

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

---

Mayo - Octubre 2015 / Volumen 9 / Número 1

---

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



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



**Dirección Editorial:**

Cynthia Duk Homad

**Editor invitado al presente número:**

Sylvia Contreras Salinas

**Coordinación Editorial:**

Versión electrónica: Cynthia Martínez-Garrido

Versión impresa: Sylvia Contreras Salinas

**Comité Editorial:**

Gerardo Echeita Sarrionandia	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Eliseo Guajardo Ramos	Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca - México
Ana Belén Domínguez Gutiérrez	Universidad de Salamanca, Salamanca - España
Fulvia Cedeño Ángel	Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia
Ofelia Reveco Vergara	Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Odete Moliner García	Universidad Jaume I. Castellón, Castellón de la Plana - España
Arturo Pinto Guevara	Universidad Católica del Maule, Talca - Chile
Paula Riquelme Bravo	Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile
Rosa Blanco Guijarro	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile

**Consejo Editorial:**

Beatriz Rodríguez Sánchez	Secretaría de Educación Pública, D.F. - México
Jaime Bermeosolo Bertrán	Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile
Abelardo Castro	Universidad de Concepción, Concepción - Chile
Soledad Cisternas	Naciones Unidas, Santiago - Chile
Windyz Ferreira Hidalgo	Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa - Brasil
Paulina Godoy Lenz	Fundación Hinene, Santiago - Chile
Seamus Hegarty	IEA, Londres - Reino Unido
Víctor Molina	Universidad de Chile, Santiago - Chile
Javier Murillo Torrecilla	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina
Rafael Sarmiento Guevara	Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Rodrigo Vera Godoy	Fundación HINENI, Santiago - Chile
Álvaro Marchesi Ullastres	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España

**Impresión:**

Gráfica LOM. Miguel de Atero 2888. Fonos: (56-2) 2716 96 95 - (56-2) 2716 96 84. Santiago de Chile, abril de 2015.

**Edita:**

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

**I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480**

**I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378**

**Dirección electrónica:** <http://www.rinace.net/rlei/>

**Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**

Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 2585 1307 - 2582 6760

Personas, de contacto: Cynthia Duk, [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)

Santiago de Chile.

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480  
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378  
Volumen 9 / N° 1  
Mayo – Octubre 2015

*La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

*La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.

- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos, en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

## EDITORIAL

**Las prácticas de discriminación y selección en las escuelas**  
Cynthia Duk y F. Javier Murillo 11-12

**Presentación**  
**Presentation**  
Sylvia Contreras Salinas 15-18

ARTÍCULOS  
ARTICLES

**Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso**  
**Management of heterogeneity in Chilean classrooms. Techniques, patterns of clustering and their effect on the education system: a case study**  
Cristóbal Villalobos, Camila Rojas Sánchez y Diego Torrealba Arregui 21-42

**Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia**  
**Training the teachers who participate in the inclusive quality education program in Colombia**  
Jorge Correa, Margarita Bedoya Sierra y Gloria Agudelo Alzate 43-60

**Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés**  
**Attitudes towards inclusive education of future teachers of english**  
Lirio Flores y Lourdes Villardón 61-73

**Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana**  
**Scale of inclusive practices in basic education: reliability and validity in a Mexican sample**  
Gilda García 75-91

<b>Escuelas de jornada extendida ¿Conveniencia u oportunidad?</b> <b>Extended school day ¿convenience or opportunity?</b> Lidia Cardinale	93-107
<b>El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso</b> <b>School failure, whose failure? The transformation of the notion of school failure</b> Adriana Aristimuño	109-124
<b>El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español</b> <b>Access to university of certain groups in the spanish context</b> Joaquín Gairín y José Luis Muñoz	125-142

# EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





## EDITORIAL

### Las prácticas de discriminación y selección en las escuelas

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

Una de las tantas paradojas vinculadas a la educación inclusiva tiene que ver con las prácticas de discriminación y selección para el acceso a la educación que subsisten en muchos sistemas educativos. Todo sistema educativo que se precie de ser inclusivo o aspire a serlo, no admite la existencia de mecanismos selectivos para el ingreso de los estudiantes a las escuelas por razones socioeconómicas, de género, étnicas, discapacidad o rendimiento académico. En especial, las escuelas públicas tienen el deber ético de aceptar a todos, sin distinciones de ningún tipo.

¿Podríamos siquiera imaginar por un momento que los centros de salud pública pusieran requisitos de ingreso a los usuarios para ser atendidos?

Desde el enfoque de derechos, la selección es un tipo de discriminación que no solo atenta contra la dignidad de los niños, niñas y jóvenes, y el derecho de los padres a escoger la educación que desean para sus hijos, sino que genera desigualdad y segregación en los sistemas educativos.

Las prácticas discriminatorias no solo están presentes en el acceso a las escuelas. También se producen cuando se expulsa a los estudiantes por bajo rendimiento, por problemas conductuales, o cuando se organizan las aulas en función de similares niveles de rendimiento, no se garantiza el derecho de los estudiantes a aprender en su lengua materna, o no se valora su cultura de origen.

Garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones implica la obligación de los Estados de establecer regulaciones que eviten cualquier tipo de discriminación en el acceso y permanencia en la educación. La inclusión concebida como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural o circunstancias de vida.

No ha de extrañarnos que a pesar de los avances que han experimentado los países de América Latina desde los años 90 en materia de integración escolar, el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad sigue siendo el más excluido y discriminado en los sistemas educativos de la región. Los datos muestran que en la mayoría de los países, una proporción minoritaria de las escuelas comunes admiten a estos estudiantes, con las consiguientes consecuencias para su desarrollo personal y social, para sus familias y el propio sistema educativo. El hecho de que determinadas escuelas excluyan conlleva a que los estudiantes con mayores necesidades de apoyo se concentren en ciertas escuelas que suelen denominarse “escuelas integradas” o “de integración”, lo cual conduce a una situación altamente inequitativa que se acrecienta en aquellos sistemas donde predominan los incentivos asociados a los resultados de aprendizaje

que obtienen las escuelas en las mediciones nacionales e internacionales. Esta situación impide una distribución equilibrada y equitativa de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares del sistema, manteniendo la segregación en escuelas especiales.

Corregir esta situación requiere de voluntad política y que se adopten medidas de acción afirmativa que aseguren iguales oportunidades para el acceso a la educación a los más excluidos, como es el caso de los estudiantes con discapacidad. A tal efecto, es indispensable garantizar sistemas de admisión transparentes que eviten la discriminación y que idealmente aseguren un número de cupos proporcional al porcentaje de la población con discapacidad en edad escolar, a nivel nacional o regional.

En definitiva, un sistema educativo que se precie de ser inclusivo o aspire a serlo, exige que la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares deje de ser voluntaria, porque el ejercicio de un derecho implica obligaciones para los Estados y no se puede dejar a la buena voluntad de las escuelas.

# PRESENTACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





## PRESENTACIÓN

Sylvia Contreras Salinas

Al hablar de inclusión nos invaden una serie de imágenes familiares que hacen pensar que ya conocemos y sabemos suficiente de ella. Tal supuesto, desde nuestro punto de vista, podría sustentarse en que en muchas ocasiones, especialmente desde la política pública, la inclusión se hace y se piensa de una sola forma, colaborando en la conformación de esta premisa su configuración en singular, a lo que se suma la univocidad y generalidad que se desprende de la palabra que la denomina. Inclusión que ha sido abordada por muchos y levantada como bandera de lucha en tanto responde a la idea de progreso que exige la sociedad.

Es así como la inclusión en la forma descrita invade el discurso educativo, instalando en el imaginario colectivo la idea que es “la” inclusión, la que está en la disputa en los diversos entramados del poder. Una inclusión casi dogmática y absoluta que deforma la experiencia e invisibiliza el acontecer educativo que se conforma en cada encuentro con el otro y lo Otro. Una inclusión que al estar pensada en forma absoluta, con sus respectivas recetas e instrucciones, no permite la novedad, impidiendo a su vez, que nos conmovamos y renovemos.

La inclusión cuenta con su respectiva normativa que nos dice quiénes, cuándo y cómo se construye este proceso. Normativas que adormecen y debilitan el actuar ético de cada ser humano, ya que cada normativa es a fin de cuentas una abstracción arbitraria, negando una ética responsable -tal como lo define Bajtín- que se gesta cuando cada ser humano ofrece una respuesta responsable a la pregunta del Otro, a la presencia del Otro.

En este marco, no es una obvia ni extraviada idea alejarnos de lo singular para habitar lo plural, hablando de inclusiones.

¿Por qué referirnos a inclusiones?, porque acoge la experiencia que se constituye en lo que le pasa a cada ser humano en el estar con Otro, en y desde su condición de precariedad; porque da cuenta de la pluralidad de sentidos y significados; porque ampara múltiples voces, porque posibilita tejer un entramado en que cada hilo discursivo da cuenta de diversas experiencias; porque nos ayuda a soportar la tensión entre lo vertiginoso del mundo moderno y la lentitud propia de la existencia humana.

Existencias humanas que se sujetan a un mundo ya hecho con la esperanza de renovarlo. Existencias que devienen contingentes, precarias, vulnerables y finitas, es decir, existencias condicionadas, donde cada devenir se materializa en un tiempo y espacio que se intersecta con otros trayectos-proyectos. Fenomenológicamente, hablar en plural, en especial de inclusiones, otorga más sentido al acto de asumir la precariedad y contingencia de la condición humana.

De ahí, la invitación a leer dialógicamente los artículos que presenta este número, ya que es en la interrogación del texto cuando nos preguntamos sobre lo que éste puede ofrecernos, lo que puede respondernos, y nos enfrentamos al encuentro de la contingencia. La experiencia situada y encarnada de un lector que demanda del Otro una desviación, una posibilidad de remirar procesos educativos que posibiliten un mejor bien-estar en comunión.

Entonces, las experiencias inclusivas, tanto las que ocurren en el ejercicio reflexivo como las que se han materializado en una indagación, son parte de una estructura de significados que pertenecen a un proyecto biográfico. Pues, todo aquel que intenta plasmar en un texto sus hallazgos, lo hace desde la intención de entregar pistas que colaboren a abrir otras formas de mirar y estar.

De ahí el rol conector de una publicación, por cuanto al distribuir, circular y producir cobra sentido, al comprender que las experiencias de inclusión abordan como aspecto central la tarea de extender y hacer accesible la amplia diversidad que abarca el patrimonio común del devenir humano, movilizandolos procesos de producción de saberes que involucran a seres a los que les importan el Otro y lo Otro.

En este marco, los artículos que invitamos a leer no intentan definir en su conjunto regularidades en torno a ciertas aristas de las inclusiones, tampoco levantar planteamientos ya concluidos, sino que buscan, más bien, articular desde diversos abordajes el quehacer de construir saberes que permitan que el acontecer educativo sea, desde la experiencia, una abertura a posibles. Así, cada artículo desde su singularidad nos invita a revisitarse las experiencias de las inclusiones y la diversidad, para tener a disposición una serie de consideraciones, muchas de las cuales son más bien nudos y fracturas.

Los artículos que aquí presentamos no nos ofrecen soportes, ni tampoco nos permiten adormecernos en la plácida y tentadora idea de lo sacralizado, por el contrario, nos invitan a leer atentamente para descubrir los puntos de tensión y los posibles, que dejan lugar a reflexiones en una cotidianeidad que a pesar de ser frecuente no es más de lo mismo. En suma, invitan a volver a mirar las experiencias de inclusión porque ellas están pensándose.

Los primeros cuatro artículos dan cuenta de experiencias investigativas que se desarrollaron en y desde diversas perspectivas metodológicas. La primera contribución de Cristóbal Villalobos, Camila Rojas Sánchez y Diego Torrealba Arregui, Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas, da cuenta de la existencia de cuatro patrones de ordenamiento al interior de las aulas y tres técnicas de gestión de la heterogeneidad. Sus hallazgos confirman la persistencia de prácticas y lógicas asociadas al disciplinamiento y al control del cuerpo. La administración de los cuerpos en menor o mayor grado tienen los patrones y técnicas de la gestión de la heterogeneidad, un elemento que indiscutiblemente está presente en el quehacer pedagógico y que pone en marcha una pesada y moderna maquinaria escolar que produce mandatos corporales.

El segundo artículo, denominado “Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia”, releva los resultados de una sistematización de experiencias de docentes que participan en programas de formación continua en inclusión en Colombia. Los autores, Jorge Iván Correa, Margarita Bedoya Sierra y Gloria Cecilia Agudelo Alzate, destacan las competencias y el grado en que se han ido desplegando, observándose un mayor desarrollo de las competencias pedagógicas y humanas, y en el nivel de dominio más bajo se hallan las políticas. Esta investigación y sus resultados nos remiten a apreciar la importancia de los procesos de sistematización que no solo nos permiten reconstruir experiencias, sino que nos desafían a realizar interpretaciones críticas, recuperar el saber, situarlo y teorizarlo. Posibilita el diálogo entre la teoría y la práctica.

Lirio Flores y Lourdes Villardón nos presentan, en el campo de las actitudes hacia la inclusión educativa, una experiencia investigativa con docentes de inglés. En su artículo “Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés”, las autoras apelan a considerar que las acciones formativas deben ampliarse a todas las disciplinas pedagógicas. Específicamente, se sustenta en el hecho que el idioma inglés se ha ido convirtiendo en el lenguaje común de casi todo el planeta y en una herramienta necesaria para participar en el mundo actual. No obstante, las experiencias inclusivas deben considerar que las políticas de masificación y dominio de esta lengua no deben relegar ni propiciar la desaparición de lenguas e idiomas de comunidades minorizadas, proponiéndose movilizar una planificación lingüística en pos de la diversidad y el patrimonio cultural inmaterial de los pueblos.

En el cuarto artículo, “Escala de prácticas inclusivas en educación básica: Confiabilidad y validez en una muestra mexicana”, la autora Gilda García nos presenta una escala que fue elaborada, tomando como principal referencia el ÍNDICE de INCLUSIÓN de Ainscow y Booth, con el objetivo de valorar la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas en educación básica. Esta experiencia mexicana aporta un instrumento validado, que contribuiría en los procesos de indagación y autoevaluación de las instituciones educativas para definir sus planes de acción y re-mirar sus proyectos educativos.

Luego de estas investigaciones, los artículos que a continuación se presentan dan cuenta de experiencias reflexivas que se proponen contribuir a la discusión y análisis de los procesos inclusivos. Un elemento que releva Lidia Cardinale, en su artículo “Escuelas de jornada extendida ¿Conveniencia u oportunidad?”, es la teoría de la justicia de Amartya Sen y su contribución, desde su enfoque de las competencias, a la conceptualización del desarrollo humano. Estos temas cobran relevancia al situarlos como expansión de las opciones de los seres humanos desde y en su condición de pluralidad y precariedad. Al pensarlos desde y en una vida activa, como señala Arendt, cada ser humano desde su condición aporta una idea al enriquecimiento personal que no necesariamente se ajusta a modelos de excelencia o del mérito, sino a la construcción de trayectos de bienestar.

En la misma línea, el artículo de Adriana Aristimuño nos invita a circular por los intersticios de los discursos pedagógicos y sus ficciones. Esta contribución nos entrega una trama que ayuda a seguir levantando sospechas de las narratologías pedagógicas que aún habitamos y que abogan por la excelencia de la condición humana. En la concepción del fracaso, se desvela un discurso centrado en el esfuerzo y talento concordante con una ideología meritocrática que se resiste a experiencias inclusivas.

Por último, el trabajo de Joaquín Gairín y José Luis Muñoz, titulado “El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español”, nos invita a poner atención al fenómeno del acceso a la universidad de colectivos específicos, personas con discapacidad y personas mayores, situando la mirada en una institución educativa de elite, que se ha configurado en el imaginario universal de la superioridad y de la supremacía de un tipo de pensamiento, surgiendo la interrogante ¿Es posible materializar experiencias inclusivas en una universidad universalizante? No obstante, la emergencia de los procesos inclusivos e interculturales demanda pensar en una universidad dialogada que deje atrás experiencias colonizadoras del saber y del ser.

# ARTÍCULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





# Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso

## Management of heterogeneity in Chilean classrooms. Techniques, patterns of clustering and their effect on the education system: a case study

Cristóbal Villalobos\*, Camila Rojas Sánchez\*\* y Diego Torrealba Arregui\*\*\*

Recibido: 29-08-2014 - Aceptado: 10-10-2014

### Resumen

El presente artículo analiza la forma en cómo se gestiona la heterogeneidad social, económica, cultural y académica de los estudiantes al interior de las escuelas básicas de Chile, estudiando las lógicas, técnicas y patrones de ordenamiento que docentes y directivos utilizan para generar procesos de agrupamiento al interior de las aulas. A través de un estudio de casos, y utilizando diversas técnicas de investigación cualitativas, se da cuenta de la existencia de cuatro principales patrones de ordenamiento –según disciplina, según características físicas, según necesidades educativas especiales y según casos particulares– y tres técnicas de gestión de la heterogeneidad –vía aislamiento, vía heterogenización y vía posicionamiento espacial– que se construyen simultáneamente y de manera relacional, a partir de un proceso escalonado de definición de roles y poderes al interior de la escuela. Estos resultados entregan nuevos elementos para la discusión de la inclusión, la calidad y la equidad del sistema escolar chileno.

**Palabras clave:** heterogeneidad escolar, agrupamiento al interior del aula e inclusión educativa.

\* Sociólogo y Trabajador Social de la Pontificia Universidad Católica. Magister en Economía Aplicada de la Universidad Alberto Hurtado y la Georgetown University. [crisobal.villalobos@mail.udp.cl](mailto:crisobal.villalobos@mail.udp.cl)

\*\* Socióloga de la Pontificia Universidad Católica entre los años 2009 y 2013. Como parte de su desarrollo profesional, ha sido asistente de investigación del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. [clrojas@uc.cl](mailto:clrojas@uc.cl)

\*\*\* Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica entre los años 2009 y 2013. Como parte de su desarrollo profesional, ha sido asistente de investigación del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. [dag.torrealba@gmail.com](mailto:dag.torrealba@gmail.com)

## Abstract

This article analyzes the management of social, economic, cultural and academic student's diversity in elementary schools to Chile, analyze the aim, techniques and patterns of grouping that teachers and managers used to generate clustering processes within the classroom. Through a case study, and using various qualitative research methods, the results show the existence of four patterns grouping –by discipline, by physical characteristics, by special educational needs and by individual cases– and three management heterogeneity techniques –for isolation, for heterogenization and for spatial positioning. The patterns grouping and management techniques being built simultaneously and relational way, from a staged process of defining roles and powers within the school. These results provide new elements for discussion of inclusion, quality and equity of the Chilean school system.

**Keywords:** school heterogeneity, grouping within classroom, educative inclusion.

## 1. Introducción

Desde mediados del siglo XX, diversos países de América Latina –entre ellos Chile– han experimentado sustanciales aumentos en la cobertura de educación básica, media y superior (OCDE, 2010). Como consecuencia de ello, la mayoría de estos países han propiciado una serie de reformas a sus sistemas educativos, con el fin de afrontar los desafíos que esta expansión ha generado. En esta línea, es posible destacar tres grandes objetivos de la política educativa contemporánea: i) el mejoramiento de la calidad educativa; ii) la disminución de brechas educativas entre distintas clases y grupos sociales y; iii) la inclusión efectiva y exitosa de la totalidad de los estudiantes al sistema (Braslavsky y Cosse, 1996; Crouch *et al.*, 2009).

Chile no ha estado exento a esta tendencia. En la década de los noventas y a principios del nuevo siglo, se han generado una serie de reformas educativas orientadas principalmente a modificar las condiciones del proceso pedagógico y de los establecimientos educativos, así como a apoyar académicamente a las escuelas de menores rendimientos. A pesar de estos esfuerzos, investigaciones recientes han sido categóricas en mostrar la existencia de relevantes brechas educativas entre grupos sociales (Donoso, 2005) y la permanencia de un patrón de segregación escolar (Valenzuela *et al.*, 2013), entregando así una interrogante respecto de la efectividad de las reformas generadas y del modelo implementado.

Una pregunta relevante –pero poco explorada– que se abre en este escenario dice relación con la forma como el sistema educativo gestiona la heterogeneidad o intrínseca diferencia académica, socioeconómica, étnica, política y cultural de sus estudiantes, que existe en cualquier sistema escolar. Tal como indica Dupriez (2010), la pregunta por la heterogeneidad tensiona al sistema en su nivel nacional, pero también emerge como una problemática fundamental en los establecimientos y en las aulas, ya que involucra un cuestionamiento respecto de cómo incluir al “otro” en un espacio social determinado. De esta manera, el análisis de la heterogeneidad no

se agota en la forma en que el sistema organiza y distribuye a los estudiantes en sus distintos establecimientos, sino también en la forma en cómo estos establecimientos incorporan (o no) mecanismos para que todos sus estudiantes realicen aprendizajes, con una mirada inclusiva y equitativa (Dupriez *et al.*, 2008). Una forma específica de análisis de la heterogeneidad al interior de los establecimientos dice relación con los mecanismos y lógicas de agrupamiento al interior del aula. A pesar de la reconocida importancia que este espacio tiene en el proceso educativo (Mourshed *et al.*, 2012), a la fecha no existen mayores investigaciones o estudios en Chile que hayan reflexionado respecto de la manera en cómo se gestiona la heterogeneidad en la sala de clases<sup>1</sup>. En este contexto, el presente estudio de caso tiene como objetivo analizar los patrones, lógicas y mecanismos de ordenamiento de los alumnos en distintas aulas básicas del país. Se intenta, además, entender las causas y consecuencias de estos procesos en la calidad y equidad educativas.

Para alcanzar este propósito, el artículo se estructura en cuatro secciones, además de esta introducción. La siguiente sección entrega algunos antecedentes relevantes para la comprensión del fenómeno que se estudiará, profundizando en el concepto de heterogeneidad y calidad educativa y analizando el rol del aula en este proceso. Luego, se detallan los principales elementos metodológicos del estudio, entregando información respecto de la muestra y metodologías de recolección de información utilizadas. Enseguida se exponen los resultados, que presentan la forma a través de la cual se produce la heterogeneidad en los establecimientos, mostrando además los principales patrones y técnicas de ordenamiento encontrados. Finalmente, la última sección entrega una serie de conclusiones y reflexiones importantes generadas a la luz de los resultados.

## 2. Antecedentes

### 2.1. Heterogeneidad, equidad y calidad educativa

Un tema relevante de la investigación educativa se refiere a la forma en cómo los sistemas escolares manejan la heterogeneidad económica, social y académica de sus estudiantes (Dupriez *et al.*, 2008), especialmente por dos aspectos. Desde un punto de vista macrosocial, la organización de la heterogeneidad determina la forma mediante la cual las escuelas y aulas se organizan (Dupriez, 2010; Opdenakker y Van Damme, 2001) y los fenómenos de agrupamiento que, a partir de esta diferenciación, se producen (Dubet, 2006). Junto con esto, y en una escala microsocia, la heterogeneidad de los estudiantes se relaciona con la efectividad docente (Simonsen *et al.*, 2008), las relaciones entre pares y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que las características de los estudiantes determinan la forma en cómo interactúan

<sup>1</sup> El estudio de la heterogeneidad y/o distribución de estudiantes en Chile se ha centrado fundamentalmente en el análisis de segregación y segmentación del sistema entre escuelas. Para una revisión exhaustiva del estado de la investigación en este aspecto, ver Bellei (2013). Adicionalmente, durante los últimos años se ha promovido la investigación seminal del agrupamiento entre cursos en Chile (Treviño *et al.*, 2014), lo que puede entenderse como una forma específica de manejo de la heterogeneidad al interior de los establecimientos.

los actores que se encuentran en un mismo espacio social: el aula (De Giorgi y Pellizzari, 2013).

Esto implica que la calidad y equidad educativa no se establece únicamente a través de la producción de sistemas integrados o cohesionados (Crouch *et al.*, 2009), sino también mediante la generación de mecanismos inclusivos al interior de las aulas, que permitan generar procesos de interactividad (Aubert y García, 2001) y un aprendizaje dialógico de los estudiantes (Aubert *et al.*, 2008). De esta manera, se releva la necesidad de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje no únicamente como un momento de generación de habilidades o conocimientos, sino también como un momento de producción de equidad (o inequidad) educativa.

Detrás de esta mirada del proceso de enseñanza se encuentra una mirada holística de la calidad educativa. Murillo (2003: 54) ha cristalizado esta idea utilizando el concepto de escuela efectiva, entendida como aquel espacio que “[...] promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”. De esta forma, una escuela eficaz no solo es una escuela que genera resultados académicos relevantes y entrega niveles de conocimiento a sus estudiantes, sino que también aquella que incorpora tres principios clave: equidad, desarrollo integral del alumno y valor agregado. Estos tres principios se superponen, se mezclan y son recíprocos, y deben favorecer el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos, entregando así un marco analítico fundamental para el estudio de la gestión de la heterogeneidad en el aula.

## **2.2. El debate sobre el agrupamiento al interior del aula**

En general, las prácticas de agrupamiento u ordenamiento al interior del aula proliferan con la democratización y expansión de la enseñanza, que trae consigo una mayor heterogeneidad en las características sociales, culturales y académicas de los estudiantes. Así, la dificultad de hacer frente a la diversidad de necesidades de aprendizaje dentro de la sala de clases impulsa a los docentes y otros agentes a separar a los alumnos en distintas aulas, según sus habilidades y capacidades académicas, con el objetivo de adaptar el currículum y los procesos de enseñanza a los requerimientos de grupos más homogéneos (Navarro del Rey, 2012). Sin embargo, esta práctica comienza a ser objeto de críticas cuando se analizan los nocivos efectos sociales y emocionales que produciría el agrupamiento entre cursos. Ante esto, algunos profesores y establecimientos empiezan a usar una técnica alternativa: el agrupamiento por habilidad dentro de una misma clase, técnica cuya conveniencia es objeto de debate hasta el día de hoy (Hong y Hong, 2009; Kim, 2012).

Por una parte, los partidarios de esta práctica afirman que dividir la clase en grupos homogéneos posibilita una mayor flexibilidad para ajustar los objetivos de aprendizaje y el ritmo de enseñanza, de manera de poder lidiar mejor con el amplio rango de necesidades dentro del aula. Al mismo tiempo, algunos estudios han señalado que este método eleva los

resultados académicos de los estudiantes (Slavin, 1987; Robinson, 2008; Hong y Hong, 2009) o bien, que al menos beneficiaría a los estudiantes con mayores habilidades (Kang *et al.*, 2007). En contraste, los críticos del agrupamiento en el aula han sugerido que esta estrategia pedagógica puede limitar el aprendizaje de los estudiantes más que facilitarlos, principalmente en el caso de los alumnos con mayores dificultades (Hoffer, 1992). A su vez, existe evidencia de que la clase completa se vería perjudicada por la separación de los estudiantes por nivel de habilidad (OCDE, 2010). Adicionalmente, estudios sobre el fenómeno han determinado que, en ambientes de clase cohesionados, el rendimiento académico suele ser mayor (Ireson y Hallam, 2005).

Con todo, las mayores críticas al agrupamiento al interior del aula no discuten sus efectos académicos, sino sus consecuencias sociales, psicológicas y culturales. Así, se ha planteado que el agrupamiento por habilidad podría ocasionar dificultades en la autoestima y el autoconcepto académico de los estudiantes que son ubicados en los grupos de bajo logro, modelando la autopercepción y autovaloración de los estudiantes respecto a sus capacidades (Rosenholtz y Rosenholtz, 1981). En esta misma línea se ha señalado que el agrupamiento al interior de la clase tiene efectos en las expectativas de los profesores, generando menores expectativas en sus estudiantes, sobre todo en los del grupo bajo, lo que se ha conocido como *Efecto Pigmalión* o profecía autocumplida, que sería agudizado y consolidado a través del agrupamiento (Slavin, 1987; Kim, 2012; Worthy, 2010). Finalmente, se han estudiado los efectos del agrupamiento al interior del aula dentro de la lógica de producción y reproducción de la desigualdad social. En estas investigaciones, se ha mostrado que el origen de la familia está fuertemente relacionado con la asignación al grupo, siendo los estudiantes de minorías étnicas y contextos sociales desfavorecidos los principales perjudicados con el ordenamiento al interior del aula (Myklebust, 2006, cit. en Valls *et al.*, 2011: 8).

En parte como respuesta a estos reparos, quienes defienden el agrupamiento de los estudiantes dentro del aula han esgrimido que las críticas a esta metodología derivan principalmente de la errada implementación que se le ha dado en algunos contextos educativos, indicando que si se tienen en cuenta consideraciones tales como el agrupamiento por habilidades específicas, la flexibilidad y el tamaño de los grupos, el ordenamiento por habilidad en el aula entrega resultados satisfactorios (Slavin, 1987). De esta manera, los posibles problemas del agrupamiento estarían dados por una asignación poco certera o por los bajos niveles de movilidad entre grupos, más que por características inherentes de las técnicas utilizadas (MacIntyre e Ireson, 2002; Worthy, 2010).

Lo anterior hace centrar la discusión sobre el agrupamiento en el plano de la operación y desarrollo de la técnica. Tal como destacan Hong y Hong (2009), entender las lógicas, fundamentos y mecanismos de agrupamiento parece fundamental para poder evaluar la eficacia de esta medida, centrandose así la discusión en la forma que adquiere el manejo de la heterogeneidad al interior del aula (MacIntyre e Ireson, 2002).

### **2.3. El aula y la heterogeneidad en el sistema escolar chileno**

En general, investigaciones nacionales han reconocido la existencia de múltiples factores intervinientes en el proceso educativo. Según un estudio del Centro de Estudios Públicos (CEP), estos pueden clasificarse en tres: i) los que hacen referencia a las características de los alumnos, tanto intrínsecas (habilidades, capacidades y competencias, interés) como extrínsecas (nivel socioeconómico); ii) los que incluyen las características de operación de los establecimientos, tales como su dependencia y autonomía, sus incentivos, regulaciones, entre otras y; iii) las características internas de cada escuela; su cultura e identidad, donde se inserta la misión y visión del establecimiento educacional. En este último aspecto se reconoce como un elemento relevante la forma en cómo los establecimientos manejan la heterogeneidad de sus estudiantes.

A pesar de mencionarse dentro de los factores que influyen en el proceso educativo, para el caso chileno no existen estudios específicos que den cuenta de los procesos de ordenamiento al interior de la sala de clases y sus efectos. Aún así, existen diversos antecedentes relevantes para estudiar este fenómeno, pudiendo reconocerse especialmente dos. En primer lugar, existe una serie de documentos ministeriales que integran la organización de la clase como un elemento a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje. En estos documentos se plantea que es tarea del docente velar por una oportuna organización del espacio físico, la creación de rutinas entre el alumnado y el profesor, y la gestión efectiva del tiempo de aula (MINEDUC, 2012). De esta forma, y desde una mirada de la función docente, los instructivos ministeriales revelan la necesidad de considerar la gestión de la heterogeneidad para el correcto desempeño de sus funciones, y no como un elemento de producción de calidad o equidad educativa.

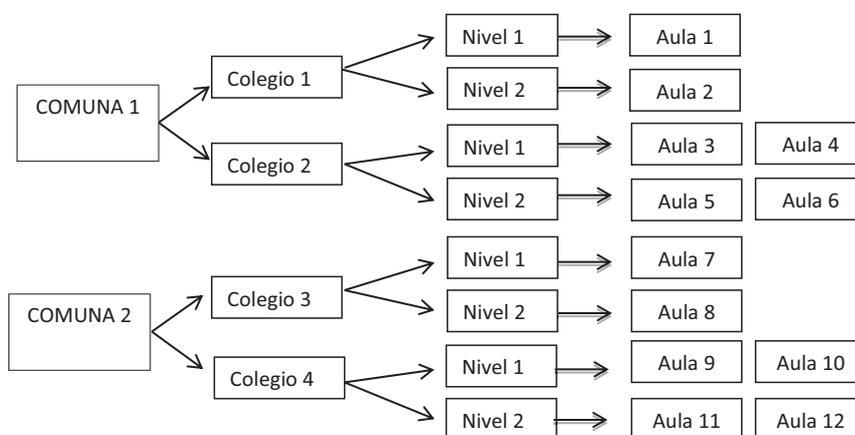
Junto con esto, durante los últimos años se han desarrollado diversos estudios que buscan analizar la efectividad escolar de aquellos establecimientos que concentran a la población más vulnerable del país, en lo que se ha denominado *estudios de efectividad escolar*. Desafortunadamente, las investigaciones en Chile han mostrado que solo el 1% de los establecimientos educacionales que concentran a los alumnos provenientes de entornos socioeconómicos desventajados puede definirse como “escuelas efectivas” (Bellei *et al.*, 2004). Si bien estos datos son alarmantes, algunas investigaciones han señalado que uno de los ejes centrales que posibilitaría la consolidación de escuelas efectivas es el trabajo directo en el aula (Zárate, 1992; Bellei *et al.*, 2004). Así, se ha establecido que uno de los aspectos que se puede desarrollar para lograr la efectividad escolar es llevar adelante el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, lo que solo puede lograrse reconociendo y manejando adecuadamente la heterogeneidad de los mismos. Lo anterior significa atender los ritmos, habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno, utilizando gran variedad de metodologías y materiales de enseñanza, manteniendo la integración del aula y altas expectativas respecto a todos ellos (Bellei *et al.*, 2004).

### 3. Metodología

El enfoque investigativo adoptado fue el estudio de casos. Esta metodología tiene como objetivo principal entender un objeto social en su totalidad, buscando dar cuenta de las estructuras, dinámicas y formas de producción de una determinada problemática (Yacuzzi, 2004). Considerando la heterogeneidad de la realidad educativa chilena, se seleccionaron varios casos de estudio (Stake, 1999) con el objetivo de maximizar las diferencias y similitudes de los casos escogidos. Para ello, se seleccionaron 12 aulas, de cuatro colegios diferentes y dos comunas distintas<sup>2</sup>.

Dentro de cada escuela, se escogieron intencionadamente dos niveles educativos de enseñanza básica, primero básico y quinto básico. La selección del primer año (primero básico) se fundamenta en la posibilidad de conocer los patrones iniciales de manejo de la heterogeneidad del establecimiento, mientras que la selección de quinto básico se basa en la evidencia del aumento del agrupamiento por habilidad (*group ability*) en los cursos superiores (Ireson y Hallan, 2005). De esta manera se buscó indagar en las posibles diferencias en el manejo de la heterogeneidad al interior de los cursos, buscando establecer tipologías (Babbie, 2000) respecto de este fenómeno. La Tabla 1 exhibe de manera representativa el proceso de selección de la muestra.

**Tabla 1. Selección de la muestra**



<sup>2</sup> En el nivel de la comuna, se seleccionó una comuna de servicios y desarrollo industrial de la Región Metropolitana y una comuna de producción agrícola de la Sexta Región, como una manera de controlar posibles diferencias demográficas. Por otra parte, en el nivel del establecimiento, se escogieron cuatro establecimientos diferenciados en dos variables: nivel de vulnerabilidad (según índice IVE, distinguiendo entre alta vulnerabilidad y mediana vulnerabilidad) y dependencia (distinguiendo entre establecimientos municipales y particulares subvencionados). Adicionalmente, también se consideró como variable el número de cursos por nivel que existiera en los establecimientos, seleccionando dos establecimientos que tuvieran dos cursos por nivel y dos en los que existiera solo uno, para así poder controlar por posibles procesos de agrupamiento entre cursos (Treviño *et al.*, 2014)

Se utilizaron dos técnicas para la recolección de información, ambas de carácter cualitativo. Por una parte, entrevistas semiestructuradas (Canales, 2006) a los directivos de los 4 establecimientos y a los profesores jefes de cada una de las aulas observadas<sup>3</sup>, con el objetivo de indagar en la percepción y fundamentación respecto de los patrones y acciones realizadas en el manejo de la heterogeneidad en las aulas y los establecimientos. Complementariamente, se realizaron observaciones no participantes en cada una de las 12 aulas seleccionadas. Esta técnica se considera una poderosa herramienta de investigación social, en la que el investigador busca no intervenir (o intervenir lo menos posible) en el desarrollo del fenómeno a analizar (Ruiz, 2003). Las observaciones fueron sistematizadas y organizadas de manera gráfica, dando cuenta del ordenamiento de los actores al interior del aula. Para ello se construyeron sociogramas, técnica utilizada en el análisis sociológico de redes que permite obtener una representación gráfica tanto del espacio (el aula), como de sus actores (Casanova, 1991).

