

Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa

Subjective meanings of strengths and weaknesses of the educational process of inclusion

Jennifer Brito Pacheco* y Juan Mansilla Sepúlveda**

Recibido: 29-06-2013 - Aceptado: 29-08-2013

Resumen

Esta investigación indagó en la identificación de fortalezas y debilidades profesionales de los docentes de educación básica de una escuela del sur de Chile para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual. Se utilizó un estudio instrumental de caso a partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los resultados evidencian que los docentes consideran que sus fortalezas se vinculan a condiciones personales y autoaprendizaje de aspectos técnico-pedagógicos. Las debilidades se asocian a la ausencia de formación y actualización profesional respecto de la condición de discapacidad de sus estudiantes y a la carencia de tiempo para diseñar una enseñanza contextualizada.

Palabras clave: significados subjetivos, fortalezas profesionales, debilidades profesionales, inclusión educativa.

Abstract

This research investigated about the professional strengths and weaknesses of elementary teachers from a school in southern Chile to support their students with intellectual disabilities. We used an instrumental case study from semi-structured interviews and focus groups. The results show that teachers believe their strengths are linked to personal nature and self-learning of technical and pedagogical aspects. The weaknesses are associated with the lack of training and professional update regarding disability condition of their students and lack of time to design a contextualized teaching.

Keywords: subjective meanings, professional strengths, weaknesses professional, educational inclusion.

* Profesora de Estado en Historia y Geografía. Profesora de educación Especial. Licenciada en Educación. Magíster en Gestión para la Inclusión Educativa. Docente Escuela de Lenguaje Santa Cruz de Frutillar. jenniferdianabrito@gmail.com

** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado En Educación. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Doctor © Filosofía. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. jmansilla@uct.cl

1. Introducción

Chile, al igual que muchos países de Latinoamérica y el mundo, se encuentra inmerso en nuevos escenarios para lograr el tan anhelado desarrollo. En el aspecto político, se pretende profundizar el sistema democrático, por medio de nuevas instituciones, formas de participación e incorporación de diferentes actores. Esta realidad se contextualiza desde un sistema económico neoliberal, sustentado en el libre mercado, en la productividad y competitividad. Con cambios en las formas de la familia, disminución de matrimonios, incorporación de la mujer al trabajo, modificación de los valores supremos nacionales por modas extranjeras, consumismo e individualismo, se acomoda a nuestras manifestaciones culturales, provocando un sincretismo. El aumento de la esperanza de vida, formación de ciudadanos competentes, las demandas de calidad de vida, genera que los gobiernos de turno, realicen nuevas políticas para satisfacer las demandas de todos los colectivos.

Sin embargo, a pesar de las múltiples reformas, buenas intenciones, discursos esperanzadores y prácticas, persiste la situación de inequidad social y empobrecimiento creciente. Presentándose nuevas formas de vulnerabilidad social, que para Moller (2005), ocurren principalmente en los servicios públicos: salud, educación y seguridad social. Lo anterior permite validar la sentencia de Morin (2000) para pensar en reformas, debemos reformar nuestro pensar.

Uno de los principales, colectivos desfavorecidos, han sido las personas con discapacidad. Por la lentitud entre los proyectos de ley, su aprobación, puesta en marcha, evaluación, por carencia de evidencia empírica e investigaciones e incorporación de ellos y sus familias en las políticas públicas.

Un avance para obtener información real sobre el estado actual de las personas con discapacidad en Chile, fue el primer Estudio Nacional de la Discapacidad en 2004, el cual fue realizado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) en conjunto con el Instituto de Estadística (INE).

A partir de esta primera investigación, se evidencia que la situación de estas personas es preocupante, fundamentalmente debido a que si bien Chile hasta ese momento había participado e incorporado en su legislación la Declaración de los Derechos humanos (1948), Declaración de Salamanca (1974), normas uniformes (1993), Convención de los derechos del niño (1989), entre muchas otras, las realidades, distan del formalismo ético declarado y de las buenas intenciones, en la práctica se realizan acciones más bien de discriminación, exclusión e inequidad, una moral distinta a la ética declarada. Cabe destacar, que estas medidas se centran en las personas discapacitadas, olvidando que los mundos y ambientes, son los que limitan o potencian el pleno desarrollo de las personas en la sociedad.

En el ámbito educativo, durante más de dos décadas Chile, ha desarrollado reformas educativas tendientes al mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En las realidades de las escuelas, las demandas ministeriales e internacionales que abogan por mejoras en los resultados de aprendizaje en los subsectores denominados relevantes, impactan en las dinámicas escolares y en la valoración de los alumnos a partir del logro de objetivos.

Huelga decir, que las políticas de atención a las diferencias en Chile, han sido de dos tipos, unas de carácter general y otras relacionadas directamente con la educación especial.

La Ley General de Educación, de tipo general, es “la primera Ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión”(Infante, Matus, & Vizcarra, 2011), consagra el trato preferencial de los estudiantes que presentan NEE, señalando la necesidad de que accedan al currículo nacional, para lo cual establece la flexibilización curricular y certificación por competencias. Este enfoque a su vez, demanda una preparación más especializada por parte de los profesores que tienen en sus aulas niños con NEE asociadas a discapacidad intelectual, además se hace necesario un trabajo dinámico y articulado con la profesora diferencial, confeccionando material concreto, realizando adaptaciones curriculares, tanto significativas como no significativas con el fin de obtener resultados positivos y prácticos en estos niños (MINEDUC, 2009) .

Dentro de las políticas específicas, encontramos el Decreto 170 (2009), para proporcionar una subvención de Estado, a través del diagnóstico de las NEE, promoviendo una mejora en las oportunidades educativas de los alumnos con NEE transitorias y permanentes (Infante, 2011).

