

# “Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos”

## “Challenges for the inclusive teacher’s training: the professional identity and his relation with the critical incidents”

Ana María Valdés\* y Carles Monereo\*\*

Recibido: 12-06-2012 - Aceptado: 20-08-2012

### Resumen

Los objetivos del estudio consistieron en identificar y comprender los principales incidentes críticos que experimentan docentes de Educación Básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución, analizando su vínculo con la identidad docente (rol, concepciones, estrategias y sentimientos). Siguiendo la metodología de la *Grounded Theory*, se realizaron y analizaron ocho entrevistas semi-estructuradas a cuatro docentes de un establecimiento educativo de Santiago, Chile. Entre los resultados destaca la identificación de un listado de incidentes prototípicos y de estrategias escasamente efectivas. En la discusión se plantea una relación sustancial entre identidad profesional y el abordaje de los incidentes, con relevantes consecuencias para la formación de docentes inclusivos.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Identidad docente, Incidentes Críticos, Formación Docente.

### Abstract

The goals of the study were to identify and understand the main critical incidents experienced by teachers of Basic Education when integrating students with special educational needs in regular classrooms and their resolution strategies, analyzing as well the relation with the teacher’s identity (role, conceptions, strategies and feelings). Supported by the Grounded Theory, there were conducted and analyzed eight semi-structured interviews to four teachers in a school in Santiago, Chile. Among the results, the identification of a list of prototypical incidents and low-efficiency strategies stands out. The discussion suggests a substantial relation between professional identity and the way incidents are addressed, with significant implications for the training of inclusive teachers.

**Keywords:** Inclusive Education, Special Educational Needs, Teacher’s Professional Identity, Critical incidents, Teacher’s training.

\* Máster en Psicología de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona y Psicóloga, Universidad Católica de Chile. [anitavaldesm@gmail.com](mailto:anitavaldesm@gmail.com)

\*\* Doctor en Psicología Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinador del equipo de investigación de calidad reconocido por Seminari Interuniversitari d’Investigació sobre Estratègies d’Ensenyament i Aprenentatge SINTE. [carles.monereo@uab.cat](mailto:carles.monereo@uab.cat)

## 1. Introducción

Distintas políticas nacionales e internacionales han puesto sobre la mesa la necesidad de construir escuelas inclusivas capaces de atender a todos los niños, con independencia de sus diferencias personales y culturales (Warnock, 1978; Godoy, Mesa, y Salazar, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2007). Ello supone un cambio en la manera tradicional (homogenizante) de concebir la enseñanza y el aprendizaje, y de diseñar y gestionar las prácticas educativas. El desafío es grande: 'Que estén todos presentes' en una misma aula no garantiza una educación inclusiva ni efectiva (López, 2008).

La etapa actual se ha descrito como un período de transición desde una educación segregadora hacia una inclusiva e integradora. En este proceso, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es un desafío de urgencia, que provoca múltiples cuestionamientos y tropieza con diversas dificultades (Ainscow y Miles, 2009; Font, 2009).

Bajo el concepto de NEE se considera a aquellos alumnos cuyas *necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes'* (Duk, 2006, p. 3). El concepto hace referencia tanto a estudiantes con discapacidades y trastornos de mayor gravedad, como a aquellos con dificultades de aprendizaje -transitorias o permanentes- que requieren ayudas y recursos especiales.

Hasta hace relativamente poco<sup>1</sup> la tarea de atender a estos estudiantes solía relegarse a las escuelas especiales y recaía en personal especializado de carácter básicamente clínico-asistencial. La escuela de hoy se ve desafiada por un alumnado cada vez más diverso. En base a estimaciones de otros países, se cree que en Chile las NEE pueden involucrar aproximadamente al 20% o más de la población escolar, la mayor parte de ellas de carácter transitorio (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2004).

### **Nuevos desafíos a la cultura escolar y al rol docente.**

Entre los factores identificados como barreras a la inclusión, la formación docente se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión. En el presente apartado se hará una breve revisión de las principales problemáticas vinculadas a los docentes.

En primer lugar, destaca la existencia de posturas divergentes acerca del rol de la escuela regular frente a la integración de niños con NEE (MINEDUC, 2004). Todavía son muchos -aparentemente

---

1 En 1990 se dicta en Chile el Supremo exento 490/9015 donde- por primera vez- se establecen normas que regulan la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes (Godoy, Mesa, Salazar, 2004); y recién el año 2007 se aprueba el decreto N° 170, de la Ley 20201 donde se modifica la Ley de 1998 referente a la 'Educación Especial', ampliando la subvención de educación especial más allá de la discapacidad, a aquellas NEE de carácter transitorio (MINEDUC).

la mayoría- los que piensan que los alumnos con NEE se beneficiarían más de una educación especializada en escuelas especiales y/o que no es labor de la escuela común atenderlos (Vega, 2005; Tenorio, 2007). En la base, existe la idea de que estos estudiantes aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas.

En una dirección similar, algunos estudios muestran que aún predomina un modelo médico-clínico (enfoque tradicional), por encima de un enfoque psicopedagógico al atender NEE (Damm, 2009; Godoy, Mesa y Salazar, 2004; López, 2008; Monereo y Solé, 1996; UMCE-MINEDUC, 2008; Tenorio, 2007). Entre los docentes prevalece la creencia de que las diferencias individuales se deben a características personales inherentes, fijas, predeterminadas y poco modificables de los estudiantes, y se mantiene una concepción remedial o rehabilitatoria de la educación de niños con NEE. Todavía son pocos (y el cambio paradigmático se describe como muy lento) los que conciben las NEE desde un enfoque más interactivo y multidimensional, asumiendo la responsabilidad profesional de disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación. Todo esto se ve reflejado en la ausencia de cambios metodológicos y adaptaciones curriculares para responder a las NEE; en la tendencia a realizar trabajo individual principalmente en espacios diferentes al aula regular con estos niños, y en la poca integración de estos alumnos a actividades propias del currículo común (MINEDUC, 2004 en López, 2008; Tenorio, 2007).