## 4. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en tres ámbitos: la forma en la que se produce y gestiona la heterogeneidad en la escuela y la relación de ésta con los procesos de gestión de la heterogeneidad en el aula, los principales patrones de ordenamiento al interior del aula identificados y, las principales técnicas de ordenamiento observadas y declaradas.

### 4.1. Producción y gestión de la heterogeneidad en la escuela y el aula

Un primer hallazgo dice relación con el proceso de producción y gestión de la heterogeneidad en la escuela, y cómo éste se relaciona con la gestión de la heterogeneidad al interior del aula. Al respecto, se evidencia la existencia de tres actores principales en este proceso: los sostenedores, el equipo directivo y los profesores. En general, lo que se observa es la existencia de un patrón escalonado (o étápico) de decisión, donde, en primer lugar, los sostenedores ejecutan decisiones generales respecto del tipo de estudiantes a aceptar y las características generales de éstos. A su vez, estas decisiones se ven afectadas por las decisiones tomadas por el equipo directivo, el cual tiene un rol central en la distribución del alumnado entre cursos, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados: “[...] La distribución entre cursos es una decisión que la toma inspectoría, orientación, [...] la dirección básicamente” (docente 4, establecimiento 2).

En términos generales, los directivos dan cuenta de que este proceso de distribución de estudiantes entre cursos se fundamenta en distribución aleatoria, y en algunos casos, en discriminación positiva. Una muestra de la primera perspectiva la expresa claramente un

<sup>3</sup> Considerando la organización curricular del sistema educativo chileno, que se basa en profesores generalistas en la educación básica (aun cuando pueden haber profesores especializados en estos niveles), se decidió entrevistar al profesor jefe, bajo la hipótesis de que éste representaría de mejor manera las lógicas y justificaciones del ordenamiento y gestión de los estudiantes al interior del aula.

directivo de un establecimiento: “La distribución entre cursos es absolutamente al azar, equilibrando por sexo, pero no se busca homogeneizar los cursos. Solo en la educación media se realiza esto por afinidad de contenidos específicos (humanista, científico, matemático)” (directivo 4, establecimiento 4). Esta opinión contrasta con los resultados seminales de recientes investigaciones cuantitativas (Treviño *et. al.*, 2014) que muestran la existencia de importantes procesos de agrupamiento, especialmente por habilidades académicas entre cursos en parte importante de los establecimientos del país. Sin embargo, y más allá de esta controversia, lo relevante es destacar que todos los estamentos del sistema reconocen a los directivos como un actor ancla en la distribución de la heterogeneidad en un nivel específico, a saber, entre los cursos.

Asimismo, todos los actores educativos entrevistados reconocen la importancia de un tercer actor -el docente- en el nivel más particular de la gestión de la heterogeneidad de la escuela: el aula. De esta forma, se reconoce al docente como un actor “decisional” clave en el proceso de ordenamiento, agrupamiento y manejo de los estudiantes al interior del aula. Tal como reconoce un profesor, “[...] la distribución del alumnado al interior de la sala de clases es una decisión netamente de cada profesor” (docente 7, colegio 3), lo que se encuentra en línea con investigaciones anteriores (Simonsen, 2008). En algunos casos, esta decisión debe ser consultada con distintos actores del establecimiento (director, jefe de la unidad técnico profesional, entre otros), pero siempre recayendo la decisión central en los docentes: “Respecto al ordenamiento dentro de la sala, solo existen sugerencias a los profesores acerca de las necesidades de ciertos niños, pero están ciertos de que los profesores son los que mejor pueden saber las necesidades de sus alumnos” (directivo 3, establecimiento 3).

Así, la gestión de la heterogeneidad en el establecimiento se presenta como un proceso diferenciado, donde los distintos actores complementan y comparten sus decisiones y acciones. El argumento más utilizado para esta diferenciación es el nivel de conocimiento que cada actor tiene de las capacidades y potencialidades de los estudiantes, tal como se refleja en la siguiente opinión: “En el ordenamiento al interior del aula, es el profesor el que toma la decisión, ya que es él quien trabaja en el aula segundo a segundo, y se le informa al equipo directivo y se respeta esta decisión” (docente 6, establecimiento 2). De esta forma, el docente cumple un rol fundamental en la gestión de la heterogeneidad del aula, y por ende, en la distribución de los alumnos. Es capaz de realizar este rol gracias a su conocimiento especializado de los estudiantes, más que por sus credenciales, espacio en la organización escolar o “expertise” profesional.

Esta perspectiva se ve complementada con una visión que entrega la decisión del manejo de la heterogeneidad en el aula al docente, como una forma de mantener la estructura organizacional de la escuela. Desde esta mirada, la potestad de los docentes de organizar a los estudiantes dentro de la sala de clases se basa en el proceso de división jerárquica de la escuela, donde se busca promover una separación entre el espacio del aula y el espacio escolar, bajo la lógica de la autonomía docente: “No existe una planificación directiva respecto a la distribución de los alumnos dentro del aula, pues se le da la facultad total al docente para que éste lo realice; el

conocimiento del profesor es mucho mayor y la dirección es respetuosa del criterio docente, pues se remarcan los niveles de decisión existentes” (directivo 3, establecimiento 3)

De esta manera, se produce una tensión entre un ejercicio de poder basado en el conocimiento (el docente gestiona la heterogeneidad porque conoce a sus estudiantes) y un poder basado en la jerarquía (el docente trabaja en el aula, y por ende, él gestiona la heterogeneidad) que no necesariamente coinciden en el establecimiento escolar, pero que, de una u otra forma, entregan al profesor una herramienta relevante para la toma de decisiones respecto de la organización y manejo de la heterogeneidad al interior de las escuelas. No obstante, en ambos casos se reconoce que el objetivo final de este manejo es el aprendizaje académico de todos los estudiantes, lo que es aún un tema de debate (Simpson, 1981; Cameron *et al.*, 2008).

## 4.2. Patrones de ordenamiento al interior del aula

Un segundo hallazgo de investigación se refiere a la existencia y análisis de los patrones de ordenamiento del aula que realiza el docente. Siguiendo a Danielson (2002), entenderemos por patrón de ordenamiento aquellas disposiciones o reglamentaciones generadas en el aula con el objetivo de distribuir a los estudiantes por alguna característica (académica, socioeconómica, física, racial, etc.). A diferencia de otros estudios (Simonsen *et al.*, 2008), en la presente investigación el foco para la clasificación de patrones no está dado por las acciones realizadas por el docente, sino por las características de los estudiantes que se ven afectados por estas decisiones.

Sintéticamente, encontramos cuatro principales patrones de ordenamiento: i) Ordenamiento según disciplina; ii) ordenamiento según características físicas; iii) ordenamiento según necesidades educativas especiales y; iv) ordenamiento según casos particulares. Si bien analíticamente éstos se presentan como patrones diferenciados, es importante indicar que en el espacio educativo muchas veces conviven en una misma aula, no siendo necesariamente patrones excluyentes de manejo de la heterogeneidad.

Respecto del primer ordenamiento, basado en la disciplina, los resultados muestran que esta posibilidad se traduce, en las aulas observadas, en la necesidad de construir un patrón de ordenamiento en base a la disciplina de los estudiantes, entendida como la capacidad de producir aulas tranquilas y sin ruido. Tal como indica un docente, “[...] lo que prima en la distribución de la clase es la disciplina [y el aprendizaje] de los alumnos” (docente 9, establecimiento 4). La aplicación práctica de este principio de ordenamiento es variada. En algunos casos, los alumnos catalogados como “desordenados” (esto es, aquellos que interrumpen a lo menos dos veces durante un módulo) tienen una ubicación lejana respecto del lugar del docente, mientras que en otros casos la presencia de actos de indisciplina genera cambios de lugar que acercan a los estudiantes al docente<sup>4</sup>, o los aíslan de otros estudiantes<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Un resumen esquemático de los sociogramas se encuentra disponible en el anexo. Respecto del patrón de disciplina, ver como ejemplo el sociograma 1, en los estudiantes 7, 11, 12 y 25.

<sup>5</sup> Un ejemplo de este patrón puede observarse en el sociograma 2 (estudiante 9) y en el sociograma 9 (estudiantes 30, 40 y 42).

En todos los casos, el argumento utilizado por el docente para la generación de este patrón refiere a la supuesta relación entre la disciplina y el aprendizaje (Robinson, 2008; Hong y Hong, 2009), los que se tienden a observar como fenómenos directamente relacionados: “El mecanismo que yo estoy usando trata principalmente en sentar a los niños con problemas, ya sean académicos o de disciplina, con personas que les va bien y que se portan bien, entonces a estos alumnos que les va bien les digo que ayuden a su compañero a trabajar, a portarse bien, a hacer adecuadamente el trabajo” (docente 1, establecimiento 1). De esta manera, se reconoce en la disciplina, entendida fundamentalmente como el apego a las normas de clase, un valor relevante del aula, capaz de modificar el ordenamiento de los estudiantes y de ser una variable relevante para la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes, en general con el objetivo de homogeneizar a los estudiantes según esta variable.

Un segundo patrón de ordenamiento observado se relaciona con las características físicas de los estudiantes. En este caso, se trata de un patrón de ordenamiento centrado en diferencias observables (e intrínsecas) de los estudiantes, más que en su desempeño o comportamiento. Existen dos grandes orientaciones a este respecto. En algunos casos, el patrón de ordenamiento está definido por el tamaño (altura) o contextura de los estudiantes, con el objetivo principal de permitir que todos puedan ver fácilmente al docente. Tal como explica un profesor: “[Yo] preferentemente ubico a los alumnos según criterios de estatura, por el tema de la pizarra básicamente” (docente 8, establecimiento 3).

En otros casos, sin embargo, el patrón de ordenamiento por características físicas se asocia a algún déficit o discapacidad detectada por los estudiantes. Ejemplos de estos casos son la discapacidad corporal<sup>6</sup> (sillas de ruedas, por ejemplo), o bien las diferencias de percepción visual o auditiva, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados: “Se ordena dentro de la sala de clases y se realiza según criterios de discapacidad, por necesidades educativas especiales, estatura y contextura. Priman la discapacidad auditiva y visual” (docente 11, establecimiento 4). En ambos casos, lo central es la relación entre ordenamiento y oportunidades de aprendizaje, pues el ordenamiento tiene (al contrario del patrón de ordenamiento por disciplina) el objetivo explícito de apoyar a determinados estudiantes, o de generar las condiciones para el aprendizaje de aula. En todo caso, en muchas oportunidades este patrón no es aplicado de manera intensiva<sup>7</sup>, por lo que no sería un factor crucial de ordenamiento en varias aulas.

Un tercer patrón de ordenamiento, vinculado al anterior, dice relación con el ordenamiento de los alumnos según la categorización de necesidades educativas especiales. Independientemente del debate respecto del concepto y forma de categorización de estos estudiantes, lo relevante acá es resaltar que, en muchos casos, el ordenamiento se genera en torno a la clasificación de la supuesta capacidad cognitiva del estudiante. Esta es una práctica bastante extensiva en los casos estudiados<sup>8</sup>, y en las aulas donde el ordenamiento se estructura a partir de un proyecto

<sup>6</sup> Ejemplo de este patrón puede observarse en el sociograma 5, en los estudiantes 3 y 21.

<sup>7</sup> Ver sociogramas 3, 4 y 6, para observar una distribución aleatoria de estudiantes con discapacidades físicas.

<sup>8</sup> Ver sociograma 3, estudiantes 30, 35 y 41 y sociograma 6, especialmente los estudiantes 4, 5, 22, 26 y 31.

escolar general, tal como lo expresa un docente: “[...] Nos enmarcamos en el proyecto PIE que trabaja con la integración de los alumnos que se cree que tienen un problema cognitivo (...) [así se] ayuda en las técnicas de ordenamiento [...]. Por ende, no se va a sentar un alumno con gran liderazgo frente a un compañero con pocas habilidades sociales, esto con el fin de no ‘opacar’ al alumno, lo cual ha traído resultados positivos, aunque siempre con un seguimiento a cada estudiante (docente 6, establecimiento 2)”.

La justificación para la aplicación de este patrón de ordenamiento también varía. Generalmente, como en la cita anterior, el objetivo explícito del docente es no generar dificultades en los alumnos catalogados con “necesidades educativas especiales”, mientras que, en otros casos, se privilegia el desarrollo de estrategias de relaciones de pares, tal como se describe a continuación: “[...] A estos últimos [alumnos con necesidades educativas especiales] los siento con amigos para que se sientan cómodos y puedan lograr un mejor desarrollo personal” (docente 8, establecimiento 3).

Paradójicamente, esta argumentación (apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales) se utiliza para desarrollar patrones contrarios a los descritos anteriormente. En algunos casos, más que buscar el apoyo entre pares similares, el ordenamiento se realiza buscando mezclar a los estudiantes con necesidades educativas especiales con alumnos sin estas necesidades<sup>9</sup>. [...] Así, si los alumnos tienen informe [de necesidades educativas especiales], entonces se posicionan en la primera o segunda fila, lo cual genera que cuando se trabaja en grupo, probablemente ellos no van a quedar juntos, pero sí cerca de la profesora. Esto con el fin de hacer una actividad eficiente y efectiva (docente 12, establecimiento 4). En este caso, el argumento se basa en que la interacción con estudiantes distintos (y no iguales) sería la clave del desarrollo de estos alumnos, bajo la lógica de una educación inclusiva.

Finalmente, es posible distinguir un cuarto patrón que hemos denominado “según casos particulares”. En este caso, el patrón de ordenamiento está guiado por aspectos específicos de los estudiantes que son utilizados casuísticamente más que como un estándar. En este patrón, son elementos relevantes los problemas de afectividad y/o emocionalidad de los estudiantes. Específicamente, el docente observa en el patrón una posibilidad para apoyar al estudiante, a través de un acompañamiento y cercanía con el docente<sup>10</sup>. Tal como lo relata una docente: “Al ser un establecimiento para alumnos de género masculino, se evidencia comportamientos mucho más agresivos, y esto sumado a la soledad en la que viven los alumnos, hacen de la clase un desafío para el profesor en cuanto al área afectiva de la clase (...). También dentro de la distribución predomina lo afectivo, pues hay alumnos que necesitan estar cerca de la profesora por un tema más bien emocional que cognitivo (...)” (profesor 3, colegio 2).

En esta misma lógica, también se establecen patrones de ordenamiento fundamentados en peticiones de los estudiantes o de los apoderados. En ambos casos, lo que diferencia a este patrón de los anteriores es que la gestión de la heterogeneidad se entiende mediante una

<sup>9</sup> Para una ejemplificación de este patrón de ordenamiento, ver el sociograma 12.

<sup>10</sup> Esto ocurre en el sociograma 3, donde la docente explicita que el posicionamiento del estudiante 7 se debe a estos motivos.

interacción entre docente y otros actores, y no mediante un acto unilateral de éste<sup>11</sup>. Tal como argumenta uno de los docentes entrevistados: “Cada profesor ordena a sus alumnos según sus necesidades. Por ejemplo, hay dos alumnas en mi clase que les gusta trabajar más solas y aprenden más, por lo que se les sienta cerca de la ayudante del curso pero solas” (docente 9, establecimiento 4). De esta forma, lo que hace particular a este patrón no es el objeto de estudio, ni el análisis que se realiza, sino la metodología que se utiliza para manejar las diferencias académicas, cognitivas y afectivas de los estudiantes.

### 4.3. Técnicas de ordenamiento del aula

Un tercer tema de discusión refiere a las técnicas de ordenamiento utilizadas en las aulas. A diferencia de los patrones, las técnicas refieren al modo en que los patrones de ordenamiento se ponen en la práctica. En este sentido, es claro que existe una relación bidireccional entre los patrones de agrupamiento y las técnicas empleadas para sobrellevarlos, pues las técnicas son los métodos específicos de agrupamiento realizados para desarrollar uno de los patrones descritos. Al igual que en el caso de los patrones, las técnicas no son estáticas ni excluyentes, sino que se encuentran de maneras múltiples en las aulas. A grandes rasgos, es posible identificar tres técnicas de agrupamientos: i) Técnica de aislamiento de algún alumno; ii) Técnica de heterogenización de estudiantes; iii) Técnica de posicionamiento en sectores específicos del aula.

Una primera técnica de ordenamiento, utilizada principalmente en el ordenamiento vía necesidades educativas especiales y por disciplina, es aislar al alumno en el aula. Como bien lo dice su nombre, el objetivo de esta técnica es apartar a estudiantes con determinados problemas físicos, cognitivos, conductuales y/o sociales<sup>12</sup>. La argumentación de los profesores para utilizar esta técnica radica en que, mediante el aislamiento, tanto los otros alumnos como el estudiante aislado podrían mejorar su rendimiento: “Hay otros alumnos que se sientan solos por un tema de habilidades para aprender, entonces así no se sienten menos válidos al momento de trabajar con otros compañeros (...). También el ordenamiento es rotativo, no siempre se sientan en el mismo lugar” (docente 9, establecimiento 4). A pesar de que los resultados de investigaciones anteriores no avalan esta perspectiva (Hoffer, 1992; OCDE, 2012), el aislamiento se esgrime como una técnica de equidad, pues no busca separar a los estudiantes mediante su condición académica, sino que entregar condiciones diferenciadas para el rendimiento eficaz de cada estudiante<sup>13</sup>.

En contraste diametral con la técnica descrita anteriormente, podemos observar la existencia de técnicas de heterogenización de estudiantes. En este caso, el docente busca generar procesos de interacción entre estudiantes distintos, especialmente en aspectos académicos, conductuales

<sup>11</sup> Esto es lo que se puede inferir de la observación realizada al aula 9, con los alumnos 26 y 30.

<sup>12</sup> Un ejemplo de este proceso se puede observar en el sociograma 9, especialmente respecto del alumno 2.

<sup>13</sup> Esta explicación es similar a la utilizada por los defensores del agrupamiento entre cursos para argumentar la necesidad de construir grupos homogéneos. Una síntesis de la discusión internacional del tema puede verse en Slavin (1991).

o cognitivos. La lógica aplicada por esta técnica de ordenamiento se basa en los principios del efecto par (Bellei, 2013), ya que los docentes buscan, a través de las relaciones de estudiantes de diferentes características, el potenciamiento de habilidades y competencias<sup>14</sup>, tal como se refleja a continuación: “Siempre trato de sentar a un niño que tiene menos habilidades para entender la clase, con otro que sí las tiene, y así los alumnos más rápido empujan cognitivamente a los compañeros que les cuesta más” (docente 10, establecimiento 4).

Adicionalmente, esta combinación de estudiantes de distintas características sería la clave para poder tener un clima de aula propicio. Así, la justificación de la heterogenización no está dada únicamente por el beneficio que entrega a los estudiantes, sino también por el ambiente de aula que construye y las posibilidades de enseñanza que este ambiente entrega al profesor: “El mecanismo de agrupamiento de sentar a los alumnos con problemas con compañeros que se portan bien es súper importante, ya que hay que pensar que existen líderes negativos y positivos, y el líder negativo obviamente influye de mala manera, entonces hay que empezar a juntarlo con gente positiva” (docente 1, establecimiento 1).

Adicionalmente, en algunos casos, la heterogenización de los grupos responde a la necesidad de construir un sentido de pertenencia en el curso, propiciando el conocimiento de nuevos estudiantes, como parte del proceso de sociabilización propio del sistema escolar: “[...] De esta forma se trabaja de manera individual, pero también de manera grupal para que puedan y aprendan a sociabilizar. Por ello, la posición del alumno la indico en el sentido de que los alumnos aprendan y puedan sociabilizar con los que no lo hacen” (docente 2, establecimiento 1). La heterogenización de los estudiantes, en sus distintas variables, es una técnica relacionada fundamentalmente en aulas organizadas mediante patrones de disciplina y necesidades especiales de los estudiantes, bajo la lógica de lo que Aubert *et al.* (2008) llaman aprendizaje dialógico.

Finalmente, es posible detallar una técnica intermedia: el posicionamiento de algunos estudiantes en sectores específicos del aula. Esta técnica no busca el aislamiento de algunos estudiantes, sino que la homogenización de éstos mediante determinadas características, en determinados sectores del aula. A diferencia de la literatura internacional (Rosenholtz y Rosenholtz, 1981; Rosenholtz y Simpson, 1984; MacIntyre e Ireson, 2002), el criterio de homogenización no es fundamentalmente académico, sino que primariamente disciplinar<sup>15</sup>: “No importa tanto el aprendizaje en el ordenamiento de los alumnos, sino que puedan compartir y sociabilizar con todo el mundo. [Por eso], la importancia de este ordenamiento se evidencia en la responsabilidad que toman los alumnos de ellos mismos, y además que se sienten más importantes cuando ven los logros y los comentan entre ellos” (docente 2, establecimiento 1).

<sup>14</sup> Ver, por ejemplo, el sociograma 1, donde los grupos de trabajo se organizan mezclando a estudiantes de distintas características.

<sup>15</sup> A modo de ejemplo, ver sociograma 4, especialmente a los alumnos 5 y 20.

Dado su foco en aspectos conductuales y no académicos, la homogenización no necesariamente es definitiva e inmutable, lo que constituye una de las principales críticas respecto de estas técnicas de ordenamiento (MacIntyre e Ireson, 2002; Worthy, 2010). Tal como expresa un docente: “La vida no es segmentada, es un todo, por lo que en el colegio se trata de enseñar no solo habilidades cognitivas, sino que se reconoce el esfuerzo, otras habilidades, la afectividad, y todo eso igualmente se evalúa en tablas de cotejo. Por eso, la importancia de la interdisciplina (*sic*) en el colegio, donde simultáneamente se enseñan distintas cosas” (docente 5, establecimiento 2).

## 5. Conclusiones

La investigación presentada proporciona un marco relevante para analizar un fenómeno poco explorado en el país: la forma como se gestiona la heterogeneidad al interior del aula. Como se ha podido observar, los resultados no son unívocos y presentan bastantes variaciones, configurándose más como un ejercicio exploratorio de conocimiento de un fenómeno que como una tesis definitoria de una realidad. En este sentido, es posible destacar tres grandes temáticas, a partir de las cuales emergen importantes desafíos para investigaciones futuras.

Un primer aspecto dice relación con la forma mediante la cual se gestiona la heterogeneidad en los establecimientos. Como indicamos, pareciera que la gestión de la heterogeneidad se realiza a partir de un proceso escalonado, recayendo en el docente la definición y ordenamiento de los estudiantes al interior del aula. Las implicancias de este hallazgo son relevantes para las políticas públicas y para la formación docente. Por una parte, y desde una visión de políticas públicas, la autonomía total del docente respecto de la heterogeneidad se constituye como un posible obstáculo para la generación de políticas que fomenten la integración y equidad educativa. Por otra parte, y desde la perspectiva de la formación docente, las atribuciones respecto de un elemento fundamental como el ordenamiento nos llevan a preguntarnos por el nivel de preparación de los docentes, sus juicios (y prejuicios) y cómo éstos se cristalizan finalmente en el aula, los que constituyen, necesariamente, reflexiones a profundizar en el corto y mediano plazo.

Un segundo aspecto dice relación con la multiplicidad de patrones y técnicas de ordenamiento detectados. A diferencia de la literatura internacional, centrada básicamente en el ordenamiento académico de los estudiantes al interior del aula (MacIntyre e Ireson, 2002; Worthy, 2010), los resultados son claros en mostrar la existencia de una multiplicidad de argumentos y lógicas utilizadas para el ordenamiento de los estudiantes en el aula. Tal como indica Dupriez (2010), esto implica que en el nivel del aula se producen fenómenos distintos (y no totalmente relacionados) a los que se producen en la gestión de los cursos o entre establecimientos, los que son en general menos establecidos, más específicos y menos sistemáticos, tal como hemos podido corroborar en la investigación realizada.

¿Implica esto que la gestión de la heterogeneidad en el aula es intrínsecamente más equitativa que los procesos de ordenamiento en los niveles escolares (*group ability*) o de agrupamiento (segregación) en las escuelas? No necesariamente. Tal como indican Aubert y García (2001), la inclusión educativa en el aula es un proceso que va más allá de las intenciones de los actores y que debe ser evaluado en función de su efectividad para lograr que todos los estudiantes generen los aprendizajes esperados y desarrollen al máximo sus capacidades y habilidades. De ahí la necesidad de evaluar (idealmente, de manera cuantitativa) cada patrón o técnica en su propio contexto, analizando, por un lado, el impacto de determinados ordenamientos en aspectos cognitivos, académicos y sociales de los estudiantes; y por otro lado, el impacto de estos ordenamientos en la equidad educativa (Murillo, 2003). Este es, sin duda, un aspecto fundamental que se debe considerar en futuras investigaciones del área.

Finalmente, y relacionado con lo anterior, la investigación ha dado cuenta de la existencia de distintas técnicas y ordenamientos, pero no ha mostrado patrones estructurales que permitan explicar estas diferencias. Pareciera que ni la comuna del establecimiento, ni la dependencia de éste, ni su nivel de vulnerabilidad son factores críticos para definir la forma de gestionar la heterogeneidad en el aula. En general, no se evidenciaron diferencias relevantes en los discursos de los docentes y directivos de distintas escuelas, ni tampoco se observaron mayores patrones en torno al ordenamiento del aula. Si esto es así, ¿qué podría estar definiendo entonces la construcción de estos patrones? Preliminarmente, y en base a la investigación realizada, es posible postular dos tesis. Por una parte, y siguiendo las perspectivas de la eficacia escolar (Murillo, 2003), es posible hipotetizar que hay factores microsociales de la gestión del establecimiento y del aula que son críticos para la organización de la heterogeneidad, como la organización jerárquica del establecimiento, los valores institucionales o las identidades locales. Por otra parte, y considerando la relevancia de los docentes en la toma de decisiones de este proceso, también parece pertinente suponer que algunos factores, tanto de su formación inicial como de su ejercicio profesional, podrían ser determinantes a la hora de explicar los métodos de agrupamiento en el aula. Ambas hipótesis constituyen una agenda de investigación relevante para el estudio de la heterogeneidad de las aulas en el país.

## Referencias

- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía* 301(1), 20-24.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson Editores.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF- MINEDUC.

- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL.
- Cameron, C., McDonald, C., Morrison, F. y Jewkes, A. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46(1), 173–192.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Casanova, M. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Crouch, L., Gove, A. y Gustafsson, M. (2009). Educación y Cohesión Social. En C. Cox. y S. Schwartzman (eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp. 289-334). Santiago: Uqbar.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement*. New York: MIT Press.
- De Giorgi, G. y Pellizzari, M. (2013). Understanding social interactions: Evidence from the classroom. *NBER Working Paper 19202*.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile: 1990 - 2005. El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113 - 135.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Gedisa: Madrid.
- Dupriez, V., Dumay, X. y Vause, A. (2008). How do school systems manage pupil's heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-274.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Hoffer, T. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Hong, G. y Hong, Y. (2009). Reading Instruction Time and Homogeneous Grouping in Kindergarten: An Application of Marginal Mean Weighting through Stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(1), 54-81.
- Ireson, J. y Hallam, S. (2005). Pupil liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297-311.
- Kang, C., Park, C. y Lee, M. (2007). Effects of ability mixing in high school on adulthood earnings: quasi experimental evidence from South Korea. *Journal of Population Economic*, 20(2), 269-297.
- Kim, J. (2012). Implementing ability grouping in EFL context: Perceptions of teachers and students. *Language Teaching Research*, 27(3), 289–315.
- MacIntyre, H. e Ireson, J. (2002). Within-class Ability Grouping: placement of pupils in groups and self-concept. *British Educational Research Journal*, 28(2), 149-263.
- MINEDUC (2012). *Clima de aula y condiciones para el aprendizaje*. Santiago: MINEDUC.

- Mourshed, M., Chijioko, C. y Barber, M. (2012). ¿Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo? *Serie de documentos PREAL*, 26.
- Murillo, F. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Santiago: Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE.
- Treviño, E., Valenzuela, J.P. y Villalobos, C. (2014). *Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, evolución y principales factores explicativos*. Informe Final del Proyecto FONIDE F711296. Santiago: MINEDUC.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices, Volume IV*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M. y Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407–432.
- Robinson, J. (2008). Evidence of Differential Effect of Ability Grouping on the Reading Achievement Growth of Language-Minority Hispanics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 141-180.
- Rosenholtz, S. y Rosenholtz, S. (1981). Classroom Organization and the Perception of Ability. *Sociology of Education*, 54(2), 132-140.
- Rosenholtz, S. y Simpson, C. (1984). Classroom Organization and Student Stratification. *The Elementary School Journal*, 85(1), 21-37.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. y Sugai, G. (2008). Evidence – based practiced in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Simpson, C. (1981). Classroom Structure and the Organization of Ability. *Sociology of Education*, 54(2), 120-132.
- Slavin, R. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valenzuela, J.P, Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile, *Journal of Education Policy*, 29(2), 17-24.
- Valls, M., Siles, G. y Molina, S. (2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.

Villarroel, V. (2002). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica*. Lectura y Vida. Consultado el 7 de enero de 2014 en [http://www.lecturayvidafahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23\\_02\\_Villarroel.pdf](http://www.lecturayvidafahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Villarroel.pdf)

Worthy, J. (2010). Only the Names Have Been Changed: Ability Grouping Revisited. *Urban Review* 42(1), 271-295.

Yacuzzi, E. (2004). *El estudio de casos como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Documento CEMA. Consultado el 10 de enero de 2014 en <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

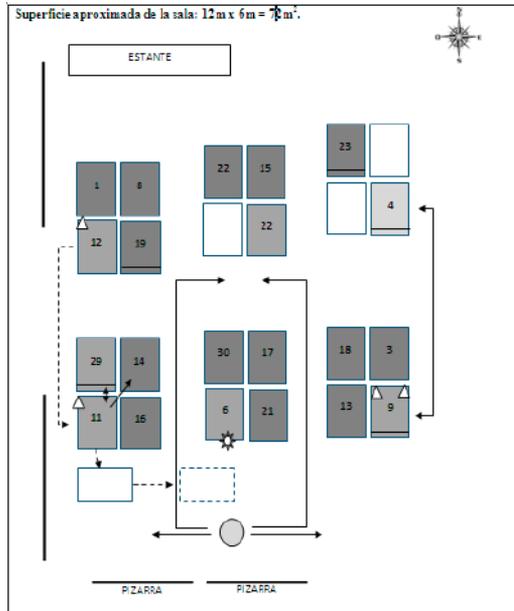
Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios. *Revista de Estudios Públicos*, 47, 127-158.

## Anexo 1

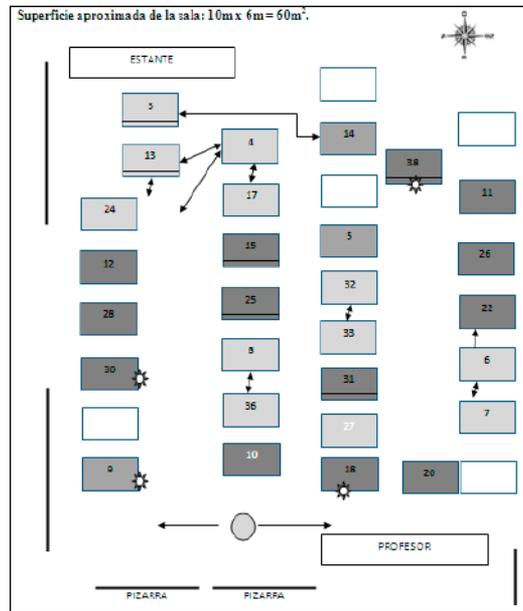
Códigos:

	Estudiante que habla con sus compañeros más de 3 minutos sin instrucción del profesor.
	Estudiante que se mueve y/o desplaza en reiteradas ocasiones (más de 5) sin instrucción del profesor.
	Alumno que sigue instrucciones del profesor y participa de manera esperada en la clase.
	Estudiante que, a lo largo de la clase, no aporta ideas ni opinión.
	Pupitre vacío por ausencia del alumno o mesa desocupada.
	Profesor.
	Llamadas de atención/advertencias del profesor a alumnos.
	Estudiante con necesidades educativas especiales según relato del profesor.
	Estudiante con discapacidad visual o auditiva.
	Movimientos voluntarios de estudiantes.
	Movimientos normados por el profesor.