Aunque investigaciones como las desarrolladas por Foutoul y Fierro (2011), Hevia (2010), señalan que las prácticas de discriminación y exclusión, son habituales en los sistemas educativos, principalmente en el aula, en donde los alumnos “ por múltiples motivos, no gozan de un trato justo por parte de los docentes, no se les dan las mismas oportunidades de aprendizaje, ni se les evalúa con criterios equitativos” (Hevia, 2010, p.33). Aumentando la inequidad social, abandono, deserción escolar e impactando en la vida de cada niño y adolescente.

Los docentes desde los significados subjetivos sobre los fenómenos que ocurren en los centros escolares, juegan un rol fundamental en las prácticas que estos realicen en las aulas. La cultura docente, trayectoria biográfica y profesional, creencias y preconcepciones que poseen sobre sus alumnos, influyen en las expectativas y, finalmente en las interacciones que realizan con sus alumnos.

Cada centro escolar, debe revisar constantemente tanto sus políticas (macro y micro), cultura y prácticas cotidianas, pues es en ellas donde se evidencian procesos de exclusión o “barreras al aprendizaje y la participación” (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006). Al detectar estos nodos críticos, se avanza hacia el proceso inclusivo, por medio del trabajo en redes, generación de medidas de atención a la diversidad que aseguren el derecho a una educación accesible, equitativa, justa, en igualdad de condiciones y promoviendo la colaboración, solidaridad, cooperación y respeto entre todos los actores. Permitiendo solucionar las problemáticas que vayan surgiendo, retroalimentando y replicando aquellas experiencias que resulten exitosas (Andrés & Sarto, 2009; Hevia, 2010; López, 2010).

2. El rol y la cultura docente en el proceso de integración o inclusión educativa

Una escuela sustentada en la filosofía inclusiva, olvida la homogenización y organiza sus procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando la heterogeneidad de estudiantes presentes en sus aulas.

Uno de los principales agentes de este proceso, serían los docentes, pues de acuerdo a sus significados, expectativas, creencias y preconcepciones sobre la educación y sus alumnos realizarían sus prácticas pedagógicas (Durán y Giné, 2011; Echeita, 2006 y Gonzáles y Gil, 2009).

Una escuela educativa inclusiva es aquella en la que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de cada persona importa [...] Esto no quiere decir tratar a todos los alumnos de la misma manera. Más bien se trata de tomar en cuenta la diversidad de alumnos, sus experiencias vitales y necesidades. [...] Se identifican los alumnos que pueden estar perdiendo, que le es difícil participar, para que sean parte de lo que la escuela busca proporcionar. (Ofsted 2000, p. 7)

Las imágenes que cree el docente sobre los alumnos con NEE se convierten en expectativas, que muchas veces por acomodación, genera que los pensamientos influyan en el desempeño académico y social de los alumnos y alumnas. Es en las prácticas pedagógicas en donde se evidencian actitudes positivas o negativas hacia la inclusión educativa (Damm, 2009).

En una investigación realizada en Chile por Tenorio (2011) sobre las fortalezas y debilidades profesionales de estudiantes de pedagogía para atender las NEE, destaca que la mayoría perciben como necesaria la formación en estas temáticas, aunque reconocen que estas son vistas de manera superficial a lo largo de sus carreras (a excepción de pedagogía en educación básica que cuenta con una asignatura y en educación parvularia en donde existen diversas instancias de formación), por lo que no se sienten preparados para llevar a la práctica dichos conocimientos. Sin embargo, otros alumnos sienten que su formación les ha desarrollado otras habilidades como la capacidad de investigar o la creatividad, que al adaptarlas les permitirá -posteriormente- dar una respuesta de calidad a todos sus futuros estudiantes.

En docentes en ejercicio, Durán y Sanz (2007), mencionan que estos casi por unanimidad “comentan que es una buena idea integrar alumnos con discapacidad en aula ordinaria” (p. 210). Creen que la diversidad puede enriquecer al aula y a los alumnos. Aunque existe la posibilidad de desintegración o exclusión, si no se consigue llevar este proceso al éxito. Debido a dificultades como las siguientes: la administración no dota de los recursos necesarios a los centros y docentes, edad del profesorado, escasa coordinación entre los centros y departamentos de orientación, dirección de centros y profesorado, nivel excesivo de los alumnos en el aula, tipo y grado de discapacidad (los profesores señalan que no todos los alumnos deben ser integrados, por no conseguir -a pesar de las adaptaciones- los niveles de logro esperados), formación del profesorado y el material escolar, al no estar adaptado.

Molina e Illán (2010), en una investigación sobre patrones de actuación del profesor de educación infantil de alumnos con síndrome down, señalan que las principales dificultades de la integración educativa se relaciona con tres aspectos: coordinación entre profesorado, colaboración entre familia-escuela y el modo en que el maestro ha de organizar su dinámica de enseñanza ante la presencia de estos alumnos. Otra de las limitaciones que plantean los docentes-sujetos de estudio en las discusiones de trabajo, es el desafío de atender a estos alumnos sin desatender a los demás integrantes del curso. Argumentan además, que no están preparados para la integración y no poseen los conocimientos necesarios para atender a los niños con estas características. En las tres escuelas en que se realiza dicho estudio, se observa que la incorporación de alumnos con síndrome

de down no altera el diseño de los contenidos de clases y tiempos en que estos se desarrollan. Pues, los patrones que se observan se relacionan con el estilo del maestro y como organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente asume un rol de supervisor de las tareas de los alumnos integrados en sus prácticas pedagógicas cotidianas, aunque estos no soliciten apoyos por causas como: (i) entienden la tarea, (ii) no son capaces de descifrar donde está el problema para responder la actividad y; (iii) no necesita más ayuda del maestro, pues este supervisa de igual forma su trabajo. Una de las estrategias más utilizadas para desarrollar las ayudas, es el refuerzo verbal, haciendo ver al grupo de la clase que los alumnos integrados aprenden, indistintamente de sus dificultades. La investigación plantea además la necesaria colaboración y cooperación entre los profesores de apoyo y de aula regular para potenciar el aprendizaje de los alumnos integrados y evitar prácticas pedagógicas discriminatorias.