Junto con ello, múltiples estudios aluden a las actitudes de los docentes como potenciales barreras a la inclusión. Diversas investigaciones con profesores chilenos de Educación Básica refieren a la coexistencia de actitudes y prejuicios hacia los niños con NEE – en muchos casos inconscientes- tanto negativas (indiferencia, culpabilización, sobreprotección y bajas expectativas) como positivas (cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima), con un leve predominio de las primeras. Los hallazgos también muestran que ciertos sentimientos reportados como positivos se relacionan con factores que pueden constituir importantes obstáculos para el desarrollo de estos niños, como son la sobreprotección, la lástima y la actitud paternalista (Damm, 2009; Vega, 2005; Aguado et al, 2004; Godoy, Mesa, Salazar, 2004; Sales, Moliner y Sachis, 2001).

Asimismo se ha descrito entre los docentes una profunda sensación de incompetencia a la hora de atender NEE (Vega, 2005; UMCE-MINEDUC, 2008). La falta de formación (o de mayor formación) ha sido considerada uno de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo (Fortes, 1987; Sola, 1997; ambos en Sales, Moliner y Sachis, 2001; Sánchez et al, 2008; Monereo, 2010).

En coherencia con lo expuesto, la tesis de Eliseo Guajardo (2010) sobre el sentimiento de desprofesionalización de los docentes vinculados a la educación especial cobra especial relevancia: *“El sentimiento de desprofesionalización docente de Educación Especial es válido y comprensible; ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico, ni tampoco han aprendido los del modelo educativo, y a los técnicos se les ha dificultado encontrar una estrategia efectiva para actualizarlos”* (p.121).

El enfoque de la educación inclusiva provoca un quiebre en las prácticas de enseñanza tradicional y demanda una re-definición de la labor de la educación y la tarea docente.

## ***Incidentes críticos e identidad docente: un camino de formación para la educación inclusiva.***

El nuevo escenario educativo- diverso y tendiente a lo inclusivo- enfrenta al docente a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas, y para las cuales suele no contar con las herramientas necesarias que le permitan responder eficazmente. De ahí surge el interés de este estudio por identificar aquellos 'incidentes' problemáticos que suelen darse en las aulas regulares que atienden NEE.

Específicamente, se intenta identificar y caracterizar los incidentes 'críticos' (IC) de mayor frecuencia o prototípicos, entendidos como sucesos acotados en el tiempo y el espacio que superan un determinado umbral emocional del profesor y ponen en crisis o desestabilizan su identidad. Para recuperar el control de la situación al docente no le es suficiente con aplicar una estrategia local sino que deberá revisar algún/os de los aspectos de su identidad profesional, configurando nueva/s versión/es de sí mismo más adaptada/s a la situación emergente (Monereo et al, 2009; Monereo, 2010).

Por su carácter emocionalmente desestabilizador (los IC deben ser reconocidos como una situación conflictiva por quien los experimenta), estas situaciones ponen en crisis el «ser» del profesor y abren una fisura que permite el acceso a sus representaciones y a las tensiones que existen entre éstas.

En este trabajo se entenderá identidad docente como el conjunto de representaciones (implícitas o explícitas) que tiene un profesor en relación con su docencia. Estas representaciones suelen ser bastante estables en el tiempo y responden a tres componentes íntimamente vinculados (Monereo, 2010):

- **Representaciones sobre el rol profesional y concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje:** refieren a cómo se ve el docente a sí mismo en relación a los diversos roles profesionales que desempeña y a sus creencias (implícitas o explícitas) en torno a qué es y cómo es posible aprender y enseñar, y al conocimiento estratégico sobre el cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios.
- **Representaciones sobre las estrategias de enseñanza:** creencias acerca de los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- **Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia:** sentimientos y emociones (positivas y negativas) que provoca la docencia.

Con el fin de contribuir a la identificación de incidentes prototípicos en aulas inclusivas y de aportar evidencia empírica para indagar en la relación entre dichos incidentes, las estrategias de resolución utilizadas y la identidad docente, se diseñó un estudio de corte cualitativo que se describe a continuación.

## **2. Objetivos y relevancia del estudio**

En la revisión bibliográfica realizada no se han encontrado antecedentes de estudios de IC vinculados a aulas inclusivas. Sin embargo, cada vez son más las investigaciones psicoeducativas que lo hacen en distintos ámbitos (p.e. Bilbao y Monereo, 2011; Gilstrap y Dupree, en Monereo y Badia, 2011; Monereo, 2010; Contreras, Monereo y Badía, 2010).

El estudio de los IC vinculado a la identidad docente, puede contribuir no sólo a la identificación de necesidades de formación de profesores, sino también para orientar la construcción de herramientas formativas. La formación basada en el análisis de IC es una modalidad formativa co-constructiva, ajustada a las necesidades y contextos de trabajo profesional. Propicia instancias de reflexión- con alto protagonismo docente- en torno al análisis de las propias prácticas, la toma de conciencia de las concepciones implícitas que se manifiestan en la acción educativa, y de elaboración de correcciones y mejoras contextualizadas, significativas y por ende, más duraderas. De ahí su potencia para producir cambios en la identidad docente y en sus prácticas.

Dado este escenario, surgieron las preguntas que guiaron la presente investigación:

- a) ¿Cuáles y cómo son los principales incidentes críticos que identifican docentes que trabajan con niños con NEE permanentes en aulas regulares, b) ¿qué estrategias utilizan para abordarlos?;
- c) ¿de qué modo dichos incidentes se vinculan con la identidad profesional de los docentes que trabajan en aulas inclusivas?