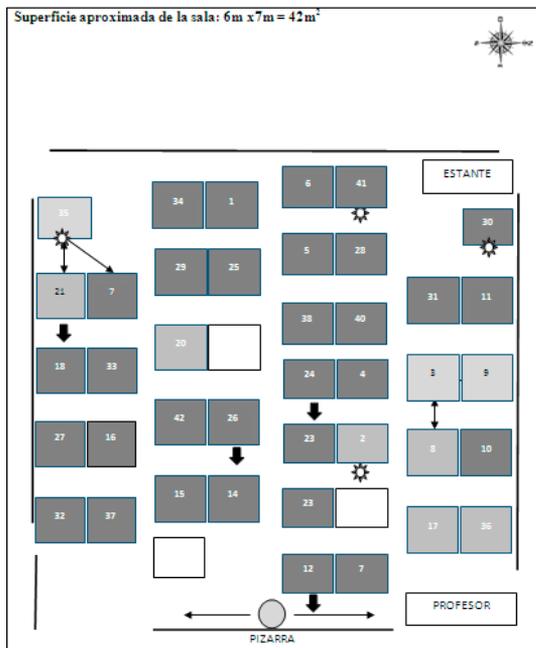
**Sociograma 1:** Curso Lenguaje y Comunicación, Región Metropolitana, 1ro Básico (colegio 1, curso 1)



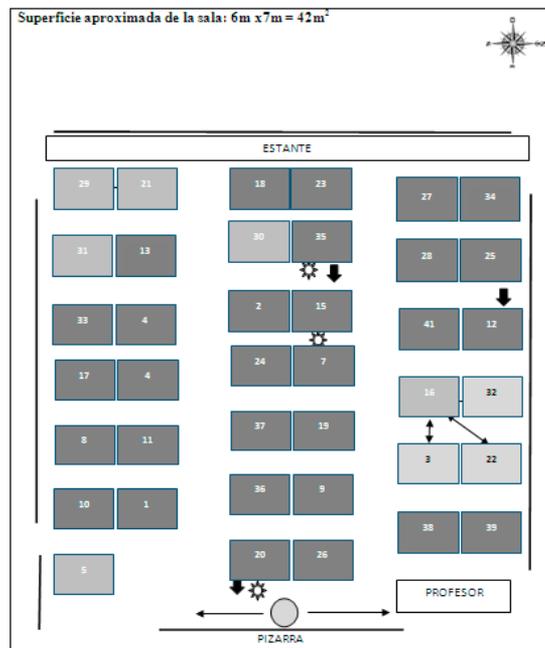
**Sociograma 2:** Curso Lenguaje y Comunicación, Región Metropolitana, 5to Básico (colegio 1, curso 1)



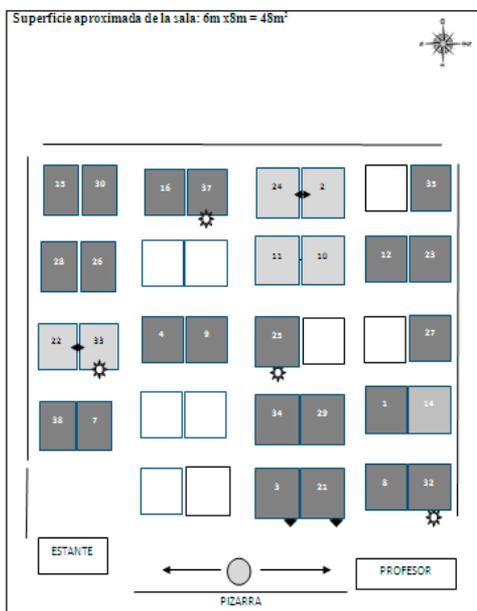
**Sociograma 3:** Curso Ciencias Naturales, Región Metropolitana, 1ro Básico (colegio 2, curso 1)



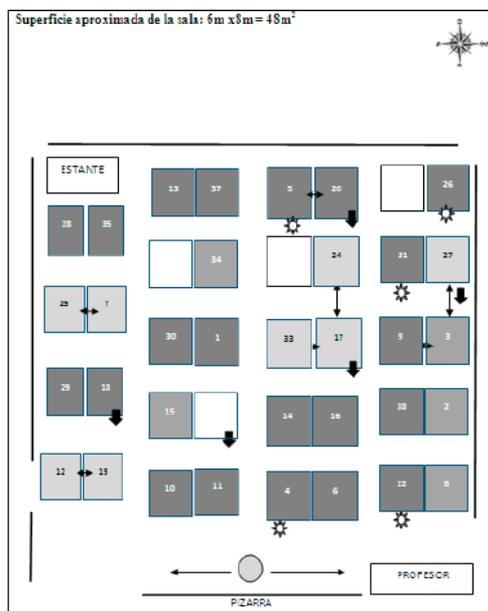
**Sociograma 4:** Curso Ciencias Naturales, Región Metropolitana, 1ro Básico (colegio 2, curso 2)



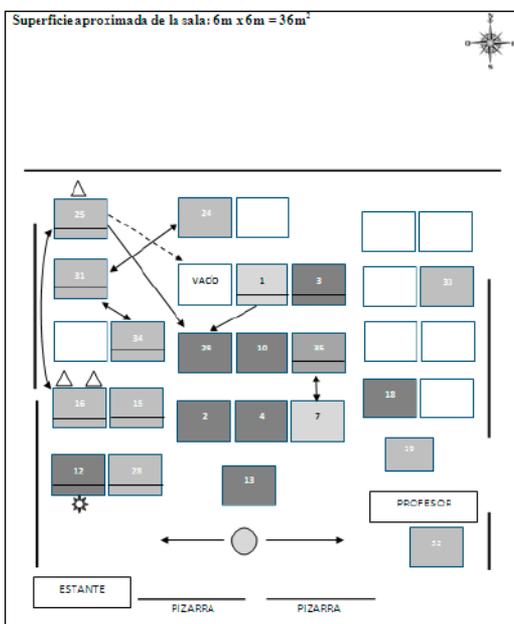
**Sociograma 5:** Curso Lenguaje y Comunicación, Región Metropolitana, 5to Básico (colegio 2, curso 1)



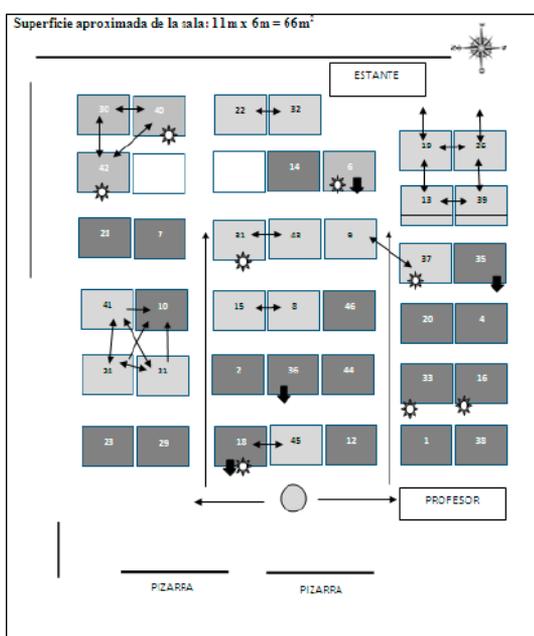
**Sociograma 6:** Curso Orientación, Región Metropolitana, 5to Básico (colegio 2, curso 2)



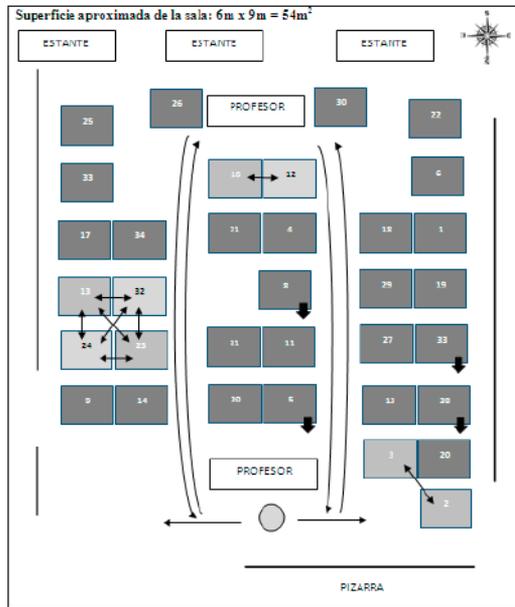
**Sociograma 7:** Curso Matemáticas, VI Región, 1ro Básico (colegio 3, curso 1)



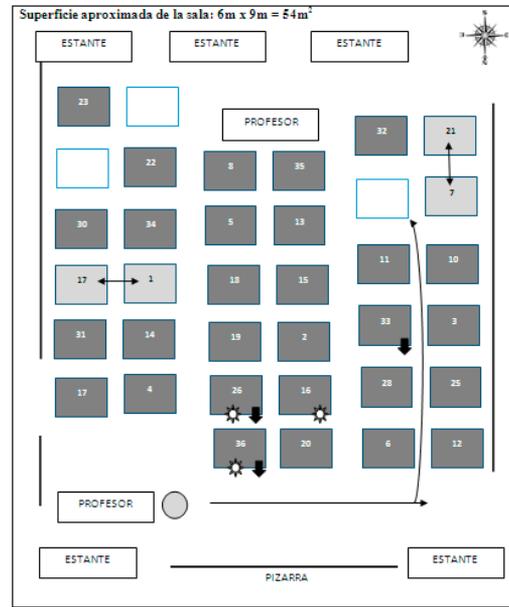
**Sociograma 8:** Curso Ciencias Sociales, VI Región, 5to Básico (colegio 3, curso 1)



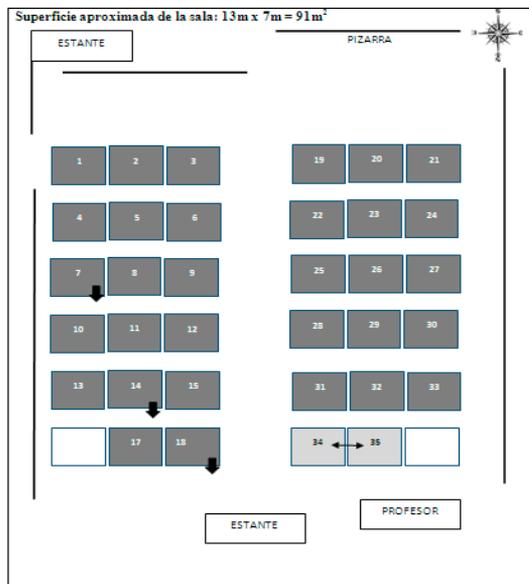
**Sociograma 9:** Curso Lenguaje y Comunicación, VI Región, 1ro Básico (colegio 4, curso 1)



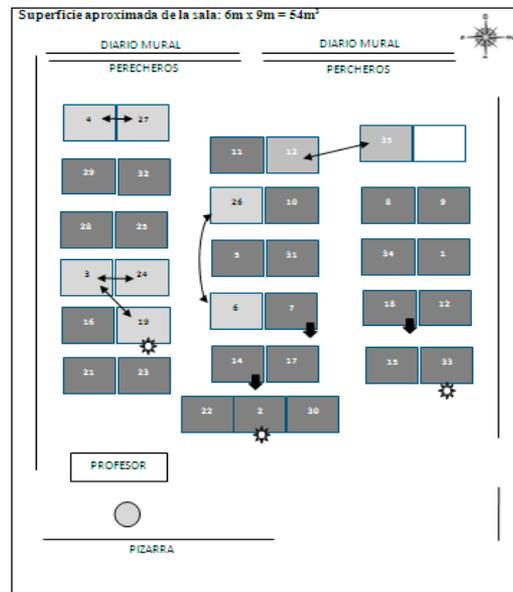
**Sociograma 10:** Curso Lenguaje y Comunicación, VI Región, 1ro Básico (colegio 4, curso 2)



**Sociograma 11:** Curso Idioma, VI Región, 5to Básico (colegio 4, curso 1)



**Sociograma 12:** Curso Idioma, VI Región, 5to Básico (colegio 4, curso 2)



# Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia

## Training the teachers who participate in the inclusive quality education program in Colombia

Jorge Correa\*, Margarita Bedoya Sierra\*\* y Gloria Agudelo Alzate\*\*\*

Recibido: 02-09-2014 - Aceptado: 03-11-2014

### Resumen

La gestión para la atención a la diversidad en Colombia se ha ido consolidando a partir de diferentes estrategias que se implementan en el programa de educación inclusiva con calidad; una de éstas radica en la formación para el fortalecimiento del enfoque de inclusión, orientada a 2182 docentes en ejercicio de 65 municipios, en el periodo 2006-2012. Para la investigación se analizan 545 sistematizaciones de experiencias realizadas por los docentes participantes y se orienta por los parámetros del enfoque hermenéutico, utilizando la técnica de análisis documental para procesar la información de las experiencias producto del proceso formativo y, de la información obtenida en la línea base y de salida para los logros en los talleres de formación. El procesamiento de los datos se realiza con el software Atlas ti v.7, y del cruce de los datos, experiencias y líneas base y de salida surgen las categorías conceptuales. Los resultados se agrupan en competencias, obteniendo en niveles de significación alto las competencias humana y pedagógica, en un nivel medio las social e investigativa y en nivel bajo la de tipo política.

**Palabras clave:** competencias, diversidad, formación continua, pedagogía inclusiva y programa de formación.

\* Licenciado en Dificultades del Aprendizaje Escolar, Magíster en Educación. Psicopedagogía. Doctorando en Ciencias Humanas. [jcorrea@tdea.edu.co](mailto:jcorrea@tdea.edu.co)

\*\* Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo Cognitivo. [margarita.bedoya09@gmail.com](mailto:margarita.bedoya09@gmail.com)

\*\*\* Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas. Magíster en Educación Matemática. [riaglo99@yahoo.es](mailto:riaglo99@yahoo.es)

## Abstract

The management for the attention to diversity in Colombia has been consolidating through different strategies implemented in the program of inclusive education with quality; one of these, lies in the training to strengthen the inclusive approach aimed at 2182 practicing teachers from 65 municipalities in the period 2006-2012. For this research 545 systematization of experiences gained by participating teachers are analyzed and the research is guided by the parameters of the hermeneutic approach, using the documentary analysis technique to process the information of the experiences which are the product of the training process and the information obtained at the baseline and in the output line for the achievements in training workshops; data processing is performed on the Atlas ti v.7 software and with the crossing of data, the experiences, output and baselines and conceptual categories that arise; the results are grouped by competitions, obtaining in high levels of significance in the human and pedagogical skills, medium in the social and research skills and low levels in political type skills.

**Keywords:** skills, diversity, continuing education, inclusive pedagogy, training programme.

## Introducción

El programa de educación inclusiva con calidad para la atención a la diversidad se diseña y valida entre los años 2006-2008 y se impulsa en el periodo 2006-2012 a través de una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional y el grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia. Este programa surge con el propósito de generar en las entidades territoriales certificadas los mecanismos de gestión para atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la educación superior. La estructura de dicho programa responde a tres etapas: contextualización, estabilización y profundización.

La primera etapa, contextualización, se orienta a desarrollar acciones para la planeación del proceso, la sensibilización y la capacitación de las comunidades frente al enfoque de inclusión. Igualmente se diseñan la metodología y las herramientas del programa para la caracterización de la población y se construye un índice de inclusión contextualizado para Colombia. En esta misma etapa se lleva a cabo el reconocimiento de barreras y facilitadores existentes en torno a la inclusión en las instituciones educativas y la entidad territorial (municipios y departamentos que asumen la educación desde modelos de gestión local). Como resultado de esta primera etapa se cuenta con un diagnóstico que permite conocer la situación actual con relación al tema de inclusión, cómo la perciben las personas, así como las barreras y facilitadores para emprender el proceso. Es de anotar que cada comunidad tiene sus características y dinámicas particulares y en esa medida, es necesario construir con los actores este diagnóstico, a fin de conocer sus propias percepciones y empoderar su capacidad para realizar propuestas de cambio.

La segunda etapa, estabilización, enfatiza en la revisión, el diseño e implementación de planes de mejoramiento, articulando la calidad y la inclusión en la gestión educativa que se construye en cada una de las instituciones educativas con la participación de toda la comunidad, mediante procesos de participación y empoderamiento de los actores. Las secretarías de educación están vinculadas de manera permanente al proceso, pues sus funcionarios también deben ser capacitados y empoderados en el proceso, lo cual se realiza de manera simultánea. Los funcionarios de las secretarías de educación también realizan planes de apoyo al mejoramiento, a través de los cuales respaldan a las instituciones en el desarrollo del enfoque de inclusión.

Finalmente, la tercera etapa, profundización, incluye el seguimiento al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional y de apoyo al mejoramiento territorial (planes que realizan las secretarías de educación en las diferentes instituciones de su responsabilidad); el impulso a prácticas renovadas; y la evaluación del proceso de transformación en el programa de educación inclusiva en las instituciones educativas, las entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional.

Para desarrollar este programa se propuso conformar y capacitar a grupos de formadores en el ámbito nacional y territorial en el programa de educación inclusiva con calidad, para liderar el proceso de cualificación en la atención a poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, logrando el fortalecimiento de las condiciones del servicio educativo formal (regular) para “Educar en la diversidad”. Este proceso de formación incluyó la organización en conceptos, metodología y herramientas para la transformación de la gestión escolar, identificado en el enfoque de la educación inclusiva.

Como estrategia se promovió el programa entre docentes e instituciones para que de manera libre ingresaran al mismo motivados por el deseo de participar, dando preferencia a aquellos que fueran reconocidos por su liderazgo y establecieran el compromiso de transferir e impulsar procesos en las comunidades educativas.

En el programa se entendió la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de aprendizajes (conocimientos, habilidades, valores, métodos) para el desempeño profesional, el cual debería observarse en las prácticas individuales y colectivas; en este caso, al docente se le reconoce como profesional de la pedagogía con habilidades para liderar la transformación de prácticas en cooperación con sus colegas en las instituciones educativas, fundamentándose en el enfoque de educación inclusiva para la diversidad poblacional y teniendo el respaldo de los comités de calidad (equipos de gestión escolar en cada institución).

El proceso de formación se implementó utilizando la estrategia de taller, inscrita en los principios de la racionalidad reflexiva y el trabajo colaborativo, claves para la comprensión, el análisis, la generación de alternativas, la sistematización, el monitoreo y la evaluación del proceso. Cada taller se organizó en tres momentos sistemáticos:

- Sensibilización: en cada taller se orientó este espacio para la movilización de actitudes en los participantes, reflexionando sobre las actuaciones cotidianas de las comunidades educativas en torno a la atención de la diversidad de la población estudiantil, a fin de que los docentes pudieran identificar aciertos y barreras en las prácticas que cotidianamente realizaban con sus estudiantes. De igual manera, a medida que los docentes emprendían acciones para cualificar la atención a la diversidad de sus estudiantes, en este segmento del taller se socializaban los avances en los procesos de transferencia en las aulas de clase, las instituciones y se presentaban los resultados de las responsabilidades concertadas en el taller antecedente. Es de aclarar que en cada taller se definieron responsabilidades que los formadores debían asumir y en el siguiente taller socializaban los resultados obtenidos.
- Conceptualización: este segmento de cada taller se orientó a la fundamentación teórica del programa, mediante la acción reflexiva, haciendo énfasis de manera permanente en la reflexión sobre la acción y en el desarrollo de la acción con intención, lo cual permitía que cada docente realizara de forma consciente prácticas caracterizadas por su orientación a la enseñanza pertinente y actuara con base a los principios de equidad y equiparación de oportunidades. Estos espacios de conceptualización permitieron establecer un lenguaje común entre la comunidad educativa y definir los conceptos que fundamentan la atención a la diversidad.
- Apoyo al desarrollo del programa: esta parte del taller tenía como objetivo brindar apoyo a los formadores o equipos de formadores para que emprendieran o lideraran acciones inclusivas en las instituciones. Es así como se orientaban estrategias para el apoyo y trabajo colaborativo en las comunidades educativas en la identificación y actuación sobre las barreras y facilitadores del contexto para la plena participación de la diversidad de la población en la propuesta educativa. De igual manera, se concertaban acciones encaminadas a generar estrategias que permitieran la consolidación de los grupos de calidad y la transferencia contextualizada del programa de educación inclusiva en las instituciones educativas. Los compromisos definidos en este momento de la formación eran objeto de seguimiento en el siguiente taller.

## Desarrollo

Entre las preocupaciones que tuvo el Ministerio de Educación en el año 2006, con la puesta en marcha del programa de educación inclusiva, estaba la formación de los docentes en ejercicio para atender con pertinencia a la diversidad de la población, teniendo en cuenta que los programas de formación inicial han privilegiado el saber disciplinar y pocas escuelas normales superiores (escuelas para la formación de maestros), y facultades de educación habían brindado a los maestros conceptos, metodologías y herramientas para flexibilizar la enseñanza de manera que fuera pertinente y accesible a cualquier estudiante.

Partiendo de esta situación, se estableció el diseño del programa considerando el reconocimiento de los saberes previos, la trayectoria profesional, el rescate de prácticas innovadoras y la articulación del enfoque de la educación inclusiva, de manera que posibilitara potenciar el rol de los docentes; se pensó en ellos como profesionales que podían promover el cambio desde sus propias prácticas y ser coherentes con la filosofía del reconocimiento y valoración de la diversidad.

En la alianza Ministerio de Educación Nacional – Universidad para el desarrollo de este programa, previo al inicio de la propuesta de formación, se realizó en el país un proceso de difusión con las secretarías de educación (entidades responsables de la educación en los departamentos y municipios) para dar a conocer el programa de educación inclusiva, el compromiso tanto del ministerio como de las secretarías y las instituciones educativas y el acompañamiento que se debería brindar a los docentes que desearan liderar el proceso.

Al inicio de la creación de los grupos de formadores, es de resaltar el reconocimiento que ellos realizaron desde su rol profesional a la importancia de empoderarse del tema de la atención a la diversidad y los vacíos que sentían para proyectar una práctica que diera respuesta al aprendizaje de todos los estudiantes, manifestando el temor de asumir la responsabilidad del proceso y las pocas garantías que brindaría el gobierno con el desarrollo de la política de inclusión y en la corresponsabilidad del nivel directivo y las familias, en otras palabras fue un temor a quedar solos liderando un proceso. Otro de los recelos radicó en el tiempo de la propuesta, ya que estaban acostumbrados a que se emprendieran procesos de formación de corta duración y en pocos meses se les exigía resultados. En este sentido, fue favorable que el programa se concibiera por etapas y que el tiempo considerado para otra transformación fuera de 3 a 5 años. Adicionalmente, fue relevante estipular que era necesario un cambio de paradigma en la atención a los estudiantes que se enfrentaban a barreras para el aprendizaje y la participación, reconociendo que en este proceso era vital instaurar en el docente habilidades como la reflexión, el análisis y la proposición para avanzar en la formación y la renovación de prácticas.

La manera como se inició el programa dio confianza a los docentes, ya que no se sintieron señalados en sus carencias pedagógicas, ni evaluados, al contrario, el reconocimiento de sus fortalezas fue la invitación para la apertura a la propuesta y de forma espontánea ingresaron al programa nacional.

## **Marco de referencia conceptual**

La diversidad está presente desde la existencia misma de la vida, y se establece como una coexistencia inspirada en ideales, identidades, circunstancias biológicas, ambientales, o como resultado de conflictos sociales; con el correr de los siglos ha pasado desapercibida para unos, en otros ha sido objeto de subvaloración y en algunos es objeto de preocupación o de interés.

La diversidad “es una constante de las sociedades humanas complejas” (Arnaiz, 2004, p. 27) a lo largo de la historia. Condiciones como el género, la cultura, la etnia, los credos o las distintas capacidades de las personas han conformado un tejido social rico en tipos de personas y grupos. Sin embargo, esta multiplicidad no siempre ha sido vista como un potente factor capaz de enriquecer la sociedad, al contrario, el marco de valores de las sociedades se ha orientado y caracterizado en comportamientos homogéneos, instituyéndose un modelo de relaciones humanas que ha tratado de asistir, ocultar, excluir o incluso eliminar al que se denomina como “diferente”, en definitiva, al que no responde a lo que se ha establecido dentro de los parámetros de “normalidad”, concepto que desde la postura de desarrollo humano es una condición y no una problemática.

No son las diferencias en sí las que han dado las posibilidades de cambio de enfoques en el servicio educativo, sino su reconocimiento y la concordancia de respuestas educativas diversas y pertinentes; razonar sobre la diversidad no es obviar las diferencias, es propender a encontrar una propuesta que permita que todos habiten en espacios comunes, buscando los mecanismos pertinentes para que cada persona pueda participar en un contexto determinado y enfatice la importancia del aprecio por la diferencia en la construcción de sociedades más justas y en la convivencia desde criterios de respeto y valoración.

Las posibilidades de enfoques para la atención a la diversidad son múltiples, su elección debe ser coherente con las características de los contextos educativos; el enfoque de derechos es el más promocionado en las dos últimas décadas para garantizar el derecho a la educación, pues en éste la inclusión es una necesidad de desarrollo social y responde a una problemática polifacética. La educación inclusiva no es sinónimo de cobertura o de acceso a un servicio educativo y debe superar la referencia de los colectivos en espacios y circunstancias en los que se señala a los grupos por su situación de vulnerabilidad y no por su condición humana. Resignificar la educación en el enfoque de inclusión implica una mirada en dos sentidos. De un lado, de quien es el excluido y discriminado y de otro, ajustar las condiciones de contexto para hacer efectivo el derecho a la educación. La inclusión no es atribución exclusiva de las instituciones educativas, es un compromiso ético, una responsabilidad política y una condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad en marcos de tolerancia.

Los principios de igualdad y de libertad tendrán que permear las propuestas de educación inclusiva, la primera para la igualdad de oportunidades y la segunda para favorecer la identidad, autonomía y tolerancia; una educación centrada en la igualdad de oportunidades para la autorrealización, el desarrollo de la autonomía y la participación social, cuyo alcance no se debe limitar al ascenso en la escala social, ya que se reduciría al desarrollo de competencias laborales, sino que tendrá que impactar en la calidad de vida de las personas, y reflejarse en los discursos y las prácticas sociales y educativas de las instituciones.

Ambos principios, igualdad y libertad, se contextualizan en la equiparación de oportunidades, como la posibilidad de acceder a los elementos necesarios para que la persona pueda insertarse en la sociedad y aprovechar las garantías del derecho constitucional a la educación y las

ventajas que le ofrece el sistema social, y que le permitan, a su vez, potenciar su desarrollo individual y colectivo, tales como vías de acceso, información, salud y trabajo, entre otros. No se pretende que los mecanismos, herramientas y programas sean iguales, pero sí equiparables, reconociendo desarrollos, recursos y organización de las comunidades que pueden diferir en función de la cultura de referencia y de los contextos específicos.

El programa de educación inclusiva con calidad, en sus inicios adoptó el principio de equidad y el enfoque diferencial como respuesta transitoria para reducir brechas educativas existentes en el país con grupos diversos y en situación de vulnerabilidad, reconociendo que hay algo común entre todos y algo que nos hace distintos a unos de otros y se tendrá que avanzar a una educación para todos. El programa asumió al docente como líder en las transformaciones de las instituciones educativas, siendo un actor protagónico en éstas, considerado como un aliado al que se le brindaron espacios para la orientación del nuevo enfoque de inclusión y se le acompañó en la transformación, permitiéndole un despliegue de autonomía, reflexión y reconstrucción de manera colectiva.

Concebir al docente como gestor de la transformación fue pertinente porque es el empoderado de las prácticas educativas y pedagógicas. Por eso, es un error adelantar transformaciones sin él como líder y aliado. Adicionalmente se requiere el trabajo colectivo y compromiso de la comunidad educativa para instaurar la gestión escolar con calidad y equidad, que responda por las necesidades de formación y educación de la diversidad de la población.

“El docente líder en la evolución de la gestión para la atención a la diversidad es un guía, un modelo a seguir en la práctica de otros” (Correa y Bedoya, 2006, p. 5); es un punto de referencia y un dinamizador en el proceso de transferencia del programa de educación inclusiva, en el contexto de las regiones del país, bajo el entendido que no es el único poseedor de conocimiento, ni el único responsable del proceso de transformación. Su rol puede expandirse hasta dinamizar la gestión para el proceso de inclusión, orientar a la comunidad en la transformación y fomentar el desarrollo de estrategias colaborativas en las comunidades educativas y sectores aliados. Este docente reúne, entre otras, las siguientes características:

- Apertura al cambio.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Compromiso y sentido de pertenencia con el sector educativo.
- Congruencia entre el discurso y el hacer.
- Sensibilidad ante los procesos sociales y la diversidad.
- Actitud positiva para reconstruir la práctica.
- Actitud autocrítica que le permite autoevaluarse para emprender el cambio que lleve a cualificar prácticas y procesos de gestión.

- Capacidad de adaptación a los cambios, para asumirlo como una constante de su actuación y como elemento que fomenta la innovación.
- Tolerancia a la incertidumbre y al riesgo que se deriva de los nuevos retos.
- Capacidad de iniciativa y toma de decisiones como motor del propio proceso.
- Capacidad de liderazgo.
- Goza de reconocimiento por su trabajo en la comunidad educativa.
- Conoce de estrategias y herramientas propias para el desempeño del rol como pedagogo y las aprovecha para liderar procesos con sus colegas.
- Proyecta sus acciones con ética en su entorno de actuación y de manera muy explícita y conoce el funcionamiento del servicio educativo del país.
- Reconoce el trabajo en equipo para el desarrollo de procesos innovadores.
- Busca nuevas formas de actuar para la mejora de los procesos, lo que se refleja en la planeación, el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos que emprende.

Un proceso de formación de formadores es pertinente cuando dinamiza la gestión escolar desde criterios de calidad, ya que ésta se encuentra en permanente tensión entre cobertura y equidad, inversión y costos, autonomía y centralización, enseñanza y evaluación. Una de las condiciones de la calidad con la diversidad poblacional se establece en la pertinencia de la propuesta de formación. El Plan Decenal de Educación 2006-2016 de Colombia asume que “la educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, así como con las normas que regulan la convivencia social y las características concretas de los estudiantes en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción”. Debe manifestarse en ámbitos como:

- La Constitución Política y la Ley vigente (ámbito normativo).
- El desarrollo económico, social y humano (ámbito de la visión de país).
- Las exigencias de un mundo globalizado (ámbito global).
- Los entornos cultural, social y geográfico (ámbito contextual).
- La necesidad de convivir en paz y democracia (ámbito político).
- Las características diversas de los educandos (ámbito pedagógico y didáctico).

La pertinencia está relacionada con la significancia de la formación, la que a su vez va en estrecha relación con el alcance educativo. Para movilizar los paradigmas actuales se requiere de un liderazgo visionario que se anticipe a los problemas. El logro de metas comunes se

establece sobre una solidez conceptual, confianza, autonomía y comunicación efectiva: “es necesario un liderazgo compartido, en el que el director (...) sea considerado el líder de líderes y las estructuras jerárquicas deben ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad” (Lambert, 2002, p.1).

La actuación de los docentes está sujeta a las características particulares del contexto en el que tiene lugar y tendrá que sacar provecho de sus herramientas cognoscitivas para actuar con asertividad. Este hecho marca diferencias en la práctica educativa y abre un abanico de posibilidades para la atención a la diversidad, reconociendo que el aprendizaje es una construcción sociocultural, y que éste será significativo en la medida que se interactúa con los escenarios de la cultura, los propios de la educación y el trabajo colaborativo en interacción con otros pares.

De esta manera “los desempeños comprensivos como parte esencial de las competencias, deben ser un aspecto transversal a toda actuación con idoneidad” (cit. en Tobón, 1996, p. 28).

Los maestros enfrentan con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas; vinculan su saber pedagógico con la experiencia y la indagación teórica, construyen en lo particular y en lo colectivo en la medida que parten de situaciones concretas en la atención a la diversidad, aprovechando la capacidad de relación para fortalecer lazos con la comunidad institucional y de reflexión y comprensión de herramientas conceptuales en diversidad e inclusión para transformar en la práctica diferentes situaciones, apoyándose en la visión de otros colegas. Dialoga con la situación interpretándola, valiéndose de supuestos teóricos y prácticos compaginados con otros existentes en autores, colegas, estudiantes, familias y líderes de la comunidad. Sus textos son “pre textos” que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación, en el contexto en el que se manifiesta. De esta manera se llega al conocimiento de experto y se construye comunidad, actuando con sabiduría, dando cuenta de su práctica enriquecida, dinámica, renovada en alternativas y de una nueva energía transformadora. “Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla” (Castillo y Montes, 2012, p. 50). Sin embargo, también es importante que reconozca las alarmas, dilemas, riesgos e incertidumbres propios de cualquier transformación que debe superar en el proceso, guiado por la objetividad, la contextualización, la provisoriedad de herramientas conceptuales y procedimentales.

## **Diseño metodológico**

Para la investigación fue de interés conocer la trayectoria profesional de los participantes, reconociendo la formación inicial y potencial pedagógica. Los docentes se organizaron en grupos de entre 25 a 30, denominados formadores de formadores por el liderazgo que asumían

con las comunidades educativas. Fueron elegidos por cada institución con su consentimiento y el del municipio, con la responsabilidad de liderar el proceso de gestión hacia la atención de la diversidad poblacional. Para su selección se tuvo como requisito que estuviera acompañado por lo menos de otro colega de su institución para confrontar visiones en la transferencia con la comunidad educativa. Para orientar la formación en el país se conformó un grupo primario del programa nacional perteneciente al grupo de investigación Senderos, denominado formadores de formadores, quienes a su vez formaron a otros grupos para la orientación del proceso de formación en cascada, para llegar con las orientaciones a diferentes instituciones.

Entre las técnicas utilizadas para esta investigación están el análisis documental y las líneas base y de salida en la formación.

El proceso de formación registró en la línea base las expectativas de los docentes con relación al programa de formación y el proceso de los talleres, finalizando cada etapa con los logros que se obtuvieron a partir de la movilización de esquemas actitudinales, conceptuales y procedimentales; esta acción se desarrolló con el reconocimiento de las condiciones de la educación inclusiva en cada institución y entidad territorial.

En la técnica de análisis documental se utilizaron los logros extraídos de los escritos de los docentes, elementos que explican el alcance y resultados del proceso de formación y que se evidencia en la sistematización de las experiencias en sus instituciones educativas. Para el análisis de los datos se utilizó el programa ATLAS Ti.

El proceso investigativo en el desarrollo del programa se apoyó en el enfoque hermenéutico, para determinar las tendencias en la formación que de manera sistemática recibieron los 2182 docentes de 65 municipios del país participantes del programa de educación inclusiva entre 2006-2012, analizadas en el proceso de los talleres en sus diferentes momentos y los logros en las tres etapas de dicho programa antes descritas.

Cuadro 1 – síntesis de los pasos en la metodología para la investigación.

MOMENTO	ACCIONES
Planeación	Diseño y validación del instrumento de análisis documental para el registro de tendencias del proceso de formación, en el programa de educación inclusiva con calidad. Análisis de materiales producidos por los docentes.
Exploratorio	Registro de expectativas en línea base y logros en cada taller como línea de salida. Registro de los datos cualitativos de la experiencia en una guía de análisis documental. Clasificación de los logros en cada uno de los momentos del taller del programa.
Descriptivo y de análisis	Codificación axial (abierto) de los datos en ATLAS Ti. Agrupación de los datos en categorías emergentes. Se usa la triangulación de la información recogida en los momentos del taller para la acción de contenido.
Interpretación y comprensión	Decisión sobre las categorías conceptuales, resultado del análisis de los factores que explican el logro de los docentes, utilizando la codificación selectiva. Escritura de las categorías conceptuales para argumentarlas con las evidencias producto de los hallazgos (competencias).

## Resultados

A continuación se presentan las tendencias del programa de formación agrupadas en cinco competencias que emergen de la interpretación de los textos de registros de las experiencias y de las líneas base y de salida, estas son competencia humana, política, social, investigativa y pedagógica. En cada una se relacionan las tendencias halladas en los registros de expectativas en la línea base y de los logros en la línea de salida, con los factores que explican la movilización de los docentes en la experiencia. Se utilizaron los siguientes criterios para la valoración de los logros, en relación a las cinco competencias:

- Alta significación: movilización de saberes y experiencias previas, resignificación de la práctica con el enfoque de educación inclusiva y aplicación de las herramientas del programa.
- Media significación: movilización de saberes y dominio conceptual de la educación inclusiva, debe fortalecerse el manejo de las herramientas del programa.
- Baja significación: movilización de saberes, apropiación conceptual de la educación inclusiva sin aplicabilidad en la práctica y falta dominio de las herramientas del programa.

### Significación alta

**Competencia pedagógica:** Se entendió como la acción referida al cambio de paradigma y procesos de transformación y trascendencia del ser humano en la relación pedagogía – diversidad. Implicó una intencionalidad socioeducativa, desde una percepción hermenéutica de las interacciones del individuo. Estas condiciones se determinaron en un espacio organizado y sistémico, donde la optimización de los recursos y la concepción de la educación centrada en el desarrollo de potenciales y competencias para la vida tuvieron su papel fundamental. “Dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas, intereses y estilos de aprendizaje, requiere necesariamente utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes pueden experimentar en sus propios procesos de aprendizaje, para que luego puedan aplicarlas con sus alumnos en el aula” (UNESCO, 2004, p. 15). En la línea base, las preocupaciones se centraron en las evaluaciones externas con las pruebas saber que se realizan a los estudiantes del país en algunos ciclos de la educación y cómo los bajos logros de estudiantes con discapacidad afectarían los resultados a nivel institucional. Se resaltaron los logros en habilidades para la interpretación y argumentación, la reformulación de los conceptos referidos al enfoque de educación inclusiva, la habilidad propositiva para las transformaciones del proyecto educativo institucional y la articulación de la autoevaluación con el enfoque de inclusión.

