

¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?

Where and when to provide teaching aids to facilitate the process of inclusion?

Constanza San Martín Ulloa

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia referida a las concepciones del profesor sobre inclusión educativa. Se sustenta en dos ideas centrales: entender las concepciones del profesor como elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa, y asumir la naturaleza dilemática de estos procesos. Con el propósito de conocer y analizar las concepciones de futuros y actuales docentes acerca de los tiempos y espacios en los cuales proporcionar respuestas educativas a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, se realizó un estudio de corte cualitativo mediante grupos focales. Los resultados confirman la presencia de tres tipos de teorías o perspectivas. El estudio acentúa la importancia de la formación profesional como facilitador de la inclusión educativa.

Palabras clave: concepciones del profesor, inclusión educativa, organización de los apoyos pedagógicos, dilemas, discapacidad intelectual.

Abstract

The present work is part of a wider investigation about teachers' conceptions on inclusive education. It is supported by two main ideas: understand teachers' conceptions as elements to favour or hinder inclusive education processes and accept the dilemmatic nature of those processes. A qualitative study was conducted based on focus groups with the purpose of knowing and analyzing current and future educators' conceptions about time and space to provide an educational answer for students with intellectual disability. Results confirm the existence of three theories or perspectives. The study emphasizes the importance of professional training as leverage for inclusive education.

Key words: Teachers' conceptions, educational inclusion, organization of pedagogical supports, dilemmas, intellectual disability.

Introducción

La construcción de una sociedad desarrollada y democrática exige necesariamente, entre otros aspectos, contar con un sistema educativo de calidad para todos sus miembros, que permita una participación activa como ciudadanos. Esto implica dar respuestas eficaces y coherentes a una población que, como elemento común, comparte el hecho de ser diversa.

Internacionalmente se han impulsado distintas iniciativas, acuerdos y propuestas que posibiliten una educación inclusiva (OEA, 2006; ONU, 1948, 1993; UNESCO, 1990, 1994, 2000). Sin embargo, los sistemas educativos al estar inmersos en un contexto social complejo, continuamente se ven enfrentados al desafío de la calidad educativa y por tanto, a los retos, contradicciones y dilemas que supone el logro de una educación inclusiva.

Los procesos de inclusión abarcan una serie de ámbitos dilemáticos referidos a la evaluación de los aprendizajes, rol de la familia y de los distintos profesionales, gestión curricular, tiempos y espacios donde se proporcionan los apoyos, entre otros. En este contexto y sobre la base de que el pensamiento influye en la acción (Bandura, 1987), cabe preguntarnos de qué modo las concepciones del profesor pueden estar configurándose en facilitadores o en barreras para el logro de estos desafíos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Esto, con el propósito de contribuir en la comprensión de las prácticas pedagógicas e identificar elementos que permitan orientar la formación inicial y permanente del profesorado.

En el ámbito de la psicología de la educación, el estudio de las concepciones y teorías implícitas del profesorado ha cobrado un creciente interés, debido a su posible influencia en las prácticas educativas (Jiménez y García, 2006; Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 2008; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). De este modo, han sido descritas como un elemento clave en la generación de cambios y mejoras de los sistemas educativos (Fullan, 2002). Sin embargo, la investigación de las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa es escasa. Para abordar estas temáticas, los estudios han centrado fundamentalmente su interés en las actitudes del profesor hacia las personas que presentan discapacidad y sus procesos de integración e inclusión educativa (véase por ejemplo, Avramidis & Norwich, 2002; Bausela, 2008).

Asumir el derecho a la igualdad de oportunidades educativas implica una serie de desafíos, entre los que se ha destacado el logro de “un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los profesores y de los formadores de docentes, para avanzar hacia una Educación Inclusiva que dé respuesta a la diversidad” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p.69).

En el presente trabajo, centramos nuestra atención en el acceso y descripción de las concepciones que se poseen respecto a los dilemas que supone la organización de los apoyos pedagógico, específicamente en lo referido al tiempo y espacio. Las concepciones que se mantengan respecto a dónde y cuándo proporcionar dichos apoyos, influirán en las decisiones organizativas de los centros educativos, así como en las acciones pedagógicas. El estudio se focaliza en los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica obligatoria en el contexto chileno.

Concepciones y teorías implícitas del profesor

El estudio del pensamiento del profesor, ha sido abordado en el transcurso de los años desde distintos enfoques teóricos. Hemos optado por el de las teorías implícitas, entendidas como marcos interpretativos inconscientes de carácter organizado (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría et al., 2006; Rodrigo, 1993), que se construyen de manera individual por medio de procesos de aprendizaje implícito (educación informal), a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales (Pozo, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

Las concepciones del profesor, organizadas como teorías, permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo et al., 1993). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006) y, por tanto, también a los procesos de integración e inclusión educativa.

Naturaleza dilemática de los procesos de inclusión

Existe una gran variedad de significados atribuidos al concepto de inclusión educativa (Echeita, 2006; Echeita y Sandoval, 2002; Moriña, 2004). Entre las diferentes maneras de entender este concepto, hemos adoptado las ideas de Ainscow, Booth y Dyson (2006), considerándola como un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación* de todo el alumnado en los centros escolares regulares.