### **3. Diseño y procedimiento**

#### **Diseño**

El estudio tiene un diseño exploratorio, descriptivo y relacional, apoyado en los supuestos planteados por Glaser y Strauss (1967) para la recolección y análisis de datos en el marco de la *Grounded Theory*.

#### **Instrumentos**

La recolección de información se realizó mediante dos entrevistas individuales semi-estructuradas. En la primera de ellas, se abordaron interrogantes vinculadas con la identidad docente y la identificación de los incidentes valorados como conflictivos por los entrevistados. La segunda, se basó en un guión más estructurado de exposición a cinco situaciones conflictivas ficticias vinculadas con el trabajo con alumnos con NEE y de preguntas de aclaración de contenidos de la primera entrevista. Las situaciones ficticias fueron construidas a partir de las principales dificultades y tensiones identificadas en las primeras entrevistas y pretendían valorar el tipo de respuestas y análisis que realizan los docentes ante ellas.

#### **Población del estudio**

Para la realización del estudio se seleccionaron 4 docentes (convocados voluntariamente), de ambos sexos, que dictasen distintas asignaturas, impartiesen clases en 5° y/o 6° año de Enseñanza Básica y con al menos un alumno/a con NEE permanente vinculado al área cognitiva (ver Tabla 1). Todos pertenecían a un colegio particular co-educacional de la comuna de Las Condes, Santiago. El establecimiento posee resultados académicos de excelencia y cuenta con un 'Programa y Equipo de Integración' hace 6 años, para facilitar el proceso de inclusión de alumnos con NEE permanentes.

La población se acotó a docentes de estos niveles, ya que se consideran cursos especialmente problemáticos y desafiantes tanto para la docencia en general, como para la inclusión (por la percepción que al inicio de la pubertad se produce un mayor distanciamiento -en términos de desarrollo- entre

los niños con y sin NEE; el aumento de las exigencias del currículum, uso de metodologías que demandan mayor autonomía y la existencia de docentes especializados para cada asignatura).

**Tabla 1. Datos de la población del estudio**

	<b>Género</b>	<b>Nivel en que imparte clases</b>	<b>Asignatura dictada</b>	<b>Años experiencia docente</b>	<b>Experiencia de trabajo con niños con NEE permanentes</b>
<b>Docente 1</b>	Femenino	Enseñanza Básica. Profesor Jefe <b>6° Básico de hombres.</b>	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	20 años	Tres años. Alumnos con NEE diversas.
<b>Docente 2</b>	Masculino	<b>5° y 7° Básico, y Enseñanza Media de hombres.</b>	Estudio y Comprensión de la Sociedad	7 años	Un año, con un alumno con dificultad cognitiva leve.
<b>Docente 3</b>	Femenino	Pre Básica, Enseñanza Básica ( <b>5° y 6° Básico mujeres y hombres</b> ) y Media.	Informática (Computación)	24 años	Al menos 6 años con alumnos con NEE diversas.
<b>Docente 4</b>	Femenino	<b>6° Básico mujeres, 7° y 8° Básico.</b>	Estudio y Comprensión de la Sociedad	23 años	Tres años. Alumnos con NEE diversas.

## **Análisis de Datos**

En el marco del diseño propuesto por la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), en el análisis se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva de los datos.

Mediante codificación abierta, en miras a los objetivos del estudio, los datos fueron organizados en tres unidades de análisis: 'Incidentes críticos', 'Formas de abordaje de los IC' e 'Identidad docente'; y cada una de ellas, en categorías y subcategorías. Para facilitar el análisis y su rigurosidad, se utilizó el programa Atlas. Ti (Muhr, s.f).

Mediante la codificación axial, se buscaron explicaciones precisas y completas de los fenómenos encontrados. Luego, por medio de la codificación selectiva, se intentó dar respuesta al modo en que podían estar vinculados los incidentes críticos y su modo de abordaje con la identidad docente.

Para resguardar los estándares de científicidad de la investigación, su rigurosidad y validez interna, el estudio contempló medidas concretas: documentación íntegra del trabajo de campo y evaluación interjueces de las categorías de análisis para evitar una errónea interpretación de datos. Se contó con la colaboración de cuatro jueces, todos profesionales vinculados a la psicología de la educación y a la investigación en torno a los incidentes críticos e identidad docente. A partir de los puntos detectados como confusos o defectuosos, se procedió a realizar las modificaciones pertinentes.

## **5. Resultados y discusión**

A fin de responder a los objetivos del estudio, se presenta primero un resumen de los resultados a nivel descriptivo para facilitar la comprensión -desde información concreta y ejemplificadora-, y en un segundo momento, los resultados correspondientes al análisis e interpretación de las relaciones halladas.

## Resultados Descriptivos

A continuación se presentan los principales resultados organizados de acuerdo a las unidades de análisis definidas y a sus respectivas categorías y subcategorías, tal como se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Categorías y Subcategorías definidas por Unidad de Análisis**

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
<b>I. Incidentes Críticos</b>	I. 1. Incidentes críticos identificados	1.1.1 Tipos de incidentes críticos 1.1.2 Naturaleza ‘crítica’ de los incidentes 1.1.3 Incidentes que propician la reflexión y/o el cambio docente.
<b>II. Forma en que se abordan los IC</b>	1. Forma de análisis de los incidentes críticos	II.1.1 Incidentes inevitables: atribuciones externas y consideración limitada de variables.
	2. Tipo de respuesta a los incidentes críticos	II.2.1 Respuestas de conservación de la misma estrategia vs. Respuestas de exploración de nuevas alternativas de solución II.2.2 Diferencias entre respuestas a incidentes según involucren a niños con/sin NEE.
<b>III. Identidad docente</b>	1. Rol docente y concepciones acerca de la docencia inclusiva	III.1.1 Limitaciones del rol ‘tradicional’ atribuido al docente III.1.2 Tensión entre el modelo médico y el modelo psicopedagógico.
	2. Estrategias para la inclusión	III.2.1 Predominio de estrategias compensatorias: dos aulas en una. III.2.2 Rol de la colaboración en la enseñanza: el trabajo con especialistas y el aprendizaje
	3. Sentimientos asociados a la inclusión	2.3.1 Desconocimiento, inseguridad e incertidumbre docente 2.3.2 Sentimientos de ambivalencia.