Las acciones por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) para adaptar las pruebas saber, cuando se reportaban casos de estudiantes con discapacidad, la flexibilidad curricular que se estaba realizando a partir de los lineamientos del aprendizaje accesible, junto con la posibilidad de experimentar el cambio y apreciar resultados en su propia institución, fueron hechos relevantes que influyeron en las movilizaciones en los tres tipos de actividades del taller, sensibilización, conceptualización y transferencia. Se aplicaron los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje articulado con los sistemas didácticos de la enseñanza y la comprensión de los ajustes razonables con la diversidad poblacional como herramientas que favorecen el aprendizaje. El apoyo de las secretarías de educación con los recursos para soportar transformaciones fue uno de los aspectos significativos, así como la vinculación con empresas privadas en estas acciones.

**Competencia humana:** Al comienzo del programa, los docentes asumen que la atención a la diversidad les compete desde su rol como maestros y comprenden la postura del ser humano centrada en la vulnerabilidad, justificando los temores que implica asumir el proceso, las pocas garantías que les pueda brindar el gobierno para el desarrollo de la política de inclusión y la responsabilidad que asumen los diferentes docentes cuando los estudiantes se promocionan de grado escolar. Con el desarrollo de los talleres del programa de educación inclusiva, la movilización se caracteriza por una mayor comprensión del enfoque de inclusión. Se desmitifican imaginarios sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Ello implicó reflexionar sobre la profesión docente como un servicio a la sociedad, con un compromiso movilizado por principios de la ética ciudadana y la corresponsabilidad social, orientada a todos los seres humanos de una comunidad, sin discriminaciones.

Las acciones de sensibilización dan cuenta de la reflexión sobre la formación ciudadana respecto de principios como equidad y solidaridad, fundamentales para entender que la inclusión es un asunto de filosofía de vida, de actitud y de reconocimiento de las diferencias. Este espacio se aprovecha para revisarse como sujetos en la diversidad y promover la toma de conciencia con relación a lo que nos caracteriza. A nivel profesional se observa la persistencia de actitudes de subvaloración al compararse con otros profesionales. Las actividades de apoyo a la transferencia permiten la reflexión en torno al maestro como garante de acciones no discriminatorias, entendiéndose como un ser que tiene capacidades, habilidades y un saber, con fortalezas y limitaciones en la actuación como docente.

## Significación media

**Competencia investigativa:** Proyectó la acción a partir de procesos organizados, sistemáticos y con el apoyo de métodos y técnicas que se demostraron en las habilidades para hacer que todas las acciones, objetivos y metas planteadas se cumplieran y desarrollaran. Es

necesario apropiarse de las metodologías, estructurar de manera precisa y clara las técnicas y herramientas de investigación y obtener los resultados que dan cuenta de la transformación de las prácticas institucionales, caracterizadas en la valoración del ser humano. Los docentes reconocieron de entrada que les compete generar las condiciones para transformar prácticas e impulsar metodologías innovadoras que hagan realidad la inclusión en sus instituciones, pero manifestaron que carecen de estrategias para lograrlo.

Las actividades de sensibilización permitieron el reconocimiento del rol de formador más allá de lo académico. Orientar las fases del programa, identificar la racionalidad reflexiva como opción para la resolución de problemas y diseñar un plan de acción para el proceso de transformación de las prácticas institucionales, fueron algunos de los aprendizajes significativos por el aporte de instrumentos sustentados en enfoques de investigación cualitativa. Las actividades de apoyo a la transferencia generaron evidencias de cambios en el argumento de “yo lo observé”, acompañándolo de razones por las que se producen o no las evoluciones y la toma de conciencia en las especulaciones. Las herramientas del programa posibilitaron dar cuenta de las transformaciones con rigor metodológico. Adicionalmente, favoreció la aplicación del índice de inclusión diseñado para Colombia junto con la guía de autoevaluación institucional N° 34 del 2008, herramienta fundamental para establecer una línea de base en la autoevaluación de la gestión en las instituciones educativas desde el enfoque de inclusión. Ello abrió la posibilidad de ir más allá de la percepción o de la acción sin reflexión; de igual manera, se sistematizó la experiencia institucional liderada por el grupo de docentes que participaron en la formación. Estos aspectos requieren continuidad en los programas de formación continua y de actualización.

**Competencia social:** Centra la reflexión en las políticas que promueven la convivencia en espacios comunes respetando las diferencias; “querer y saber vivir juntos conlleva conocimientos, debido a que la intolerancia y el rechazo son con frecuencia producto del miedo que se alimenta, por un lado, de la ignorancia y, por el otro, de las injusticias intolerables en el acceso a los derechos y al desarrollo humano” (UNESCO, 2000, p. 3). Al inicio del programa sobresalió el reconocimiento de la política de inclusión como pertinente a la institución y se sintió la incertidumbre sobre el tipo de respuesta que pueda dar la comunidad educativa.

Concluidas las tres etapas de formación se encontró la tendencia a comprender la cultura y las características de las comunidades para promover una sociedad más incluyente. Las actividades de sensibilización promovieron un trabajo colaborativo, la actitud hacia el trabajo en equipo y la búsqueda de soluciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Se observaron actitudes de seguridad en unos y de incertidumbre en otros. La conceptualización, de la mano de actividades de apoyo a la transferencia, mostraron la tendencia a convocar a las comunidades educativas para el desarrollo de acciones proactivas, como foros de discusión con relación a la pertinencia de los proyectos de las instituciones y a la socialización de experiencias en otros contextos observándose la capacidad de

movilización en la mayoría de los docentes y el liderazgo en sus comunidades educativas y en el establecimiento de alianzas en el contexto con el sector solidario, empresas, otras instituciones educativas y el sector salud.

## Significación baja

**Competencia política:** Se entendió como la posibilidad del docente para interactuar en los contextos en consonancia con principios como la solidaridad, la equidad y la pertinencia. “Los docentes han de formarse tanto en el dominio de información como en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente al cambio. La formación en valores éticos y morales es también fundamental para contribuir a la igualdad de oportunidades y al desarrollo de sociedades más justas” (UNESCO, 2004, p. 8). En la línea de entrada se destaca la relación que establecen los docentes entre la oferta educativa para los estudiantes “incluidos” con el indicador de gestión de la calidad, considerando que la diversidad afecta la dinámica de la institución. Además no se reconocen como protagonistas del cambio social, no obstante en los resultados sobresalen los logros en valores éticos para asumir el respeto por la diversidad poblacional e impactar en las propuestas de formación con apertura a la compleja diversidad humana.

Las actividades de sensibilización dan cuenta de la presencia de valores éticos que se traducen en colaboración, equidad, diversidad, solidaridad y sensibilidad social y falta comprensión frente a la intencionalidad de la política como gestión de programas y proyectos educativos centrados en la diversidad en términos de educación inclusiva. La conceptualización demuestra cómo la formación continua acompañada de asesoría en el programa da indicios de modificación de prácticas pensadas en el aporte a proyectos orientados a disminuir brechas educativas para grupos que han sido históricamente excluidos como etnias y discapacidad, ampliando la visión de opciones educativas y de aprendizaje para toda la población. A ello favoreció la orientación de los talleres para el Diseño Universal de Aprendizaje y uso de metodologías flexibles que en el país están ampliamente desarrolladas. En las actividades de apoyo a la transferencia se movilizó la comprensión del rol dinamizador que cumple el docente en los contextos particulares de actuación educativa y que debe ir acompañada de reconocimiento social, ministerial e institucional. Los docentes verbalizaron su papel como líderes y se observaron desempeños individuales innovadores, pero no asumieron riesgos como colectivo, lo cual evidenció aún pobreza en el trabajo colaborativo.

## **Discusión**

“Una competencia es la capacidad para poner en escena un saber, de manera flexible y acorde con cada situación, que requiere conocimiento y dominio de los códigos de un campo, las reglas de uso y las formas de explicación argumentada de aquello que se hace” (Bogoya, 2005, p. 48). En este caso los docentes enlazan códigos de dominio pedagógico y disciplinar propios

de su formación con otros que surgen en la nueva tendencia educativa desde el enfoque de inclusión.

La pluralidad de docentes es necesaria en el contexto de atención a la diversidad, con fundamentos disciplinares diferentes que intervengan en distintos escenarios, llegando en el contexto institucional a la diversificación de prácticas en el reconocimiento de la diferencia y del liderazgo en las instituciones, para implementar el programa de educación inclusiva con calidad.

Entender la inclusión es un asunto de filosofía de vida, de actitud y de reconocimiento de las diferencias. La implementación del enfoque de atención a la diversidad requiere de valores y debe estar “abierto a toda clase de competencias individuales y colectivas (morales, culturales, espirituales, sociales), pero circunscrito a los márgenes (criterios, normas, reglas) establecidos por el sistema de acción, en particular” (Climént, 2012, p. 10). La apuesta por los valores de reconocimiento a las diferencias requiere un pensamiento caracterizado por una mentalidad abierta para avanzar hacia una sociedad que las asuma como algo cotidiano, con criterio de valoración positiva, situación que se evidencia en la competencia humana en los principios de equidad y solidaridad, sobresalientes en el programa de formación.

La movilización tiene su asiento en la toma de conciencia sobre los imaginarios sociales dentro del profesional y en la transformación de prácticas en la atención a la diversidad en correspondencia con las posibilidades de cada ser humano; “es así como la formación del profesorado adquiere dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que deben ser consideradas para facilitar a cada sujeto su desarrollo personal” (cit. en Castillo y Montes, 2012, p. 54).

“Un profesional emancipado [...] exige una serie de competencias profesionales que le permitan, por un lado, saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula y, por otro, compartir con otros colegas la reflexión de su práctica (López, 2006, p. 13). La estrategia de la racionalidad reflexiva como opción para la resolución de problemas en las comunidades educativas se resalta en el desarrollo del programa de educación inclusiva, así como la necesidad de orientar instrumentos que soporten procesos de acción e investigación que permitan a los docentes vivenciar y resignificar la práctica con rigor metodológico. Asimismo, implica romper el esquema de que cualquier hecho que se registra tiene validez, ya que la única manera de conocerlo está dado por la severidad metodológica que da cuenta del cómo se aborda el objeto de estudio. En este trabajo se evidenció la necesidad de ser incluido en la formación para facilitar la aprehensión del saber práctico. “No basta con poseer los conceptos o saberse de memoria las leyes básicas de una determinada teoría, sino haber interiorizado el por qué de dichas teorías, así como las técnicas de escritura, observación y experimentación que van ligadas a la misma y a la capacidad de comunicarlas” (cit. en Agudelo, 2013, p. 86).

En el proceso de la práctica institucional, el maestro se enfrenta a la incertidumbre ocasionada por la duda de cómo interactuar, llevándolo a actuar fundamentado en supuestos reconocidos

en actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas que se mitigan o desvanecen en el trabajo en equipo; “se hace evidente la coherencia entre lo pretendido, lo proyectado y lo planificado, pero se procura adaptar algunas decisiones a los momentos de cambio y mejora del trabajo de los estudiantes” (Medina et al., 2010, p. 8). Las decisiones tendrán que fundamentarse en las características educativas de los estudiantes y en las posibilidades de transformación institucional. En este sentido, el proceso de acompañamiento a los docentes es fundamental para lograr trascender, en la práctica, de las intenciones a acciones reales.

Las diferentes competencias de los docentes en ejercicio no necesariamente han de coincidir en el nivel del sistema educativo o contexto general o particular donde actúa (Tejada, 2009, p. 6). Las diferencias son coherentes con la expectativa y la movilización lograda en la implementación del programa y del uso de estrategias pertinentes en la formación; por ejemplo, la competencia pedagógica no es homologable en expectativa a la investigativa, ya que variables como la trayectoria profesional, la formación inicial y el contexto interfieren o facilitan el logro.

## Conclusiones

La formación de los docentes en el programa de educación inclusiva con calidad mediante la estrategia del taller en sus tres momentos, sensibilización, conceptualización y apoyo a la transformación, posibilitó agrupar las tendencias en cinco competencias, cada una con un nivel de logro diferente, sin que unas sean de menor relevancia que otras, como se referencia a continuación:

**En logros altos:** las competencias humana y pedagógica se reflejan en la comprensión del enfoque de inclusión y en las acciones que se derivan en la práctica para la atención a la diversidad. La primera se relaciona con las actividades de sensibilización y la segunda con la conceptualización que orienta el programa. La implementación del momento de sensibilización para el reconocimiento de las diferencias, fundamentadas en los principios de equidad y solidaridad, dan cuenta del avance en la competencia humana; y el diseño universal para el aprendizaje orientado en el momento de conceptualización con el agenciamiento del proceso de transformación al interior de la institución y propio del momento de transferencia, fueron los hechos significativos en el logro de la competencia pedagógica. La confianza que se le brindó al docente en el acompañamiento es un elemento para reivindicarse como sujeto diverso y le da seguridad para actuar con mayor asertividad.

**En logros medios:** la competencia social se observó en la habilidad de los docentes para socializar, informar y formar a las comunidades educativas sobre el enfoque de inclusión, acciones que se caracterizaron por la participación, el respeto entre colegas y la equidad como aporte de acuerdo a las capacidades de sus integrantes. El trabajo colaborativo fue la estrategia central en la dinamización de la gestión institucional y se fortaleció en la formación. Se requiere seguir avanzando, en la dirección de prácticas pertinentes, en marcos de flexibilidad curricular y de entender el proyecto de nación vinculado al sueño de la paz.

**Logros bajos:** la competencia política se relacionó con la lectura de realidades, de entender las opciones de formación para el ser humano y el impacto en la calidad de vida y las políticas para la atención a la diversidad. En el grupo de docentes faltó mayor liderazgo para las transformaciones en las instituciones educativas. La competencia investigativa fue una herramienta en la preparación para el cambio y se avanzó en la comprensión de transformaciones con rigor metodológico. En la competencia investigativa se resaltó la sistematización de la práctica liderada por los docentes participantes en la formación. Ambas competencias, política e investigativa, estuvieron articuladas. La primera mostró los escenarios de actuación y la segunda dio cuenta de las herramientas y métodos que requieren las prácticas innovadoras. El nivel rudimentario de la formación inicial en material de investigación repercutió en la apropiación de herramientas para la transformación, lo cual devela la necesidad de reforzarla en métodos y técnicas de investigación.

El logro de las competencias demostró las habilidades para interpretar y argumentar el enfoque de inclusión y de atención a la diversidad con sus procedimientos. Las actividades de sensibilización y de conceptualización para el desarrollo de los talleres favorecieron la potencialización de las competencias identificadas en los resultados, pero las de apoyo a la transformación aún requieren ser trabajadas en el momento del acompañamiento técnico a los docentes en sus espacios de desempeño profesional, así como las estrategias para movilizar grupos en pro de objetivos comunes.

Se reafirma en la investigación que el proceso de innovación genera mayor interés cuando se toman como eje problemas del contexto, como una alternativa para orientar el proceso de formación docente, pues en la medida que ellos sienten que están resolviendo una situación de su vivencia y los contenidos o temas que se trabajen a nivel de la capacitación están relacionados con su práctica les da mayor seguridad en la proyección de su rol profesional.

La estrategia de acompañamiento genera en los docentes mayor seguridad para la transferencia y resignificación de las prácticas, incrementando la participación y el compromiso con la innovación. Quien acompaña el proceso asume la actitud para el aprendizaje mutuo, de respeto por las ideas del otro y de cordialidad al momento de hacer las observaciones para la realimentación de la práctica.

## Referencias

- Agudelo Alzate, G., Hernández, Á. y Buelvas Fernández, J. (2013). Relaciones existentes entre el modelo pedagógico social crítico, el diseño curricular de matemáticas y las prácticas de aula para el desarrollo de competencias matemáticas (tesis de maestría inédita). Universidad de Medellín, Medellín.
- Arnaiz, S. (2004). Educación inclusiva: una escuela para todos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7, 25-40.
- Bogoya, D. (2005). Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 21-43.
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61.
- Climént, J. (2012). El significado de los valores en las competencias individuales y colectivas. *Revista Mexicana de Agronegocios*, XVI (31), 31-41.
- Correa, J. y Bedoya, M. (2006). Proyecto de Investigación Programa de Educación Inclusiva, Formadores de Formadores, 2006-2012. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College Press.
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 4-18.
- Medina, A., Domínguez, M. y Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41.
- Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia (2008). *Convenios del Programa de Educación Inclusiva*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Pérez, G. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- UNESCO (2004). *Educación en la Diversidad*.  
[http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf)
- UNESCO (2000). Informe Mundial sobre Educación. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/>
- Vélez, L. (2008). Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad, ponencia en Nuevas Perspectivas del Sistema de Formación Docente. Buenos Aires: Universidad Nacional del Cuyo. [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias\\_eje\\_3/Panel\\_Velez\\_Latorre.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_3/Panel_Velez_Latorre.pdf)

# Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés

## Attitudes towards inclusive education of future teachers of english

Lirio Flores\* y Lourdes Villardón\*\*

Recibido: 26-08-2014 - Aceptado: 24-10-2014

### Resumen

Los profesores son considerados personas clave para poner en práctica la educación inclusiva. Por lo tanto, conocer sus actitudes hacia este campo es importante para el logro del cambio educativo. El objetivo de este estudio es, en consecuencia, conocer las actitudes hacia la inclusión educativa del docente de inglés en formación en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Los resultados muestran una actitud media por parte de los docentes hacia la inclusión educativa. Esta información tiene implicaciones para la formación del docente en aras de alcanzar una óptima inclusión escolar, considerando las exigencias y necesidades de la escuela actual.

**Palabras clave:** formación inicial del profesorado, educación inclusiva, actitudes hacia la inclusión y profesorado de inglés.

### Abstract

Teachers are seen as key persons to implement inclusive education. Therefore, to learn about their attitudes towards this field, is extremely important to achieve the educational change in this area. The objective of this study was to examine the attitudes towards inclusive education of the English teachers at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán of Honduras. The results of this study show a moderate attitude by the teachers towards inclusive education. This information has implications for teacher training for the achievement of an optimal school inclusion considering the demands and needs of the current school.

**Keywords:** initial teacher training, inclusive education, attitudes toward inclusion, english teachers.

\* Investigadora del equipo de alto rendimiento Desarrollo de Competencias y Valores (DECOMVA), Profesora de la Facultad de Psicología y Educación, y Máster en Necesidades Educativas Especiales. [lirioflores@deusto.es](mailto:lirioflores@deusto.es)

\*\* Doctora en Psicología y Máster en Educación Especial. Es catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Universidad de Deusto e investigadora principal del equipo Desarrollo de Competencias y Valores. [lourdes.villardon@deusto.es](mailto:lourdes.villardon@deusto.es)

## Introducción

Se entiende por Educación Inclusiva (EI), una educación de calidad, flexible y equitativa que reconoce la diversidad de los educandos; esta concepción es congruente con la definición que propone la UNESCO (2009): *“la educación inclusiva es una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos y tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes”* (p. 6).

Para lograr el éxito, la EI exige el compromiso de los gobiernos, las instituciones de formación de maestros, las escuelas, la comunidad escolar y, lo más importante, de los profesores. A medida que se avanza hacia sistemas educativos más inclusivos, las instituciones de formación se ven en la necesidad de garantizar que los futuros docentes sean competentes para atender los requerimientos de un número creciente de estudiantes diversos dentro del aula. Por ello, las instituciones de formación de maestros se convierten en pieza fundamental para garantizar que los profesores adquieran las actitudes y las habilidades que necesitan.

Es indiscutible que una adecuada formación que proporcione al docente la información y herramientas necesarias y que le capacite para atender la diversidad dentro del aula permitirá la adopción de actitudes positivas y conductas apropiadas hacia la inclusión (García-Fernández, Inglés, Vicent, González, y Mañas, 2013). Granada, Pómes y Sanhueza (2013) hacen notar que es importante que los docentes tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No en vano, organizaciones internacionales como la ONU y la UNESCO recalcan la obligación de incorporar el contenido de inclusión como parte de los programas de formación del profesorado para atender las demandas de las aulas inclusivas, así como para trabajar sus actitudes, creencias, expectativas y aceptación de las personas con necesidades diversas (UNESCO, 1998).

Por otro lado, numerosas investigaciones señalan que conocer las actitudes y encontrar los aspectos y dimensiones que puedan modificarlas favorece una formación docente enfocada a la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002; Carpenter, Cavanagh y Hyde, 2005; Dupoux, Wolman y Estrada, 2005; Forlín y otros, 2011; Sales, Moliner, y Sanchiz, 2001). En este mismo sentido, Fortes (1987) y Sola (1997) destacan que la falta de una formación coherente y bien planificada, tanto inicial como permanente, puede generar actitudes negativas hacia la diversidad e inclusión.

Si bien se describe el concepto de actitud desde varios enfoques, en esta investigación se toma el concepto de actitud de Cantero, León y Barriga (1998), quienes la definen como una *“disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social”* (p. 118).

Norwich (1994) y Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) argumentan que las actitudes de los profesores son fundamentales para asegurar el éxito de la inclusión en la práctica, ya que es muy probable que de su aceptación dependa el compromiso que adquieran en su aplicación. Por ello, la investigación sobre educación inclusiva se ha dirigido con frecuencia al estudio y análisis de las actitudes de los profesores (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013).

Hwang (2010), en su trabajo “*Gaps Between Belief and Practice*”, plantea que las investigaciones sobre las actitudes hacia la inclusión han arrojado resultados contradictorios. Por un lado, Avramidis et al. (2000), Carnoldi et al. (1998), D’Alonzo, Gordano y Vanleeuwen (1997), Daane, Beirne-Smith y Latham (2000), Smith y Smith (2000), reportan actitudes positivas entre el profesorado. Sin embargo, en uno de los últimos trabajos presentados por Boer, Pijil, y Minnaert (2011), basado en la revisión de 26 investigaciones, se destaca que la mayoría de los docentes poseen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación regular.

A raíz de estas conclusiones ambivalentes, Chiner (2011) plantea el interés de analizar la relación entre las actitudes hacia la EI del profesorado y determinadas características del docente, como el género, la formación, la edad, la etapa educativa y los años de experiencia.

Según la literatura revisada, en lo que respecta al *género*, los resultados han sido inconsistentes. Mientras los estudios de Alghazo y Naggar Gaad (2004) y E. Pearman, Huang, Barnhart y Mellblom (1992) encontraron que las docentes mujeres tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión, otros estudios no han hallado diferencias en función de esta variable (Van Reusen, Shoho y Barker, 2001; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000). En contraste con lo que se plantea arriba, Jobe, Rust y Brissie (1996) y Opdal, Wormnaes y Habayed (2001) observaron una actitud más positiva hacia la EI por parte de los docentes varones. Por lo tanto, aún no está clara cuál es la naturaleza de la relación entre el género y la actitud hacia la inclusión.

La formación parece tener influencia en las actitudes hacia la EI. Investigaciones realizadas por Avramidis y Kalyva (2007), Ghanizadeh, Bahredar y Moeni (2006) y Sari (2007) indican que las actitudes hacia los principios de la inclusión de los docentes con formación, fueron significativamente más positivas que las actitudes de los profesores que no tenían formación. En contraposición, los resultados de Wilkins y Nietfeld (2004) no revelaron diferencias en función de la formación, ya que la intervención a un grupo experimental no marcó diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva en relación a los docentes del grupo control. Una revisión de los estudios realizados en el ámbito de Latinoamérica sobre actitudes hacia la inclusión de los docentes, lleva a la conclusión de que en su mayoría son trabajos inéditos o de muy escasa difusión y están enfocados a detectar las necesidades y barreras de los docentes para atenderlas. Al respecto, Murillo (2007) plantea la necesidad de ir más allá de identificar las necesidades, y sugiere la conveniencia de desarrollar una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas, con especial foco en las actitudes.

El hecho de que las actitudes del profesorado no hayan sido investigadas en profundidad y que en su estudio no se hayan considerado suficientemente determinadas variables del alumno, del docente y del contexto, conduce a considerar la necesidad de profundizar en este tema.

Así, conscientes de la importancia de las actitudes del profesorado y de la formación inicial en estas actitudes, se plantearon dos objetivos específicos para el presente estudio. El primero fue conocer la actitud de los estudiantes, es decir, de los futuros maestros de inglés respecto de la EI en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Y el segundo objetivo fue estudiar si estas actitudes varían en función de variables demográficas, como el género y la formación previa cursada.

## **Metodología**

### **Muestra**

Participaron en el estudio 45 estudiantes de primer año de la licenciatura de enseñanza del idioma inglés, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. La investigación se llevó a cabo en la clase del primer periodo de inglés básico (LIN 0301). El estudiante de esta especialidad se prepara para ejercer como catedrático de inglés en lengua extranjera, en el sistema educacional. Del total de la muestra, 15 eran varones (33.3%) y 30 mujeres (66.7%). Su edad oscilaba entre los 16 y los 35 años ( $M=22.13$ ,  $DT=4.65$ ).

Los participantes se distribuyen en dos grupos según su preparación pedagógica previa: un grupo de estudiantes con Formación Docente Previa (con FDP), compuesto por aquellos que acceden a estos estudios con la titulación de maestro de educación primaria (23 participantes, el 51,1% de la muestra) y un grupo sin Formación Docente Previa (sin FDP), constituido por estudiantes que son licenciados, bachilleres o tienen otras titulaciones (22 participantes, un 48,9% de la muestra).

### **Procedimiento**

En primer lugar, se solicitó permiso a los responsables del centro para la recogida de información. Los estudiantes de la licenciatura fueron informados de las características del estudio y del carácter voluntario y anónimo de su participación. Asimismo, se explicó que la información sería analizada de manera agregada.

Los datos fueron recolectados durante una sesión de clase en febrero de 2013. La aplicación de la escala duró unos 20 minutos.

## **Instrumento**

Para la medición de las actitudes se administró la escala *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R) (Forlin et al., 2011), adaptada al castellano y al contexto del país. Mide tres factores que en su conjunto indican las actitudes totales de los maestros en formación hacia la EI. Estos tres factores son los sentimientos, las preocupaciones y las predisposiciones hacia la EI. La escala SACIE-R tiene 15 ítems de 4 opciones de respuesta tipo Likert, con los siguientes valores: 1 (TD=Totalmente en Desacuerdo), 2 (D= Desacuerdo), 3 (A= Acuerdo) y 4 (TA= Totalmente de Acuerdo).

Una puntuación alta en la escala SACIE-R indica una actitud positiva hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en el entorno de educación general. Para el cálculo de la puntuación total fue necesario recodificar los ítems de las subescalas de preocupaciones y sentimientos. La consistencia interna de la escala fue aceptable tanto para la escala total ( $\alpha = .74$ ) como para las subescalas de sentimientos ( $\alpha = .75$ ), de predisposiciones ( $\alpha = .67$ ) y de preocupaciones ( $\alpha = .65$ ). Cabe remarcar que estas dos últimas puntuaciones, según la interpretación de los valores que hace De Vellis (1991), pueden considerarse ligeramente inferiores a lo deseado, pero aceptables para medir este tipo de conceptos sociales.

La escala va precedida por una serie de preguntas dirigidas a recoger información sociodemográfica, con variables como edad, género y nivel formativo alcanzado.

## **Análisis**

Se realizaron análisis descriptivos para conocer el nivel medio de las actitudes de los participantes, así como la prueba t para conocer si variables como género y formación previa marcan diferencias en el nivel medio de actitud hacia la inclusión. Se estableció un nivel de confianza del 95% (0.05).

## **Resultados**

La actitud general fue medida por la puntuación global media de los 15 ítems de la escala ( $M = 2.61$ ,  $DT = .29$ ), encontrándose cerca del punto medio de la escala (2.5). Esto significa que su actitud es media.

Se calculó la diferencia de medias de la actitud general en función de las variables género y formación previa recibida (Tabla 1). Aunque las mujeres y los estudiantes con formación pedagógica previa tienen mayor puntuación media en actitud total en comparación con los hombres y con los estudiantes sin formación pedagógica previa, los resultados de los análisis inferenciales indican que no existen diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 1:****Medias, desviaciones estándar para la actitud general hacia la EI según variables.**

Variables		M	DT
Sexo	Hombre	2.51	.26
	Mujer	2.65	.30
Nivel Formativo	con FDP	2.72	.31
	sin FDP	2.48	.23
Total		2.61	.29

Asimismo, se calcularon las medias de las tres subescalas (sentimientos, predisposiciones y preocupaciones) (Tabla 2). La media más alta es la de las preocupaciones que se derivan de la aceptación y el compromiso de implementar la inclusión; significa que los profesores están bastante preocupados por el proceso de inclusión. La media más baja se encuentra en la subescala de sentimientos, que refleja la presencia de sentimientos negativos con respecto a la discapacidad.

**Tabla 2:****Medias por subescalas**

Subescalas	M	DT
Sentimientos	2.02	.53
Predisposiciones	2.54	.54
Preocupaciones	2.71	.35

De igual manera, se analizaron las diferencias de medias en las subescalas en función de las variables género y formación previa. Aunque los hombres y los sin FDP tienen mayor puntuación en las subescalas de preocupaciones y más sentimientos negativos hacia la inclusión que las mujeres y con FDP, y estos dos últimos grupos poseen mejor predisposición hacia la inclusión que los hombres y los estudiantes sin FDP, los resultados de los análisis inferenciales demuestran que no existen diferencias significativas entre los grupos (Tabla 3).

**Tabla 3:****Medias, desviaciones estándar por subescala en función de variables sociodemográficas**

Subescala	H		M		con FDP		sin FDP	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sentimientos	2.17	.33	1.94	.59	1.88	.53	2.16	.50
Predisposiciones	2.44	.61	2.60	.49	2.64	.52	2.44	.54
Preocupaciones	2.73	.26	2.69	.39	2.59	.31	2.82	.37

Especificando en función de los ítems de cada dimensión, se observa que en la subescala de sentimientos (Tabla 4), las medias más altas corresponden al ítem (2), *temo pensar que*

yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad (M= 2.87, DT= .94) y las medias más bajas en el ítem (5), *tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible* (M= 1.60, DT= .63). Esto indica que la posibilidad de una discapacidad propia les asusta y tienen especial dificultad en contactarse con una persona con discapacidad. No aparecen diferencias significativas en las medias de los ítems de esta dimensión en función del género ni de la formación pedagógica previa.

**Tabla 4:**  
**Medias, desviaciones estándar por subescala en relación al género y formación recibida**

SENTIMIENTOS Ítem	H		M		con FDP		sin FDP		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<b>2. Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad.</b>	3.27	.79	2.67	.95	2.78	1.08	2.95	.78	<b>2.87</b>	<b>.94</b>
<b>5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.</b>	1.60	.63	1.50	.68	1.30	.55	1.77	.68	<b>1.53</b>	<b>.66</b>
<b>9. Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad.</b>	2.27	.96	2.37	.92	2.17	.93	2.50	.91	<b>2.33</b>	<b>.92</b>
<b>11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad.</b>	1.73	.59	1.60	.89	1.48	.79	1.82	.79	<b>1.64</b>	<b>.80</b>
<b>13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.</b>	2.00	.84	1.60	.81	1.70	.87	1.77	.81	<b>1.73</b>	<b>.83</b>

Las preocupaciones mayores están en el hecho de que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por los compañeros (ítem 1) (M= 3.69, DT= .51), pero no se muestran preocupados por el estrés que puede producirles el tener un alumno discapacitado en clase (ítem 10) ni por la carga de trabajo que puede suponer (ítem 7) (descriptivos) o en no poder atenderles adecuadamente (ítem 4) (descriptivos).

Se realizó un análisis de diferencia de medias de cada uno de los ítems en función del género y formación recibida. Las diferencias son significativas en los ítems (1) ( $t = -1.02$ ,  $p = .03$ ), mostrando los profesores mayor preocupación que las profesoras por la aceptación de los compañeros, y (10) ( $t = -.41$ ,  $p = .041$ ), indicando que los docentes están más preocupados por el estrés que les puede producir la situación de inclusión que las docentes (Tabla 5).

**Tabla 5:****Medias, desviaciones estándar por subescala en relación al género y formación recibida**

PREOCUPACIONES Ítem	H		M		con FDP		sin FDP		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1. Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase.	3.80*	.41	3.63*	.56	3.70	.47	3.68	.56	<b>3.69</b>	<b>.51</b>
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.	3.13	.64	3.03	.89	3.13	.81	3.00	.81	<b>3.07</b>	<b>.80</b>
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	1.80	.67	1.80	.76	1.48	.59	2.14	.71	<b>1.80</b>	<b>.72</b>
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	1.80*	.56	1.70*	.83	1.35	.64	2.14	.64	<b>1.73</b>	<b>.75</b>
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.	3.13	.91	3.30	.64	3.30	.63	3.18	.85	<b>3.24</b>	<b>.74</b>

Nota: \* Es significativa a  $p < 0.05$

Con respecto a las predisposiciones (Tabla 6), los resultados revelan predisposiciones positivas en el ítem (3) ( $M = 2.71$ ,  $DT = .89$ ) (descriptivos), en cambio no se muestran muy favorables a que *el alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares* (ítem 12) ( $M = 2.29$ ,  $DT = .81$ ). No existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de estos ítems en función del género. En cuanto a la formación, los participantes con FDP mostraron una predisposición más positiva ( $t = 4.99$ ,  $p = 0.005$ ) a que el alumnado que necesita un programa individualizado esté en clases regulares (ítem 15) ( $M = 2.61$ ,  $DT = .58$ ) que los participantes sin FDP ( $M = 2.50$ ,  $DT = .85$ ). Para el resto de los ítems, la diferencia de medias en función de la formación previa no es significativa.

**Tabla 6:**

**Medias, desviaciones estándar por subescala en relación al género y formación recibida**

PREDISPOSICIONES Ítem	H		M		con FDP		sin FDP		Total
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M DT
<b>3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.</b>	2.53	.91	2.80	.88	2.83	.88	2.59	.90	<b>2.71 .89</b>
<b>6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.</b>	2.47	.74	2.67	.95	2.61	.94	2.59	.85	<b>2.60 .88</b>
<b>8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.</b>	2.53	.74	2.60	.96	2.87	.81	2.27	.88	<b>2.58 .89</b>
<b>12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.</b>	2.27	.88	2.30	.79	2.30	.87	2.2	.76	<b>2.29 .81</b>
<b>15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares.</b>	2.40	.63	2.63	.76	2.61*	.58	2.50*	.85	<b>2.56 .72</b>

Nota: \* Es significativa a  $p < 0.05$

## Discusión y conclusiones

El propósito del estudio fue examinar las actitudes de los docentes de inglés en formación inicial acerca de la EI, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

La actitud general de los participantes hacia la EI es media. Teniendo en cuenta que la EI en Honduras se está incorporando recientemente, y que un poco menos de la mitad de los participantes carecen de formación y experiencia en inclusión, se puede considerar un resultado alentador. Este resultado es congruente con una reciente investigación que reporta que la mayoría de los docentes tienen actitudes neutras o negativas hacia la inclusión (Boer, Pijil y Minnaert, 2011).

Al hilo de esto, los resultados descriptivos de las subescalas nos refieren un nivel bajo de sentimientos negativos en relación a la implicación con personas con discapacidad, una predisposición media a aceptar a alumnado con diferentes necesidades de apoyo y un nivel medio alto de preocupación hacia la EI, no tanto en lo que se refiere a carga de trabajo sino en lo que afecta a la aceptación de los estudiantes con discapacidad por parte de los compañeros. Este último resultado es comprensible, ya que sienten más dificultad en modificar una posible reacción adversa de otros que en asumir ellos la tensión o sobrecarga de trabajo.

No se encontraron diferencias significativas entre la actitud general en función del género, resultados que coinciden con estudios hechos por Carroll et al. (2003) y Umesh, Forlin y Tim (2007).

Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en la actitud general en función de la formación didáctica previa, resultados que concuerdan con los de Wilkins y Nietfeld (2004), pero que difieren de la mayoría de los estudios en los que dicha formación sí influye en el cambio de actitud (Avramidis et al., 2000 y Sari, 2007). En esta investigación, de hecho, los participantes con FDP muestran mejor predisposición a realizar adaptaciones curriculares que los participantes sin FDP. Esto no es inesperado, debido a que la formación previa enfatiza la capacitación en estrategias pedagógicas específicas.