Desde los planteamientos inclusivos se postula la diferencia o la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para los centros escolares y para la sociedad en general (Moliner y Moliner, 2010; Moriña, 2004). No obstante, los acuerdos compartidos internacionalmente y las tendencias, tanto de Chile como de otros países, hacia la generación y búsqueda de respuestas educativas acordes con los principios de la inclusión, no están exentas de contradicciones, dificultades y paradojas (Echeita et al., 2009).

En este sentido, se ha señalado que persiste el denominado *dilema de la diferencia* (Dyson, 2001; Norwich, 2008). En el ámbito escolar este dilema se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir.

Como nos recuerda Narodowski (2008), desde los planteamientos de Comenius la pedagogía clásica se plantea una pregunta que sintetiza este dilema: *cómo enseñar todo a todos, asumiendo una heterogeneidad y un “todos” educable*.

En torno a estas disyuntivas Norwich (2008) ha identificado, entre otros, el *dilema del espacio*, el cual es posible formular del siguiente modo: ¿los alumnos que presentan n.e.e.¹³ asociadas

13 Necesidades educativas especiales

a discapacidad deberían ubicarse en aulas ordinarias o especiales?, ¿en centros regulares o de educación especial? Respecto de este interrogante, persisten posiciones encontradas que, esperando dar respuesta a la diferencia y a la diversidad de la mejor manera, pueden resultar contradictorias (Norwich, 2008).

Contexto, tiempo y espacio para la entrega de apoyos: del centro y aula especial al centro ordinario y aula regular

El concepto de apoyo puede tomar distintos significados y alcances, más si nos referimos al ámbito de las personas que presentan discapacidad intelectual, donde son asumidos de manera amplia para distintos aspectos del desarrollo personal. En este sentido, la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010, p.4) entiende los apoyos como “recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”. Refiriéndonos sólo al contexto escolar, por ser el tema que nos ocupa, Ainscow y Booth (2002:19) entienden los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”.

Las concepciones y teorías que se mantienen en relación a la entrega y organización de los apoyos para atender a la diversidad, teniendo en cuenta los momentos y el espacio físico donde proporcionarlos suponen un continuo de posibilidades asumidas desde distintas perspectivas. Estas van desde la ubicación en una escuela especial a tiempo completo, hasta una plena participación dentro del aula común, en cuyo contexto, se proporcionan los apoyos necesarios (Moriña, 2004; Norwich, 2008). De este modo, es posible identificar tres perspectivas diferentes:

Perspectiva Segregadora: a partir de concepciones *esencialistas* (Ainscow, 2001; Echeita y Sandoval, 2002), teorías cercanas a la *perspectiva individual* (Fulcher, 1989) y a un modelo médico/rehabilitador, se sostiene que la respuesta educativa debe ser responsabilidad de un profesor especialmente cualificado. Se asume que los apoyos deben ser otorgados en centros de educación especial o de forma individual en aulas especiales de los centros regulares. Esta segregación espacial y temporal, traducida de acuerdo con Thomas y Loxley (2001), en la exclusión de algunos niños de la escolaridad común, sería el resultado de las concepciones de algunos agentes educativos, a partir de las cuales, se postula que estos alumnos son incapaces de adaptarse al sistema de los centros regulares. Las decisiones sustentadas en estos planteamientos, limitan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, puesto que se disminuyen las posibilidades de interacción social y de los beneficios ampliamente demostrados del aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2003; Monereo y Durán, 2002).

Perspectiva Integradora: Una segunda postura, acorde con el modelo de integración, concibe la organización de los apoyos en aulas o grupos especiales dentro de la escuela regular y en ocasiones dentro del aula ordinaria. Si bien, se reconocen las diferencias individuales, se asume la creación de grupos especiales de aprendizaje que acerquen a los alumnos con necesidades educativas al nivel de los demás. Estudios desarrollados tanto en Chile como en el extranjero, han constatado que el espacio preferido para otorgar apoyos pedagógicos es el aula especial o de recursos (López, Echeita y Martín, 2009; CEAS-MINEDUC, 2003). Esto, durante los momentos

en que el grupo curso se encuentra en clases consideradas de mayor complejidad -generalmente de áreas instrumentales- siendo poco frecuente que el profesor de educación diferencial ingrese al aula común (CEAS-MINEDUC, 2003).

Perspectiva Inclusiva: Desde una concepción constructivista, coherente con la enseñanza adaptativa y el paradigma inclusivo, se asume que la atención de los alumnos que presentan discapacidad debe realizarse: dentro del aula regular, junto al grupo de referencia, durante toda la jornada escolar, mediante adaptaciones curriculares y un trabajo colaborativo entre docentes (Rodríguez Hernández, 2009; Stainback y Stainback, 1999). A partir de estos planteamientos, se fomenta la diversidad en el aula junto con la cooperación entre los alumnos, propiciando un aprendizaje “horizontal” mediado por la acción docente. De tal forma, se asume que el aula debe atender a todos los alumnos, integrando progresivamente a los que presentan mayores dificultades con aquellos que no las presentan (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006). Las dificultades del aprendizaje se interpretan desde un modelo social, que se traduce en una *perspectiva curricular, interactiva y contextual* (Ainscow, 2001). De este modo, se cambia el foco de atención posicionado en los “problemas del alumno”, hacia la interacción que se realiza dentro del entorno escolar, alejándose de modelos clínicos de intervención, para pasar a modelos preventivos orientados a la generación de elementos que faciliten el aprendizaje de todos (Monereo y Solé, 1996).