### I. Incidentes críticos identificados

Todos los docentes refieren a *incidentes* conflictivos *que ellos vinculan con dificultades inherentes a la gestión de aulas inclusivas*: demanda simultánea de los alumnos con y sin NEE; falta de material apropiado para trabajar con el alumno con NEE por olvido propio o de los especialistas; alumnos con NEE que dejan de trabajar si no cuentan con supervisión, entre otras. Así también, todos aluden a algún *incidente vinculado a problemas en el manejo de algún alumno con NEE en particular* (ej. Incidentes por desobediencia reiterada, por imposibilidad de establecer contacto o comunicación, por situaciones de descontrol conductual y/o por aislamiento de un alumno). Junto con ello, los docentes 1 y 4 refieren a *incidentes relativos a la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con alumnos NEE* (ej. Recibir material especial y no sentirse capaz de evaluar su pertinencia; miedo o shock ante la integración de un alumno con NEE permanente al curso). Por su parte, sólo el docente 4 hace referencia a un *incidente provocado por diferencias con otros profesionales* en el modo de atender a alumnos con NEE.

Respecto de la naturaleza ‘crítica’ de dichos incidentes, únicamente los docentes 1 y 4 hacen referencia a momentos de alta desestabilización e implicación tanto emocional (bloqueo, frustración, angustia y stress) como cognitiva (mente en blanco, sensación de no ser capaz de afrontarlo, entre otras). Este nivel de implicación ‘crítica’ la reportan sólo frente a: incidentes donde el atender a un alumno con NEE provoca desorden en el curso; clases en que el docente no logra brindar atención al alumno con NEE; y momentos de imposibilidad de comunicación con una alumna con NEE (docente 4); y el no saber cómo evaluar un material para un niño con NEE

(docente 1). Los docentes 2 y 3 valoran sus experiencias conflictivas como problemáticas pero no 'críticas', mostrando menor implicación emocional.

Los docentes 1, 2 y 4 valoran estos incidentes como una oportunidad de reflexión y perfeccionamiento; y en los relatos de los docentes 1 y 4 existen claras evidencias de movilización y cambio tras la reflexión: "*Y de hecho, con la 'Pauli' después que tuvimos la primera entrevista me está yendo mucho mejor. Sí. ¿Te acuerdas que habíamos pasado un período malo, malo, malo?, ¿que estábamos recién partiendo con ella? Bueno, ahora la he tenido varias clases en la sala, trabajando. Dimos con algo que le gusta a ella, ahí entre la mediadora y yo. Le hacemos unas guías (...)*" (Docente 4, Entrevista 2, línea 56).

## II. Forma en que los docentes abordan los IC.

II.1 En relación con la forma en que analizan los IC detectados, se identifica entre los docentes una mayor tendencia a atribuir las problemáticas a factores externos (carga laboral, falta de tiempo y de espacios de trabajo colaborativo; cantidad de alumnos por curso; limitaciones atribuidas a las NEE). Todos, factores percibidos como difícilmente modificables. Menos frecuentes son las referencias a factores internos (desconocimiento, olvido, delegación de responsabilidad, resistencia, entre otras); y casi inexistentes (salvo en el docente 4) las atribuciones al carácter interactivo y sistémico de las problemáticas. Junto con ello, sus análisis suelen contemplar escasas variables explicativas de los sucesos y limitadas soluciones alternativas. Todo lleva a una frecuente percepción de los incidentes como eventos 'inevitables'. "*Pasa también que la naturaleza del niño hace que tú te des vuelta, cierre el programa y siga en lo que él quiere*" (Docente 3, Entrevista 1, línea 129).

II.2. Respecto de la respuesta que dan los docentes a estos IC es posible describir dos tipos: respuestas de *conservación de la misma estrategia* y de *exploración de nuevas alternativas de solución*. Entre las primeras se encuentran: el no tomar medidas, minimizando o negando el problema (docente 1 y 3); el insistir sobre la misma estrategia (ej. llamar la atención insistiendo sobre la tarea y aumentar la supervisión individual del alumno) (docentes 1, 3 y 4); el improvisar una actividad-sin mayor pertinencia curricular- para que el niño se ocupe (docente 1); y el enviar al alumno al aula de apoyo (todos los docentes). Las respuestas que exploran nuevas alternativas de solución confluyen en la solicitud de apoyo a los especialistas, ya sea mediante preguntas informativas puntuales (docente 2) o iniciando un trabajo colaborativo de búsqueda de explicaciones y soluciones alternativas (docente 4).

Junto con ello, se encontraron diferencias en las respuestas de los docentes a incidentes de dificultad según involucrasen o no a alumnos con NEE. Contrasta la tendencia a aumentar la supervisión individual, la consideración por los gustos y ritmos particulares del alumno con NEE, con el acercamiento al curso como un todo indiferenciado o 'masa'; y la escasa o nula solicitud de ayuda a otros docentes o profesionales del área académica cuando las dificultades involucran a niños con NEE. Los docentes 1, 3 y 4 reportan también un acercamiento más condescendiente y protector, incluso físicamente más cariñoso y menos severo y exigente frente a estos niños; y reportan reacciones más polares (angustia y sobre urgencia, o minimización y negación de la gravedad) frente a las dificultades.