Los docentes asumen un papel de responsabilidad social ante el proceso de integración educativa. Los factores negativos para que puedan orientar los procesos de socialización de sus alumnos integrados, se relacionan con políticas nacionales y de centro, las cuales no cuentan con recursos materiales y humanos para generar las ayudas. En el aspecto académico, las escuelas se preocupan fundamentalmente de los déficits que posean los estudiantes en las áreas instrumentales, sin desarrollar la interacción social y elementos tan relevantes como el autoestima (Echeita, 2007, p.16).

Para lograr aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes con NEE asociados a discapacidad intelectual, no basta solo con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario además informar, capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus significados y tomen conciencia de sus responsabilidades ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivos (Romero & Lauretti, 2006).

Es necesario entonces, generar instancias de formación docente y perfeccionamiento constante en temáticas inclusivas, que permitan a cada docente sentirse capaz de potenciar el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad y dejar de pensar en que los profesores mal llamados especialistas son los que pueden hacer posible la inclusión (Martín, 2011).

Finalmente cabe decir que el Banco Mundial en conjunto con las Naciones Unidas ha promovido sistemáticamente la inclusión por sobre la segregación: “Si la educación especial segregada se va a proporcionar a todos los niños con NEE, el costo será enorme y prohibitivo para los países en desarrollo. Si integrado se prevé la prestación de su clase con un sistema de ayuda al profesor para la gran mayoría de los niños con NEE, los costos adicionales pueden ser marginales, o insignificantes” (Lynch 1994, p.29).

3. Objetivos del estudio y relevancia

Esta investigación aporta a un tema escasamente investigado desde la metodología cualitativa. A través del discurso y observación de las realidades involucradas en la problemática, los docentes podrán analizar sus prácticas pedagógicas y contar con evidencias, que les permita potenciar sus fortalezas, buscar los apoyos y ayudas necesarios para disminuir sus debilidades profesionales.

El estudio beneficia a los estudiantes y sus familias. Pues la reflexión pedagógica, permitirá a mediano o largo plazo, el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en las fortalezas de los alumnos y alumnas con NEE asociadas a discapacidad intelectual, junto con el reconocimiento de los diferentes ámbitos del desarrollo humano, con estilos de aprendizaje, representaciones e inteligencias múltiples.

A partir de estos argumentos surgen los siguientes objetivos:

- Indagar en las fortalezas profesionales de los docentes de educación básica de una escuela del sur de Chile para brindar los apoyos y ayudas necesarios a sus alumnos con discapacidad intelectual.
- Identificar las debilidades profesionales de los docentes de educación básica de una escuela del sur de Chile para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual.

4. Método

Se realizó una investigación con enfoque cualitativo de nivel descriptivo-denso. El diseño es un estudio instrumental de caso. Yin (En Echeita & Jiménez, 2007, p. 22) menciona que “nos permite adquirir una descripción rica y densa del fenómeno estudiado y da lugar a un conocimiento tácito del mismo”. Dicho fenómeno, se enmarca en una escuela del sur de Chile, y se manifiesta en los significados que le atribuyen los profesores de enseñanza básica a las fortalezas y debilidades profesionales que poseen para atender a sus alumnos con discapacidad intelectual.

El paradigma vinculante es el hermenéutico, pues permite develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, producen una mejor comprensión de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1987), en este caso pretende descubrir las creencias, pensamiento y concepciones docentes en relación a sus fortalezas y debilidades profesionales.

Esta investigación implica un proceso circular. Primero se desarrolla un marco provisorio, desde investigaciones publicadas en revistas científicas indexadas, bibliografía e información en red. Enriquecida en el trabajo de campo, por los informantes, en este caso los docentes. Resultando un método inductivo y de comparación constante (Flick, 2004). Tal como lo menciona Torre (2011, p.7) “se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso”, lo cual, refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa. Dicha circularidad, permite reflexionar constantemente durante el proceso investigativo, generando un lazo entre la recogida, interpretación de datos y la selección de material empírico.

5. Instrumentos

El estudio es organizado a partir del empleo de dos técnicas. La primera, corresponde a la entrevista semiestructurada focalizada. Los sujetos han sido expuestos a una situación concreta, en este caso al trabajar e interactuar diariamente con los alumnos con discapacidad intelectual presentes en las aulas (Valles, 2000).

Para la elaboración de las entrevistas se consideraron dos tópicos o ejes temáticos:

- a) La forma en que los docentes interpretan los procesos de integración e inclusión educativa en el establecimiento: Este eje estuvo pensado para que los docentes hablaran sobre las significaciones que le atribuyen a los fenómenos de inclusión e integración educativa en el centro escolar. Evocando los beneficios, aportes, oportunidades, debilidades y obstáculos de ambos procesos.
- b) La forma en que los docentes relacionan su quehacer pedagógico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos con discapacidad intelectual: Con este tópico se pretende que los docentes hablaran sobre su práctica pedagógica, identificando sus fortalezas, debilidades, las ayudas y apoyos que les brindan a sus alumnos con discapacidad intelectual.

Se realizaron ocho entrevistas correspondientes al total de los sujetos de estudio. Estas se llevaron a cabo, en el establecimiento, específicamente en los siguientes lugares: sala de profesores, de atención de apoderados, aula del curso en que los profesores tenían jefatura y oficina del jefe de la unidad técnica pedagógica del centro escolar. Cabe destacar, que fueron registradas en audio y tuvieron una duración aproximada de 30 a 60 minutos.

La segunda técnica es el grupo focal, el cual es seleccionado porque resulta “útil para el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza” (Canales, 2006, p. 279). Para ello, se realizó un grupo focal, utilizando la misma pauta de preguntas de la entrevista, salvaguardando la confiabilidad de la investigación.