Quienes defienden la puesta en práctica del paradigma inclusivo, utilizan el concepto de “inclusión total” (*full inclusion*) (Sapon-Shevin, 1996) como una de las características relevantes del proceso en dos sentidos. El primero, se refiere a la inclusión educativa para todos los alumnos, independientemente de sus características, en cuya línea Pujolás (2010) señala que la inclusión es incluso para aquellos que presentan discapacidades severas. Por otra parte, la inclusión total hace referencia a la participación, esto se traduce no sólo en la permanencia de los alumnos que presentan n.e.e. en centros de enseñanza regular, sino también en una real participación en todas las actividades de la institución al mismo tiempo que sus demás compañeros (Skrtic, 1991).

En torno a la inclusión total, Moriña (2004) ha indicado que se han generado diversas críticas, por considerar que con esto se descarta y rechaza la posibilidad del uso de tiempos y espacios separados en determinados momentos. Algunos profesionales han argumentado que de esta manera se estaría limitando y negando el derecho de los alumnos a recibir apoyos acordes con sus necesidades especiales. La autora señala que esto sería una interpretación extrema de la inclusión y afirma que:

El hecho de que se defienda la pertenencia y participación de todos los alumnos no significa que se niegue el derecho de una respuesta individualizada a las diferentes necesidades, en los casos que sea necesario. Se puede confiar en esta respuesta cuando la misma se lleva a cabo desde un marco escolar no segregador y cuando todas las estrategias ordinarias se han acotado (Moriña, 2004: 41).

Considerando que el posicionamiento en una u otra de las tres perspectivas descritas, puede influir en las decisiones y acciones que se emprendan respecto del proceso educativo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, desarrollamos un estudio de corte cualitativo mediante la técnica de grupos focales.

El proceso de investigación desarrollado se sustenta en dos premisas centrales: a) Entender las concepciones del profesor como un elemento clave en la comprensión y mejora de las prácticas pedagógicas, y por tanto, como un factor que puede favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión; b) Asumir que los procesos de inclusión involucran dilemas y contradicciones en distintos ámbitos del contexto educativo y social.

Cabe mencionar que el trabajo que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia, cuyo propósito general ha sido conocer y analizar las concepciones de actuales y futuros profesores chilenos, sobre los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica. En esta oportunidad, exponemos los hallazgos en torno al dilema del tiempo y espacio, uno de los temas que generó controversia durante el desarrollo de los grupos de discusión.

De este modo, el objetivo que orienta el presente trabajo es conocer y analizar en profundidad las concepciones y teorías que se mantienen en cuanto a la organización de la respuesta educativa, en lo que se refiere al tiempo y espacio para la entrega de apoyos en contextos escolares.

Método

El presente estudio descriptivo de corte cualitativo, se realizó a partir de un diseño flexible enmarcado en un paradigma interpretativo, cuyo propósito es comprender la realidad objeto de estudio, sin pretender establecer predicciones o generalizaciones (López, Blanco, Scandroglio y Raskkin, 2010). Este abordaje metodológico, se sustenta en la indagación de los relatos de carácter dialógico, por constituir una vía de acceso indirecto a las concepciones del profesorado, reconociendo así, el rol del lenguaje cotidiano y del discurso tanto en la representación como en la construcción de realidades (Ibañez, 2003).

Participantes

El total de participantes, cuya selección fue de tipo incidental, corresponde a 62 personas divididas en cuatro colectivos: Profesores de Enseñanza General Básica (en adelante EGB), Profesores de Educación Diferencial (en adelante EDI), Estudiantes Universitarios de Pedagogía en EGB y de EDI.

Los profesores de EGB se desempeñaban en dos centros educativos urbanos con dependencia municipal que contaban con proyecto de integración escolar. Los profesores de EDI pertenecían a un proyecto de integración comunal. Todos los profesionales se desempeñaban en el nivel de Enseñanza General Básica.

Participaron estudiantes de dos universidades públicas y dos privadas de la provincia de Valparaíso (Chile), quienes se encontraban cursando el tercer o cuarto año de las carreras mencionadas (EGB/EDI). Las características generales de los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1 . Participantes de los grupos de discusión desarrollados

Grupos de discusión realizados	Procedencia de los participantes	N° de Participantes
1. Profesores de EGB	Valparaíso	8
2. Profesores de EGB	Viña del Mar	9
3. Profesores de EDI	Villa Alemana	11
4. Estudiantes de EGB	Universidad Pública	9
5. Estudiantes de EGB	Universidad Privada	7
6. Estudiantes de EDI	Universidad Pública	10
7. Estudiantes de EDI	Universidad Privada	8
	Total	62

Técnica de recogida de información

Para la recogida de la información se optó por la realización de grupos de discusión, uno de los métodos cualitativos de investigación situado dentro de la familia de las entrevistas grupales. Esta técnica constituye una modalidad de recogida de datos de gran potencial (Stewart, 2006), puesto que los participantes tienen la posibilidad de explicitar, en un clima de distensión, sus percepciones, sentimientos y concepciones respecto de un determinado tópico expuesto a debate.