### III. Identidad docente

III.1. En cuanto al rol y concepciones acerca de la docencia inclusiva, destaca la referencia a un rol docente ‘limitado’ cuando se enseña en aulas con alumnos con NEE, y también a una tensión entre concepciones que responden a un modelo médico vs. un modelo psicopedagógico.

Los docentes 1 y 3, y en menor grado el docente 4, hacen referencias que aluden a un rol profesional limitado a transmitir aquello que ‘sea posible lograr’, dadas las condiciones de enseñanza y las características del alumno con NEE y aparece cierta tendencia a privilegiar el logro de una buena relación con los alumnos por sobre la transmisión de conocimientos. También se visibiliza un cuestionamiento de la responsabilidad del docente frente a tareas tradicionalmente asumidas (planificación, confección de material, evaluación y seguimiento). Para el docente 1 su rol puede llegar a reducirse al de un mensajero- entrega de material y reporte de su uso- entre el equipo especialista y el alumno; y el docente 3, valora su rol frente a la inclusión como un asunto de buena voluntad que excede a sus funciones.

Por otra parte, son múltiples los elementos que dan cuenta de una tensión- en todos los docentes- entre el modelo clínico y el psicopedagógico: predominan las preguntas en torno al qué caracteriza los síndromes de sus alumnos por sobre aquellas referidas al modo en que aprenden; asignan una importancia primordial al trabajo de los especialistas con estos alumnos; y el ‘saber’ vinculado a la enseñanza inclusiva se asocia con el conocimiento médico (objetivo, científico y especializado), entre otras.

III.2. Estrategias para la inclusión, aparece una preferencia por estrategias compensatorias por encima de estrategias de corte inclusivo. La enseñanza de alumnos con NEE es concebida como una actividad diferente al quehacer del curso, como ‘dos rieles paralelos’ donde el alumno con NEE trabaja en algo distinto al resto. Todos aluden a la necesidad de un currículo especial y ajustado; los docentes 1 y 3 refieren a un curriculum paralelo que puede no guardar relación con el curriculum ordinario.

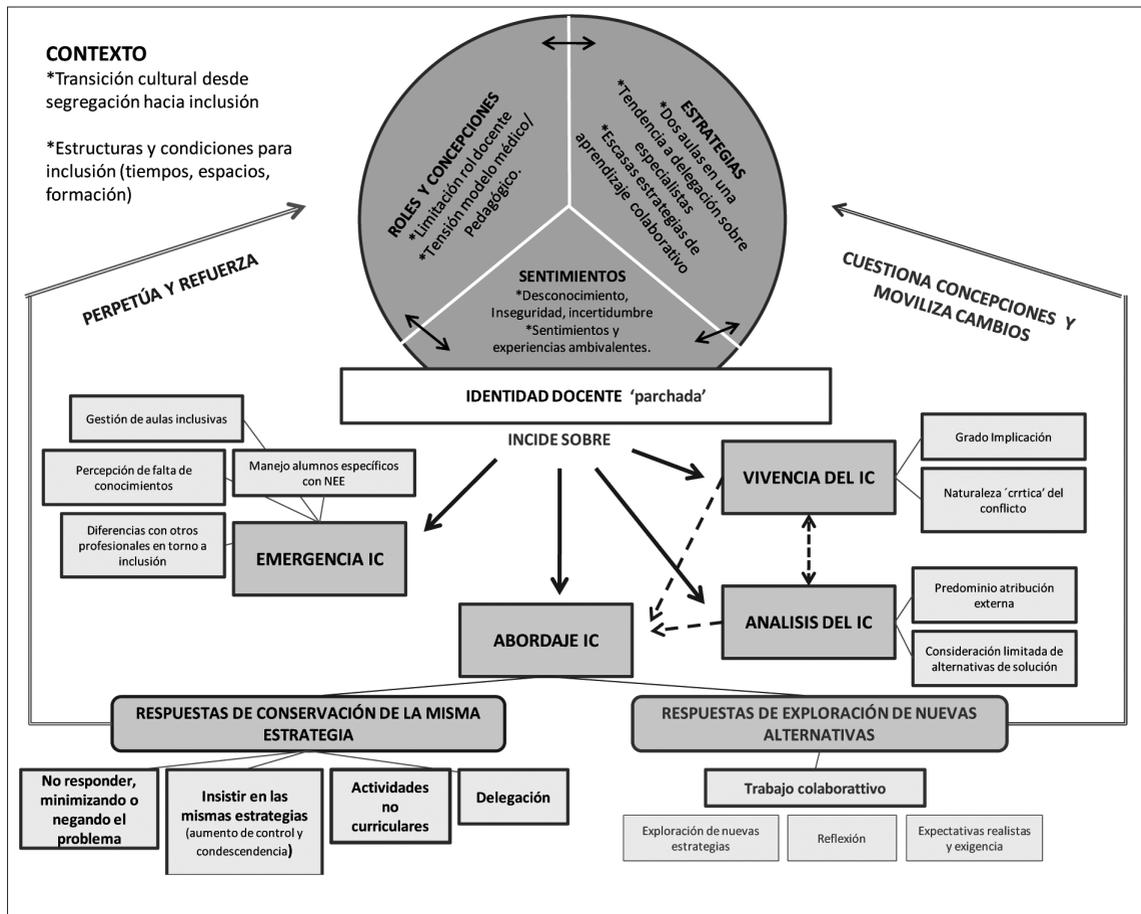
El análisis de esta categoría da cuenta también de tensiones en torno a lo colaborativo. Por un lado, si bien en los docentes 1, 2 y 4 valoran el trabajo colaborativo entre profesionales (el docente 3 se muestra desilusionado frente a su efectividad), en los docentes 1 y 3 (y levemente en el 2 y 4) se percibe una marcada tendencia a la delegación de responsabilidades sobre los especialistas y/o a la división de tareas. Por otro lado, la contemplación de estrategias de aprendizaje colaborativo entre pares es prácticamente inexistente.