6. Participantes

Los sujetos participantes fueron los profesores jefe de primero a octavo año básico, de un establecimiento educacional de una comuna del sur de Chile, el cual presenta un alto grado de vulnerabilidad y un porcentaje importante de estudiantes con NEE transitorias y permanentes. Además, de ser el centro escolar con mayor experiencia en atención a alumnos con NEP en la comuna. Para esta investigación se consideran los siguientes criterios de inclusión:

Tabla 1. Criterios de inclusión de los participantes

Género	Edad	Años de servicio	Niveles en los que trabajan	Carga horaria	Relación directa con alumnos con NEEP
Femenino y masculino.	Entre 24 y 60 años.	Mínimo dos años y máximo 30.	De Primero a octavo básico, en diferentes asignaturas.	De 15 a 44 hrs.	Mantener contacto diario con al menos un alumno (a) con discapacidad intelectual

Fuente: Elaboración propia.

7. Análisis

Se realiza un análisis de datos, sustentado en descripciones densas, que consideran, las observaciones más relevantes sobre “las principales estructuras de significación”(Álvarez, 2011, p. 269), interacciones, dinámicas y manifestaciones de la realidad investigada.

La reducción de datos, se realiza por medio de la transcripción de la evidencia etnográfica, a través de grabaciones de audio y notas de campo. Del mismo modo se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales escrita, lo que permitió realizar triangulación metodológica, para así evitar sesgos cuando los datos son analizados sólo desde una perspectiva metodológica.

Para interpretar los datos de los textos, se utilizaron los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, apoyados por el programa Atlasti/6.2. En la primera codificación, desde la textualidad de las entrevistas y del grupo focal, se segmentan los datos, en forma de conceptos. Surgen una gran cantidad de códigos, los cuales se revisan, depuran y asocian a categorías representativas, realizando codificación axial.

Debido a la flexibilidad e importancia de la Teoría Fundada, en esta investigación, este proceso es repetido en reiteradas ocasiones buscando la reducción más representativa, tal como lo señala Torre (2011, p.14) “la reducción permite al investigador descubrir uniformidades o regularidades tanto en el conjunto original de categorías como el de sus propiedades, permitiendo formular teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías pero de mayor nivel conceptual”.

Finalmente, a través del procedimiento de codificación selectiva, se establecen las categorías medulares vinculadas con el fenómeno de estudio, las cuales incorporan el resto de las unidades de análisis. Dichas categorías son sustentadas desde los relatos docentes y por medio de la teoría seleccionada de fuentes de información bibliográfica, revistas científicas y webgrafía.

Este fenómeno está formado por múltiples estructuras conceptuales complejas, que están entrelazadas, son extrañas y no explícitas, por lo que los investigadores tratan de capturarlas y posteriormente explicarlas. Todas estas estructuras se sustentan en una cultura docente, en sus trayectoria biográficas, profesionales, en las dinámicas e interacciones cotidianas de una escuela municipal en una comunidad local.

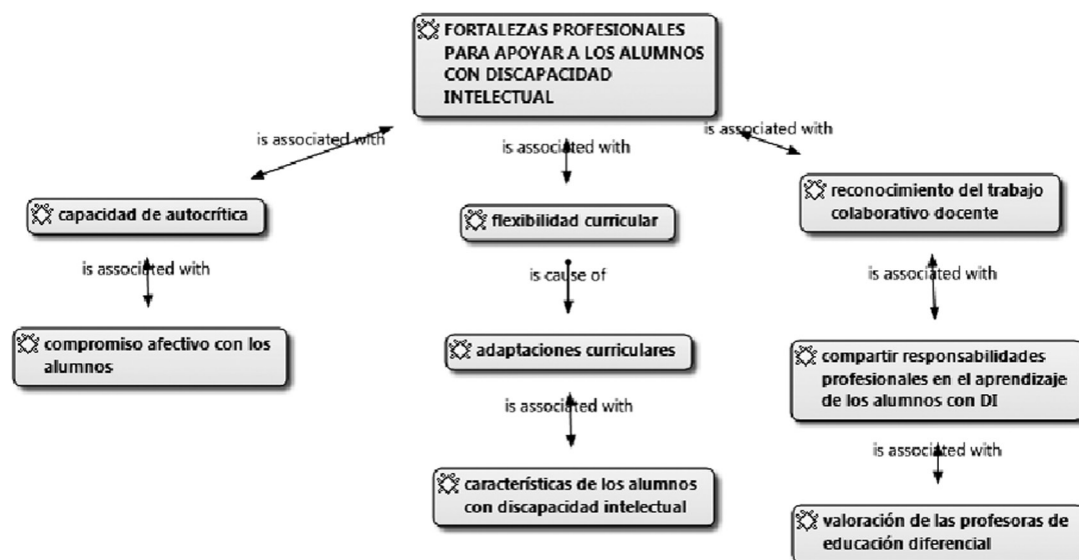
Para la confiabilidad al estudio se utiliza la triangulación metodológica (Taylor & Bogdan, 1986), recogiendo y cruzando los datos a partir de las entrevistas semiestructuradas y grupo focal.

Los criterios de rigor científico considerados en esta investigación fueron: dependencia, transferibilidad y confirmabilidad. Los hallazgos que se obtienen se representan en dos networks. La primera presenta la categoría fortalezas profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual. La segunda denominada debilidades profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual, en estas redes se establecen los códigos, que se desprenden de cada una de ellas.

Resultados

Fortalezas profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual

Figura 1. Familia de códigos fortalezas personales y técnicas-pedagógicas para apoyar a los estudiantes con D.I.



La primera red conceptual reúne los hallazgos sobre las fortalezas personales y técnicas que se atribuyen los docentes a la hora de apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual.

A partir de la categoría medular de esta network, se evidencia que perciben una valoración positiva hacia sus competencias para prestar las ayudas que necesitan sus estudiantes con NEP, especialmente en relación a su buena disposición y al componente afectivo, el cual los motiva a realizar adecuaciones curriculares y a buscar las ayudas necesarias para potenciar sus aprendizajes en temáticas inclusivas, especialmente en las educadoras diferenciales.