Plantearse la idea de realizar estudios de esta índole permite que las instituciones de formación docente reflexionen sobre los aspectos de currículo y de pedagogía, y vean así la necesidad de proporcionar instrucciones explícitas a los profesores en formación sobre la mejor manera de satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado en las escuelas regulares.

En función de los resultados de este estudio, se recomienda la incorporación de un curso obligatorio de EI en los programas de formación del profesorado, lo que podrá disminuir las preocupaciones hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en sus aulas, así como fomentar una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad.

Esta formación específica hacia la EI debería incluir, además de un proceso de sensibilización, la capacitación en estrategias para manejar la diversidad en el aula, lo que facilitaría el afrontamiento de la situación por parte del profesor. Además, se debe tratar la problemática de la aceptación de las personas con discapacidad por parte de los iguales, uno de los aspectos que más preocupa a los futuros profesores.

Además de esta formación inicial, sería beneficioso para la implantación de la EI, el seguimiento y apoyo a la propia práctica, para lo que la investigación acción y la reflexión sobre la práctica pueden ser estrategias formativas eficaces. Además, sería interesante dotar al profesorado de recursos y de apoyo para evitar el estrés y la sobrecarga de trabajo, así como trabajar con los protagonistas el manejo de su propia ansiedad ante la situación.

En síntesis, conocer las actitudes hacia la EI del profesorado en formación de Honduras permite reformular sus programas de formación para dar respuesta a las necesidades sentidas por los protagonistas. La EI debe tener, por definición, un alcance universal, por lo que esta formación no ha de dirigirse solo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino a todo el profesorado que atiende a los grupos ordinarios.

Este es quizás el primer estudio que examina las actitudes de los docentes de inglés en formación sobre la implementación de prácticas inclusivas en Honduras. Es importante destacar como limitación de este estudio que las características de la muestra seleccionada

no permiten representar a la población de maestros en formación para esta universidad. Sería necesario, por tanto, mejorar el método de muestreo y aumentar el tamaño de la muestra.

Asimismo, para comprender mejor la evolución de las actitudes en la formación inicial, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal con recogida de información al comienzo y al final de la formación; además, sería importante analizar las diferencias de actitudes hacia la inclusión entre profesores de inglés y profesores de otras disciplinas, o entre profesorado de población urbana y rural.

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Universidad de Deusto, a través de la convocatoria 2011 de formación de personal investigador.

## Referencias

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las Necesidades Específicas. *PSICOTHEMA*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Boer, A., Pijil, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Carnoldi, C., Terreni, A., Scrubbs, T. & Mastropieri, M. (1998). Teachers attitudes in Italy after 20 years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-356.
- Carrol, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Chiner, E. (2011). *Las Percepciones y Actitudes del Profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del Uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula*. Alicante: Tesis Publicada.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Excepcional Children*, 6, 115-135.
- Corsini, R. & Auerbach, A. (1998). *Concise Encyclopedia of Psychology*. New York: Wiley.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U., Hong Kong Institute of Education, Monash University & Concordia University College of Alberta (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about

- Inclusive Educationonn Revised (SACIE-R) scale for measuring Pre-service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demografic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments, concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fortes, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España. *Siglo cero*, 110, 12-14.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C. & Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Ghanizadeh, R., M.J. Bahredar & S.R. Moeni (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84-88.
- Jobe, D., Rust, J. & Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-153.
- Martín-Domínguez, D. & Soto-Rosales, A. (2001). La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes. *XXI, Revista de educación*, 3, 149-157.
- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, (9), 91-106.
- Opdal, L., Wormnaes, S. & Habayed, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion A pilot study in a Palestinian Context. *International Journal of Disability Development & Education*, 48(2), 143-161.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-242.
- Pearman, E. L., Huang, A. M. & Mellblom, C. I. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 3, 11-20.
- Sales, A., Moliner, O. & Sanchiz, M. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado*. Obtenido de [www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=2](http://www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=2)
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes toward inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Educational International*, 9, 12-220.

- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. y Sánchez Palomino, *Educación Especial I, Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (págs. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Umesh, S., Forlin, C. & Tim, L. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95-114.
- UNESCO, (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI "Visión y Acción"*. París, Francia.
- UNESCO, (2011). *Honduras: Evaluación del Plan Nacional de Acción de Educación para Todos*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNESCO, (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Van Reusen, A., Soho, A. & Barker, (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.
- Wiley, K. (1995). Teachers' and students' attitudes to integration. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(2), 13-19.
- Wilkins, T. & J.L. Nietfeld (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 115-121.



# Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana

## Scale of inclusive practices in basic education: reliability and validity in a Mexican sample

Gilda García\*

Recibido: 15-09-2014 - Aceptado: 04-11-2014

### Resumen

Actualmente México se encuentra en un proceso de transición entre el modelo de integración educativa y el modelo de inclusión. Bajo este contexto, la presente investigación expone la construcción y validación de una escala para valorar la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica. La muestra fue conformada por 211 maestros del Estado de México. La escala obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .95 y también fue sometida a validez de contenido y de constructo. Se concluye que la escala es un instrumento válido y confiable que puede ser utilizado en educación básica como una herramienta para identificar y valorar las áreas de oportunidad con respecto a brindar una educación para todos.

**Palabras clave:** educación inclusiva, escala, prácticas inclusivas.

### Abstract

Mexico is currently in a process of transition from the model of educational integration and inclusion model, in this context, this research exposes the construction and validation of a scale to assess the culture, management and inclusive practice in basic education. The sample consisted of 211 teachers of the State of Mexico. The scale obtained a Cronbach alpha coefficient of .95 also underwent content validity and construct. We conclude that the scale is a valid and reliable instrument that can be used in basic education as a tool to identify and assess areas of opportunity with regard to providing education for all.

**Keywords:** inclusive education, scale, inclusive practices.

\* Licenciada en Educación Especial por la Normal de Especialización. Maestría en Psicología Educativa. Doctorado en Educación Inclusiva por la Universidad de Baja California. [gildag17@yahoo.com.mx](mailto:gildag17@yahoo.com.mx)

## Situación actual en México

De acuerdo con la UNESCO (2009), los países desarrollados y los que están en desarrollo presentan un problema común referente a cómo brindar una educación equitativa de calidad para todos los alumnos, ya que se reconoce que, a pesar del incremento en el acceso de niños, niñas y jóvenes a la escuela, aún existe un gran porcentaje que está excluido del aprendizaje y que es posible que no concluya la primaria o que no está recibiendo una educación de calidad. Por ejemplo, en México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013), en educación básica existe un alto porcentaje de alumnos que no alcanzan resultados satisfactorios con respecto al logro mínimo de los aprendizajes, así como el desarrollo de capacidades para continuar sus estudios o insertarse en la sociedad. Con relación a los alumnos con discapacidad, se ha identificado que, a pesar de tener una política nacional a favor de la integración durante las últimas dos décadas, siguen siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares, o su nivel de desempeño está alejado de los aprendizajes esperados de su grado, grupo de referencia y de la planificación del aula.

Para enfrentar la situación, en los últimos años se realizaron una serie de reuniones a nivel internacional y nacional, dando como resultado el diseño de marcos normativos en donde se colocó a la educación inclusiva como una estrategia para brindar una educación para todos. Es así que la educación inclusiva se ha convertido en un punto en la agenda de educación de diferentes países, dando prioridad al desarrollo de estrategias para habilitar al sistema educativo y a las escuelas en la atención de todos los niños y niñas de la comunidad, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente fueron excluidos de las oportunidades educativas y que se han convertido en grupos vulnerables, como es el caso de los alumnos con necesidades especiales, discapacidad, niños pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas y otros. Por tal motivo, la educación inclusiva aspira a lograr una educación de calidad, asegurando el acceso y permanencia de todos los alumnos.

En concordancia con lo anterior, se reconoce que en México desde hace algunos años se promueve la educación inclusiva. Como una muestra de ello, en las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006) se aborda el término de inclusión como un propósito de ser promovido por los servicios de educación especial, asimismo se ha reformado el Artículo 41, de la Ley General de Educación (DOF, 2009), con el propósito de actualizarlo para que esté acorde a las necesidades nacionales de la población en situación de vulnerabilidad. Actualmente el término de inclusión se ha concretizado en la Reforma Integral de Educación Básica y ratificado en el acuerdo 592, a través del principio pedagógico 1.8 que se refiere a la inclusión como un medio para favorecer la atención a la diversidad, reconociendo que en las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje (SEP, 2011).

Por lo tanto, el Sistema Educativo Nacional pretende alcanzar estándares de calidad y equidad. Para lograrlo, se postula que la escuela asuma los principios de calidad, equidad e inclusión, y asimismo se le dota la necesidad de generar nuevas formas de gestión que permitan el logro

educativo de todos los alumnos (SEP, 2011), focalizándose principalmente en aquellos que por diferentes razones de capacidad, género o procedencia se encuentran en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela. Por consecuencia, actualmente los servicios de educación especial junto con la escuela regular están en un proceso de transición entre el modelo de integración y el de inclusión, lo que implica una transformación pedagógica que se deberá asumir mediante los principios que la política educativa nacional ha impulsado para promover la educación inclusiva. Política que en la práctica se traduce en: promover el respeto del derecho a la educación de todos los niños, favorecer el desarrollo de competencias, innovar la práctica docente a partir del proceso de aprendizaje de los alumnos, impulsar estrategias de formación docente y finalmente asumirse como una unidad educativa donde la vida, la cultura y la formación sean atractivas para toda la comunidad educativa. Estos planteamientos guardan relación con las directrices de la educación inclusiva, sin embargo, al llevarlos a la práctica en muchas ocasiones surge un distanciamiento entre los aspectos normativos y la realidad, por tanto, a continuación se analiza el concepto de educación inclusiva, con el propósito de tener un referente sobre los elementos que la definen.

## **Exploración del constructo de educación inclusiva**

En primer lugar, es necesario reconocer que el concepto de educación inclusiva ha sido revisado y abordado por diferentes autores (Booth y Ainscow, 2002; Parrilla, 2002; Duk, 2007, Echeita y Ainscow, 2011), con el objetivo de aportar elementos que permitan definirlo y llevarlo a la práctica, sin embargo, a pesar de estos intentos sigue siendo un término confuso. Por citar un ejemplo, en algunos países de América Latina se ha conceptualizado como una modalidad de intervención educativa de los niños con discapacidad principalmente, situación que guarda relación cuando no se alcanza a comprender los planteamientos filosóficos, educativos y sociales que lo sustentan, pero de acuerdo con Parrilla (2002) se requiere de un análisis por lo menos de seis marcos de referencia que sustenten a la educación inclusiva, relacionados al ámbito ético, social, organizativo, comunitario y participativo.

Por su parte, Booth y Ainscow (2002) plantearon la inclusión como un proceso encaminado a mejorar las instituciones educativas para eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos, sobre todo de aquellos en situación de vulnerabilidad. Años más tarde, Echeita y Ainscow (2011) puntualizaron que existen cuatro elementos que permiten definir a la educación inclusiva y que guardan relación con las diferentes concepciones que realizan otros autores. El primero está encaminado a reconocer a la inclusión como un proceso que se caracteriza por una búsqueda constante de mejoras e innovaciones, con la intención de responder a todos los alumnos y con mayor énfasis a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Se reconoce que al ser un proceso, se requiere de tiempo, así como la suma del esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para comprender y conducir los cambios de transformación que se requieren. El segundo elemento lo constituye la búsqueda de maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Para lograrlo se plantea un tercer elemento, que hace referencia a la

necesidad de identificar y eliminar las barreras que pueden estar inmersas en la cultura, las políticas y las prácticas escolares, que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Finalmente, el cuarto elemento hace hincapié a la necesidad de brindar en atención a estos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, Valeriano (2009) coincide que el concepto de educación inclusiva comprende una serie de indicadores o descriptores que permiten definirla. Argumenta que implica entender y operar a la educación desde una manera distinta, de la instauración de una nueva filosofía que dé sentido a la cotidianidad escolar, donde las formas de trabajar y convivir sean conducidas hacia la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación de los estudiantes en el aprendizaje, y se dé cabida a las diferencias individuales.

Para la escuela, la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras e innovaciones en su filosofía, práctica y organización que le permita maximizar la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes al responder positivamente a la diversidad del alumnado, en donde las diferencias se asuman como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre todos.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002) existen tres dimensiones que interactúan y que deben ser abordadas en el tema de inclusión, sobre todo si se pretende tomar decisiones para iniciar un proceso de transformación con miras de generar una educación para todos. Dichas dimensiones hacen referencia a la cultura, la política y las prácticas inclusivas.

El concepto de cultura es relativamente nuevo en el ámbito de la educación, ya que se remonta a la década de los setenta, cuando se analizaron los obstáculos que vivían las escuelas y se buscaron construir marcos que permitieran entender los procesos de cambio, pero es hasta una década posterior que la cultura surge en el campo organizativo y se convierte en un elemento relevante para el funcionamiento de las escuelas (Meza, 2010). En lo que respecta al término de cultura inclusiva, en las dos últimas décadas ha cobrado auge a partir de la promoción de la educación para todos. Sin duda, un documento clave es el Índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002), quienes afirman que la cultura es un elemento que puede apoyar o perjudicar la política o las prácticas educativas, situación que se corrobora con las investigaciones que se han realizado en torno a la cultura escolar, donde se ha identificado que las culturas sanas y sólidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivaciones de los estudiantes, con la productividad y satisfacción de los profesores.

Las principales líneas de investigación sobre cultura inclusiva están encaminadas a identificar los medios o factores que ayudan o contribuyen a desarrollar escuelas efectivas que respondan a la todos los niños en general. Por ejemplo, Ortiz y Lobato (2003) exploraron la relación entre cultura escolar e inclusión y encontraron siete dimensiones que conforman a la cultura, las cuales se manifiestan en la cultura de cambio, vinculación con la comunidad, colaboración, colegialidad, comunicación, colaboración con la administración y tipo de liderazgo. En México, García-Gómez y Aldana-González (2010) realizaron un estudio etnográfico, en donde

identificaron que la inclusión ha presentado resultados limitados porque la cultura escolar es adversa en muchos aspectos, asimismo, concluyeron que la tradición individualista y balcánica de las escuelas primarias y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular son factores que condicionan la promoción de una cultura inclusiva.

Por su parte, las políticas inclusivas hacen referencia a las estrategias, acciones, apoyos para potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y aumentar la capacidad del centro para atender a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002). En este sentido, las políticas escolares están encaminadas a impactar en las decisiones curriculares y organizativas que estén relacionadas con la mejora del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Cabe señalar que en el contexto mexicano, las políticas de inclusión están incluidas en las políticas generales propuestas por los organismos internacionales y en las impulsadas por el gobierno mexicano. Limón (2006), en su artículo titulado “Políticas educativas mexicanas de inclusión”, muestra un recorrido desde el Artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación, y el Programa Nacional de Educación, de esta manera la política inclusiva queda reducida a los marcos normativos. Considerando lo anterior, para el desarrollo de la presente investigación se tiene en cuenta el Modelo de evaluación “Inclusiva” (Duk, 2007) que incluye un área de análisis de “gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración” que indaga en aspectos relativos a la organización, dirección y administración de los recursos humanos, materiales para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje y participación. Dimensión que se relaciona con la de políticas inclusivas propuesta por Both y Ainscow (2002).

En el caso de México, la gestión escolar se considera como un término relativamente nuevo en la educación, de manera institucional apareció a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, cuando se colocó a la gestión educativa en un lugar importante en la política educativa nacional, al determinarse como una herramienta esencial para lograr el cambio hacia la mejora de las escuelas. Dentro de su campo comprende diversos aspectos y asuntos de la escuela que van desde lo que hace el directivo, los docentes, las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa. Para Castelán (2003), la gestión educativa es una herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa, y sugiere que su evaluación debe dirigirse a los objetivos, la planificación, uso del tiempo, condiciones laborales y relación con los padres. Asimismo, argumenta que a partir de las realidades de la escuela es necesario orientar los esfuerzos hacia la gestión colegiada y participativa, en donde se promueva el liderazgo académico como herramienta de mejora.

Se reconoce que para evaluar la gestión se requiere contemplar una serie de elementos que permitan evidenciar la calidad y tipo de gestión presente en la institución educativa, en este sentido, Brandstadter (2007) propone una serie de indicadores que de acuerdo con el autor están contenidos en el concepto de gestión, dichos indicadores están relacionados con los vínculos que se establecen, la búsqueda de alternativas, el liderazgo ejercido y la organización. Cabe señalar que es necesario reconocer a la dirección y el liderazgo como indicadores para evaluar esta dimensión, ya que se conciben como piezas clave para conseguir y mantener la inclusión al favorecer la organización y la gestión para impulsar la participación de toda la

comunidad y generar cambios educativos. De acuerdo con Valenciano (2009), el liderazgo en la inclusión busca que los docentes se conviertan en transformadores, en actores que promuevan la crítica y la toma de decisiones constructivas, situación que potencia la participación de toda la comunidad educativa y da cabida al reconocimiento y respeto por la diferencia.

Finalmente, las prácticas son resultado de la cultura y las políticas inclusivas (Booth y Ainscow 2002), por lo tanto, en esta dimensión se logra evidenciar cuando las actividades dentro y fuera del aula motivan la participación de todo el alumnado y en donde se consideran los conocimientos y experiencias, es decir, se favorece la participación y el aprendizaje de todos los alumnos utilizando los recursos disponibles de la escuela y comunidad. De tal forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje son el mejor indicador de cuán inclusiva es la escuela. Otro indicador que ha sido asociado a las prácticas inclusivas eficaces, es la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. Cuando no es abordado, este factor se constituye en una barrera para el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera existe un vasto número de investigaciones relacionadas con las prácticas inclusivas, todas ellas centran su necesidad de generar condiciones para potenciar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Aguado (2011) concluye que las prácticas en la diversidad son complejas y que más que sean registradas necesitan ser descritas de forma contextualizada, dando cuenta de toda su complejidad. Por otro lado, Fernández (2011), a través de un estudio de caso, muestra cómo las prácticas inclusivas permiten reducir el fracaso escolar a través de la planeación, organización y enseñanza, las cuales tienen relación con la dirección eficaz, modelos de tutoría, agrupamientos heterogéneos, aprendizaje entre pares, colaboración en el aula, formación del profesorado y la evaluación basada en criterios claros. Riera (2011), por su parte, aborda al aprendizaje cooperativo como estrategia para atender a la diversidad, en donde los resultados demuestran la interdependencia positiva de todo el grupo.

## **Contexto de la investigación**

Después de recorrer cada una de las dimensiones, se reconoce que caminar hacia una escuela inclusiva es un proceso complejo y para hacer frente a este reto se han desarrollado investigaciones en torno a los procesos que requiere una escuela para convertirse en un espacio inclusivo. En este aspecto, el Índice de inclusión, desarrollado en Inglaterra por Both, Ainscow y otros (2002), tiene como propósito apoyar a las escuelas en el proceso de inclusión, ya que permite un proceso de autoevaluación donde se involucra a todos los actores, desde directivos, docentes, padres de familia y alumnos. En América Latina, Duk (2007) desarrolló el modelo denominado Inclusiva. Tras su aplicación, la escuela está en condiciones para tomar decisiones que faciliten la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el currículo escolar. Cabe señalar que en ambos proyectos se asume una metodología cualitativa bajo la estrategia de investigación acción, donde se involucra a la comunidad escolar con miras de tomar decisiones sobre su práctica. Cada uno de ellos ha aportado avances significativos y sustanciales respecto a la calidad educativa que brindan los centros.

En el caso de Costa Rica se adaptó el Índice de acuerdo a las condiciones locales, lo que permitió, después de un proceso de investigación, concluir que la adaptación y su éxito dependen de la organización, cultura y liderazgo institucional y que el autoconocimiento institucional debe surgir de la capacitación, pero sobre todo de la auto reflexión de los miembros de la comunidad escolar (Meléndez, 2011).

En México, Plancarte (2010) realizó la validación de constructo y de contenido del Índice de inclusión y lo adaptó a las características socioculturales y educativas de ese país, encontrando que existen desacuerdos en diferentes secciones e indicadores.

Es entonces cuando se reconoce que existe necesidad por parte de las escuelas regulares, así como de los servicios de apoyo de educación especial, de contar con herramientas que les permitan valorar en qué momento se encuentran y qué les hace falta para iniciar el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva. Bajo este contexto, la presente investigación expone la construcción y validación de una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica.

Los objetivos que guiaron la investigación están relacionados con el diseño de un instrumento de medición confiable sobre el constructo de educación inclusiva en educación básica y en un segundo momento, la descripción sobre cómo se comporta la variable en la muestra.

Se reconoce que el diseño y la validación del instrumento permitirán evaluar la respuesta educativa que brindan las escuelas de educación básica y tomar decisiones en torno a las fortalezas y áreas de oportunidad en las dimensiones de cultura, gestión y prácticas a través de la identificación de las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, se pretende que la escala aporte elementos empíricos sobre los indicadores que deberán abordar las escuelas para implementar procesos de cambio hacia una educación inclusiva.

## **Método**

### **Participantes**

Para llevar a cabo la validación de la escala se recurrió a una muestra no probabilística conformada por 211 maestros de educación básica del Estado de México que asistieron a cursos de actualización, de los cuales el 16.59% labora en el nivel preescolar, el 52.61% en primaria y el 30.81% en secundaria. Del total de la muestra, 8 son directivos, 190 son docentes frente a grupo y 13 son orientadores o asesores metodológicos. El número de participantes de cada nivel estuvo condicionado por la disponibilidad y aceptación de cada docente para contestar la escala.

## ***Instrumento***

La escala se diseñó a partir del constructo propuesto por Booth y Ainscow (2002), el Índice de inclusión. Por lo tanto, la escala explora la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas a través de 42 ítems constituidos en una escala tipo Likert.

## ***Procedimiento***

De acuerdo con Anastasi (1998), Morales (2003) y Kerlinger (2002), los instrumentos de medición deben ser sometidos a pruebas de validez y confiabilidad para que los resultados que arrojen permitan producir conclusiones fundamentadas, las cuales, a su vez, generen decisiones objetivas y responsables. Por tal motivo, a continuación se presenta el proceso que se llevó a cabo para alcanzar la validez y confiabilidad de la escala.

A partir de la revisión teórica se generaron una serie de indicadores y proposiciones que permitieron formular ítems representativos para las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas. Posteriormente, se solicitó la participación y colaboración de 2 profesionales nacionales y 2 profesionales internacionales expertos en la línea de investigación de educación inclusiva, con la intención de someter a juicio el contenido, la pertinencia y la relevancia de 50 ítems.

Terminada la fase de diseño, la escala se aplicó de manera autoadministrada a 211 docentes de educación básica en servicio, que se encontraban en algún curso de capacitación o actualización. En primer lugar se solicitó la autorización de las autoridades y coordinadores de cursos estatales y se convocó a los docentes asistentes a participar en la recolección de datos. Cabe señalar que el propósito de la escala fue modificado con la intención de no contribuir a un sesgo en la información, asimismo, se solicitó contestar con la mayor veracidad, enfatizando la confidencialidad y el anonimato de la información. La administración duró 25 minutos aproximadamente.

El procesamiento de datos se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS, en la versión 19.

## ***Resultados***

### ***Datos descriptivos de la muestra***

A partir del manejo de los datos se afirma que 5 de cada 10 docentes que conformaron la muestra son de primaria, 3 de cada 10 son de secundaria y el resto corresponde a maestros de preescolar. En tanto, las prácticas educativas de 9 de cada 10 profesores están directamente relacionadas con el aula, el resto desempeña funciones de orientación, son asesores metodológicos o directores.

## Confiabilidad

Se estimó la confiabilidad del instrumento con el índice Alfa de Cronbach, para cada una de las dimensiones y para la escala total. Los resultados se presentan en la tabla 1. Como se puede observar, el nivel de fiabilidad alcanzado por cada dimensión es aceptable.

**Tabla 1:**  
**Confiabilidad de la escala**

Dimensión	Confiabilidad	Número de ítems para cada escala
Cultura	0.89	13
Gestión	0.90	13
Prácticas	0.90	16
Escala total	0.95	42

Al analizar la correlación de cada ítem-total se identificó la existencia de un par de ítems en cada subescala con una baja correlación, por ejemplo en la subescala de cultura que está constituida por 13 ítems, como se puede observar en la tabla 2, el ítem 5 y 13 mostraron menor nivel de correlación, sin embargo, al eliminarlos no contribuían a aumentar el alfa, motivo por el cual se consideró pertinente no excluirlos y observar su comportamiento en análisis posteriores.

**Tabla 2:**  
**Ítem con baja correlación**

Subescala	Ítem	Correlación de cada ítem-total	Alfa si el ítem es borrado
Cultura	5	.4201	.8941
	13	.4799	.8932
Gestión	18	.4847	.8997
	24	.4613	.8998
Prácticas	30	.4933	.9060
	31	.4836	.9105

## Validez de la escala

La escala fue elaborada a partir del constructo de cultura, gestión y prácticas inclusivas, que de acuerdo con Booth y Ainscow (2002) son dimensiones que se deben atender si se pretende emprender el proceso para brindar una educación para todos. De esta manera, la validez de contenido de la escala fue a través de la revisión teórica sobre el constructo con la intención de que los ítems fueran representativos considerando su alcance, cobertura y relevancia. Posteriormente se sometió a juicio de expertos, considerando que los ítems fueran

representativos, que contribuyeran a recoger información relevante y que fueran comprensibles. Cada uno de los ítems fue valorado mediante una rejilla utilizando los siguientes criterios: bueno, mejorar, cambiar o eliminar.

Se estimó que había acuerdo entre los jueces cuando al menos tres de ellos coincidían en su evaluación, y en desacuerdo cuando dos o más jueces manifestaran respuestas opuestas. A sugerencia de los expertos, durante este proceso se eliminaron siete, se modificaron cinco y se mejoró la redacción de 4 para facilitar su comprensión. Finalmente, la escala se sometió a una segunda revisión para verificar su pertinencia, quedando con un total de 42 ítems.

### **Análisis factorial exploratorio**

Al haber obtenido el instrumento un nivel de confiabilidad adecuado, se procedió al análisis factorial como método para comprobar la validez de constructo, con el propósito de aportar evidencia de validez relacionada con la estructura interna de la prueba.

Para dar inicio al análisis factorial se llevó a cabo el análisis de la medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin, con la intención de identificar el nivel de correlación parcial entre las variables, obteniendo un valor de 0.91, lo que indica una excelente adecuación muestral. Esto implica que el procedimiento para reducir en factores es adecuado, ya que las variables tienen una alta asociación entre ellas. En consecuencia, se corroboró que el análisis factorial aplica para la subescala de Cultura a través de la prueba de esfericidad. En la tabla 3 se muestran los resultados de la adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin para la subescala de Gestión y de Prácticas.

**Tabla 3:**

#### **Resultados de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin**

Medida de adecuación muestral KMO para cada subescala	Valor obtenido
Cultura	0.91
Gestión	0.91
Prácticas	0.92
Escala total	0.93

Con el método de extracción de componentes principales y rotación varimax, se identificó que cada una de las subescalas puede ser explicada por dos o más factores. Para retener factores se consideró que el valor de cada factor fuera mayor a la unidad. La subescala de cultura se compone de dos factores que explican el 54.93% de la varianza total. En la tabla 4 se presentan los factores obtenidos para cada una de las subescalas y los porcentajes de varianza que lo explican.

**Tabla 4:**  
**Factores que integran cada subescala**

Subescala	Factores	% de la varianza	% acumulado
Cultura	I	45.93	45.93
	II	8.99	54.93
Gestión	I	46.86	46.86
	II	9.07	55.93
	III	8.13	64.06
Prácticas	I	43.84	43.84
	II	9.16	53.014

Asimismo, en la matriz de componentes rotados se identifica la existencia de los factores a partir de su carga factorial. En la tabla 5 se puede observar los factores obtenidos con sus reactivos correspondientes, así como sus saturaciones.

**Tabla 5:**  
**Factores y reactivos**

Subescala	Factores	Elementos que valora cada reactivo	Saturación		
Cultura	I	8. Educación de calidad	.77		
		6. Los apoyos para promover los aprendizajes	.72		
		2. Igualdad de oportunidades	.69		
		7. Aceptación de la diversidad	.68		
		5. Exclusión	.65		
		3. Preocupación por fortalecer las capacidades, intereses y motivaciones	.64		
		9. Logros educativos	.61		
		4. Reconocimiento de la diversidad	.49		
		1. Acceso a la educación	.48		
		Gestión	II	13. Vinculación con servicios de la localidad	.81
12. Participación de los docentes	.73				
11. Relaciones entre los miembros de la comunidad	.70				
10. Participación de la comunidad	.58				
Prácticas	I	23. Recursos diferentes y/o adicionales para acceder al currículo	.77		
		21. Accesibilidad a la escuela	.74		
		22. Se contemplan actividades para los alumnos en condición de vulnerabilidad	.71		
		19. Se contemplan acciones desde el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)	.57		
		17. Se destinan apoyos y/o recursos	.55		
		18. Información y asesoramiento	.54		
		20. Acciones relacionadas a la permanencia y egreso	.49		
		Gestión	II	16. Organización y dirección de la escuela	.79
				15. Toma de decisiones	.77
		Prácticas	III	14. Liderazgo efectivo	.76
24. Expectativas de logro	.85				
25. Impacto de las acciones en la participación y aprendizaje	.68				
26. Se definen las acciones y estrategias con la comunidad escolar	.64				

	42. Se realizan ajustes en las actividades de evaluación	.74
	40. Los resultados de evaluación permiten conocer cuánto y cómo progresan los alumnos	.70
	41. Se toman decisiones a partir de la evaluación en el qué y cómo enseñar	.69
	39. El proceso de evaluación permite conocer las características y diferencias de los alumnos	.69
I	36. El trabajo en diferentes agrupaciones como un medio para promover la participación	.68
	37. Impacto de las actividades con relación al desarrollo de competencias	.68
	35. Impacto de la metodología en el aprendizaje y participación	.67
	38. La relación entre procedimientos de evaluación y estilos y ritmos de aprendizaje	.60
Prácticas	34. La relación entre las actividades y los estilos y ritmos de aprendizaje	.58
	29. Adaptación de los proyectos y aprendizajes esperados	.77
	28. Situaciones de aprendizaje diversas	.75
	27. Situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes en condición de vulnerabilidad	.74
II	30. Orientación a los padres de familia	.66
	32. Promoción de trabajo colaborativo	.58
	31. Se brindan apoyos adicionales dentro del aula	.58
	33. Realización de actividades diversificadas para trabajar un mismo tema	.52

A partir de los resultados se analizaron y nombraron cada uno de los factores, considerando la revisión teórica del constructo. Como se observa en la tabla 5, el factor I de la subescala de cultura guarda relación con el acceso, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad, indicadores que representan las creencias, valores y filosofía que dan sentido a la labor educativa de la escuela, por lo cual se nombró a este factor: conductas y actitudes de la comunidad hacia los alumnos en situación de vulnerabilidad. El factor II está compuesto por reactivos que hacen referencia a los vínculos que se establecen al interior y exterior, que van destinados a generar un ambiente de cohesión social para favorecer el aprendizaje, indicadores que de acuerdo con Ortiz y Lobato (2003) forman parte del sistema catalizador de la transformación, en el modelo de cultura escolar inclusiva, por lo que así se le denominó a este factor: relaciones que se establecen en la comunidad.

En la subescala de Gestión se identificó que el factor I agrupa ítems sobre las medidas, acciones y apoyos que se contemplan en la escuela para favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos, por lo que se le denominó: acciones y recursos que se destinan para los alumnos en situación de vulnerabilidad. El factor II fue nombrado organización y liderazgo, al contener elementos relacionados a la dirección y la toma de decisiones, y el factor III agrupó reactivos que guardan relación con el factor I de acciones y recursos, motivo por el cual se le nombró elementos que dinamizan la organización de los recursos. Finalmente, el factor I de la subescala de prácticas se identificó como, planificación y evaluación en el aula debido a que los reactivos que lo conforman son aquellos que tienen que ver con acciones de planificación, criterios e instrumentos de evaluación. En tanto, al factor II se le llamó variedad y flexibilidad con que se aborda el currículo, ya que agrupó reactivos vinculados con acciones específicas dentro

del aula, como orientación a padres, trabajo colaborativo, asignación de apoyos adicionales y actividades diversificadas.

Un análisis final corresponde a la permanencia de 6 ítems que se identificaron con una correlación baja al realizar el análisis de la correlación de ítems. Tras el análisis factorial se identifica que los ítems 5, 13, 18, 24, 30 y 31 poseen una carga factorial satisfactoria que apoya la medición de la variable, situación que valida su presencia en la escala.

### **Comportamiento de la variable en educación básica**

A partir de los análisis realizados se logró identificar cómo se comporta el constructo de educación inclusiva en la muestra. Como se puede observar en la tabla 6, la subescala de cultura obtuvo un valor promedio alto de 8.4 en el nivel preescolar, y es en este nivel donde se identifican los promedios más altos en las tres dimensiones. Esto permite afirmar que el nivel preescolar presenta mayores fortalezas en las conductas y actitudes para reconocer y valorar la diversidad, así como el establecimiento de relaciones al interior de la escuela para favorecer el aprendizaje. Principalmente su fortaleza se encuentra en la aceptación y reconocimiento de la diversidad, y su área de oportunidad se localiza en el establecimiento de apoyo con los servicios o instituciones de la localidad para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

En el caso de primaria y secundaria, el promedio más alto está en la subescala de prácticas. Cabe señalar que el promedio más bajo en educación básica en el Estado de México se encuentra en la subescala de gestión, que hace referencia a las acciones que se llevan a cabo como institución para destinar apoyos, recursos humanos y materiales para incrementar la participación de los alumnos en situación de vulnerabilidad, así como la información y asesoramiento que buscan y reciben los docentes sobre sus alumnos.

**Tabla 6.**  
**Comparación de promedio entre los niveles de educación básica**

Nivel	Promedio		
	Cultura	Gestión	Prácticas
Preescolar	8.4	6.9	8.3
Primaria	7.3	5.8	7.8
Secundaria	7.3	5.7	7.7
Educación básica	7.5	6.0	7.8

Con respecto a cómo se comporta la variable en las diferentes funciones que desempeñan los sujetos de la muestra, se identificó que los directivos presentan un promedio de 8.0 en las dimensiones de cultura y prácticas y un 7.0 en gestión. En el caso de maestros de grupo y en la categoría de otros que responde a orientadores y asesores, su promedio alto es de 7.9 y 7.6 respectivamente en la subescala de prácticas y su promedio bajo se ubica en la subescala de gestión. A partir del análisis en torno a los años de servicio de los maestros que conformaron la

muestra, se identificó que el valor mayor en la dimensión de cultura es de 7.7 y lo obtuvieron maestros que tienen en promedio de 21 a 30 años de servicio. En tanto, los maestros de 11 a 20 años de labor docente reportaron un promedio alto de 8.0 en la subescala de prácticas y con referencia a los maestros con más de 30 años de servicio obtuvieron el valor más alto en gestión con respecto a los maestros de 1 a 30 años, con un promedio de 6.5.

## Discusión y conclusiones

Después de realizar los análisis estadísticos, se puede concluir que la escala de prácticas inclusivas posee las propiedades que requiere un instrumento de medición válido y confiable para ser utilizado en educación básica.