III.3. Entre los sentimientos asociados a la inclusión, destacan el desconocimiento, inseguridad e incertidumbre; todos atribuidos principalmente a la falta de una formación inicial en ‘educación diferencial’ considerada un obstáculo para el quehacer inclusivo. Junto con ello, aparece una continua referencia a sentimientos de ambivalencia hacia esta tarea. Vivencias de satisfacción profesional ante logros y avances se tensionan con sentimientos- más o menos conscientes- de frustración ante las dificultades, las propias limitaciones y la percepción de imposibilidad; y sentimientos de preocupación e incluso culpa por no poder responder a esta tarea, conviven con la percepción de olvido, falta de apropiación del desafío y minimización del problema. *“Me quedo con la sensación de que todavía estoy en deuda (...) Uno trata; y en ese sentido, yo tengo la mejor de las voluntades (...) El tema es que vas entrando en el training diario y se te olvida. Porque es uno; si fueran 30 no se te olvidaría”* (Docente 1, Entrevista 1, línea 179).

## Resultados analíticos, explicativos e interpretativos

A partir de los resultados descritos, se construyó un esquema explicativo para dar respuesta al tercer objetivo de estudio, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Identidad docente y su vinculación con Incidentes Críticos y su abordaje en aulas regulares con alumnos con NEE



El análisis de los distintos IC identificados sugiere una fuerte influencia de los componentes de la identidad docente sobre la emergencia, vivencia y análisis de ellos.

Así por ejemplo, la *emergencia* de incidentes donde el docente siente que debe 'desdoblarse' ante dos demandas inconciliables (curso vs. niño con NEE), muestra una estrecha relación con la preferencia por estrategias compensatorias por sobre las inclusivas y la escasa construcción de actividades de aprendizaje colaborativo entre alumnos. Los trabajos sobre aprendizaje entre iguales o enseñanza recíproca (Ainscow, 1991; y Stainback y StainBack, 1999; en Durán, 2009, entre otros) reflejan el potencial de este subutilizado recurso. En palabras de Sapon-Shevin (1999, en Durán, 2009): "Nadie de nosotros es más capaz que todos juntos" (p.96).

Así también, los resultados sugieren que el grado de implicación y desestabilización que los incidentes provocan, estarían muy vinculados a la identidad docente. Los docentes que se mostraron más afectados por los incidentes conflictivos mostraron también diferencias en sus concepciones de rol ante la inclusión, una menor tendencia a la delegación y una mayor consciencia de sus sentimientos de ambivalencia.

Predeciblemente, la identidad docente también mostró una incidencia sobre el modo en que los docentes *analizan* los IC. Las representaciones de corte psicopedagógico promueven una comprensión interactiva de los conflictos y con ello abren alternativas de solución diversas y le devuelven control al docente, disminuyendo a su vez su inseguridad. Representaciones cercanas al modelo médico favorecerían, en cambio, atribuciones externas ante las dificultades, restringirían la búsqueda de soluciones educativas y ‘desempoderarían’ al docente de su rol de agente de cambio.

El análisis de los IC también sugiere que la *forma de abordaje* de los IC estaría íntimamente influida por la manera en que los docentes vivencian e interpretan estos eventos y por la identidad docente; y que el tipo de respuesta, a su vez, puede perpetuar y reforzar, o bien, cuestionar y movilizar cambios sobre los componentes de la identidad docente. Los siguientes ejemplos pretenden ilustrar dichas relaciones.

### **Ejemplo 1**

**Incidente:** Olvido material, por parte del docente, para alumno con NEE.

**Factores intervinientes:** rol docente frente a inclusión con difusa definición de tareas y funciones; cuestionamiento sobre las ‘responsabilidades’ docentes; ambivalencia frente a la inclusión y el propio rol; percepción de no ‘saber’ (potenciado por atribución del ‘saber para la inclusión’ al campo médico); entre otras.

**Abordaje:** Delegación de la construcción del material (ligado a cierto distanciamiento emocional del docente ante el evento y a un análisis donde se visibilizan escasas posibilidades de injerencia).

**Consecuencias sobre identidad docente:**

\*No se resuelve el sentimiento de desconocimiento ni de ambivalencia, e incluso puede verse potenciado al aumentar la percepción de dependencia respecto a los especialistas (ligado a un refuerzo de concepciones adscritas al modelo médico) y la frustración.

\*Las representaciones respecto del propio rol pueden verse reforzadas ‘el especialista sabe hacerlo’, ‘no es mi rol’, ‘es necesario saber más sobre los déficit de estos niños’.

Entre otras.

Tal como enfatiza Huguet (2009) la tendencia a la delegación aísla, crea y potencia la inseguridad de los docentes, y relega el sentido común que- si no se tratase de alumnos con NEE- los llevaría a intervenir con normalidad frente a las dificultades que se presenten, menospreciando su propia capacidad de influencia educativa y exagerando la necesidad de que sean los especialistas quienes expliquen cómo tratar y abordar a los alumnos con NEE. En la misma dirección, a partir de una revisión de estudios ligados a experiencias de inclusión, Echeita (2009) enfatiza que el riesgo de no dar solución a las dificultades vinculadas a los alumnos con NEE, refuerza la expectativa que estos alumnos no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales y se crea un círculo vicioso difícil de romper.