Una de las características personales, que consideran los docentes que poseen para atender la diversidad, es la capacidad de autocrítica, esto se visualiza en la siguiente textualidad “la capacidad también que tienes de ver, si lo estoy haciendo bien y de pedirle ayuda a los profesionales diferenciales, porque una cosa es que tú digas lo estoy haciendo bien, otra es hacerlo de verdad” [P4:044].

La fuerza que para estos profesionales mueve sus prácticas, es el compromiso afectivo con los alumnos, lo cual se refleja en la narración “que sienta que el profesor no los descuida, que sienta afecto por él y dedicación más dedicación hacia ese niño” [E2:051].

Entre las fortalezas de índole pedagógica que perciben los docentes, se encuentra la flexibilidad curricular y se observa en el siguiente diálogo “siempre estamos buscando estrategias o actividades

que le ayuden, siempre tenemos pendiente los estilos de aprendizaje o los niveles en que ellos se encuentran” [E3:053].

Junto a la capacidad de realizar adaptaciones curriculares, manifestado en el relato “yo creo que la flexibilidad, la apertura que tienes a introducir o modificar más bien lo que tienen planificado para el curso” [P4:044].

Los profesores piensan, que estas medidas de apoyo, se encuentran vinculadas a las características individuales que posea cada estudiante con D.I., como lo expresa el participante cuatro del grupo focal: “mi asistente que me toca en sala, se encarga mucho de ese alumno, y sabes que ha funcionado mucho, no es tan rápido como los demás porque tiene dificultades” [P4:049].

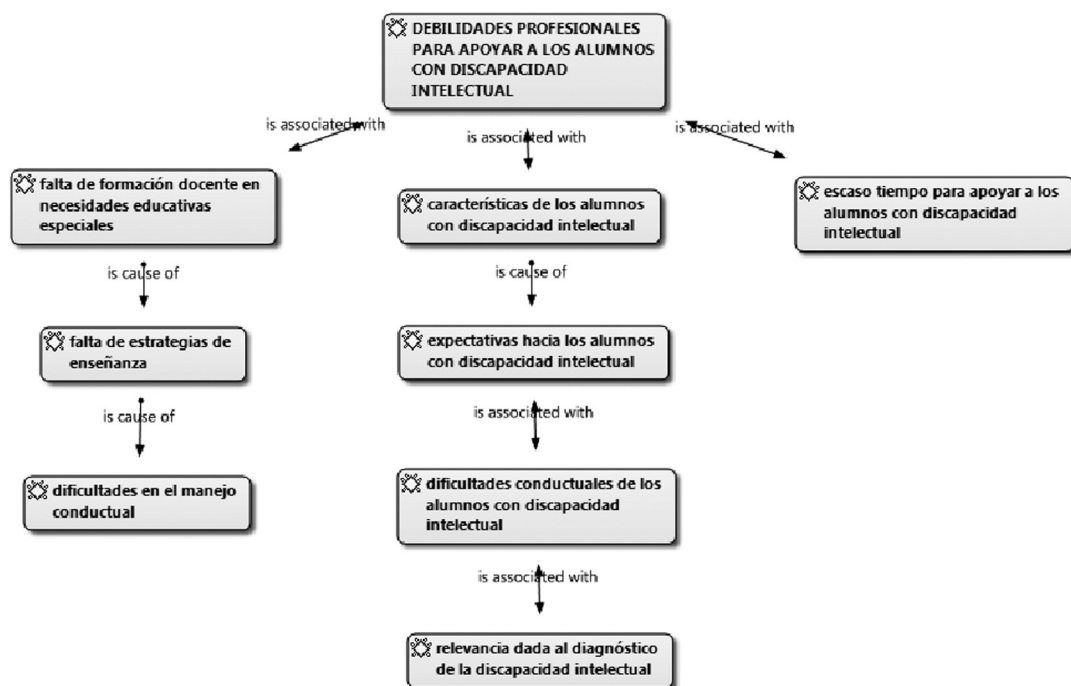
Dentro de sus fortalezas profesionales los profesores creen que es muy importante, el reconocimiento del trabajo colaborativo, que realizan principalmente con las docentes de educación especial o diferencial, esto se visualiza en el diálogo “colaboración, de la capacidad de retroalimentarnos nosotras mismas, es una fortaleza porque no todos lo hacen, hay colegas que no saben y será orgullo profesional no saben, no consultan, no preguntan” [E4: 061].

El código, compartir responsabilidades profesionales en el aprendizaje de los alumnos con DI, se vivencia en la gestualidad: “el hecho de compartir con las profesoras diferenciales, teniendo reuniones y todo, para tratar de manejar el tema con los chicos en la sala también es algo que se da constantemente acá en el colegio o se trata” [E4:055].

Los profesionales, sienten un gran respeto y confianza hacia el trabajo que realizan las docentes de educación especial, esto se evidencia en la narración “Así que decidimos, pedir la ayuda que correspondía a nuestro especialista y ella nos orientó y nos dijo, sabes que hagamos de nuevo, comencemos nuevas actividades” [P4:049].

Debilidades profesionales para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual

Figura 2. Familia de códigos debilidades personales y técnicas-pedagógicas para apoyar a los estudiantes con D.I



La segunda categoría, debilidades profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual, se relaciona con la carencia de formación profesional en temáticas vinculadas a la atención de la diversidad, las características personales de estos estudiantes y a las condiciones laborales de los docentes.

El primer concepto, falta de formación docente en necesidades educativas especiales, es expuesto en innumerables ocasiones por los sujetos, quienes sienten que su preparación de pregrado y en educación continua no ha resultado significativa para apoyar a los estudiantes, como lo expresa la entrevistada cuatro “yo no domino, no domino muchas cosas, por ejemplo características de los niños o reacciones de los niños, que tienen por ejemplo, un nivel de discapacidad intelectual o deficiencia mental, yo no tengo, conocimientos más profundos en esa área”[E4:065].

Esta debilidad en su formación, se vincula directamente con falta de estrategias de enseñanza, materializado en la siguiente narración “tú a veces te sientes mal porque yo no sabía qué hacer, no sabía si darle algo escrito, pero si no sabía hacerlo escribir, al final lo hacíamos todo con dibujos, pero no todo se puede explicar en dibujos” [E6:053].