La escala final se compone de 42 reactivos, agrupados en tres subescalas en donde se identifican la existencia de siete factores que explican la variabilidad del constructo medido, por lo tanto, se afirma que el constructo de educación inclusiva es multidimensional y que responde a los planteamientos de Booth y Ainscow (2002) en el Índice de inclusión, al exponer 45 indicadores y 498 preguntas para apoyar el proceso de la escuela hacia una educación inclusiva. Asimismo, se puede afirmar que existe congruencia conceptual entre los siete factores identificados a partir del análisis factorial, lo que representa la relevancia y pertinencia de los reactivos planteados.

Al realizar el análisis de los reactivos de cada una de las subescalas, se puede concluir que en la dimensión de cultura, en los tres niveles de educación básica, su fortaleza se encuentra en la aceptación de todos los niños en la escuela, independientemente de sus características personales y/o necesidades educativas, lo que permite afirmar que todos los alumnos, independientemente de su condición, tienen acceso a la educación básica en el Estado de México. El área de oportunidad de los tres niveles está en el establecimiento de vínculos de apoyo con servicios e instituciones, para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

En la subescala de gestión se puede identificar que en el nivel preescolar su fortaleza se encuentra en las acciones de apoyar el acceso, permanencia y egreso de los alumnos en situación de vulnerabilidad, en comparación a primaria y secundaria, situación que puede estar vinculada con las condiciones de acreditación y certificación de estos dos niveles. El área de oportunidad identificada para preescolar y primaria guarda relación con los apoyos y/o recursos humanos que se destinan para los alumnos en situación de vulnerabilidad, así como la información y/o asesoramiento que reciben los docentes. Para el caso de secundaria, su mayor debilidad radica en la inclusión de los estudiantes en situación de vulnerabilidad en las actividades que organiza la escuela. Cabe señalar que diferentes autores (Booth y Ainscow, 2002; Duk, 2007) consideran esta dimensión como el elemento que dinamiza la organización de recursos destinados a favorecer la participación y aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad, por tanto, a partir de las necesidades identificadas en los tres niveles que

conforman la educación básica se tendrán que generar proyectos de mejora que incidan en la gestión escolar, para que a su vez se impacte en la cultura y en las prácticas inclusivas de la escuela.

Con respecto a la subescala de prácticas, los tres niveles mantienen cierta similitud, sin embargo su área de mejora se ubica en la adaptación del proyecto y/o aprendizajes esperados con la intención de promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

Es así que se reconoce que la escala tiene implicaciones prácticas, ya que puede ser utilizada en su totalidad o solamente retomar alguna de las subescalas. Asimismo, puede ser usada por una escuela en específico o ser aplicada a una zona escolar y a partir del análisis de los resultados, la escuela o zona escolar estarán en condiciones de desarrollar proyectos de mejora que beneficien a toda la comunidad escolar. En otro escenario, la escala puede ser utilizada por los servicios de educación especial para llevar a cabo un diagnóstico inicial del contexto de la escuela o escuelas que apoyan en las dimensiones de cultura, gestión y prácticas. Además se puede extender al contexto áulico, porque se tendría un perfil individual por docente y a partir de los resultados se tendrían elementos para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y/o su Plan Anual de Trabajo (PAT), pues se ratifica que los resultados permiten tomar decisiones sobre las áreas de oportunidad que tiene la escuela para brindar una respuesta educativa de calidad a partir de la identificación y valoración de las barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos, sobre todo de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Se reconoce que existen aspectos relevantes para obtener resultados desde la aplicación de la escala de prácticas inclusivas y que permitan a la escuela tomar decisiones: en primer lugar, sensibilizar a la comunidad docente sobre la importancia que tiene la cultura de evaluación en los centros educativos para la toma de decisiones; segundo, generar un ambiente de apertura y de confiabilidad de los resultados, con la intención de recolectar información con la mayor veracidad posible; y, finalmente, someter los resultados de la evaluación a un proceso de análisis y reflexión entre la comunidad docente para generar acciones de mejora.

Asimismo, es necesario diseñar y validar instrumentos que recolecten información de los alumnos y padres de familia con relación a las dimensiones de cultura, gestión y prácticas inclusivas, con la intención de dar voz y participación a toda la comunidad educativa.

Se concluye que la escala de prácticas inclusivas en educación básica puede ser una herramienta que permita a la escuela valorar en qué momento se encuentra y qué le hace falta para iniciar el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva.

## Referencias

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 23-42. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art1.pdf>.
- Anastasi, P. A. Anne y Urbina (1988). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Booth, T. A. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE, UK.
- Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un terreno enmarañado. *Novedades Educativas*, 12-18.
- Castelán, A. (2003). ¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?. *Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 39-42.
- Duk, C. (2007). Inclusiva, Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 188-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025027>>
- Echeita, S. G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Fernández, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 43-58. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art2.pdf>.
- García-Gómez, L. y Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, 19, 116-125.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Limón, M. A. (2006). Algunas políticas mexicanas de inclusión. *Revista Electrónica Sinética*, (29), 36-38. Recuperado de <http://www.observatorio.org>
- Meléndez, L. R. (octubre, 2011). Construyendo centros educativos inclusivos, presentado en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva, Tabasco.
- Meza, G.C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres* (Tesis doctoral). Salamanca. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP\\_Meza\\_Garcia\\_CL\\_Cultura\\_escolar.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf)
- Morales, V. P. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. España: Muralla.

- Ortiz, G. M. y Lobato, Q. X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordon. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 55 (1), 27-37.
- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Plancarte, C. P. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 133-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art7.pdf>.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.
- Valenciano, C. Y. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. M. Sarto, *Aspectos claves de la educación inclusiva*, 13-24. Salamanca: INICO.



# Escuelas de jornada extendida ¿Conveniencia u oportunidad?

## Extended school day ¿Convenience or opportunity?

Lidia Cardinale\*

Recibido: 01-09-2014 - Aceptado: 22-10-2014

### Resumen

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación en curso “La experiencia de implementación de nuevos proyectos educativos desde el discurso docente”, dirigida a la producción de conocimientos en torno al análisis de las posiciones subjetivas, que en sus discursos expresan los docentes que participan de estos proyectos. En esta presentación se pretende analizar desde la perspectiva de la teoría de la justicia de Amartya Sen a los efectos de permitirnos pensar si estamos o no, frente a situaciones de ampliación de las capacidades en el sentido no solo de distribución de beneficios materiales, sino de lo que dichos beneficios permiten conseguir en términos de la propia vida y libertad de los sujetos.

Se indaga además en los prejuicios, intereses y preconceptos que surgen de los documentos oficiales de creación del proyecto y los registros de los espacios de talleres realizados con integrantes de los equipos docentes de tres escuelas de jornada extendida de la ciudad de Viedma. Fue justamente la experiencia con docentes en estos talleres, lo que nos lleva a pensar que podemos estar frente a una situación de injusticia y nos interroga acerca de sus experiencias y percepciones. El propósito es tomarlas como señal para someterlas a un examen crítico.

**Palabras clave:** jornada extendida, justicia, libertad, pobreza y capacidades.

### Abstract

This work shows the ongoing research project “The experience of implementing new educational projects from teaching speech” directed to the production of knowledge on the analysis of subjective positions, teachers expressed in their speeches. Analyzed from the perspective of the theory of justice Amartya Sen allow us to think about whether or not we are, in situations of expanding capacity in the distribution sense not only material benefits, but those benefits which allow to achieve in terms the life and liberty of the subject.

\* Psicopedagoga, especialista en Currículum y Prácticas Escolares en contextos. Docente de la Universidad Nacional del Comahue. Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Retención Estudiantil para el CURZA. [lmcardin@yahoo.com.ar](mailto:lmcardin@yahoo.com.ar)

It also investigates, prejudices, interests and prejudices arising from official documents and project creation logs Workshops held with members of teaching teams of three schools of extended day city of Viedma. It was precisely the experience of working with teachers in these workshops, which suggests that we may be facing a situation of injustice and were questioned about their experiences and perceptions, the purpose is to take them as a sign to be subjected to critical examination.

**Keywords:** extended day, justice, freedom, poverty, capacities.

## El programa de jornada extendida en la provincia de Río Negro

En abril de 2006, el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro crea el *Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida*, como forma de revertir las “políticas que no favorecieron a los sectores de mayor vulnerabilidad en la comunidad” (Resol. N° 787/06) –en alusión a la reforma de los 90–. En la normativa se establece que se incorporarán al proyecto escuelas cuya población se encuentre en situación de riesgo social y que “no disponen de las mismas oportunidades que otros niños cuyos contextos les facilita el ingreso al mundo cultural”.

No solo se prescriben variaciones en el tiempo escolar –se incrementa la jornada escolar a ocho horas diarias–, sino también se incorporan nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés) y talleres en el turno escolar en el que habitualmente los niños no asistían a clases. En esta misma dirección, la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 estableció, en su Artículo 28, que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel.

Respecto a la planta funcional, la normativa establece el cargo de director de jornada extendida, quien tendrá la tarea de coordinar el proyecto conjuntamente con el vicedirector si corresponde. En tanto, el cargo de maestro de ciclo tendrá tres opciones: de jornada simple (sin participación en la extensión horaria), de jornada completa (con proyecto aprobado de 20 horas semanales) y de jornada extendida (con proyecto aprobado inferior a 20 horas). A los maestros de música, plástica y educación física se les asignarán horas para la extensión de jornada de acuerdo a la propuesta realizada por cada una de las escuelas.

Se prevé otorgar horas institucionales para realizar la articulación, integración y evaluación entre el equipo directivo, los maestros de ciclo, talleristas y personal de servicios generales. A tal fin se otorgarán dos horas semanales para docentes y talleristas. Su organización será responsabilidad de cada institución (Resol. 787/06: Anexo I).

Si bien al inicio fueron incorporadas nueve escuelas al proyecto, en 2007 llegaron a 20 los establecimientos que tenían jornada extendida. El número se duplicó en 2009 alcanzando a 40 la cantidad de escuelas bajo el programa, y en 2013 el total fue de 61 establecimientos de nivel

primario que funcionan bajo esta modalidad, representando el 15,8 % del total de escuelas de nivel primario del sector estatal.

Para que las escuelas se incorporen al programa, se establece como requisito que “hayan sido aprobados los proyectos presentados por cada institución” (Res. 787/06: Anexo I), en alusión directa a la definición de los nuevos espacios curriculares: los talleres que se definirán en función de las necesidades institucionales. Respecto a la elaboración de los mismos se señala que:

“Los proyectos podrán ser elaborados por maestros idóneos, talleristas, profesores, etc., de acuerdo al diagnóstico que refleja el P.E.I. y P.C.I. de cada institución, de modo tal de evitar la fragmentación del conocimiento, sin olvidar el para qué de la propuesta” (Res. 787/06: Anexo I, Inciso VII, De la presentación de los proyectos).

Los proyectos pasan por una serie de instancias de evaluación y/o reformulación hasta su aprobación, teniendo vigencia por dos años, al término de los cuales podrán ser reformulados y atravesar todo el proceso de evaluación establecido (Res.787/06: Anexo I).

Los datos que se presentan en este informe surgen del trabajo con tres establecimientos primarios de la ciudad de Viedma<sup>16</sup> –capital de la provincia– incorporados a dicho programa, en el que se analizó la documentación, las normativas específicas y la información estadística y se realizaron entrevistas con docentes y talleristas pertenecientes a dichos establecimientos.

Este trabajo se propone analizar los argumentos razonados que inducen a pensar que dicho proyecto beneficia la vida y libertad de los sujetos, dado que, para Amartya Sen, la justicia guarda relación con la forma en que las personas viven sus vidas y no simplemente “con la naturaleza de las instituciones que la rodean” (Sen, 2011, p. 16). En algunos casos, las consideraciones en conflicto no están completamente resueltas y por ello razonamiento y escrutinio son esenciales para el autor.

La idea de usar la razón para promover la mejora social está en la base de la decisión que promueve este proyecto, así se desprende de una de las normativas que reglamenta el proyecto: “...las condiciones desiguales del contexto sociocultural son causas importantes del fracaso escolar. Esto implicaría que mejorando las condiciones que le ofrece la escuela en su trayectoria educativa podrían atenuarse sus efectos...” (Resolución 959/08). Se argumenta además que en la provincia de Río Negro:

“Hay muchos alumnos que se encuentran en situaciones de riesgo social y ven limitado su acceso al capital cultural, lo que se constituye en un factor de desigualdad. No disponen de las mismas oportunidades que otros niños cuyo contexto les facilita el ingreso al mundo de la cultura y el tránsito por los distintos niveles de escolaridad” (Ministerio de Educación de Río Negro. Resolución 959/08).

<sup>16</sup> La Escuela Primaria N° 308, la N° 336 y N° 200. La primera de ellas se incorporó en el año 2006, la segunda en el 2009 y la tercera en el 2010. Son los únicos establecimientos de la ciudad que tienen jornada completa.

Ante esta situación, el proyecto se propone “Brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela”. De esta manera se prevé “Mejorar los niveles de retención escolar y disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad” (Resolución 959/08).

Sen nos aporta el concepto de “base de información” o datos relevantes que se eligen para realizar juicios de valor para intervenir en una determinada situación. Advierte que hay que estar atento a cómo se recortan los datos, con qué criterio se recortan, qué datos se excluyen y cuáles se dejan afuera.

Al examinar los fundamentos de la política observamos que, dado el nivel de generalidad en que están formulados, hay muy pocas razones que den cuenta de los beneficios concretos de las medidas a adoptar en las capacidades de las personas, lo que no daría lugar a garantizar que sea lo correcto. Amartya Sen señala al respecto que cuando en la base de elección de un proyecto hay un principio general, estamos ante un intento de transformar la ética en una ciencia positiva de la conducta humana; la mejor elección social es la que maximiza la suma de utilidades individuales.

¿Cuál es la base de información de este principio que sustenta la elección de este proyecto? Hay dos cuestiones a analizar. En primer término, “parece igualitario” dar a todos las mismas oportunidades. La segunda cuestión hace referencia a consecuencias reales y concretas que no tienen en cuenta las satisfacciones relativas de los diferentes individuos, sino que refieren a indicadores estadísticos de repitencia, sobreedad, retención, etc.

## **Más tiempo en la escuela, mejor educación**

Las investigaciones en los países centrales señalan que el vínculo entre tiempo escolar y rendimiento de los alumnos es poco significativo, fundamentalmente en el caso de quienes pertenecen a sectores sociales pobres. Si bien los estudios no avanzan en explicar las razones de dicho fenómeno, varios advierten que “lo estrictamente importante en el tratamiento del tiempo que se hace en educación no es su duración [...] sino lo que en él se hace” (Gimeno 2008, p. 50), esto es lo que otros definirán como ‘calidad del tiempo’ (Department of Education USA, 1996).

Para Sen, los bienes primarios (el tiempo como materialidad) no es suficiente para “elegir la vida que tenemos razones para valorar” (Sen 2000, p. 99) La pobreza no implica solo la falta de recursos, sino la privación de las capacidades básicas que se traducen en exclusión social, pérdida de independencia y desconfianza en uno mismo. Considera el autor que es necesario expandir las capacidades de las personas para que puedan llevar una vida digna y el papel de los recursos materiales son importantes junto a otras influencias, pero las “conexiones no son tan estrechas y las desviaciones suelen ser importantes” (ídem, p. 37).

La libertad de los individuos, agrega Sen, constituye la piedra angular del desarrollo y entiende la misma como la capacidad para conseguir aquellos fines que podemos considerar valiosos y que sean razonables, que le permita elegir la vida que valora; la pobreza es falta de libertad en este sentido. Nos preguntamos si cabría otra posibilidad que se basara además en elecciones y decisiones de las propias comunidades. Adoptar este criterio implicaría la imposibilidad de hacer una elección social racional porque la regla de la mayoría siempre presenta incoherencia, según lo establece Kenneth Arrow<sup>17</sup> en su famoso “teorema de la imposibilidad”. En esta teoría de la decisión, Arrow sostiene que cuando los votantes tienen tres o más alternativas, no es posible diseñar un sistema de votación que permita reflejar las preferencias de los individuos en una preferencia global de la comunidad, de modo que al mismo tiempo se cumplan ciertos criterios “racionales”.

Esta posición, según Sen, es muy pesimista porque limita la posibilidad de elección razonada y coherente, debido a la heterogeneidad de preferencias y valores propios de los diversos grupos culturales. El incesante bombardeo con generalidades simples interfiere en la comprensión de la diversidad cultural; el reconocimiento de la diversidad es muy importante para pensar el desarrollo como libertad.

En virtud de estos argumentos, cabría pensar que la validez de este programa de intervención social considera una fuente de información, que en este caso es el “tiempo escolar”, a partir del siguiente razonamiento:

- El tiempo que se le dedica al aprendizaje es decisivo para el acceso a los bienes culturales.
- Las familias de sectores populares no tienen acceso a la cultura fuera del horario escolar.
- Ampliar el tiempo escolar le permitiría mayor acceso a la cultura y reduciría el fracaso escolar.

Los documentos oficiales dan cuenta que la base de información en que se sustenta el proyecto es muy limitada, no porque resulta incoherente sino porque “No podemos hacer valoraciones sociales con tan poca información” (Sen, 2000, p. 303). Depende de la información que tengamos para establecer lo que es posible o no en lo referente a la toma de decisiones sociales, pues ampliando la información podremos disponer de otros criterios.

Sería necesario –según este criterio– tomar otras fuentes de información. Preguntarnos por ejemplo: ¿A quiénes se beneficiaría más con este tipo de escuelas? ¿A quiénes se perjudicaría? ¿Qué preferencias manifiestan las familias afectadas? ¿Qué actividades culturales, comunitarias o deportivas que se desarrollan en el medio social se verían imposibilitadas o limitadas? ¿Es aplicable a todos los niños desde los 6 años a los 13? ¿Quién se encargaría de las actividades

<sup>17</sup> Economista estadounidense, Premio Nobel de Economía en 1972. Su obra más importante, publicada en 1951, es “Elección social y valores individuales”, en donde expuso su “Teorema de la imposibilidad”.

de crianza: juegos, alimentación, higiene, etc.? ¿Cuáles son las experiencias o investigaciones que dan cuenta que esta medida contribuye al logro de los propósitos establecidos?

En función del aporte de la teoría de las capacidades, cabría hacer tres observaciones. La primera se refiere a la mirada homogeneizadora del problema que supone que todos en promedio tienen las mismas limitaciones y falta de oportunidades, sin considerar la multidimensionalidad del tema de la pobreza que afecta a todos de manera diferente. Por ejemplo, algunos pueden requerir que se trabaje con las madres y los hermanos, dado que contribuiría al mejoramiento de las capacidades de todo el grupo familiar. En este caso, más que separarlo de su familia, la alternativa sería integrar a la familia a las oportunidades de acceso a la cultura. Para niños que se destacan en actividades deportivas o culturales –por ejemplo jugando al fútbol– podría constituirse en una medida restrictiva de sus derechos, dada la limitación del tiempo para el entrenamiento. ¿Qué opciones tiene el sujeto? ¿Hay otras alternativas? En el caso que se constituya como única opción, ¿no habría una violación de derechos o una falta de libertad individual?

No conceder importancia a los derechos y libertades es el segundo aspecto a ser analizado. Solo participan de la consulta los equipos docentes de las escuelas a ser incorporadas al proyecto, pero no hay alusiones en el proyecto a la participación de las familias y tal vez se fundamente en que lo que se valora es el beneficio que produciría la medida. Al respecto, Sen señala que “La justicia no puede ser indiferente a las vidas que las personas pueden realmente vivir. La importancia de las vidas, experiencias y realizaciones humanas no puede ser suplantada por información sobre las instituciones y las reglas de comportamiento” (Sen 2011: 50), que son muy importantes por su influencia en lo que sucede, pero la realidad va más allá e incluye la vida que las personas son capaces o no de vivir.

Ver a las personas simplemente como miembros de un grupo social, excluyendo todo lo demás, sería una denegación de la libertad que impide decidir a cada uno como quiere verse exactamente. Se la ve desde una identidad dominante: “Los seres humanos individuales con sus varias identidades plurales, sus múltiples afiliaciones y sus diversas asociaciones son, por antonomasia, criaturas sociales con diferentes interacciones sociales” (Sen 2011, p. 277).

La tercera cuestión hace referencia a las posibilidades que tienen los pobres de valorar la libertad en general y en este caso la libertad de elección del tipo de escuela para sus hijos. Algunos sostienen que esto constituye una imposibilidad dado que solo se valora el bienestar y la seguridad, ante lo cual Sen expresa que no son indiferentes a sus derechos y libertades políticas y humanas. Asimismo, suelen parecer silenciados y adaptan sus deseos y expectativas a lo que se considera posible. Por eso, se hace necesario crear condiciones favorables para que las personas tengan verdaderas oportunidades de “juzgar el tipo de vida que les gustaría vivir” (Sen 2000, p. 86), que en el caso del proyecto analizado sería tomar ellos mismos la decisión de elegir la escuela que más se acerque a sus propios deseos.

## “Los maestros nos hacemos cargo de lo que les corresponde a los padres”

En los documentos consultados y en las entrevistas con docentes para el proyecto no se hace alusión a la participación de las familias y comunidades que se ven afectadas por dicho proyecto. Participan de la decisión de incorporarse al mismo solo el personal docente del establecimiento. Se deduce entonces que no hay intervención directa de las familias de los estudiantes que se convertirían en receptores pasivos y dóciles de la ayuda del Estado. En este sentido, varios docentes entrevistados señalan que creen que es una medida más de “clientelismo”, dado que la escuela se hace cargo de lo que los padres tienen que hacer.

Los docentes plantean en los espacios de taller que, en lugar de implementar programas que revaloricen el trabajo y la familia, se decidió por una propuesta que tiene como finalidad “quitar obligaciones adquiridas a los padres y tutores para que la escuela las asuma”. Esto produce un generalizado malestar en el personal que trabaja en estos establecimientos, quienes aseguran que la consecuencia es la desresponsabilización de los padres en la crianza y escolaridad de sus hijos: “vienen sucios y sin los útiles... a veces las mochilas están vacías...”; “...vos los llamas porque el hijo está enfermo o descompuesto y no te atienden el teléfono”; “...los niños están ocho horas en la escuela y a veces no vienen a buscarlos a la salida... ‘*me quedé dormido*’ te dicen...”

Asimismo, expresan que se va desdibujando la función docente y se ven haciendo miles de cosas: “...es una especie de placer y agobio... no sabemos lo que somos... un poquito maestras, un poquito enfermeras... un poquito padres...” y la urgencia de las tareas de crianza –comida, limpieza, convivencia, etc.– relega la tarea de transmisión de cultura. Esta situación llevó a una docente a decir que “lo más importante es no olvidarme el ‘trapo rejilla’ para ir a la escuela” (y no la tiza como era propio de este ámbito).

Cabría preguntarse ¿por qué deben asumir otros la responsabilidad de los padres? Esto podría ocasionar problemas éticos e incluso puede afectar la dignidad de los padres al considerarse que –solo por las condiciones materiales de vida– no son capaces de hacerse cargo de la crianza de sus hijos o que los niños por ello no son queridos ni cuidados.

Desde la teoría de las capacidades, cualquier afirmación de la responsabilidad social que sustituya la responsabilidad individual puede ser contraproducente, dado que “No existe nada que sustituya la responsabilidad individual” (Sen 2000, p. 338). Sin embargo, esto puede verse afectado por circunstancias como el contexto, ya que las familias de los niños que asisten a las escuelas de jornada extendida están atravesadas por condiciones de vulnerabilidad que les impide hacerse cargo de todas las tareas de crianza de sus hijos, como sí lo hacen otros que asumen esta responsabilidad. Es decir, no tienen capacidad para hacerse cargo de la crianza de sus hijos, algo que puede hacerse si se dispone de las libertades básicas. “La responsabilidad exige libertad” (Sen 2000, p. 140).

No solo interesan las cosas que logramos hacer, sino también las libertades que tenemos para escoger entre diferentes clases de vida: ser capaz de razonar y escoger es un aspecto significativo de la vida humana. Además, la libertad nos hace responsables de lo que hacemos. Una capacidad es el poder hacer algo y la responsabilidad que emana de esa habilidad es una parte de la perspectiva de la capacidad, abriendo así un espacio para la perspectiva del deber. Sen señala que es un error considerar “la idea de libertad solo como una noción de ventaja humana: se trata también de una preocupación central sobre la comprensión de nuestras obligaciones” (Sen 2000, p. 301).

¿Cuál es el lugar y nivel de participación y decisión que tienen las familias de los estudiantes en el desarrollo de este proyecto? ¿Fueron partícipes de la decisión? ¿Qué alternativas se plantearon? ¿Hay prevista acciones y propuestas específicas que permitan la integración de las familias como oportunidad para ampliar de las capacidades?

Es posible crear más oportunidades para que las personas puedan elegir y tomar decisiones importantes y puedan actuar entonces de forma responsable. No sólo la escuela sino también otras instituciones y agentes como las organizaciones sociales, barriales y los medios de información y comunicación pública.

De lo anteriormente expuesto puede vislumbrarse el conflicto que se produce si ponemos énfasis en la libertad o bien en la reducción de las desigualdades. Las teorías clásicas de la justicia apelan para resolverlo a una fórmula específica. La teoría de las capacidades reconoce la legitimidad tanto de las consideraciones agregadas como de las distributivas. Lo fundamental es la base de información que necesitamos examinar para evaluar lo que ocurre y lo que está descuidándose seriamente.

## **Prejuicios, intereses y pre-concepciones**

Para que una decisión se vea como justa –según la teoría de las capacidades–, es necesario analizar si se basa en la conveniencia y oportunidad; ello derivará en que sea apoyada popularmente, teniendo de esta manera posibilidades de ser ejecutada. Asimismo, aceptar que puede haber una pluralidad de razones, es decir diversos objetos de valor que se reconocen como significativos y que requieren ser sometidos al razonamiento público, extendiendo así el alcance y la confiabilidad de las valoraciones para hacerlas más sólidas.

Cabe señalar dos aspectos, en relación a la conveniencia y oportunidad, para visibilizar y poner en discusión. Uno de ellos se vincula con el financiamiento del proyecto, para lo cual la provincia, mediante la firma de un convenio, utiliza fondos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); esta institución lo califica como un proyecto orientado a la reducción de la pobreza (PTI) y a la promoción de la equidad social (SEQ). Entonces cabría preguntarse ¿Por qué se ha seleccionado esta modalidad de intervención y no otra?

Este convenio establece que “se financiará la extensión de la jornada escolar a 8 horas en escuelas de primaria, en beneficio de los alumnos en condiciones de vulnerabilidad social y educativa” (convenio 2006, p. 5), estableciéndose como objetivos específicos:

(i) la construcción de nuevas escuelas, la ampliación o rehabilitación de escuelas existentes y la dotación de su equipamiento, con el fin de contar con los espacios físicos, el equipo y el material didáctico adecuado para el desarrollo de la jornada extendida; (ii) el fortalecimiento de la capacidad de los equipos docentes y directivos, en aspectos pedagógicos y de gestión; y (iii) el desarrollo de instrumentos y mecanismos que contribuyan a fortalecer la gestión institucional del sistema, incluyendo el reconocimiento a la mejora en el desempeño educativo. (Convenio BID-MERN “Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro” (AR-L1043), propuesta de préstamo, 2006, p. 5).

Si en el escenario de análisis consideramos la escasez de recursos financieros que dispone la provincia de Río Negro –en el marco de la crisis económica que vivió Argentina a partir del año 2001, como consecuencia de las políticas neoliberales implementadas en décadas anteriores podríamos suponer que este financiamiento le permite al estado provincial resolver gran parte del mantenimiento, ampliación y construcción de nuevas escuelas en el marco de este proyecto. Muestra de ello es que el ochenta por ciento de las obras de infraestructura escolar se debe a este financiamiento -según el registro de noticias periodísticas- e inclusive la extensión del mismo constituye uno de los elementos centrales de la publicidad del gobierno.

En los establecimientos estudiados se ofrece a todos los niños servicio gratuito de comedor, desayuno y merienda; asimismo, en dos de ellos se observa importantes mejoras en la infraestructura edilicia, con espacios específicos para el desarrollo de talleres y demás actividades. Además, las escuelas cuentan con laboratorios, biblioteca para docentes y para alumnos, aulas digitales móviles con equipamiento informático y conectividad, PC para áreas pedagógicas y administrativas y material para las actividades de educación física.

El segundo aspecto, referido a conveniencia y oportunidades, está en relación con el mejoramiento de las condiciones salariales de los docentes. Es decir, incorporarse al mismo le permite acceder a un cargo de “jornada completa”, que implica una mejora sustantiva de sus ingresos. Incluso el gremio docente, llegó a plantear la necesidad que tengan prioridad para acceder a los cargos de “talleristas”, los mismos maestros que trabajan en el otro turno de la escuela. También solicitaron que se establezca la obligatoriedad de 8 horas diarias para los alumnos, dado que en un principio no estaba claro si era obligatoria para todos.

Algunos maestros de ciclo entrevistados señalan que si bien necesitan trabajar en dos turnos, no lo hacen en estas escuelas por el cansancio que implica estar tantas horas con los niños –en especial en el horario de la tarde–, dado que se pelean mucho, “es poco lo que se aprovecha” y los quince minutos que les demanda trasladarse a otra escuela “les sirve para despejarse”.

Esta situación podría explicar que –a pesar del malestar que muchos docentes experimentan al ver afectado su rol de transmisión de la cultura y el agobio por la diversidad de funciones que cumplen– no se planteen soluciones alternativas o posibilidades de ajustes y modificaciones en las instancias de evaluación del proyecto y ante las autoridades educativas, dado que afecta las condiciones laborales del docente.

¿Cómo incide esto en la vida institucional? ¿Afecta a los aprendizajes escolares? ¿Cómo se trabaja institucionalmente esta problemática? ¿Existen alternativas para resolverlo? ¿No estaría la escuela desviando su verdadero sentido de transmisión cultural y comprometiéndose con tareas de crianza propias de otras instituciones?

Es necesario destacar que los porcentajes de repitentes son bajos en los tres establecimientos analizados y oscilan entre 2,4% y 3,3% (Anexo Cuadro N° 1), siendo la relación alumno por sección en estas escuelas entre 15 y 17 alumnos (Anexo Cuadro N° 2).

Sin embargo, se observa como significativo la alta tasa de sobreedad que si bien está en baja en los primeros grados, en promedio oscila entre 21% y 23%, alcanzando en los grados superiores a valores por encima del 30% y hasta el 47%, situación que evidencia obstáculos importantes en las trayectorias escolares de los niños que concurren a estos establecimientos (Anexo Cuadros N° 3, 4 y 5).

Además, el establecimiento con más tiempo en el programa –desde 2006– registra una importante disminución de la cantidad de alumnos, alcanzando en 2012 al 42% y en el último año fue del orden del 30%. En las otras dos escuelas de reciente incorporación, en una la matrícula permanece estable y en la otra se observa una disminución del 11% (Anexo Cuadro N° 6).

Si bien el proyecto prevé horas semanales de trabajo institucional fuera del horario escolar, éstas se destinan a la organización y coordinación de las tareas institucionales, que dada la variedad y cantidad requiere de estos tiempos para acuerdos y consensos. Tal vez sea la oportunidad para revisar estos espacios y orientarlos para el abordaje de las cuestiones planteadas.

## **¿Cuestión de medios o de fines?**

Con respecto a las ventajas y logros del proyecto, los docentes, directivos y talleristas consultados refieren al mejoramiento de la infraestructura escolar, la disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo escolar, el equipamiento informático y el servicio de alimentación. Consecuentemente, una de las dificultades más señaladas se refiere a cuestiones que tienen que ver con estos recursos materiales: “nos prometieron el comedor y todavía no lo tenemos”, “hay que hacer malabares con los cubiertos porque solo hay diez cucharas...”

Con relación a los aprendizajes escolares, algunos opinaron que es mucho el tiempo que lleva la provisión de la comida (desayuno al ingreso, almuerzo al mediodía y merienda antes de irse) y que cuesta mucho hacerlos trabajar después de esos espacios. Al referirse a los alimentos,

algunos docentes expresan que no a todos les gusta la comida que dan y piden permiso para ir a comer a sus casas. No en todos los casos están convencidos que los niños que asisten a la escuela de jornada extendida “son pobres” dado que “algunos vienen a la escuela con un celular que no está al alcance de muchos maestros” y que este proyecto constituye “uno más de las políticas clientelares del gobierno” en que las familias se acostumbran y exigen que todo lo brinde la escuela.

Cabría preguntarse qué concepción de la pobreza está implícita en estas afirmaciones. Para Sen, la pobreza es entendida como privación de capacidades básicas y no como carencia de recursos materiales; esto no implica que la falta de estos recursos pueda ser una importante razón para que las personas estén privadas de algunas capacidades, como por ejemplo la dificultad para participar en la vida de la comunidad o para tomar decisiones acerca de su propia vida y la de su familia.

En consecuencia, para la teoría de las capacidades, los recursos materiales tienen un valor instrumental y ello se explica en relación a dos aspectos: hay otros factores que influyen en la privación de las capacidades –además de la carencia de recursos materiales– y que explicarían por qué el niño tiene el mejor celular y no los útiles y deberes escolares. El segundo aspecto refiere a que las necesidades materiales pueden variar de una comunidad a otra, e incluso de una familia a otra.

La crisis económica vivida en Argentina como consecuencia de las políticas neoliberales no solo produjo desempleo y pérdida de las familias de la capacidad de obtener la propia renta, sino otros efectos trascendentales como la pérdida de motivación para trabajar, de calificaciones y de confianza en uno mismo, como también perturbación de las relaciones familiares y de la vida social y aumento de la exclusión social.

Asimismo, otra cuestión destacada por la mayoría de los docentes y talleristas hace referencia a la contención social que se le brinda a los niños en estas escuelas. Más tiempo en la escuela de grupos de población como espacio de contención social podría resultar una medida que responda a la necesidad de corregir o prevenir ciertos males sociales producto de las condiciones en que viven los niños de las familias objeto de intervención.

Si ello no se traduce en beneficios concretos para las capacidades de los sujetos, podríamos estar frente a modelos de instituciones de encierro propios del siglo XIX –más *aggiornadas*–, que sacrificaban la vida de ciertas personas para maximizar a las demás. Sen cuestiona esta posición de la teoría utilitarista, dado que descuida un aspecto importante de la interdependencia social al no comparar las satisfacciones relativas de los diferentes sujetos.

La democracia conlleva una tensión entre el gobierno de la mayoría y los derechos de las minorías y el éxito depende de nuestros patrones reales de conducta y del funcionamiento de las interacciones políticas y sociales, es decir, dependen de las actividades de los agentes humanos que utilizan las oportunidades para las realizaciones razonables.

## Conclusión

¿Por qué poner en cuestión una medida de política educativa que pretende contribuir al logro de una mayor equidad? Amartya Sen sostiene que “el debate público y la participación social son, pues, fundamentales para la elaboración de las políticas económicas y sociales en un sistema democrático (Sen, 2000, p. 141) Se entiende la democracia como “gobierno por discusión”, ya que los hombres deliberan, intercambian opiniones y debaten a favor de cuestiones públicas.

Un programa de intervención social pensado para el desarrollo como libertad, tendría un alcance más amplio si se genera la posibilidad que intervengan los propios afectados a fin de respetar sus derechos a la autonomía y la libertad, pues el desarrollo -para Sen- no puede dissociarse de la participación. Cuando las decisiones públicas afectan la vida de las personas no se puede evitar someter las valoraciones a un debate público, dado que algunos supuestos que parecen adecuados, funcionan ocultando valoraciones e intereses particulares. Las instituciones democráticas juegan un importante papel instrumental en la búsqueda de la justicia, ya que pueden asistir directamente la vida de las personas o bien facilitar las oportunidades de discusión pública para que sean escuchadas voces distintas de diferentes sectores.