Procedimiento

Se realizaron siete grupos de discusión entre los meses de abril y junio del año 2009. La duración de cada reunión abarcó periodos comprendidos entre 55 y 90 minutos, cuyo desarrollo de se registró mediante notas de campo y grabación de video.

Para la realización de los grupos de discusión se siguió la siguiente pauta:

- a) **Presentación** de los participantes, de la moderadora y del observador que tomaría notas, así como de los objetivos de esta instancia. Se dieron a conocer las pautas a seguir durante la reunión en cuanto a: duración de la sesión, respeto de turno en las intervenciones, valoración de opiniones discrepantes y compromiso de confidencialidad.
- b) **Debate**: se generó un debate en torno a un guión y/o protocolo. Este se inició con una pregunta estímulo general “¿Qué opinan ustedes de la integración¹⁴ escolar y de la inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en las escuelas regulares?”. Posteriormente, se realizaron preguntas adicionales centradas en la organización de los apoyos, específicamente en cuanto al contexto, tiempo y espacio: ¿Cómo podemos organizar los centros educativos para que los alumnos reciban los apoyos que necesitan?, ¿Dónde y cuándo podemos proporcionar los apoyos necesarios a los alumnos que presentan

14 En algunas de las preguntas formuladas se utilizó el concepto “integración”. Esto se debe a que en Chile es el término comúnmente utilizado en los centros educacionales (Proyecto de integración escolar, alumnos de integración, profesor de integración, etc.), por lo que se decidió su utilización junto con el de “inclusión”.

discapacidad intelectual para facilitar los procesos de inclusión?, ¿en qué espacios?, ¿en qué tipo de aulas?, ¿en qué tipo de centro?, ¿en qué momentos de la jornada escolar?, ¿por qué?, ¿de qué depende?

- c) **Finalización:** en la etapa de cierre la moderadora dio un resumen de las opiniones expuestas, los acuerdos u opiniones consensuadas y los aspectos enfrentados.

Para el análisis de la información, se llevó a cabo un análisis de contenido. Este proceso se realizó bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante, los criterios de muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías y sub-categorías.

El proceso de análisis se inició inmediatamente después de finalizar cada sesión, a partir de las notas registradas por la moderadora y el observador, respecto de las tendencias generales de los temas abordados en cada reunión. Posteriormente, se transcribieron los registros de video de las sesiones. Las transcripciones fueron preparadas para realizar el proceso de análisis con el apoyo del programa informático Atlas.ti 0.5.

Se comenzó por llevar a cabo una segmentación de unidades de análisis, es decir, la fragmentación de las transcripciones en textos significativos para nuestros propósitos, lo que nos permitió obtener citas textuales que ilustran las ideas principales (verbatim). Posteriormente, para la reducción de los datos se realizaron dos procesos básicos: codificación y categorización. El proceso de categorización se inició con tres categorías centrales predefinidas de acuerdo a nuestro marco conceptual, en las cuales se fueron incorporando los fragmentos de textos significativos previamente codificados. Este proceso dio origen a nuevas categorías y sub-categorías, así como a la eliminación de otras, puesto que, se crearon algunas nuevas con el fin de que todas las ideas estuvieran incluidas. El sistema de categorías fue sometido progresivamente a un proceso de triangulación con dos colaboradores. Además, con el propósito de garantizar la transparencia del estudio, se ha mantenido el registro de los memos con el fin de favorecer una auditoría del estudio (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010). Finalmente, se establecieron relaciones entre categorías y sub-categorías, lo que permitió facilitar la presentación de los datos a partir de redes o mapas conceptuales, elaborados por medio de la herramienta “Networks” que ofrece el programa Atlas.ti 5.0.

Resultados

El proceso de análisis de los datos permitió configurar tres categorías centrales. Por medio de estas, es posible describir las diferentes concepciones que mantienen futuros y actuales docentes respecto de la organización de los apoyos, en cuanto al contexto, tiempo y espacio, para la atención educativa de los alumnos que presentan discapacidad intelectual. De este modo, los distintos segmentos significativos de datos, fueron categorizados en función de tres perspectivas de acuerdo a nuestro marco teórico: *contexto inclusivo*, *contexto integrador*, *contexto segregado*. Estas tres categorías centrales se corresponden con diferentes maneras de concebir la organización de los apoyos para estos alumnos.

En la Figura 1 hemos representado gráficamente el contenido de las concepciones explicitadas por los participantes del estudio.