Los docentes relacionan sus debilidades profesionales con las características individuales de los alumnos con NEP, es así como el código dificultades en el manejo conductual, se visualiza en la oralidad “si también, claro porque yo no sabía cómo actuar frente a eso, porque a veces cuando queda, ahí queda como una verdadera estatua o está llorando, tú no sabes cómo reaccionar frente a eso” [P1:069].

Así, las características de los alumnos con discapacidad intelectual, son percibidas por los docentes en ocasiones como una barrera en el proceso de enseñanza aprendizaje, como se manifiesta en el relato “uno también se frustra, yo me he sentido frustrada con los niños, especialmente con los niños del proyecto de integración que son los niños permanentes, porque quisiéramos que aprendieran más y no logran aprender” [P3:059].

Las características individuales y particulares que visualizan los profesores en sus estudiantes con NEP influyen en sus expectativas hacia los alumnos con discapacidad intelectual. En un aporte del participante cuatro del grupo focal se evidencia “a ti te forman para gente que va a aprender, esa es como la visión que tienen los profesores que te educan, si tú les vas a enseñar, los alumnos van a aprender” [P4:055].

Las dificultades conductuales de los alumnos con discapacidad intelectual, son percibidas por los docentes como situaciones problemáticas y sus debilidades en el manejo repercute en la enseñanza, esto se representa por el diálogo “me costaba mucho contener a ese niño, porque hay niños que te explotan en la sala de clases en llanto o hay chicos que golpean a los demás compañeros y que no dejan que tu sigas trabajando” [E4:067].

El código, relevancia dada al diagnóstico de la discapacidad intelectual, es expuesto en reiteradas ocasiones por los profesionales para justificar y argumentar debilidades profesionales, como se manifiesta en las siguientes oralidades “entonces me cuesta un poco aún saber, por decirte los síntomas o las reacciones de los niños que presentan necesidad, o sea que presentan dificultades de aprendizaje” [E1:065] y “(...) que de hecho, no tenían el diagnóstico todavía para él. Ya el neurólogo, aún no le tenía el diagnóstico. Y no sabíamos si era... no sabíamos si era autista, era asperger, porque tenía características de ambos” [E4:067].

Entre las condiciones laborales de mayor importancia y que repercuten en sus debilidades profesionales, señalan el escaso tiempo para apoyar alumnos con discapacidad intelectual, esto se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista “una de las debilidades que tengo es que no le dedico el mismo tiempo que a otros chicos, porque uno requiere más tiempo para ser esto, alguna actividad específica para ellos” [E5:064].

A partir de los hallazgos del estudio, se discute en relación a las fortalezas y debilidades profesionales que los docentes perciben en sus prácticas pedagógicas para prestar los apoyos y ayudas necesarios a sus alumnos con discapacidad intelectual.

Discusión de resultados

Fortalezas personales y técnicas para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual

Los docentes creen que sus fortalezas personales vinculadas a la empatía, compromiso, sentido de responsabilidad, paciencia, capacidad de autocrítica, la vocación y al ámbito afectivo, permiten mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas cotidianas, con los estudiantes que presentan NEP. Echeita (2008) señala que “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (p.11), es decir los profesores deben poseer características particulares que los motiven diariamente a enfrentar los nuevos desafíos de una educación sustentada en los principios inclusivos y de aceptación a la diversidad.

Estas fortalezas resultan relevantes, al comprender que en el progreso académico de los alumnos con discapacidad intelectual “ (...) se avanzan tres pasos y se retroceden cinco y normalmente hay sorpresas. Esto puede provocar frustraciones (...). De más está decir que la paciencia y la comprensión también cumplen un rol fundamental (Torres y Ruiz, 2006, p.141).

En relación a las fortalezas profesionales de índole técnico-pedagógica, que perciben los docentes, encontramos la capacidad de flexibilizar el marco curricular nacional. Esto resulta de vital importancia en la educación actual, que demanda un currículo adaptado a la diversidad de capacidades, ritmos, estilos, aprendizajes e intereses. Tanto las metodologías como estrategias de enseñanza, evaluación deben ser variadas y flexibles de acuerdo a las fortalezas y necesidades de cada alumno (Durán & Giné, 2011).

Una de las medidas, que mayoritariamente los docentes realizan son las adecuaciones curriculares, las cuales en ocasiones elaboran junto a las educadoras diferenciales, a partir de orientaciones que estas les entregan o de sus propios conocimientos en esta temática. Dichas adecuaciones, las realizan principalmente en las tareas, actividades, guías de aprendizaje, disminuyendo los porcentajes de logros en las evaluaciones o modificando los objetivos y aprendizajes esperados. Como señala Duk y Hernández (2006) en relación a los estudiantes con NEE el marco para su educación deber ser el currículum común con las adaptaciones que sean necesarias para “asegurar su acceso, permanencia y progresión en el currículum escolar” (Duk & Hernández, 2006, p. 194).

Los profesores evidencian gran disposición a ayudar y apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual, buscando diferentes estrategias de enseñanza y recursos acordes a las necesidades educativas que posean. Valoran el trabajo colaborativo, principalmente con las educadoras diferenciales, como una de las principales respuestas educativas a la diversidad, pues consideran que “el único apoyo que te pueden dar dentro del establecimiento son las profesoras diferenciales, que vas donde ellas, les preguntas como se puede trabajar que directrices tomar con los niños” [E3:027]. Señalan que realizan una reunión semanal para trabajar con sus otros colegas, pero no se evidencia un trabajo continuo y estructurado.

Para Iglesias (2009) la transformación de los centros escolares en lugares más inclusivos debe considerar que “todos los miembros de la comunidad educativa se perciban como “necesarios”

para lograr que la escuela mejore, que vean la necesidad de trabajar de forma colaborativa, de crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje(...)" (p. 81). Siguiendo esta lógica, Venegas (2009) menciona que la "(...) colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad" (p.35) .