“Cualquiera que sea el bien en que están asociadas las instituciones, es difícil pensar en ellas como básicamente buenas, sino como posibles medios para lograr avances sociales aceptables o excelentes” (Sen, 2011, p. 113). La teoría de las capacidades entiende que es un error dar a las instituciones un papel tan fundamental en la evaluación de la justicia social. “Es necesario preguntar cómo van las cosas y si pueden mejorar es una parte ineludible en la búsqueda de la justicia” (p. 116) Este trabajo pretende ser un aporte para ello.

## Referencias

- Legros, M. (2010). Suprimir las injusticias en todas partes del mundo. Entrevista a Amartya Sen. *Philosophie Magazine*, n° 44, pp. 58-63.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia* (1ra. ed.). Buenos Aires: Taurus.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (1ra. ed.). Buenos Aires: Planeta.
- Gimeno Sacristán (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (1ra. ed.). Madrid: Moratas.

## Documentos

- Resolución N° 787/06. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Aprobación con carácter experimental del “Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida”.
- Resolución N° 959 (2008). Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Prórroga del proyecto experimental de “Escuelas de Jornada Extendida”. Aprobación de nuevas inclusiones y/o precisiones incorporadas producto de la evaluación de la experiencia.

Convenio BID-MERN (2006). Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro (AR-L1043). *Propuesta de préstamo.*

Registro de Talleres (2012). Usted tiene la palabra. Experiencias docentes en relación al Proyecto de Jornada Extendida. Proyecto VO73, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Provincia de Río Negro.

## Anexos de cuadros

### Cuadro N° 1 - REPITENTES por grado y escuela - año 2013

Escuela	Total Repit.							
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
308	(2,4%) 5		3		1		1	
200	(3,3%) 7		3	3	1			
336	(2,6%) 3			3				

FUENTE: Estadística educativa del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

### Cuadro N° 2 - PLANTA FUNCIONAL DE ESCUELAS DE JORNADA EXTENDIDA - AÑO 2013

CARGO	Escuela N° 308	Escuela N° 336	Escuela N° 200	Observaciones
Director de jornada completa	1	1	1	
Vicedirector de escuela común			2	
Vicedirector de jornada completa	2	1		
Maestro de grado a cargo de secretaría	1		2	
Maestro especial de educación física	4	2	3	
Maestro especial de música	2	2	2	
Maestro especial de plástica	4	2	3	
Maestro especial de labores y manualidades			1	
Maestro de grado	14	7	14	
Tallerista de 20 hs.	13	6	9	
Referente de TICs	2	1	2	
Maestro de lengua extranjera: inglés	2	1	2	
Maestros de taller de escuela primaria			4	Oferta anterior
Preceptor de escuela especial			1	Niños/disc. integrados
Maestro de fortalecimiento de las trayectorias escolares	1			Cargo nuevo completa
TOTAL	46	22	46	

<sup>18</sup> Cinco de los talleristas son también maestros de grado.

<sup>19</sup> Tres de los talleristas son también maestros de grado.

<sup>20</sup> Cinco de los talleristas son también maestros de grado.

**Cuadro N° 3 - Alumnos por edad y grado – Escuela Primaria N° 200 - Año 2013**

Grado	Turno	Sección	Total	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	M	1	12	11	1								
1	T	2	14	14									
2	M	3	17		13	2	1	1					
2	T	4	14		9	3	0	1	1				
3	M	5	12			12							
3	T	6	14			11	3						
4	M	7	15				8	5	1	1			
4	T	8	12				11		1				
5	M	9	12					9	3				
5	T	10	15					13	1	1			
6	M	11	13						8	4	1		
6	T	12	20						15	5			
7	M	13	18								12	2	4
7	T	14	21								18	3	
Total			209										

**Cuadro N° 4- Alumnos por edad y grado – Escuela Primaria N° 336 - Año 2013**

Grado	Turno	Sección	Total	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	M	1	14	14									
2	M	3	22		16	6							
3	M	5	17			9	8						
4	M	7	12				12						
5	M	9	15					14	1				
6	M	11	16						13	3			
7	M	13	20							14	6		
Total			116										

**Cuadro N° 5 - Alumnos por edad y grado – Escuela Primaria N° 308 - Año 2013**

Grado	Turno	Sección	Total	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	M	1	19	19									
1	T	2	17	17									
2	M	3	16		12	2							
2	T	4	18		16	1	1						
3	M	5	10			10							
3	T	6	9			6	2	1					
4	M	7	12				8	4					
4	T	8	17				11	5		1			
5	M	9	19					18	1				
5	T	10	11					7	4				
6	M	11	17						9	6	1	1	
6	T	12	16						11	3	2		
7	M	13	16							10	6		
7	T	14	15							7	3	4	1

**Cuadro N° 6 - EVOLUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ALUMNOS – Años 2006/2013**

ESCUELAS	CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS – Años 2006/2013 <sup>21</sup>							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>N° 308</b>	296	287	285	271	223	198	172	212
<b>N° 336</b>	200	177	138	111	122	123	122	116
<b>N° 200</b>	211	190	204	223	234	227	216	209

FUENTE: Estadística educativa del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

<sup>21</sup> La fuente de información es de los relevamientos anuales que realiza la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), Dirección de Estadística del Ministerio Provincial de Educación de Río Negro.



# El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso

## School failure, whose failure? The transformation of the notion of school failure

Adriana Aristimuño\*

Recibido: 25-09-2014 - Aceptado: 28-11-2014

### Resumen

Este trabajo constituye una revisión de la literatura sobre fracaso escolar. Se propone contribuir a la discusión sobre este concepto y mostrar cómo ha ido cambiando a partir de la introducción de la noción de educación inclusiva. Revisa numerosas fuentes bibliográficas sobre cómo el fenómeno se ha enfrentado en diferentes contextos, en los diversos niveles de los sistemas educativos (el de diseño de políticas, el de los centros educativos, el de las aulas). El trabajo concluye que existen buenas prácticas asociadas al abatimiento del fracaso y que hoy día los enfoques con mejores resultados están asociados a una concepción inclusiva, preventiva, de proceso, sistémica y de experimentación y toma de riesgos en las aulas.

**Palabras clave:** fracaso escolar, educación inclusiva, abandono escolar y buenas prácticas.

### Abstract

The article contributes to the discussion on the conception of “school failure”, through the revision of the literature, and shows how it has evolved, since the introduction of the notion of inclusive education. It analyzes the current literature on how it has been faced in different contexts, and in the diverse levels of the educational systems (policy design, school and classroom levels). It concludes that numerous best practices exist, and proposes that the best results are attained when an inclusive, preventive, and systemic approach is put into action, complemented at the classroom level with a risk-taking and an experimentation approach.

**Keywords:** school failure, inclusive education, dropout prevention, best practices.

\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de carreras de grado y postgrado, formadora de investigadores y gestora en la Universidad Católica del Uruguay. [aaristim@ucu.edu.uy](mailto:aaristim@ucu.edu.uy)

## Introducción

Este trabajo se propone contribuir a una discusión sobre el concepto de “fracaso escolar” y mostrar cómo ha ido cambiando a partir de la introducción de la noción de educación inclusiva. Revisa numerosas fuentes bibliográficas sobre cómo el fenómeno se ha enfrentado en diferentes contextos, en los diversos niveles de los sistemas educativos (de políticas, de centros, de aulas), identifica buenas prácticas asociadas al abatimiento del fracaso y concluye con una discusión y una serie de recomendaciones.

Definimos al fracaso escolar como la no aprobación en el tiempo previsto - ya sea por rezago, repetición o desafiliación- del tramo educativo que se está transitando. El fracaso, así definido, constituye un fenómeno significativo y relevante de los sistemas educativos actuales.

El hecho de que Europa en su conjunto se haya planteado como objetivo de política, llevar los niveles de fracaso escolar a un 10% en 2020 (era 14.4% en 2012) es indicativo de la importancia que le asigna al fenómeno<sup>22</sup>. En ese marco, la Comisión Europea se ha planteado tres tipos de medidas para abatir el fracaso: las orientadas a la prevención del abandono escolar prematuro, con énfasis en los repetidores y alumnos con lengua materna distinta a la del sistema escolar; las que se proponen combatir las inasistencias y el bajo rendimiento (el grueso de las medidas); y las compensatorias destinadas a ofrecer segundas oportunidades, por ejemplo para adultos jóvenes que no completaron los estudios obligatorios (Pedró, 2012).

En América Latina el fenómeno adquiere dimensiones muy significativas, ya que a los importantes contingentes de alumnos que están rezagados o repiten, se suman los que directamente están fuera del sistema educativo por diversas razones. El fracaso escolar es una forma de exclusión, y por tanto, se relaciona con uno de los desafíos más importantes que tienen los sistemas educativos contemporáneos, que es el de incluir y retener a los estudiantes, logrando que egresen con niveles de suficiencia que los hagan aptos para integrarse a la vida ciudadana y productiva. En un reciente estudio sobre el fenómeno en América Latina (UNICEF, 2012), se sistematiza la información sobre los niños y adolescentes que o bien están directamente fuera del sistema –unos 15.6 millones o bien asisten pero están en riesgo de abandono -9.2 millones en riesgo de abandonar la escuela primaria y 6.4 millones de adolescentes en riesgo de abandonar la secundaria—. Por otro lado, el continente presenta algunas disparidades que agudizan la exclusión, tales como el género (se vuelve más negativo para los varones al avanzar en el sistema educativo), el vivir en zonas rurales, el trabajo infantil, el pertenecer a poblaciones indígenas, la discapacidad o el ser afrodescendiente.

Esta realidad muestra que el fracaso escolar es un tema que trasciende los resultados educativos, para colocarse en el centro de la discusión sobre las políticas sociales y, probablemente, sobre las de desarrollo económico y ciudadano.

---

<sup>22</sup> La Comisión Europea considera al fracaso escolar como sinónimo de abandono escolar temprano (toma el número de personas entre 18 y 24 años que tienen educación secundaria básica pero que no continúan estudiando), por lo que no incluye el rezago y la repetición, pero exige que se culmine la secundaria antes de los 24 años (Mena, Fernández y Rivière, 2010: 140).

Diferentes actores, ya sean académicos o tomadores de decisión sobre política educativa con una visión internacional de la educación, han subrayado la importancia de erradicar el fracaso asociado a la inequidad (Ainscow, 2005; Barber, 2011; Guimaraes de Castro, 2011; Pont, 2014; Schwartzman y Cox, 2009). Por otra parte, en los países donde se ha constatado una mejora importante en los resultados logrados en pruebas internacionales como las pruebas PISA, esto ha sido en parte debido a que ha bajado el volumen de estudiantes con bajo rendimiento (Pedró, 2012), o lo que es lo mismo, ha descendido el nivel de fracaso. Ese fracaso, en su variante de exclusión –es decir, cuando los alumnos ni siquiera han podido acceder al sistema educativo-, tiene varios determinantes o barreras que lo producen o lo agravan. Una categorización de estos determinantes resulta útil no solo para no caer en explicaciones de causalidad simple (al estilo de que lo económico agota la mayor parte del fenómeno), sino porque además partiendo de ellas se podrá visualizar un mayor campo de posibles pistas o vías de solución. En esta línea, el trabajo de UNICEF (2012) plantea la siguiente categorización de barreras que producen o agravan la exclusión:

- Las económicas, en el sentido de bajos ingresos de la familia del alumno.
- Las socioculturales, en el sentido del tipo de demanda que se plantea al sistema educativo.
- Las materiales, pedagógicas o simbólicas que ocurren en las escuelas, como el clima escolar o las escasas oportunidades para el aprendizaje que ofrece.
- Las políticas, técnicas o relativas al financiamiento del sistema educativo, por falta o inadecuación de la oferta, financiamiento insuficiente o propuestas técnicas no pertinentes.

Para cumplir con los propósitos planteados, el trabajo se estructura en las siguientes secciones: en la primera se plantea una discusión sobre el concepto de “fracaso escolar”; en la segunda se describen algunas iniciativas de política concretas y recientes dirigidas a prevenir la ocurrencia o superar el fracaso escolar ya existente; y en la tercera se desarrolla una discusión final a partir de todo lo anterior.

## 1. Fundamentación teórica

En esta sección abriremos la discusión conceptual sobre el “fracaso escolar” y plantearemos algunas distinciones teóricas sobre las diferentes maneras de concebir las políticas orientadas a abatir el fracaso escolar, para poder luego analizarlas con más instrumentos analíticos y de esta forma contribuir a la discusión final.

Este trabajo se propone problematizar la noción corriente de fracaso escolar, entendido como un fracaso del estudiante, más allá de que no sea ésta la intención de tal uso.

Dos argumentos animan esta intención de problematizar el concepto: en primer lugar, la significación que el fenómeno adquiere en algunos países o tramos de los sistemas educativos

(como sucede en la educación media) hace pensar que muy probablemente haya cuestiones de la estructura o de la provisión del servicio educativo que llevan a estos elevados niveles de fracaso y que por tanto trascienden el nivel individual del estudiante; en segundo lugar, el análisis de las políticas más recientes orientadas a prevenir o abatir el fracaso revela que éstas se orientan a modificar aspectos importantes del diseño y la estructura de los servicios educativos existentes, asumiendo o asignando entonces una responsabilidad significativa en dicho fracaso a las características del servicio y por tanto, admitiendo que corresponde baja responsabilidad al estudiante o que ésta es compartida.

Desde esta postura, creemos que no debe hablarse de fracaso escolar sino de fracaso de la provisión escolar, tal como lo plantean entre otros Faubert (2012) y Pedró (2012). Poniendo la mira en las características del servicio educativo, se hace posible analizar la adecuación de éste al estudiante concreto al que se ofrece y no al revés, como ha sido la postura convencional hasta ahora.

A la distinción planteada por la Comisión Europea acerca de las medidas que se suelen poner en marcha para abatir el fracaso escolar (las orientadas a la prevención del abandono; a combatir inasistencias y bajo rendimiento; o compensatorias, para ofrecer segundas oportunidades), proponemos agregar la siguiente distinción, siguiendo a Román y Murillo (2012):

- Políticas focalizadas o de discriminación positiva, como el P900 de Chile, una de las más conocidas de América Latina.
- Políticas compensatorias, que aumentan los insumos para igualar las condiciones de inicio de los alumnos.
- Políticas de acción afirmativa.

Existe importante evidencia empírica que prueba la noción de que los bajos rendimientos suelen estar asociados a contextos desfavorecidos en lo económico, social y cultural de los alumnos. La familia de origen del alumno y los recursos con que cuenta su escuela son decisivos para explicar sus logros, pero también existen escuelas ejemplares, alumnos resilientes, maestros excepcionales en contextos críticos y todo lo que revela la literatura sobre escuelas eficaces (Aristimuño y Lasida, 2003; Concha, 2006; Harris, Clarke, James, Harris y Gunraj, 2006; Murillo, 2003; Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1996). Ciertamente, esto constituye una esperanza para la educación en contextos desfavorecidos. Tal como lo expresan Schwartzman y Cox (2009, p. 18): “El nivel socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional, pero podrían existir otros factores en contextos específicos”. Explorar estos otros factores y algunas de las políticas que se ponen en juego en contextos desfavorecidos será precisamente un tema de la sección siguiente.

Por lo tanto, es importante subrayar el hecho de que el fracaso escolar no se circunscribe solamente a los contextos desfavorecidos. En América Latina, en el marco de una mejora generalizada de resultados en pruebas internacionales, existen casos como el de Uruguay, que

en dichas pruebas ha empeorado sus resultados en promedio y ha aumentado sus índices de fracaso en la educación secundaria en forma notoria en los últimos años –en un contexto de fuerte crecimiento económico y abatimiento de la pobreza–, caso que aporta clara evidencia al argumento de que la dimensión del fenómeno en algunos países revela causas profundas que probablemente tienen más que ver con el diseño del sistema o las características con que se desarrolla el servicio educativo. El caso de Uruguay muestra que el fenómeno del fracaso puede cruzar en forma transversal todos los contextos socioeconómicos y a su vez es coherente con lo planteado en el trabajo de UNICEF citado (2012), en el sentido de que existen barreras que producen o agravan la exclusión, que pueden ubicarse en el nivel económico o sociocultural de las familias de los alumnos pero también en el tipo de oferta escolar o en el clima u oportunidades educativas que el sistema ofrece. Teniendo en cuenta lo anterior, las políticas que serán descritas en la sección siguiente serán tanto de tipo focalizado como de tipo universal, con la apertura de enfoque que implica aceptar que en los diferentes contextos y momentos pueden ser pertinentes unas u otras, y aplicarse de manera excluyente o complementaria.

Es necesario considerar que la política educativa es un tema ligado a la política en su sentido más amplio, en la capacidad de los gobiernos para articular y sostener acuerdos que vayan más allá de sus períodos institucionales, para constituirse en políticas de Estado de los países. En esto, América Latina todavía tiene un largo camino por recorrer (Guimaraes de Castro, 2011; Scharzman y Cox, 2009), quizás con la sola excepción de Chile.

El factor tiempo también es un elemento importante a tener en cuenta para analizar las iniciativas orientadas a prevenir o abatir el fracaso escolar, ya que éstas han ido cambiando en las últimas décadas. En los noventa se puso énfasis en la expansión y el acceso, con la cada vez mayor cobertura de la educación inicial como estrella. En la última década y media, los temas relativos a la calidad y la equidad han estado en el centro, específicamente en la educación secundaria y su vinculación con el mundo del trabajo y el complejo tema docente como temas estelares. A las primeras se las ha llamado “políticas fáciles”, mientras que a las segundas, “políticas difíciles” (Schwartzman y Cox, 2009) ya que requieren mayores niveles de acuerdo político y también mayores niveles de sofisticación en el diseño y la implementación. Las políticas que se analizan en este trabajo son en su mayoría del segundo tipo.

## **2. Los gérmenes del fracaso escolar y las iniciativas de política educativa dirigidas a su prevención o abatimiento**

Como se expresara en la sección anterior, aunque se acepta la noción de que el nivel socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional, existen otros factores que vale la pena explorar para superar el determinismo y la inoperancia a que puede llevar a los diferentes actores educativos dicha noción. Un dato objetivo del no determinismo del factor socioeconómico y de la existencia de otros factores lo proveen algunos datos sobre la situación en América Latina: el 50% de quienes a los 16 años ya habían abandonado la

educación secundaria en 2010, pertenecía a hogares de clima educativo medio, es decir padres con niveles educativos más allá de primaria y con cierta expectativa en relación a la relevancia de la educación para sus hijos (Itzcovich, 2014). Estos jóvenes que abandonaron habitan en su mayoría en zonas rurales o accedieron temprano al mercado de trabajo. Uno de los principales predictores de desafiliación, el rezago, ha sido asociado a las características de la oferta curricular: “el rezago se produce como resultado de las propias prácticas del sistema educativo que incluyen propuestas pedagógicas ineficaces y sin alternativas para los estudiantes con estilos o ritmos diferentes al promedio” (op. cit., p. 19).

En las siguientes dos secciones presentaremos los diferentes lugares o ámbitos del sistema educativo donde tiene lugar el fracaso (exponiendo sus determinantes y sus posibles soluciones); así como una serie de iniciativas concretas de combate al fracaso que han sido propuestas y probadas en diferentes ámbitos de los sistemas educativos, en diversos contextos sociales, culturales y hasta nacionales.

Seguiremos un esquema conceptual que tiene la virtud de volver sencillo un fenómeno que de por sí es muy complejo, como es la definición de los factores que determinan los logros de aprendizaje de los estudiantes. Este esquema, planteado por Creemers y Kyriakides (2008), propone que dichos factores operan en diferentes niveles. Siguiendo esos niveles organizamos la siguiente sección: en primer lugar, *el nivel contextual* que es el de las políticas educativas; en segundo lugar, *el nivel de las escuelas concretas*, con su proyecto de centro, los recursos con que se cuenta, la filosofía educativa que orienta la acción y las relaciones entre los diversos actores, sobre todo con las familias; y por último, *el nivel de las dinámicas de aula*, que incluye los objetivos que se siguen, los materiales, técnicas, estrategias y contenidos que desarrollan los maestros, y sobre todo las características de éstos y sus alumnos.

## **2.1. El diseño de los sistemas educativos y sus propuestas curriculares como semillas del fracaso, y por tanto de su solución**

Un primer ámbito donde se gesta el fracaso de numerosos alumnos se ubica en el diseño curricular de algunos sistemas educativos, es decir, antes incluso que esos alumnos hagan su ingreso a un aula. Con abundante evidencia empírica comparada, Aristimuño y De Armas (2012) presentan algunos aspectos de los diseños curriculares que conspiran contra un fluido funcionamiento de los mismos.

Entre los aspectos más problemáticos identifican la difícil articulación entre la enseñanza primaria y la media; una baja participación de la educación técnica en la oferta curricular post primaria y la existencia de modelos curriculares uniformes y rígidos que no responden a los requerimientos de la sociedad.

Es significativa la asociación que se constata entre sistemas educativos de escasa articulación entre la propuesta curricular primaria y la media y crecientes índices de repetición, especialmente en el primer año de la educación media. Esta escasa articulación es visible en diferencias

curriculares y didácticas básicas, tales como pasar de un maestro en el último año de primaria a doce o trece profesores al año siguiente, o el cambio de dos o tres áreas programáticas a más de diez asignaturas no conectadas entre sí.

En países como Uruguay, donde ha sido señalada esta escasa articulación, los índices de repetición entre el último grado de primaria y el primero de secundaria, *de los mismos estudiantes*, se multiplican por 10, pues saltan de 1,9% a 18,8% (Aristimuño y De Armas, 2012, p. 33). Más allá de consideraciones sobre el uso del instrumento de la repetición, o de la posible incidencia de otras causas, existe consenso entre los educadores de que esta débil articulación está entre las más fuertes causas del fracaso de los niños que ingresan a la educación secundaria.

Otro aspecto medular de la estructura curricular de los sistemas educativos es la relevancia que tiene la oferta de educación técnica, tecnológica y vocacional, en relación al conjunto de ofertas a los estudiantes que han culminado la escuela primaria. Esta relevancia se puede constatar en los recursos que recibe, la cantidad de centros educativos que la integran, la diversidad y actualidad de su oferta curricular, y por consiguiente, en la matrícula estudiantil que sirve.

Al analizar el peso que tiene la educación post primaria general en relación a la educación post primaria técnica y tecnológica en diversos países, se comprueba que en general los países considerados de “muy alto” desarrollo humano presentan tasas de matriculación más elevadas en la educación técnica y tecnológica (del orden del 40,2%), mientras que los que le siguen, los de desarrollo “alto”, se ubican en torno a un promedio de 26,6%. Entre los primeros se encuentran países como Noruega, Bélgica, Finlandia, Países Bajos, Suecia, Suiza o Francia y entre los segundos, numerosos países latinoamericanos como Colombia, Costa Rica, Cuba o Uruguay. En tanto, Brasil y México tienen a solo un 10% de su población estudiantil del tramo medio cursando estudios de índole técnica y existe la certeza de que muchos estudiantes que no pueden inscribirse en la educación técnica (por falta de plazas) y lo hacen en la secundaria general, no están interesados en ésta, lo cual explica en gran medida su desmotivación y bajo rendimiento.

Las propuestas curriculares rígidas y uniformes –las mismas para todo un país y para todo contexto– ciertamente constituyen un aspecto del diseño curricular que pesa en la manera en que los estudiantes las cursan. El supuesto que las sustenta, de que todos los alumnos pueden aprender con un mismo sistema, debe cuestionarse, así como otros aspectos de “uniformidad curricular” como el de aprendizaje, que se basa en la noción de que todos los alumnos de un grupo aprenden más o menos en el mismo tiempo.

Obviamente, la práctica de la enseñanza muestra con claridad que ambos supuestos no son ciertos, y los docentes suelen sortear esta discrepancia con dedicación y creatividad. Revisar estos supuestos curriculares y dotar a los docentes de instrumentos de diferenciación, personalización y apertura metodológica son asuntos que se deberían explorar para abatir los niveles de fracaso actuales.

En forma reciente, Pont (2014) ha planteado que la integración de estudiantes con dificultades en el sistema educativo es la piedra de toque del desarrollo de nuestras sociedades. Se requiere más investigación sobre cómo las diferentes iniciativas llegan a estos estudiantes, y si realmente logran sus propósitos. Uno de los argumentos de Pont es precisamente que la manera en que los sistemas educativos son diseñados, puede exacerbar las desigualdades de origen y tener un impacto negativo en la motivación y el compromiso del estudiante. Por eso, propone las siguientes medidas para eliminar los obstáculos a nivel del sistema educativo para promover la equidad:

- Eliminar la repetición como criterio de evaluación.
- Evitar la bifurcación curricular temprana y diferir la selección hasta la secundaria superior.
- Gestionar la elección de escuelas por parte de los estudiantes, de forma de evitar la segregación.
- Hacer que las estrategias de financiamiento respondan a las necesidades de las escuelas y los estudiantes.
- Diseñar caminos curriculares equivalentes en la secundaria superior, para asegurar que todos los estudiantes la completen.

En América Latina, el problema de la escasa valoración de la educación técnica ya mencionada determina que la mayoría de los estudiantes, sobre todo los de contextos más desfavorecidos, en lugar de engrosar las aulas de ésta, asista a la educación secundaria de tradición enciclopedista (Schwartzman y Cox, 2009). Este tipo de formación en general es propedéutica para los estudios universitarios, estudios que la mayoría de estos estudiantes jamás va a cursar. La experiencia de la ex Secretaria de Educación de Sao Paulo, Helena Guimaraes de Castro (2011), aporta más evidencia para comprender el fenómeno del fracaso escolar en su gran complejidad. En su país, considera que el fracaso se explica si se tienen en cuenta al mismo tiempo: el escaso tiempo que los estudiantes permanecen en el aula, un uso ineficiente del tiempo en el aula, los efectos negativos de la repetición y varios aspectos ligados al factor docente. Lo que destaca de su planteo es la diversidad de factores, ubicados en diferentes niveles de la realidad educativa.

En Europa, el caso de Polonia es ilustrativo de cómo los cambios curriculares pueden repercutir en los aprendizajes e incidir directamente, por tanto, en altos niveles de fracaso. Antes de la década de 1990, el 50% de la población estudiantil de post primaria (que coincide con la población más desfavorecida) asistía a escuelas vocacionales llevadas adelante por industrias, el 33% siguiente asistía a escuelas técnicas de 2 años de duración y menos del 20% concurría a un *lyceum* de 3 años, de tipo de educación general, que luego de un examen de admisión entraba a la universidad.

En 1993 se crea un *lyceum* técnico de 4 años de duración que combina enseñanza general con entrenamiento en algunas disciplinas. En 1998 se opera un cambio curricular mayor, pasando la primaria de 8 a 6 años, seguido de un *gymnasium* de 3 y un tramo final de otros 3, con tres

opciones de salida: liceo, liceo técnico y escuela vocacional. Se propone un currículo común hasta los 15 años en lectura, matemática y ciencia, y se establecen estándares nacionales junto a descentralización curricular. Luego de estos cambios mejoran significativamente los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales, como las PISA, pasando de resultados promedio de 479 en el año 2000, a 534 en 2006. La mejora fue visible en los estudiantes que antes hubieran asistido a escuelas vocacionales, que con la reforma recibieron un año más de educación general (OECD, 2011). Este caso muestra cómo los cambios curriculares pueden incidir en los aprendizajes y también cómo la temprana segregación hacia una educación de tipo técnica puede llevar a peores resultados.

## **2.2. Las dinámicas a nivel de los centros educativos y de las prácticas de enseñanza de aula como origen del fracaso, y por tanto de su solución**

Este trabajo no se ha propuesto discutir sobre el peso relativo de los diferentes factores que inciden en los logros de los estudiantes y por tanto, en el fracaso. Como se dijo antes, propone que dichos factores se ubiquen en diferentes lugares o niveles, ya sea dentro como fuera del centro educativo. Pero el trabajo sí postula la idea de que la responsabilidad de lo que ocurre dentro de los centros es importante, y como lo muestra la investigación más reciente, más importante de lo que se había creído hasta ahora.

En un estudio cualitativo que se dedicó a analizar los expedientes académicos, disciplinarios y de orientación de 856 alumnos de entre 16 y 25 años que habían abandonado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, sumado a entrevistas con quienes habían abandonado recién, un equipo de la Universidad de Salamanca plantea que el fracaso<sup>23</sup> es un proceso lento y no un hecho puntual, y concluye que es consecuencia de una acumulación de desencuentros del estudiante con la escuela (Mena, Fernández y Riviére, 2010). Gracias a esta investigación que recoge evidencias directamente desde la visión de los estudiantes, pueden sistematizarse los siguientes elementos como conducentes al abandono:

- La atracción relativa de incorporarse al empleo, de vivir en el “mundo real”.
- La desmotivación progresiva con la oferta de la escuela, sobre todo porque se siente que el título final no vale en sí mismo.
- Los frecuentes cambios de centro educativo.
- El peso de los “malos profesores”, entendidos éstos como aquellos que etiquetan a los malos estudiantes.
- El considerar al abandono como un éxito personal, una victoria táctica, una liberación.
- El haber repetido algún curso (de hecho, en la muestra, un 88% había repetido).

<sup>23</sup> Tal como fue definido en la nota 1.

Como puede verse, el peso que tiene lo que ocurre dentro del centro educativo en el conjunto de los factores es importante, ya que hasta la atracción que pueda ejercer el mundo del empleo, si no es por una necesidad económica impostergable, puede ser mitigada por una atracción mayor de permanecer en el centro educativo y retrasar esa entrada al “mundo real”, si lo que ofrece aquél es valioso y significativo.

De todos modos, en América Latina, por sus niveles de desigualdad social, el fenómeno merece ser estudiado de forma muy realista en relación a lo que la escuela puede efectivamente lograr. En una sistematización de tres investigaciones que analizaron los factores que inciden en la predisposición al abandono escolar en Uruguay, Aristimuño (2009) cree que varios de estos factores se ubican fuera de los muros de la escuela, tales como el contexto desfavorable del estudiante, pertenecer a una familia de jefatura no masculina, ser padre joven, ser varón o habitar en zonas del interior del país urbano, pero que existe un cierto margen en el que las políticas educativas sí pueden incidir. Este margen se vincula con los siguientes factores: haber asistido a la educación inicial, percibir utilidad de los estudios o tener una opinión favorable sobre la educación que se recibe (sobre estos tres factores se debería trabajar en las escuelas, incidiendo en las creencias de los estudiantes) y no ser repetidor (la repetición se debería evitar como política de acreditación de aprendizajes). Este hallazgo de la incidencia de la repetición sobre la predisposición al abandono es concluyente con estudios realizados en otros países, como España (Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A. y Lorenzo-Moledo, M., 2012).

Los hallazgos referidos a la opinión sobre la educación que se recibe son concluyentes con investigaciones similares publicadas por SITEAL (2009). En la construcción de significados que hace el estudiante sobre la utilidad de sus estudios, resulta crucial la influencia que tienen sus pares. Por ello es relevante si éstos se ubican dentro o fuera del centro educativo, dado que una mayoría de amigos que se encuentre fuera del centro educativo puede funcionar como una fuerza que atrae al alumno a abandonar.

Dentro de la bibliografía a nivel internacional sobre políticas y prácticas orientadas a reducir el fracaso escolar, el trabajo de Faubert (2012) destaca por su sistematicidad y apoyo empírico, ya que se basa en cientos de estudios. En él plantea que los elementos comunes de estas políticas y prácticas en el nivel de la escuela son:

- La forma en que los maestros organizan su trabajo, focalizando sus energías en los aprendizajes de los alumnos.
- La manera en que los maestros utilizan información sobre aprendizaje de sus alumnos, junto a directores y supervisores.
- Que existan espacios colaborativos entre maestros, y que en ellos se ponga foco en las metas y objetivos de la escuela.

- El tamaño de las escuelas primarias, que rondan los 330 alumnos, y las medias, que no sobrepasan los 900.
- El tamaño de los grupos que no son demasiado numerosos.

Así como Pont (2014) hace sugerencias para el sistema educativo para evitar el fracaso, también hace propuestas para el nivel de las escuelas, orientadas a mejorar el desempeño de las que tienen peores resultados. Estas sugerencias pueden resumirse en tres ideas: fortalecer a los líderes escolares y ponerlos en contacto con los padres y las comunidades; estimular la creación de climas escolares que apoyen a los estudiantes y creen ambientes que favorezcan los aprendizajes; y atraer a muy buenos maestros, retenerlos y entregarles condiciones de trabajo que den como fruto estrategias de clase efectivas. Pedró (2012) propone que las políticas de apoyo y refuerzo más pertinentes, a nivel de escuela o de aula, deberían estar centradas en convertir a las escuelas en comunidades de aprendizaje en las que los alumnos se puedan comprometer con su educación, en poner en práctica sistemas de detección precoz de estudiantes en riesgo, así como el apoyo directo a los profesores que atienden a estos alumnos, sumado a una oferta amplia de actividades extracurriculares fuera del horario escolar, en el centro educativo o fuera de él, de tipo cultural, deportivo, artístico, sobre todo orientadas a mejorar la autoestima de los alumnos en riesgo.

Alma Harris, referente académico internacional en el tema de los procesos educativos en contextos desfavorecidos que sí logran buenos resultados académicos, siempre ha defendido la idea de que debe atenderse la especificidad de cada escuela y no aplicar “soluciones mágicas” sin respetar el contexto (Harris, A., Clarke, P., James, S., Harris, B., y Gunraj, J., 2006). Partiendo de esa premisa, es decir atendiendo muy especialmente a las características de cada escuela, sugiere probar algunas estrategias que han llevado a mejores resultados:

- La promoción de liderazgos que coloquen el foco en los aprendizajes y propongan altas expectativas sobre lo que los estudiantes pueden lograr, liderazgos que apoyen a los docentes en esto.
- La concentración en la construcción de capacidades de enseñanza, poniendo foco en pocos objetivos, desarrollando clases bien estructuradas y en formas de trabajo colaborativo de los docentes.
- La construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, en las que el profesor es un aprendiz que pone en práctica nuevas estrategias y comparte con sus colegas sus experiencias.
- La construcción de redes de escuelas que compartan formas de trabajo. “Algunos autores proponen que toda escuela con problemas de resultados debería tener una escuela guía o mentora, cuyo director asuma los temas de rendición de cuentas” (Harris, citado en Aristimuño y de Armas, 2012, p. 118).

- La evaluación y la información en general sobre los estudiantes como medios para mejorar el conocimiento que se tiene sobre cada uno de ellos, con el fin de evaluar la eficacia de las estrategias de enseñanza que se utilizan. Este aspecto puede ser puesto en práctica por cada docente, pero si se convierte en una estrategia institucional que va más allá de cada aula, adquiere una fuerza mayor.

La relación entre el desempeño de los estudiantes y la calidad de sus docentes también está en la agenda de los tomadores de decisiones y la investigación. Algunos, como Fullan (2012), sostienen que el tema más importante hoy para lograr que los sistemas educativos realmente cambien y mejoren es achicar y finalmente cerrar la brecha que existe entre quienes tienen altos y bajos logros, o lo que es lo mismo, abatir el fracaso. Para esto, construir capital social con los maestros es central, y esta construcción tiene que estar centrada en el aprendizaje, monitoreo, retroalimentación y acción correctiva por parte de los maestros. Concluye entonces, que la mejora de los resultados por parte de los alumnos está indisolublemente ligada a la mejora de la calidad de los maestros.