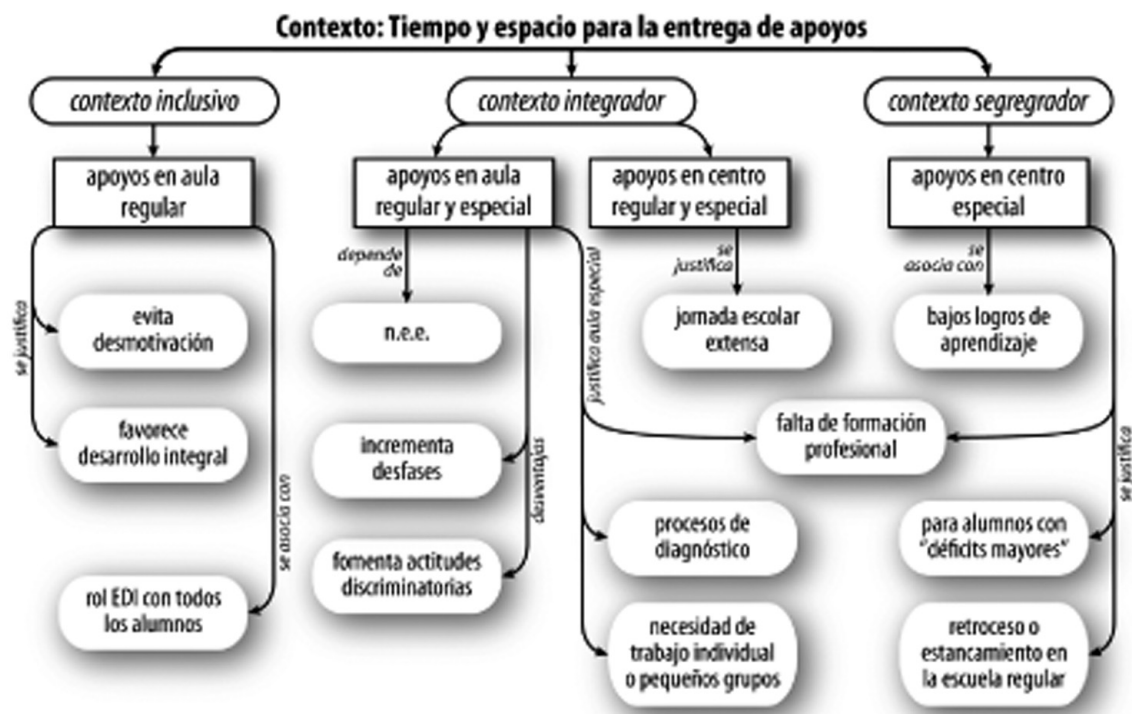


Figura 1. Concepciones acerca del contexto, tiempo y espacio para la entrega de apoyos

Contexto Inclusivo

Se refiere a la concepción de que los apoyos pedagógicos se deben proporcionar dentro de la escuela regular y del aula ordinaria durante toda la jornada escolar.

Esta perspectiva inclusiva sólo se identificó en afirmaciones emitidas por estudiantes de educación diferencial, algunos de los cuales señalaron que esta modalidad de trabajo se asocia directamente con entender que el rol del educador diferencial no se restringe a los alumnos que presentan discapacidad, sino que, estos profesionales deberían dirigir su trabajo a todos los alumnos del centro educativo.

Estudiante EDI: “Los apoyos se dan preparando la clase para atender a todos, así se da el apoyo. Ése para mí es el apoyo, preparar la clase para atender a todas las necesidades de cada uno de los alumnos. Ése es el apoyo, no es necesario sacarlos de la sala”.

Esta modalidad de trabajo para otorgar los apoyos pedagógicos, fue justificada con el propósito de evitar la desmotivación de los alumnos hacia el aprendizaje y favorecer el desarrollo de todas

las áreas curriculares, debido a que, algunos participantes, otorgaron a cada una de ellas un mismo nivel de significación para el desarrollo integral de los alumnos. Se destacó además, la idea de que los apoyos pueden darse en aulas especiales, pero fuera del horario de la jornada escolar regular.

Estudiante EDI: “que sea inclusión de verdad, porque si los sacas a practicar lenguaje y números, que es lo que más le cuesta, entonces el niño nunca tiene ramos que le gusten o donde lo pasa bien, al final ¿en qué termina? Se aburre y no quiere ir más al colegio, por eso también es bueno para ellos estar todo el tiempo en la sala con sus compañeros”.

Estudiante EDI: “creo que también se comete un error y dicen ‘hay clases de artes puedes sacarlo’, hay clases de educación física, no (!), está mal eso, el niño en educación física tiene que estar porque el desarrollo corporal es súper importante, todo es importante para él”.

Contexto Integrador

En esta categoría hemos incluido aquellas afirmaciones desde las que se sostuvo que los apoyos que requieren los alumnos que presentan discapacidad intelectual, pueden organizarse mediante una división del tiempo y del espacio. Es decir, algunos periodos de la jornada escolar dentro del aula regular con toda la clase y otros momentos en aulas especiales.

Este modo de organizar los apoyos fue manifestado con énfasis en todos los grupos de discusión desarrollados, siendo justificado por la necesidad de un trabajo especializado acorde con las necesidades individuales de los alumnos.

Profesor EGB: “mira de acuerdo a lo que yo he visto por lo menos en la mañana cuando Paula [educadora diferencial] saca a los niños en la clase de Lenguaje, se van felices. Ellos se van felices y después yo realizo mi clase. Paula realiza su clase en forma paralela y después cuando llegan, sin ningún problema. Entonces yo creo que es una buena forma, ellos trabajan así lo que necesitan, porque con mi clase no avanzan mucho”.

Profesor EDI: “he tratado en el fondo de dividir el tiempo que tengo con los chicos porque yo siento que por un lado está el apoyo especializado, que lo tengo que sacar a la sala de recursos, pero por otro lado, hay cosas que las tengo que mediar en la misma sala de clases”.

Estudiante EGB: “es importante que la profesora básica esté en el trabajo mismo con el alumno apoyándolo y todo, pero hay ciertas veces que el alumno, a mi parecer, debería ser sacado del aula por educadores diferenciales”.