Aunque se evidencia una sobrevalorización hacia el trabajo que realizan las profesoras de educación especial, a quienes se señalan como poseedoras del conocimiento, en todas las temáticas asociadas a NEE, estrategias de enseñanza y aprendizaje para estos estudiantes, olvidando que cada profesor presenta competencias profesionales, manejo disciplinario en su asignatura y que el trabajo deber ser en equipo, expresando en sus discursos vestigios del modelo clínico-rehabilitador de la educación especial. Como menciona Porter (2005) citado en Gónzalez-Gil (2009), es necesaria la "transformación del antiguo profesor de educación especial en "Profesor de Método y recursos", entre cuyas funciones se encuentra: colaborar con los profesores de las aulas ordinarias y asesorar, ayudar y animar en su tarea educativa" (p.149).

Debilidades personales y técnicas para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual

Las debilidades de los docentes para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual, se vinculan preferentemente con su preparación y formación tanto de pregrado y en educación continua, en temáticas relacionadas a la diversidad. Como argumenta la entrevistada cuatro "yo no domino, no domino muchas cosas, por ejemplo características de los niños o reacciones de los niños, que tienen por ejemplo un nivel de discapacidad intelectual o deficiencia mental, yo no tengo conocimientos más profundos en el área" [E4:065].

Una de las debilidades profesionales que les ocasiona mayores inconvenientes, son la falta de estrategias de manejo conductual, ya que consideran que en el aula ocurren eventos que colocan en riesgo el clima de sana convivencia escolar, a partir de acciones que realizan o reciben los alumnos con DI, como discusiones, peleas o burlas. En esta línea, un estudio de Mares, Martínez y Sabaleta (2009) devela que a "la mayoría de los niños con NEE, sus profesores los consideran indisciplinados, si expresan ser niños inquietos o inestables, son un problema para el maestro, pues lejos de quererlos entender, le es más fácil conceptuarlos como niños con NEE" (p. 983), relacionando directamente el diagnostico con dificultades en conducta adaptativa.

Los profesores creen, que sus debilidades profesionales se relacionan directamente con las características de los estudiantes con NEP con los cuales trabajan, y del grado de discapacidad que posean. Sienten que a mayor grado de dificultad cognitiva, contarán con menos herramientas para poder lograr con ellos aprendizajes, especialmente en las áreas instrumentales (lenguaje, comunicación y matemáticas) y que impliquen un mayor nivel de abstracción. De ahí, la gran relevancia que le atribuyen a conocer los diagnósticos y a lograr información sobre los mismos, pues piensan que estos elementos son de vital importancia para elaborar una respuesta educativa de calidad.

En esta línea, Martínez y Acle (1999) citado en Mares et al. (2009), señalan que los docentes conciben las relaciones con los alumnos con necesidades educativas especiales como problemáticas, al no manejar la conducta del niño y confundir las dificultades conductuales con los bajos resultados de aprendizaje.

Se evidencia que los significados docentes en relación a sus alumnos, se ven influenciados por “el género, información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, aprovechamiento escolar previo, clase socioeconómica, información proporcionada por los padres, problemáticas familiares y formas de relación social” (Mares, et. al, 2009, p. 971). Uno de los factores que los docentes conciben como barrera natural al proceso de integración o inclusión educativa, es el escaso tiempo que poseen dentro de sus cargas horarias, para realizar la respuesta educativa necesaria. Para los profesionales, estas demandas implican trabajar en sus hogares o en el centro fuera de sus jornadas de trabajo o simplemente hacer “lo que puedan” (E4:101). Sumándose a la gran cantidad de funciones que día a día, se les exige que realicen.

En esta lógica Ossa (2008) menciona que uno de los aspectos evaluados como negativos en el proceso de integración educativa es el escaso tiempo para confeccionar material y realizar un trabajo colaborativo con los otros docentes y profesionales de apoyo.

Conclusiones

En esta investigación, se evidencia que los significados de los docentes son la fuerza que mueve las decisiones y acciones que realizan en sus prácticas cotidianas, de acuerdo al momento personal y profesional en que se encuentren. Las representaciones, construidas por los docentes surgen a partir de la percepción que ellos tienen del mundo, el que a su vez se ha ido constituyendo a partir de las relaciones intersubjetivas que se han dado en el devenir de su trayectoria profesional, tanto en su formación inicial como en el campo del desarrollo profesional propiamente tal.

Cada sujeto manifiesta en sus relatos diferentes visiones acerca del fenómeno de la inclusión educativa, atribuyéndole mayoritariamente una valoración positiva y de gran impacto en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual. Aunque, en sus discursos se develan, incipientes elementos del modelo médico-rehabilitador de la educación especial, como la importancia dada a los diagnósticos y al profesor de apoyo.

Las fortalezas que los docentes perciben para promover la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación, se relacionan con la disposición para brindar los apoyos a los estudiantes con NEP, a partir de sus características personales como: la aceptación de las diferencias, empatía, autocrítica, vocación y el compromiso que sienten para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes. Estas particularidades, al ser encauzadas por el equipo directivo, progresivamente y de manera sistemática hacia el sentido de pertenencia con la institución, permitirán mejoras en el centro escolar, lo que finalmente podría crear una cultura de atención a la diversidad (Huguet, 2006).

Los docentes, atribuyen al trabajo realizado en conjunto con las docentes de educación especial, una oportunidad de aprendizaje, valorada como la mayor instancia de formación que presenta la

escuela. Cabe destacar, que existe la creencia que el trabajo que realizan dichas profesionales (y otros de apoyo como psicólogos o fonoaudiólogos) orienta las ayudas y desarrolla aprendizajes para la vida en los alumnos con DI. Sin embargo, es necesario evitar depositar en ellos, toda la responsabilidad y las acciones para mejorar los aprendizajes, ya que se puede impedir “la capacidad educativa del resto de los maestros en relación con estos alumnos” (Huguet, 2006, p.181), desplazándolos a la calidad de actores secundarios, alejados de la realidad y necesidad cotidiana del trabajo mancomunado para lograr la finalidad o meta de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Como lo señala Huguet (2006), los agentes del proceso educativo, deben involucrarse en la creación de una cultura inclusiva “todos han de ir aprendiendo a atender la diversidad en contextos ordinarios, sin separar a los alumnos según etiquetas o dificultades” (p. 177).