### **Ejemplo 2**

**Incidente:** Alumna con NEE no responde ni mira a la docente (docente vivencia alta preocupación y compromiso emocional)

**Factores intervinientes:** valoración del trabajo colaborativo; la comprensión del problema incluye cuestionamientos acerca del propio rol docente y del carácter interactivo de las dificultades; representación del rol docente como responsable de la enseñanza de todos; motivación por experiencias previas exitosas con otros alumnos con NEE; entre otras.

**Abordaje:** Trabajo colaborativo con especialista, reflexión, exploración de distintas alternativas, ajuste de expectativas y revaloración de necesidad de límites y exigencias

**Consecuencias sobre identidad docente:**

\*Emergen sentimiento de satisfacción y se produce una disminución del sentimiento de desconocimiento

\*Mayor valoración del carácter psicopedagógico del saber inclusivo y del origen interactivo de diferencias individuales.

\*Valoración del trabajo colaborativo

Entre otras.

En contraste con el ejemplo anterior, los docentes que se han movilizado para pedir ayuda a los especialistas frente a determinados incidentes críticos reportan que el trabajo colaborativo de reflexión y exploración de nuevas estrategias, les ha ayudado a construir expectativas más realistas, permitirse ser más exigentes con los alumnos con NEE y diseñar nuevas estrategias que han resultado favorables (como producto de diversos ensayos) no sólo para responder al incidente sino también para cuestionar preconcepciones y movilizar cambios en ellos mismos.

En coherencia con la tesis de Guajardo (2010) acerca del sentimiento de ‘desprofesionalización’ de los docentes vinculados a la educación especial, los resultados descritos permiten hipotetizar la existencia de una ‘identidad docente parchada’ en los profesores entrevistados. El desafío de la inclusión no ha supuesto ni ha ido de la mano de una revisión y re conceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. En forma predominante, los profesores parecen seguir trabajando desde sus concepciones de *siempre*, acomodando- dentro de sus límites- las estrategias de *siempre*. Sin embargo, han tenido que hacer ‘arreglos sobre la marcha’ sobre su identidad, *parchando*, para poder responder mejor a un escenario donde lo ‘conocido’ no siempre funciona.

En estas circunstancias, los incidentes críticos parecen funcionar como síntomas que dan cuenta de una identidad que no permite responder al nuevo escenario inclusivo y de estrategias que no sólo suelen no resolver los conflictos, sino además pueden potenciar sus preconcepciones. Los ‘parches’, de uno u otro modo, ayudan a sobrevivir pero no resuelven los problemas de base.

En contraste con esto, las buenas experiencias descritas por algunos de los docentes entrevistados, dan cuenta de cómo los incidentes críticos pueden suponer también una muy buena oportunidad para movilizar la búsqueda de ayuda y propiciar un trabajo colaborativo de reflexión y exploración de nuevas estrategias más inclusivas. Los relatos de los docentes hacen pensar en estas experiencias como una vía potencial de cuestionamiento y movilización de cambios en la identidad docente.

Si bien la identidad del docente muestra gran incidencia sobre los IC, cabe enfatizar que todo ello sucede en un contexto particular. Variables contextuales -como la falta de tiempo y de espacios

para gestionar el trabajo colaborativo y de formación inicial y continua en torno a la inclusión, el contexto cultural poco acostumbrado a la inclusión, y la falta de incentivos, exigencias y mediciones que regulen la calidad inclusiva de las prácticas docentes, entre otras- son variables siempre presentes en el discurso docente y no pueden ser omitidas a la hora de entender tanto la emergencia, abordaje, vivencia y análisis de estos IC, como las características de la identidad docente descrita.

## 6. Conclusiones

Entre los principales hallazgos de este estudio, se encuentra la identificación de múltiples incidentes conflictivos vinculados principalmente a dificultades en la gestión de aulas inclusivas, manejo de alumnos con NEE y situaciones relativas a la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con alumnos NEE; sólo algunos de ellos valorados como ‘críticos’. Respecto del abordaje de estos incidentes, es posible distinguir dos tipos de respuestas: aquellas en que se conservan las mismas estrategias incluso frente al conflicto (delegación de responsabilidad, omisión, insistencia sobre una misma estrategia, improvisación y/o aumento de condescendencia), y aquellas que exploran nuevas alternativas de solución a través del trabajo colaborativo con el equipo de integración.

Los resultados referentes a la identidad profesional hacen pensar en una identidad ‘parchada’ en los docentes cuando aluden a su quehacer inclusivo. Vale decir: su identidad –cuestionada ahora por la necesidad de incluir a alumnos con NEE- no ha venido seguida de una revisión y re conceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. Los ‘parches’ con que los docentes han intentado acomodarse al nuevo escenario no logran superar el problema de base: la necesidad de repensar la educación de todos y no sólo de los alumnos ‘integrados’.

El rol docente no sólo no ha sido redefinido, sino además aparece un cuestionamiento y limitación de la responsabilidad docente respecto de funciones comúnmente asumidas. Las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje -cuando refieren a los alumnos con NEE- siguen cargadas de un enfoque médico que regula las acciones desde un foco más asistencial que psicopedagógico, limitando el potencial de influencia educativa que hay en la educación regular. El predominio de estrategias compensatorias provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase; ello obstaculiza el logro de una verdadera inclusión. Así también, la tendencia a la delegación de tareas docentes a los especialistas, en perjuicio de un trabajo colaborativo, no favorece la construcción conjunta de un saber psicopedagógico para la inclusión y además potencia la dependencia respecto del saber médico, aumenta las resistencias y, en definitiva, perjudica el empoderamiento docente frente al reto actual.