Los futuros educadores diferenciales justificaron esta modalidad de división del tiempo y espacio de trabajo, durante el desarrollo de procesos de diagnóstico psicopedagógico, así como por la necesidad de llevar a cabo un trabajo individual o bien en pequeños grupos de alumnos que son parte de proyectos de integración escolar. Este aspecto también emergió entre los educadores

diferenciales en activo. Estas perspectivas se sustentaron en la concepción de que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, requieren métodos o actividades pedagógicas especiales, realizadas por un profesor especialista.

Estudiante EDI: “por ejemplo si nosotros vamos a diagnosticar, obviamente si vamos a tratar un caso específico no lo podemos hacer dentro del mismo curso o con todos los niños dentro de la misma sala. A veces es necesario sacarlo, tener un espacio de silencio y de concentración para que trabaje con el especialista”.

Profesor EDI: “si hay dos niños de proyecto [Proyecto de Integración Escolar] de un mismo curso, sí, los dos juntos (...) y trabajas con ellos en tu sala un rato y después se vuelven a la sala con todos, y a veces sólo con un niño, porque es más fácil trabajar así”.

Profesor EDI: “no puedes estar todo el tiempo en la sala con todo el curso, porque hay cosas muy específicas que tratar con cada niño, porque hay niños que están muy desfasados, entonces a veces hay que sacarlos”.

Respecto de esta manera de organizar los apoyos pedagógicos, algunos docentes de enseñanza general básica destacaron desventajas para los procesos de inclusión. De este modo, fue posible configurar dos sub-categorías, una referida al fomento de actitudes discriminatorias y otra, al incremento de desfases en el aprendizaje entre el alumno de proyecto de integración y todo el grupo clase.

Profesor EGB: “es que yo creo que si los estás sacando a cada rato ellos mismo se discriminan y los compañeros dicen: ah se va porque le cuesta o es tonto, eso no es ni integración ni nada, así se marcan más las diferencias y los compañeros los terminan discriminando más todavía”.

Profesor EGB: “te lo sacan de la sala, tú sigues con tu clase y hasta ahí todo bien. Pero después el niño vuelve y está más perdido de lo que estaba antes, ¿me entiendes?, entonces si ya estaba un poco retrasado en la materia que estás pasando, ahora mucho más y en la siguiente clase ¿cómo haces que participe si se perdió todo el día anterior?”.

Aun cuando se señalaron inconvenientes, encontramos posturas encontradas, puesto que para algunos participantes es absolutamente necesario que los alumnos que presentan discapacidad intelectual reciban apoyos en aulas especiales durante las clases de mayor complejidad para ellos, beneficiándose de un trabajo más especializado.

Profesor EGB: “oye, pero es que los están sacando por lo que yo sé y he visto específicamente en lenguaje que es la clase mía y en matemáticas, no en todas las clases, entonces está bien, porque en eso es donde más tienen problemas, en esas asignaturas y así trabajan con cosas más para él”.

Una sub-categoría que hemos incluido en “contexto integrador” se refiere a la opción por la entrega de apoyos en escuela regular y especial, es decir, que los alumnos reciban apoyos en un centro

ordinario, pero, sólo parte de la jornada escolar. Algunos profesores de enseñanza general básica, indicaron que esta suele ser extensa para los alumnos que presentan discapacidad intelectual, por lo que se afirmó que sería conveniente que estos alumnos cuenten con periodos de permanencia en ambos tipos de centro.

Profesor EGB: “podrían estar en escuelas normales, pero no toda la jornada, es mucho tiempo para ellos. Entonces deberían compartir ¿entiendes tu?, la parte especialista con la parte social que se da dentro de un colegio con todos los niños iguales”.

Contexto Segregador

Se refiere a la concepción de que los apoyos que requieren los alumnos que presentan discapacidad intelectual deberían proporcionarse al interior de centros de educación especial. En esta categoría hemos incluido afirmaciones emitidas por participantes de los cuatro colectivos.

La atención en escuelas especiales, fue justificada por participantes de todos los grupos de discusión para alumnos que presentan “déficits mayores” o un “grado de discapacidad severa”.

Estudiante EDI: “hay niños que presentan discapacidad intelectual severa, esos alumnos es imposible integrarlos y tienen que estar en escuelas especiales”.

Profesora EGB: “siento que hay grados en que un niño que tiene muchas dificultades debería estar en una escuela especial”.

Algunos profesores de enseñanza regular justificaron con fuerza la atención de alumnos que presentan discapacidad intelectual en escuelas especiales, por su falta de formación profesional. Además, se realizaron afirmaciones en relación a la idea de que los centros de educación especial, al contar con personal capacitado, constituirían la mejor opción para algunos alumnos.

Profesora EGB: “hay poca información, también me considero totalmente ignorante del tema, porque a nosotros claro, no nos enseñan esto, entonces nos cuesta trabajar con ellos”.

Profesora EGB: “es que nosotros no estamos capacitados, por eso hay escuelas especiales con profesores que estudiaron para trabajar con estos niños, aquí el niño se pierde y ellos necesitan gente que sepa qué hacer”.