Las principales medidas de atención a la diversidad, las realizan en el aspecto curricular y fundamentalmente en los recursos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los docentes manifiestan en sus oralidades, que no existe un procedimiento, ni documentos establecidos en que se plasme las acciones que realizan.

Para ello el compromiso sistematizado, a través de acuerdos claros materializados en documentos e instrumentos resulta fundamental. No solo es un tema de buenas intenciones, si no que para realizar un seguimiento de las mejoras que realiza la escuela, se deben generar evidencias escritas que permitan su revisión y reformulación (Huguet, 2006).

En relación a la pregunta ¿Cuáles son las debilidades de los docentes para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual?, se visualiza que estas se fundamentan en la calidad de la formación profesional recibida antes y durante su carrera docente en temáticas de atención a la diversidad, es lo que se denomina fuentes de conocimiento base. La mayoría de los sujetos, consideran que dicha formación no existe o es muy superficial, lo que no les permite tener información para realizar acciones más eficientes y eficaces en pos de una mejor calidad en el aprendizaje de sus alumnos.

Consideran, que para que se viva el proceso de integración e inclusión educativa en el centro escolar, deben asumir mayores responsabilidades, lo que les impide contar con tiempos suficientes para buscar mejores formas de apoyar a sus alumnos.

Crean que uno de los elementos que ocasionan sus debilidades profesionales, es el escaso tiempo que poseen para planificar, confeccionar material, instrumentos evaluativos y adecuaciones curriculares, tanto dentro como fuera del aula. Mencionan que en ocasiones tanto como desde y hacia los alumnos con NEEP, se producen conductas disruptivas que alteran el clima y ambiente de la clase. Para lo cual no se sienten preparados y dicen no poseer las estrategias de manejo conductual y contención necesarios.

Es por ello, que el centro escolar debe gestionar, espacios, tiempo y recursos para que los docentes y diferentes profesionales se reúnan, dialoguen, lleguen a consenso, tomen decisiones, generen documentos y tengan oportunidades de formación que resulten de su interés (para que se sientan motivados) durante todo el año escolar (Huguet, 2006).

Este estudio contribuye a ser punto de partida para realizar otras investigaciones vinculadas con las concepciones de los docentes sobre la forma en que influyen las fortalezas o debilidades profesionales en los resultados de aprendizaje de los alumnos con NEEP, la formación docente y la atención a la diversidad, el rol de los docentes de educación especial en las escuelas de hoy, medidas de atención a la diversidad, entre otras.

Para finalizar, debemos añadir que el estudio de los significados docentes, permite realizar procesos de reflexión pedagógica y detectar nodos críticos para eliminar percepciones y acciones exclusivas en las escuelas.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37, 267-279.
- Andrés, M., & Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 85-118). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index para la Inclusión. C. f. S. o. I. Education. (Ed.) *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Extraído de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf> Recuperado el 05 de Abril 2013.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. In M. Canales (Ed.), *Metodología de la investigación social* (pp. 265-298). Santiago: LOM.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales en aula común. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva.*, 1(3), 25-35.
- Duk, C., & Hernández, A. (2006). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. In G. Lucchini (Ed.), *Niños con necesidades educativas especiales como enfrentar el trabajo en el aula* (segunda ed., pp. 193-212). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva.*, 5(2), 153-170.
- Durán, D., & Sanz, A. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.* , 7(27), 203-231.
- Echeita, G. (2006). *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*". Paper presented at the VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad". "Rompiendo Inercias. Claves para avanzar, Salamanca.
- Echeita, G., & Jiménez, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrado en IES. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual.*, 38 (222), 17-43.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". [3 de Mayo]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata.
- Flores, R. (2009). *Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foutoul, M., & Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 101-109.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 143-158). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2).
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Grao.
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 69-84). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26, 143-163.
- Lynch, J. (1994). *Provision for children with special needs in the Asian region*: World Bank. Technical Paper no. 261, Asia Technical Series). Hampshire: Microinfo.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Mares, A., Martínez, R., & Sabaleta, H. R. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14, 969-996.
- MINEDUC. (2009). Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Extraído de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200904231521120. ORIENTACIONESDICONLOGO.pdf>. Recuperado el 01 de Mayo del 2013.
- Molina, J., & Illan, N. (2010). Patrones de actuación del profesorado de educación infantil para la integración efectiva de los alumnos con síndrome de down. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(52), 1-11. Extraído de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3498Molina.pdf>. Recuperado el 05 de Mayo del 2013.
- Moller, C. (2005). Análisis de la Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad frente a la discriminación en la realidad chilena” Retrieved 21 de Abril, 2012, Extraído de <http://www.fnd.cl/biblioteca.htm>. Recuperado el 5 de Julio del 2013.
- Mori, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Ofsted (Office for Standards in Education). (2000). Evaluating educational inclusion: Guidance for inspectors and schools (e-document). www.ofsted.gov.uk.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de los docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912401002.pdf>. Recuperado el 23 de Mayo del 2013.
- Peñaherrera, M., & Cobos, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 121-132.

- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere, revista venezolana de educación.*, 10(33), 347-356.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). México: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265
- Torre, G. D. I., Carlo, E. D., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., et al. (2011). Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Extraído de [http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_\(trabajo\).pdf](http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf). Recuperado el 20 de Noviembre del 2013.
- Torres, G., & Ruiz, E. (2006). Orientaciones específicas para el trabajo con niños con problemas intelectuales. In G. Lucchini (Ed.), *Niños con necesidades educativas especiales como enfrentar el trabajo en el aula* (segunda ed., pp. 137-154). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 69-84). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.