Esta identidad ‘parchada’ muestra estar íntimamente relacionada, no sólo con la emergencia de los IC enunciados, sino también con el modo en que los docentes los vivencian, analizan y abordan. Esta identidad puede provocar un distanciamiento y desresponsabilización en relación a estas dificultades; potenciar una tendencia a atribuir a factores externos ‘inmodificables’ la causa de su emergencia; y además –y en consecuencia- favorecer respuestas que no solucionan el origen de los incidentes.

Generando un círculo vicioso, el no resolver un IC no sólo puede potenciar las representaciones de la identidad docente que obstaculizan la inclusión, sino además aumentar los sentimientos de fracaso que van promoviendo la creencia de que la inclusión no es posible. En contraste con

ello, los resultados develan cómo el trabajo colaborativo, la reflexión y exploración de nuevas estrategias de enseñanza –más inclusivas, exigentes y realistas en sus expectativas de éxito– pueden cuestionar preconcepciones, disminuir resistencias y aumentar el compromiso hacia la inclusión. En un proceso de ensayo y error, estas experiencias van empoderando al docente y pueden provocar cambios reales en sus prácticas. Ello recuerda que la ‘inclusión’ es un *proceso* de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad.

Todo lo anterior da cuenta del valor del análisis y reflexión en torno a los IC y de sus formas de abordaje. Los IC operan como ‘síntomas’ que develan tensiones en torno al quehacer docente, y orientan acerca de necesidades -contextualizadas y significativas- de formación docente.

No sólo eso. Los IC constituyen herramientas de gran potencial para la formación misma. Considerando la escasa diversidad de alternativas de resolución con que parecen contar los docentes frente a dificultades relacionadas con la inclusión, un análisis conjunto de IC puede ser una oportunidad formativa inmejorable para aumentar las herramientas pedagógicas de la comunidad docente. Los IC como ‘objetos de análisis’, movilizan la explicitación y cuestionamiento de las propias representaciones y prácticas, y la elaboración de correcciones y mejoras contextualizadas. En esta línea, el estudio realizado, puede constituir un primer paso para la elaboración de instrumentos de formación y evaluación de prácticas inclusivas.

Dado el carácter exploratorio de este estudio, la principal dificultad experimentada fue restringir la población del estudio a docentes. Resulta central, considerando los estudios de identidad y los factores que favorecen una inclusión efectiva, indagar en la cultura y dispositivos con que cuentan las escuelas para favorecer la inclusión y los mecanismos de que se valen los equipos para ir empoderando a los docentes en el quehacer inclusivo.

Cabe aludir, por último, a la escasa promoción de instancias de trabajo colaborativo entre los alumnos. Dada la estudiada importancia del aprendizaje colaborativo para el logro de una efectiva inclusión social y académica, esto plantea un amplio campo de estudio para futuras investigaciones.

## Bibliografía

- Aguado, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. En: *Psicothema*, 16 (4); 667-673.
- Álvarez, I. y Badía, A. (2011). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J. I. Pozo (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid, Narcea.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 10 de Agosto 2011 en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>.
- Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2004). *Encuesta discapacidad*. Recuperado el 20 de Septiembre 2010 de: [http://www.ine.cl/canales/sala\\_prensa/noticias/2005/ene/not280105.php](http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/noticias/2005/ene/not280105.php).
- Chile, Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Informe. Recuperado el 10 de Agosto 2010 de: [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=20](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20).
- Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] (2007). *Ley 20201*. Recuperado el 13 de Agosto 2010 de: [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=20](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20).
- Contreras, C.; Monereo, C. y Badía, A. (2010) Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? En: *Estudios Pedagógicos*, 36 (2); 63-81.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp.25-35.
- Duk, C. (2006). *El enfoque de educación inclusiva*. Documento de trabajo. Recuperado el 12 de Agosto 2010 de: [http://rredinclusion.googlepages.com/EL\\_ENFOQUE\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA.PDF](http://rredinclusion.googlepages.com/EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_INCLUSIVA.PDF).
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.95-109). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.25-47). Barcelona: Editorial Horsori.
- Font, J. (2009). La colaboración: de los centros de educación especial a la inclusión. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.111-125). Barcelona: Horsori.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Godoy, P., Mesa, M.L., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presentes y futuros de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación de Chile, Programa Educación Especial. Recuperado el 12 de Agosto 2010 de: [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=20](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20).
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. En: *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>. Recuperado el 12 de Agosto 2010.

- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81- 94). Barcelona: Horsori.
- López, A.L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [REICE], 6(2), pp.172- 190. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art12.pdf>. Recuperado el 10 de Agosto 2010.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En: *Revista ibero-americana de educación*, No. 52, pp. 149-178. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>. Recuperado en Mayo 2010.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011) Los heterónimos del docente: Identidad, *Selvs* y enseñanza. En: C. Monereo, C. y J.I. Pozo, J.I. *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. (pp. 59-77) Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. En: *Cultura y educación*, 21(3), pp.237-256. Disponible en: <http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2010/05/Monereo.-Ser-docente-estrat%C3%A9gico.pdf>. Recuperado 15 Enero 2010.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coord.) (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sales, A., Moliner, O. y Sachis, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>. Recuperado el 10 de Agosto 2010.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhuesa, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. En: *Estudios pedagógicos*, 34 (2); 169-178.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tenorio, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. Tesis presentada para optar a grado académico de Doctora de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE]- Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] (2008). *Estudio Calidad de la Integración Escolar (2006-2007)*. Resumen ejecutivo. Recuperado el 10 de Agosto 2010 de: <http://200.68.0.250/usuarios/edu.especial/File/UMCEFINAL.pdf>.
- Vega, A. (2005). Integración de alumnos con NEE: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? En: *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), pp. 189-202. Recuperado el 20 de Septiembre de 2010 de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200011&script=sci_arttext).
- Warnock, H.M (1978). *Special educational needs: Report of the Comitee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres. Recuperado el el 12 de Agosto 2010 de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>.