Por otra parte, en distintas intervenciones realizadas por docentes de enseñanza general básica, constatamos que la permanencia de alumnos que presentan discapacidad intelectual en centros ordinarios, fue asociada con procesos de estancamiento o retroceso en los procesos de aprendizaje e incluso del desarrollo social, puesto que –desde esta perspectiva– la inclusión tendría un límite, como se ejemplifica a continuación:

Profesor EGB: “Si llegan a un límite, o sea tocan un techo y de ahí ya no aprenden más aquí, por más que tú les hagas lo que sea, no aprenden nada más, por eso es mejor que estén en la escuela especial”.

Profesora EGB: “a veces creo que estos colegios ya no les sirven. Por ejemplo Ana, ella tiene un nivel bajo de inteligencia y usa bastones. Antes incluso corría en el recreo, con bastones, a medias, pero corría. Ahora no, ella creció y no sale, está sola. Ya ni siquiera socializa con los compañeros como antes. Están más grandes todos, entonces quizás sería mejor que estuviera en otro tipo de colegio, con niños parecidos a ella, porque el tiempo para ella ya terminó aquí”.

Por último, contradiciendo lo expuesto anteriormente, la educación impartida en los centros de educación especial, fue asociada por participantes de ambos colectivos de estudiantes con bajos logros de aprendizaje. Esto fue atribuido a las bajas expectativas de los docentes que ahí se desempeñan, al tipo de currículum y de actividades que se desarrollan, que van encaminadas –desde la mirada de futuros profesores– sólo al desarrollo de habilidades básicas, orientadas a la obtención de puestos laborales también “básicos”.

Estudiante EGB: “mis primas, las dos tienen deficiencias mentales, pero súper leves. Una tiene 21 años y parece de 14, siempre estuvo en escuelas especiales y todavía no aprende nada. A diferencia de la otra que fue a un colegio con integración. La de 21 sabe cocinar, barrer, coser y cosas así, pero nada que le sirva realmente para defenderse, saber sus derechos, cultura y tampoco hay tantas diferencias entre las dos hermanas ¿te fijas?”.

Estudiante EDI: “me inclino más por los PIE [Proyecto de Integración Escolar], porque en las escuelas especiales los niños se pierden, la verdad es que las prácticas que me han tocado en escuelas especiales me han dejado mucho que desear, porque los profes como que no esperan nada de sus niños, los tienen recortando o pintando todo el día”.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio ha permitido conocer y describir la presencia de tres tipologías de concepciones de futuros y actuales profesores, respecto a las opciones educativas para los alumnos que presentan discapacidad intelectual en el contexto educativo chileno. La metodología empleada nos ha llevado a profundizar en el contenido de estas concepciones, posibilitando la expresión de los elementos más relevantes para nuestros participantes en relación con su propio contexto.

Los hallazgos indican un predominio de teorías implícitas acordes con una perspectiva integradora, desde la cual se opta por compartir los apoyos entre el aula regular y especial. Estos resultados concuerdan con los descritos por López et al. (2009) y CEAS-MINEDUC (2003), en los que se constató que el espacio preferido para otorgar los apoyos es el aula especial o de recursos, generalmente durante los momentos en que el grupo curso se encuentra en asignaturas de áreas cognitivo-instrumentales.

Con un énfasis menor al de la opción anterior, surge como alternativa la asistencia a centros de educación especial y regular simultáneamente.

Aun cuando reconocemos que en ocasiones el trabajo personalizado en un aula especial puede ser beneficioso para el desarrollo de las habilidades de los alumnos que así lo requieren, los supuestos que subyacen a la entrega de este tipo de apoyos en espacios segregados podrían estar actuando como barreras para la inclusión. De este modo, asumir por ejemplo que las capacidades de aprendizaje son limitadas, que los apoyos deben ser responsabilidad exclusiva de un personal especialmente cualificado y que las dificultades de aprendizaje responden sólo a causas individuales, entre otros, constituyen supuesto que claramente estarían limitando los procesos de inclusión.

Al igual que en el estudio realizado por Almeida y Alberte (2009) en el contexto portugués, nuestros resultados permiten concluir que en general se observa que los profesores se muestran favorables hacia la educación inclusiva, valorándola positivamente en base a los principios y valores que la sustentan. Sin embargo, los participantes, independientemente de su formación inicial, no comparten los planteamientos de la “inclusión total” (Sapon-Shevin, 1996). Esto coincide con lo descrito en la revisión sobre los estudios de actitudes hacia la inclusión realizada por Avramidis y Norwich (2002).

Para aquellos alumnos que presentan discapacidades consideradas como moderadas o severas, se opta por espacios segregados, es decir, se concibe como la mejor opción el apoyo en escuelas especiales. Sólo los estudiantes universitarios de educación diferencial explicitaron su opción por la entrega de apoyos dentro del aula regular durante toda la jornada escolar. Sin embargo, también para estos participantes, esto estaría limitado para algunos alumnos que cuenten con “características que permitan su inclusión”.

La respuesta educativa que se proporciona al interior de centros de educación especial, no necesariamente se contradice con los planteamientos inclusivos. Sin embargo, es necesario replantear los roles y funciones de estas instituciones, para que se configuren en centros de recursos que promuevan los procesos de inclusión. Para esto, se requiere diseñar normativas que favorezcan este nuevo rol, en el marco de políticas integrales articuladas, que permitan entre otros aspectos, la “reorganización de la educación especial para convertirse en un conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos (Duk y Loren, 2010, p.208).

