dimensión *respuesta educativa* para atender a la diversidad, las sub-dimensiones *cultura profesional, responsabilidad de los apoyos y organización social del aula*, sus prácticas educativas y las concepciones de los docentes se contraponen, lo cual es preocupante, ya que esta discordancia se traduce en respuestas asociadas a posturas segregadoras, configurándose como barreras o resistencias al proceso de educación inclusiva, tendiendo a establecerse como exclusiones educativas sobre aquellos estudiantes vulnerables (Echeita, 2008).

Referente a la dimensión *ideologías y valores educativos*, la relación establecida entre las concepciones respecto al proceso de educación inclusiva y las prácticas relatadas tienden a ser dispares ya que en las sub-dimensiones *ideología educativa, nivel de equidad y actitud hacia la mejora* se aprecian tendencias discordantes entre ambos supuestos, es decir, la práctica educativa y las concepciones de los docentes tienden a presentarse divergentes, sin lograr relacionarse ambos supuestos.

Si bien es cierto que el tercer objetivo de esta investigación tiene relación con el diseño de una propuesta de mejora que favorezca el proceso de educación inclusiva iniciado en la escuela, dicha propuesta aún no se ha implementado, por ello uno de los principales desafíos planteados luego de esta investigación es implementar la propuesta planificada para, posteriormente evaluar dicho proceso educativo y analizar si la institución escolar ha presentado mejoras, las cuales deben y tienen que iniciarse e instaurarse a partir de los propios involucrados (Murillo, 2004). Esta esperanza por alcanzar la meta inclusiva, traducida en la reformulación de la misión y visión del centro escolar, es un aspecto

favorable hacia las futuras acciones a desarrollar, a partir de ello se facilitan procesos de transformación de las prácticas y discursos que sostienen estos actores educativos, discursos que a su vez son sostenidos por creencias o concepciones, las que al mantenerse como posturas segregadoras podrían terminar como refuerzos para la exclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad (López et al., 2009).

Referencias

- Ainscow, M. (2001a). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/>
- Ainscow, M. (2001b). Apoyo a la escuela y a la formación del profesorado. En M. Ainscow (Autor.), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (pp. 221-240). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Manchester: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el Liderazgo en el centro escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 89-107.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista (Eds.), *Metodología de la investigación* (pp. 490-520). México: McGraw Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. doi:10.1174/113564009790002391
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pechorromán, A. y Ruth, V. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.

- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N. y Pozo, J. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-417). Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1994). *La declaración de salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Breve CV de los autores

Javier Ignacio Espinosa Dávila

Magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco. Fonoaudiólogo de la Universidad de Talca y colaborador en investigaciones de grado de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Profesional con experiencia en la coordinación de Programas de Integración Escolar (PIE) y brindando apoyo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio y Permanente en la comuna de Los Sauces, Región e la Araucanía.

Vanessa Valdebenito Zambrano

Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT) y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña. Investigadora responsable del FONDECYT 11130216 "Impacto del aprendizaje entre iguales en la construcción de la comprensión lectora y dominio lector en alumnos/as pertenecientes a contextos

escolares vulnerables de la IX región” e Investigadora alterna proyecto FONDECYT N° 1151233 “La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto Mapuche/no Mapuche”.