Los procesos de inclusión son complejos, puesto que requieren la conjunción de condiciones que deben darse desde niveles centrales de la administración educativa, niveles locales, de centros y de aula. Estas condiciones, se encuentran mediatizadas por las concepciones que poseen los distintos actores políticos y agentes educativos, no sólo en torno a los tiempos y espacios en los que propiciar los apoyos, sino que también respecto a distintos escenarios. Debido a esto, es necesario continuar indagando en las concepciones del profesor respecto a temas que generan conflictos como es el rol del profesor regular y especial en los procesos de inclusión, lo que se relaciona con las culturas profesionales. Además de todas aquellas concepciones que se mantienen respecto a la respuesta curricular, tipo de currículo, organización social del aula, naturaleza de las diferencias individuales, evaluación, entre otros.

Los participantes de la investigación otorgan un papel fundamental a la formación profesional en el logro de una educación inclusiva. La carencia de esta formación es un elemento que emerge como una barrera para el desarrollo de estos procesos (Almeida y Alberte, 2009; Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2006). Al igual que en un estudio desarrollado por Moliner y Moliner (2010), los profesores afirman no poseer estrategias para afrontar la diversidad en sus aulas, por lo que recurren a la opción de la entrega de apoyos en aulas especiales por un “profesor especialista”. Además, esta falta de preparación profesional, surge en nuestro estudio como un factor que justifica la permanencia de los alumnos que presentan discapacidad en escuelas especiales.

Lo anterior nos permite realizar dos lecturas. La primera, se refiere a que efectivamente la formación inicial y en servicio no ha favorecido el desarrollo los procesos de integración e inclusión educativa (Comisión Nacional de Expertos de Educación Especial, 2004). Si bien se han realizado capacitaciones, éstas no han apuntado al trabajo directo en el aula con los alumnos que presentan n.e.e., sino que han tratado temas de inclusión desde visiones más teóricas que prácticas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Ministerio de Educación de Chile, 2008). La segunda, se relaciona con una sobrevaloración de la especialización docente, limitando con ello las propias capacidades profesionales de los docentes de aula regular para diseñar e implementar procesos de enseñanza con un alumnado diverso (Ainscow, 2001; Echeita y Simón, 2007).

La existencia de teorías educativas constructivas, de políticas de atención a la diversidad, de congresos y convenciones internacionales que ratifican el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, no son suficientes para que los procesos de cambio educativo se produzcan. Esto se debe, entre otros aspectos, a la persistencia de dilemas en cuanto a las diferencias y la diversidad del alumnado (Norwich, 2008), así como a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito que actúan como verdades que las personas asumen como propias (Pozo, 2008, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). Por esta razón, compartimos con Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al. (2006) la idea de que es necesario *cambiar las mentes para cambiar la educación*.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos, requiere el diseño e implementación de políticas educativas flexibles que proporcionen un marco de acción coherente y acorde e estos desafíos. Además, implica contar con docentes que compartan los supuestos que subyacen a estos planteamientos y que cuenten con las competencias necesarias para su puesta en práctica.

Debido a lo anterior, es fundamental que los procesos de formación inicial y permanente del profesorado promueva el desarrollo de estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad y, que estimulen procesos de reflexión crítica respecto de los supuestos que subyacen a diversas prácticas pedagógicas. Cuestionar y explicitar progresivamente estas concepciones abre la posibilidad de avanzar hacia planteamientos más complejos, contribuyendo con el cambio conceptual (Pozo, 2008) y con la generación de procesos de redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992) que faciliten el cambio y mejora que constantemente requiere la educación.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Trabajo original publicado en 2000).
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2).
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Frequently Asked Questions on the AAIDD 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Recuperado el 7 de mayo de 2010, de <http://www.aidd.org/media/PDFs/11eFAQ.pdf>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca
- Bausela, E. (2008). Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 6, 102-117. Recuperado el 26 de Enero de 2010, de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._6.pdf
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado el 14 de agosto de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Comisión Nacional de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS)-MINEDUC (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado el 25 de noviembre de 2007, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/20070328_1940410
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), 187-210. Recuperado el 8 de Julio de 2010, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordan de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ibañez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Iñiguez (Ed.) *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp.23-45). Barcelona: UOC.
- Jiménez, A. y García, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 233, 105-122.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press. [Trad. Cast.: Más allá de la Modularidad. Madrid: Alianza, 1994].
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142.
- 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.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), 23-33.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26. Recuperado el 28 de noviembre de 2008 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.
- OEA (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- ONU- Asamblea General (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado el 6 de abril de 2009 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- - Asamblea General (1993). *Normas uniformes, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- 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. I. 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. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. 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. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pozo J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª. Ed.). Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. 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. 95-132). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Hernández, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128). Madrid: La Muralla.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- Skrtic, T. (1991) Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: David Fulton.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stewart, D. W. (2006). *Focus groups, theory and practice* (2ª. Ed.). Thousand Oaks, (C. A.): SAGE.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO (1990). *Educación para Todos*. París: UNESCO.
- (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- (2000). *Marco de acción del foro mundial de educación para todos*. París: UNESCO.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Ministerio de Educación de Chile (2008). Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Investigación UMCE-MINEDUC 2006-2007. Resumen Ejecutivo. Recuperado el 23 de enero de 2009 de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20yid_seccion=2546yid_contenido=9188