En la misma línea, Harris et al. (2006) establecen que cuando se estudian los sistemas educativos que han logrado los mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos, y los han sostenido en el tiempo, como lo ha probado el llamado “informe Mc Kinsey” (Barber y Mourshed, 2007), se vuelve evidente que la calidad de los docentes es centralmente importante para asegurar y sostener los desempeños altos. Para ello, lo que se necesita no es solo una buena formación de profesores sino docentes deseando probar cosas nuevas y tomando riesgos. Las comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs por su sigla en inglés) son una estrategia interesante que recomiendan. Pero a su vez, advierten que el cambio solo será posible si se apunta a una transformación cultural profunda, en el que viejos valores se sustituyan por nuevos valores que apunten a colocar los aprendizajes de los alumnos en el centro del trabajo docente.

El lugar central del factor docente lo destacan varios otros autores (Pedró, 2012; Guimaraes de Castro, 2011), sobre todo poniendo énfasis en la muy positiva influencia que los profesores experimentados tienen en los alumnos en desventaja que necesitan de orientación y apoyo. Por el contrario, algunas prácticas de docentes con baja experiencia y formación, explican los bajos desempeños de los alumnos, tales como el ineficiente uso del tiempo que hacen en el aula, o los efectos negativos de la repetición que utilizan como criterio de certificación de aprendizajes. El ausentismo y la rotación docente también son señalados, por varios autores (por ej., Guimaraes de Castro). Como puede verse, los factores se ubican tanto en el nivel del aula como en el del sistema educativo, en su diseño y organización.

La política educativa que Pedró (2012) considera que tiene uno de los más fuertes impactos en la trayectoria educativa de los estudiantes con bajo desempeño es la de ampliar la cobertura de la educación inicial, punto sobre el cual hay abundante acuerdo y evidencia empírica.

Finalmente, el trabajo citado de Faubert (2012), basado en numerosos estudios, es el que más profundiza en la relación entre estrategias de aula y abatimiento del fracaso. Asegura que las siguientes medidas son las que han logrado los mejores resultados:

- Establecer una fuerte conexión cultural con los estudiantes.
- Presentar contenidos en forma iterativa, en forma extendida en el tiempo, que son retomados luego de semanas o meses en diversos formatos. Suelen cerrarse solicitando al estudiante un ensayo o que responda un breve cuestionario.
- Mezclar adecuadamente contenidos concretos y abstractos, con una paulatina sustitución de los primeros por los segundos. Uso de mapas conceptuales.
- Presentar problemas ya resueltos, seguidos de problemas a resolver.
- Plantear preguntas de orden superior una vez que se dominan contenidos fácticos: “¿Qué causó X, cómo ocurrió X, qué sucede si..., qué sucede si no..., cómo se compara X con Y?”. Hay sistematizaciones que dan cuenta de maestros que preguntan entre 300 y 400 preguntas en un día, pero son de orden inferior, referidas a contenidos fácticos, lo que impide que los alumnos realicen conexiones entre lo fáctico y lo conceptual.
- Estudiantes trabajando en grupos. Existe evidencia de que los grupos de estudiantes con niveles similares de capacidad no tienden a provocar efectos positivos en estudiantes con bajo rendimiento. En cambio, sí se hipotetiza que los grupos mixtos con estructura cooperativa pueden conducir a mejores resultados.
- Evaluación seguida de retroalimentación. Los atributos de la retroalimentación que han probado ser más útiles son: ser específica a la tarea, oportuna, regular, bien formateada, clara, en tono constructivo, que haga transparente el proceso de aprendizaje y que aporte para seguir aprendiendo.
- Uso formativo de evaluaciones sumativas.
- Evaluación formativa de las propuestas didácticas de los maestros.

A esta altura, resulta evidente que la creación de entornos de aprendizaje en los que se atiende a los alumnos en forma lo más personalizada posible, en los que se posee información actualizada sobre su desempeño para hacer un buen seguimiento y en los que se ofrece una ayuda pronta y oportuna en cuanto aparecen las primeras señales de alarma, son medidas que todo sistema educativo debería tener para combatir el fracaso, sumado a una extendida educación inicial. Lo que los maestros y directores hacen tanto en el aula como en el nivel de la escuela, el tamaño de los centros y los grupos, la existencia de escuelas mentoras, de oferta extracurricular, el tipo de formación docente y varios otros aspectos relativos al diseño del sistema y su organización, son todos aspectos que deberían estar al servicio de dicho propósito fundamental.

Finalmente, cabe mencionar que existe un importante número de programas concretos que han sido diseñados para abatir el fracaso, ya sea referidos al conjunto del sistema educativo, como de tipo alternativo. Dentro de los primeros, hoy día están vigentes programas de vasto alcance, como el SEP de Chile (ver Román y Murillo, 2012), el PROA de España (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012) o el PEMLE de México (Cámara, 2013). Dentro de los segundos, hay una miríada en países emergentes (como los reportados por Marshall et al. 2014., para Honduras). Por razones de espacio, dado que su análisis excedería el alcance del presente trabajo, aquél se hará en un estudio que está en elaboración.

## Discusión y conclusiones

Si bien, como se ha visto en la sección anterior, existe un relativamente fuerte consenso sobre cuáles deberían ser las medidas que se deben tomar tanto en el nivel de los sistemas como en el de las escuelas y las aulas para que los aprendizajes mejoren, “el fracaso persiste como una roca pesada” (Escudero y Martínez, 2012, p. 176). El diseño de los sistemas educativos, su funcionamiento, sus inercias y lo complejo del fenómeno del fracaso en sí, hacen que el abatimiento de éste se vuelva un propósito todavía lejano. ¿Hacia dónde avanzar?

*Hacia la educación inclusiva como concepción central.* En el trabajo se argumentó a favor de un concepto de fracaso que no alude al estudiante, sino al fracaso de la provisión educativa. Es más, sería más adecuado eliminar la expresión “fracaso escolar” y sustituirla por una que apunte al logro de todos los estudiantes, como lo propuso la Declaración de Salamanca de 1994: son las escuelas regulares con una orientación inclusiva las que podrán llegar al propósito de educación para todos (Ainscow, 2005).

*Hacia un enfoque preventivo.* De acuerdo a lo anterior, queda claro que los programas de abatimiento de los malos resultados deberían irse incorporando a la provisión regular del servicio educativo, hasta convertirse en algo constitutivo de éste. Lo que debe predominar es un enfoque preventivo y no uno de atención al problema cuando ya está instalado.

*Hacia una visión de proceso y cambio.* También es importante ver en esto un tema de proceso de cambio de los sistemas educativos. Probablemente, los gérmenes del cambio están ya en las iniciativas de abatimiento del fracaso que hoy existen, ya sea en el sistema en su conjunto, como bajo forma de iniciativas parciales.

*Hacia una visión sistémica.* Los estudios referidos en el trabajo muestran que numerosas experiencias y especialistas concuerdan en que tanto el problema como su solución están presentes en los diferentes niveles donde funciona un sistema educativo *en forma simultánea*, ya que las iniciativas en uno solo de los niveles solo logran resultados de la misma índole, y en definitiva se desgastan y hasta fracasan al no estar acompañadas por avances en los demás.

*Hacia la experimentación, la toma de riesgos y la investigación.* Todo lo anterior no podrá ser realizado sin fuertes apuestas metodológicas de trabajo en las aulas, las escuelas y los

equipos de diseño de política, y sus consiguientes evaluaciones. Se trata de un trabajo riguroso y técnico, de acumulación y de colaboración entre equipos de docentes, investigadores y tomadores de decisiones que apunten en las direcciones señaladas.

## Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención. *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*. <http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol7num4/art9.pdf>
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IIPPE/UNESCO.
- Aristimuño, A. y de Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo: UNICEF.
- Barber, M. (2011). Lead the change series. *Q & A with Michael Barber*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 10.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems came out on top*. London: McKinsey & Co.
- Camara, G. (2013). Lead the change series. *Q & A with Gabriel Camara*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 24.
- Concha, C. (2006). Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje. En J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 83-110). Bogotá: CIDE.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Londres: Routledge.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 174-193.
- Faubert, B. (2012). "A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure", *OECD Education Working Papers*, No. 68, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fullan, M. (2012). Lead the change series. *Q & A with Michael Fullan*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 16.
- Guimaraes de Castro, H. (2011). Lead the change series. *Q & A with M. Helena Guimaraes de Castro*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 7.

- Harris, A, Clarke, P., James, S., Harris, B., y Gunraj, J. (2006). *Improving schools in difficulty*. London: Continuum Press.
- Iztcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina, 2000-2010*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, SITEAL.
- Marshall, J., Aguilar, C., Alas, M., Rápalo, R., Castro, L., Enamorado, R., y Fonseca, E. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, (60) 51-77.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 119-134.
- Murillo, J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: CIDE.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 22-45.
- Pont, B. (2014). Lead the change series. *Q & A with Beatriz Pont*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 35.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, H., Ríos, O. y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 67-87.
- Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 46-66.
- Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A., y Lorenzo-Moledo, M. (2012). El estatus del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio de los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre educación* 23(3), 43-62. <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=2227540>
- Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.) (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Cieplan.
- SITEAL (2009). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. Extraídos. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- UNICEF (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. UNICEF: Panamá.

# El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español

## Access to university of certain groups in the spanish context

Joaquín Gairín\* y José Luis Muñoz\*\*

Recibido: 29-08-2014 - Aceptado: 17-11-2014

### Resumen

La aportación aborda la temática del acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto universitario español. En concreto, centra el análisis en las particularidades, los requerimientos y otros condicionantes que inciden en el acceso a la universidad de las personas mayores de 25 años, las personas mayores de 40 y 45 años, las personas mayores de 50 años y los estudiantes con discapacidad. Se concretan asimismo diversas actuaciones para promover la presencia de estos colectivos específicos en la universidad y que se focalizan en la captación, la incorporación, la acogida y la retención de estudiantes en el contexto de una universidad que aspira a ser inclusiva, abierta a todos y propulsora del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

**Palabras clave:** universidad, acceso, colectivos específicos, inclusión y actuaciones.

### Abstract

The contribution addresses the issue of access to university of certain groups in the Spanish university context. Specifically, the analysis centres on its peculiarities, requirements and other determining factors with an impact on access to university for people over 25, 40, 45 and 50 years of age and disabled students. Various measures are also defined to promote the presence of these specific groups in university and which focus on attraction, incorporation, reception and retention of students in the context of a university that aspires to be inclusive, open to all and a promoter of learning throughout life.

**Keywords:** university, access, specific groups, inclusion, measures.

\* Pedagogo y catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido director de un centro educativo, decano de facultad, director del ICE y actualmente director del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. [joaquin.gairin@uab.cat](mailto:joaquin.gairin@uab.cat)

\*\* Pedagogo y doctor en Pedagogía. Es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia y ha sido profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. [jose.l.munoz@uv.es](mailto:jose.l.munoz@uv.es)

## 1. Introducción.

El trayecto hacia una universidad inclusiva queda justificado por el reconocimiento de la existencia de diferencias interindividuales y necesidades individuales, la identificación de necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, un planteamiento heterogéneo de la formación para proveer una mejor atención a las necesidades de los estudiantes y un modelo de universidad que participe de los principios de flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión de la diversidad de las personas.

Es en la integración donde cualquier persona es sujeto de derecho pese a sus características y particularidades. Los factores que han contribuido al desarrollo de la corriente integracionista, de acuerdo con Jurado (2007), y que tienen importantes implicaciones para el contexto universitario, guardan relación con: el aumento del fracaso académico y la necesidad de ofrecer respuestas a una población estudiantil heterogénea, que contemple los rasgos diferenciales de los estudiantes y la enseñanza individualizada (Howe y Lauter, 1970; Skinner, 1954); la crítica al diagnóstico tradicional respecto a su validez científica y su función de instrumento social de etiquetaje y segregación (Cavallini, 1975), o su condición de propulsor de expectativas negativas (Rosenthal y Jacobson, 1980); la influencia de las corrientes antipsiquiátricas a favor de la desinstitucionalización e integración de las personas; las presiones sociales a favor del cambio en el tratamiento de las personas con discapacidad; la concienciación de los profesionales sobre la mejora que supone la integración en el proceso formativo; los cambios legislativos a favor de la integración; la investigación y las experiencias que evidencian las posibilidades socioeducativas de todos (Ellis, 1981); y los avances técnicos que procuran ambientes protésicos y la normalización (Fernández de Villalta, 1988).

Pero el reto de la universidad en estos tiempos está en pasar de la integración a la inclusión, lo que supone avanzar hacia una normalidad educativa donde todas las personas forman parte del sistema y nadie se ubica fuera del mismo. Por consiguiente, los principios y valores institucionales deben superar el marco de la integración y la universidad debe ser un agente de cambio y progreso que vehicule su actuación desde una formación de calidad para todos, sin ningún tipo de exclusión. La inclusión representa, a partir de Sebba y Ainscow (1996), el proceso por el que la universidad da respuesta a todos los individuos como estudiantes y reconstruye sus propuestas formativas para llegar a todos individualmente.

El reto del que hablamos ya está teniendo respuestas desde diferentes contextos, identificando iniciativas de las administraciones educativas que han regulado al respecto y que han promovido estudios e intercambio de experiencias (NETA, 2003; MEC, 2009 y 2011), y de estudiosos en la temática (Jiménez, 2010; Molina, 2012, por ejemplo); sin embargo son iniciativas centradas más en la opción de acabar los estudios iniciados que en reconocer la experiencia laboral y vital. Las nuevas propuestas tratan de superar esa limitación y hacen realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y por diferentes conductos.

Una universidad que aspira a una óptima atención a la diversidad debe, coincidiendo con Antúnez y Gairín (2002), facilitar el establecimiento de líneas de acción coherentes y coordinadas para todos; racionalizar esfuerzos personales e institucionales, rentabilizando al máximo su actuación; reducir las incertezas, contradicciones y esfuerzos que no resultan útiles; ayudar a la realización y al crecimiento de las personas; posibilitar procesos de evaluación para la mejora; favorecer la implicación de todos en el proceso de inclusión; orientar a las personas que se incorporan a ella; configurar una personalidad propia; y dirigir los procesos de innovación y mejora.

La formación ha de tener, en este escenario y coincidiendo con Gairín y otros (2013), validez ecológica (adquisición de competencias útiles para resolver problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asunción de la individualidad como pivote del proyecto formativo) y normalización (atención dentro del sistema ordinario). Por eso, resulta preciso cuestionarse ¿qué tipo de universidad se necesita para dar respuesta a la diversidad de estudiantes?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para atender a la heterogeneidad de estudiantes? o ¿qué cambios requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje?, entre otras cuestiones a dilucidar.

Bajo estas ideas se revitaliza el convencimiento de que las acciones orientadoras y tutoriales, siempre presentes en la universidad, constituyen también uno de los aspectos más relevantes en la formación integral de los estudiantes. De hecho, debemos entender que orientar supone ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, promoviendo que los estudiantes puedan desarrollar las competencias apropiadas para integrarse, rentabilizar los estudios universitarios y proyectarse hacia la integración social y profesional.

Así, las universidades debieran plantearse la atención a colectivos específicos de la población, como es el caso de las personas mayores de 25 años, las mayores de 40 y 45 años, las de la tercera edad y las que presentan algún tipo de discapacidad, que son objeto de atención en la presente aportación. Y con ella, el acceso a la universidad de las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder éstas por las vías tradicionalmente establecidas, lo que mantendría una coherencia con las políticas inclusivas que pueda articular una universidad para todos y que organiza sus apoyos para atender a la diversidad con éxito.

## 2. ¿De dónde partimos?

Los estudios que inspiran esta aportación han sido desarrollados por el Grupo sobre Tutoría en la Universidad, integrado en el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona, que desde el año 2002 trabaja sobre la búsqueda de medidas comprensivas para el acceso, la acogida, la incorporación y la retención de los estudiantes en la universidad.

Particularmente, los dos estudios de los que esta contribución recoge sus aportaciones más destacadas son:

“El acceso a la universidad para personas mayores y sin titulación académica”:

- Proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Convocatoria EA2009-0134.
- Objetivos: analizar y valorar los sistemas de acceso a la universidad en el contexto internacional para los colectivos de mayores de 40 y 45 años; identificar experiencias significativas sobre formación universitaria dirigida a mayores en el contexto nacional; delimitar una propuesta que relacione las titulaciones de grado establecidas y las familias profesionales relacionadas; proponer modelos y pautas de realización de las pruebas de acceso al colectivo mencionado; y establecer una propuesta de plan de actuación para facilitar el acceso y la permanencia del colectivo señalado en una determinada universidad.

“Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad”:

- Proyecto financiado por el Ministerio de Educación. Proyecto: AZ510131. Identificación: CIE037.
- Objetivo: diseñar un plan de acción tutorial para estudiantes con discapacidad, vinculado al ya definido por la Universidad Autónoma de Barcelona, que recoja y tenga en cuenta las necesidades específicas del estudiante con discapacidad y se adapte a los requisitos del nuevo espacio europeo de educación superior.

### **3. El acceso a la universidad de colectivos específicos**

#### **3.1. El acceso a la universidad para personas mayores de 25 años**

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 estableció por primera vez la posibilidad de que personas mayores de 25 años accedieran a la universidad sin poseer ninguno de los títulos exigidos para ello y tras realizar una prueba al efecto. Se puso en práctica por primera vez de forma experimental por Orden de 21 de septiembre de 1970, *por la que se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de 25 años que no hayan cursado el bachillerato*. El preámbulo señalaba que el artículo 36.3 de la LGE debía llevarse inmediatamente a la práctica y lo justificaba porque “*responde a un estricto sentido de la justicia y supone la incorporación a la universidad de aquellas capacidades que generalmente, por motivos de un discriminatorio planteamiento social del acceso a la cultura, no han tenido oportunidad de adquirir*”. Esta Orden únicamente establecía que existirían unas pruebas que serían juzgadas por una comisión nombrada por los rectores y que quienes la superasen podrían matricularse en una titulación universitaria.

De modo normalizado se llevó a la práctica en el curso siguiente, coincidiendo con lo establecido en la Orden de 2 de junio de 1971, *por la que se regula el acceso a los estudios universitarios*

*de los mayores de 25 años.* Prácticamente la única exigencia para presentarse a las pruebas de acceso era cumplir los 25 años antes del 1 de octubre del año en que se celebrarían las pruebas. Cada universidad debía realizar 2 convocatorias cada año, anunciadas con 60 días de antelación. En cada convocatoria se realizaban 2 pruebas, una de cultura general y otra de razonamiento, que serían valoradas junto con el currículum vitae de los candidatos. Las pruebas debían ser aprobadas por el Ministerio de Educación y para establecer los contenidos concretos debía ser oído el instituto de ciencias de la educación de cada universidad. Los candidatos que superaban las pruebas debían realizar cursos de iniciación y orientación de 6 meses, que se organizarían de forma que la asistencia *“sea compatible con los horarios laborales ordinarios”* (Art. 5).

La Orden de 24 de febrero de 1981 modificaría la de 1971, estableciendo una sola convocatoria. Se modifica nuevamente en el curso siguiente por la Orden de 7 de abril de 1982, añadiéndose: *“por otra parte, resulta normal que quienes se encuentran en tal situación hayan de simultanear sus actividades discentes con las laborales, lo que obliga a establecer para ellos las máximas facilidades a fin de que puedan simultanearse ambas actividades”*. Considerando que en esas fechas se fue suprimiendo la enseñanza libre en muchas universidades, se estableció que si la universidad no tuviera enseñanza libre en los estudios elegidos por el estudiante que había superado las pruebas para mayores de 25 años, éste tendría derecho a obtener el traslado a otra universidad o a la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU), de 21 de diciembre, sobre el acceso a la universidad de los mayores de 25 años, se limitaba a establecer en su disposición adicional 25 que: *“El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, regulará las condiciones básicas para el acceso a la universidad de los mayores de 25 años que no reúnan los requisitos previstos en el apartado 2 del artículo 42”*. El artículo 42.2 decía: *“Para el acceso a la universidad será necesario estar en posesión del título de bachiller o equivalente”*.

En cumplimiento de esta disposición, el Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, *por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años* (BOE 4/7/2003), aunque derogaría la normativa anterior, mantendría las mismas condiciones para acceder a la prueba (haber cumplido 25 años antes del 1 de octubre del año en que se celebre), pero introduciría variaciones en las pruebas: una prueba común y una específica y la superación de las pruebas no equivaldría a titulación académica alguna. La disposición adicional cuarta de este real decreto decía: *“las referencias a las comunidades autónomas que se contienen en este real decreto se entenderán hechas, en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”*.

En el BOE de 9/6/2004 se publicaría la Orden ECD/1719/2004, de 13 de abril, *por la que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, que desarrollaba lo establecido en el real decreto para su aplicación en las pruebas de acceso que realiza la misma. En el preámbulo de esta Orden se recordaba que la Universidad Nacional de Educación a Distancia llevaba

organizando pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años desde su creación. Mediante el Decreto 3114/1974, de 25 de octubre, se autorizaba a esta universidad para organizar cursos de orientación e iniciación para aquellos estudiantes que fueran a presentarse a dichas pruebas de acceso.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), de 3 de mayo, dedicada a las enseñanzas no universitarias, en su artículo 54.2 establecía que para acceder a los estudios superiores de música, danza o arte dramático sería preciso estar en posesión del título de bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. En el artículo 60, dedicado a las enseñanzas postobligatorias, se concretaban distintas condiciones para el acceso de personas adultas a los estudios de bachillerato y formación profesional, y en el punto 6 recogía que las personas mayores de 25 años podrían acceder directamente a la universidad sin necesidad de titulación alguna y mediante la superación de una prueba específica.

Actualmente, el Real Decreto 1892/2008, en sus artículos 28 a 35, regula la forma en que las personas que han cumplido 25 años antes del 1 de octubre del año en que se celebra la prueba de acceso a la universidad, pueden presentarse a la misma. Algunas características del ingreso de este colectivo a la universidad son:

- Requisitos de acceso: Haber cumplido 25 años.
- Selección: Las universidades son las responsables de la organización de las pruebas, que se realizan en cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma, excepto las referidas a lengua española, extranjera y cooficial, que se realizan en las respectivas lenguas. Se establecen dos fases: la general, que pretende apreciar la madurez, capacidad de razonamiento y de expresión escrita de los participantes y se estructura en tres ejercicios (comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad, lengua castellana, lengua extranjera –a elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués– y en las comunidades autónomas con lengua cooficial puede establecerse un cuarto ejercicio al respecto); y la específica, que pretende valorar las habilidades, capacidades y aptitudes para cursar enseñanzas vinculadas a alguna de las ramas de conocimiento con cinco opciones (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura).
- Problemáticas: Se puede pervertir su objetivo y utilizar el acceso como una vía para personas jóvenes que no obtienen una calificación alta en el bachillerato. Existen instituciones donde se entrena a las personas para la superación de la prueba académica y habría que reflexionar sobre si los exámenes que se realizan realmente sirven para evidenciar la madurez de los candidatos.
- Otros aspectos: El cupo de plazas que las universidades reservan para las personas mayores de 25 años no puede ser inferior al 2%.

Cada universidad realiza una convocatoria anual para cada rama de estudios que imparte, los candidatos realizan la prueba en la universidad que eligen y pueden presentarse a sucesivas convocatorias para mejorar su calificación. La calificación final es entre 0 y 10 con dos decimales y viene determinada por la media de las dos fases, debiendo obtenerse un mínimo de 5 y no pudiéndose promediar puntuaciones por debajo de 4 en ambas fases. Los candidatos pueden presentar reclamación dirigida al rector de la universidad en los plazos establecidos por cada comunidad autónoma.

Respecto a los estudiantes con discapacidad se aplica lo dispuesto en el artículo 19: *“1. Las comisiones organizadoras, de acuerdo con la regulación específica de la prueba de acceso que establezcan las administraciones educativas en cada comunidad autónoma, determinarán las medidas oportunas que garanticen que los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad puedan realizar, tanto la fase general como la específica, en las debidas condiciones de igualdad. En la convocatoria de la prueba se indicará expresamente esta posibilidad. 2. Estas medidas podrán consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde ésta se desarrolle”*.

Las comunidades autónomas junto con las universidades públicas de su ámbito pueden constituir una comisión con las siguientes tareas: a) coordinación de la prueba de acceso; b) adopción de medidas para garantizar el secreto del procedimiento de elaboración y selección de los exámenes, así como el anonimato de los ejercicios realizados por los aspirantes; c) adopción de las medidas necesarias para garantizar lo establecido en el artículo 29.7 sobre las lenguas; d) designación y constitución de tribunales; y e) resolución de reclamaciones.

### **3.2. El acceso a la universidad para personas mayores de 40 y 45 años**

El artículo 36 del Real Decreto 1892/2008 regula en qué condiciones las personas que hayan cumplido 40 años antes del 1 de octubre del año en que solicita el ingresar pueden acceder a la universidad. Al respecto, para las personas mayores de 40 años sin titulación académica se señala:

- Requisitos de acceso: tener 40 años de edad, con experiencia laboral y profesional en relación con las enseñanzas que se pretenden cursar y que no posean titulación académica habilitante para acceder a la universidad.
- Selección: la memoria del plan de estudios debe incluir los criterios de acreditación y el ámbito de la experiencia laboral y profesional que permiten el acceso a los estudios para los mayores de 40 años. Estos criterios también pueden utilizarse a efectos de ordenar a los solicitantes. Entre los criterios puede incluirse la realización de una entrevista con el candidato.

- Problemáticas: pueden producirse disfunciones en el proceso de selección si cada universidad establece ejercicios con criterios muy diferentes en la valoración del currículum y la entrevista.
- Otros aspectos: el acceso se realiza respecto a unas enseñanzas concretas, ofertadas por la universidad, a cuyo efecto el interesado dirige la correspondiente solicitud al rector de la universidad. El cupo de plazas que las universidades reservan para los mayores de 40 años no puede ser inferior al 1% ni superior al 3%.

Los artículos 37 a 44 del Real Decreto 1892/2008 también regulan cómo las personas que han cumplido 45 años antes del 1 de octubre del año en que se celebra la prueba de acceso a la universidad pueden presentarse a la misma. En relación al colectivo de mayores de 45 años sin titulación académica habilitante para el acceso:

- Requisitos de acceso: tener como mínimo 45 años, no poseer titulación académica habilitante para acceder a la universidad, no poder acreditar experiencia laboral y profesional y la superación de una prueba de acceso adaptada.
- Selección: la prueba de acceso a la universidad para mayores de 45 años tiene por objetivo apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito los estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. La prueba consta de dos ejercicios referidos a los siguientes ámbitos: comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad y lengua castellana. Puede establecerse una tercera prueba de la lengua cooficial en aquellas comunidades autónomas que lo precisen. Los candidatos deben realizar también una entrevista personal. Las correspondientes comunidades autónomas establecen las líneas generales de los ejercicios que integran la prueba, previo informe de las universidades con sede en dicha comunidad. Las pruebas se realizan en la universidad que escoja el candidato.
- Problemáticas: pueden producirse disfunciones en el proceso de selección si cada universidad establece diferentes criterios en la valoración de la entrevista.
- Otros aspectos: el cupo de plazas que las universidades reservan para los mayores de 45 años no puede ser inferior al 1% ni superior al 3%.

Las universidades convocan a una prueba anual y los candidatos pueden presentarse a sucesivas convocatorias en la misma universidad para mejorar su calificación. En cada convocatoria solo pueden presentarse en una universidad a su elección. Para superar la prueba es necesario obtener una calificación final de 5 sobre 10, como media de los ejercicios, no pudiendo promediar las puntuaciones inferiores a 4. Los candidatos pueden reclamar por escrito al rector según las normas de cada comunidad autónoma. Con respecto a los estudiantes con discapacidad se aplica lo dispuesto en el artículo 19 y que son las mismas condiciones que rigen para el ingreso de mayores de 25 años.

### **3.3. Los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUPM)**

En el curso 1993-1994 se pusieron en funcionamiento los primeros PUPM para satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 años, facilitando la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación no profesionalizadora a este amplio colectivo social. Estas personas, en su mayoría, tratan de realizar actividades ligadas a su desarrollo personal y a la mejora de las relaciones personales e interpersonales, pero también la actualización de conocimientos, conocer y utilizar los nuevos lenguajes y herramientas que les permitan incorporarse activamente a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y la información. Además, procuran tener la oportunidad de asistir por primera vez a la universidad sin ningún tipo de exclusión y, en muchos casos, aspirar a conseguir un acceso a otros estudios universitarios conducentes a títulos con validez oficial.

Transcurridas dos décadas, esta iniciativa atesora una gran respuesta y trascendencia social, de modo que, actualmente, la mayoría de universidades cuentan con PUPM con una creciente demanda y aceptación. Demandas que, en numerosas ocasiones, han generado necesidades formativas específicas, metodológicas, didácticas y de organización y gestión de servicios académicos que no pueden ser atendidas ante la falta de recursos para poder admitir a toda la población a la que se dirige esta formación y sobre la que está interesada.

Los PUMP surgen, inicialmente, con el apoyo de las administraciones sociales, como el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO), consejerías de servicios sociales de distintas comunidades autónomas, así como de otro tipo de instituciones. Se recurrió a las universidades para que materializaran estos proyectos, dedicando esfuerzos económicos para su desarrollo con las suficientes garantías de calidad.

Estos programas reciben nombres distintos en función de la institución que los implementa: aulas universitarias de mayores y de la experiencia, aulas permanentes, aulas de extensión universitaria, universidad para mayores, programas para mayores, universidad de la experiencia, universidad senior, programa interuniversitario de la experiencia y otros. Con independencia de la nomenclatura que reciben, pueden distinguirse tres grandes tipologías de programas:

- Programas integrados tanto para personas mayores de 50 años como para estudios ordinarios. Las personas mayores que optan por esta modalidad no tienen que superar ninguna prueba de acceso. Son personas que han entrado a formar parte de la universidad como estudiantes de pleno derecho, pero sin la posibilidad de conseguir un título académico con validez oficial.
- Programas específicos, que exclusivamente aceptan a personas de la tercera edad. Las universidades ponen parte de sus recursos al servicio del estudiante de la tercera edad. Las actividades educativas se ajustan en función de la demanda local.
- Ampliación de servicios de la universidad. Se organiza a partir de la colaboración entre la universidad y organizaciones educativas. Se ofrece un abanico amplio de actividades

para personas mayores a nivel cultural, de salud y de ocio. Las organizaciones son las que promueven las actividades y las universidades apoyan los programas a través de asesoramientos variados en relación a la evaluación, programación, control de calidad, etc.

Las características más comunes entre el conjunto de PUPM son las que destacamos aquí:

- **Requisitos de acceso.** En general, no se exige ninguna titulación ni requisito académico previo. El único requisito de acceso es básicamente la edad. Un 58% de programas establece que hay que tener una edad igual o superior a 55 años. El 32% establece la entrada a partir de los 50 años. Y en muy pocas ocasiones (6%) se exige tener 60 años como requisito de entrada; tan solo un 4% de programas no establecen límites de edad. En otros casos puede haber algún requisito complementario como el de estar jubilado o no desempeñar una actividad laboral remunerada (14%).
- **Selección.** Habitualmente no se precisa realizar prueba de acceso alguna. Ocasionalmente se exige un nivel muy básico de estudios previos (11%) y otras veces (16%) se realizan pruebas de ingreso que deben ser superadas para poder hacer la matriculación.
- **Seguimiento.** Los programas no suelen incorporar exámenes, pero sí consideran la asistencia de los estudiantes y, a veces, se puede solicitar al estudiante que realice algún ejercicio o trabajo pero sin carácter de examen y sin ser obligatoria su realización. De hecho, la evaluación es voluntaria, al ser el propio estudiante quien marca su ritmo de aprendizaje. En todo caso, los mecanismos de evaluación aplicados se orientan a incentivar y estimular el aprendizaje, reconocer el trabajo personal y evitar el desánimo o la sensación de fracaso.
- **Resultados.** No existe la posibilidad de obtener un título académico con validez oficial. Se aspira a una emancipación sociocultural de las personas mayores, a la vez que a la mejora de su autoestima, el intercambio y compartir experiencias con otras generaciones y la propia, disponer de alternativas de ocio, etc. Es decir, a seguir aprendiendo. En algunos programas específicos se expiden títulos con el nombre de los programas cursados y acompañados del adjetivo “senior” o “de mayores”.
- **Problemáticas.** Dadas las características demográficas de la población en el país y la falta de criterios de selección, podría suceder que hubiera una sobresaturación de personas mayores de 55 años en algunas tipologías de estudios. El bajo nivel educativo de la población mayor de 55 años podría hacer pensar en otro tipo de programas formativos no vinculados necesariamente a la universidad.

### **3.4. La atención universitaria a las personas con discapacidad**

Las necesidades que presenta el colectivo de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario no son solo educativas, sino también de atención personal, asistencial y de relación y deben ser atendidas y entendidas desde un enfoque holístico y completo durante las diferentes etapas o transiciones educativas. Se debe caminar hacia la igualdad de oportunidades, favoreciendo la inclusión de estos estudiantes en la universidad (Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, *por el que se regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*). Esto es facilitar el éxito en el acceso y en la realización de los estudios universitarios, tal y como se regula a partir de la entregada en vigor del Estatuto del Estudiante Universitario (Art. 22, capítulo V: Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre).

El proyecto que desarrollamos con el PIUNE (Servicio de Atención a la Discapacidad de la Universidad Autónoma de Barcelona), en el marco de la convocatoria “*Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los Estudiantes Universitarios*” del Ministerio de Educación (2011), se propone diseñar un plan de acción tutorial para los estudiantes con discapacidad, tomando en consideración sus necesidades específicas y la adaptación al espacio europeo de educación superior.

La metodología que empleamos se concreta en el análisis de las propuestas tutoriales de diversas universidades españolas, la definición de acciones específicas de orientación y tutoría y la elaboración de una guía práctica de plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. De la primera parte del estudio de campo se deriva un mapa de actuaciones de orientación y tutoría realizadas en el contexto universitario español. Particularmente, se focaliza en las actuaciones desempeñadas por los servicios, unidades u oficinas de atención a los estudiantes universitarios con discapacidad de 40 de las principales universidades públicas españolas. El análisis ha consistido en la revisión de documentos y de páginas web de estos servicios, unidades u oficinas y se ha centrado en cuatro momentos que se consideran esenciales en la vivencia universitaria de los estudiantes con discapacidad: la promoción, la acogida, la permanencia y el egreso. El mismo nos permite constatar que:

- Mayoritariamente las actuaciones se focalizan en la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. En segundo lugar, las actuaciones relacionadas con la acogida y el egreso de los estudiantes con discapacidad, son las que adquieren mayor importancia. Y las actuaciones del ámbito de la promoción son las que están menos extendidas por los servicios, unidades u oficinas de atención al estudiante con discapacidad en la universidad.
- Ninguno de los servicios, unidades u oficinas analizados dispone de un plan de acción tutorial de carácter global y dirigido al colectivo de estudiantes con discapacidad. Tampoco disponen de planes de acción tutorial según se trate de la promoción, la

acogida, la permanencia y/o el egreso de estos estudiantes. Por consiguiente, las actuaciones de orientación y tutoría que realizan responden a momentos más concretos y situaciones más específicas.

- Actuaciones para la promoción: se trata, fundamentalmente, de acciones de carácter informativo que procuran dar a conocer los servicios, unidades u oficinas de atención al estudiante con discapacidad que tienen las universidades. Éstos se muestran, por lo general, abiertos a proporcionar orientación pre-universitaria a las organizaciones, personas y colectivos interesados en el acceso a la universidad. Cuestiones como el trabajo y la colaboración con centros de educación secundaria obligatoria, visitas y charlas en los institutos o visitas a la universidad, siempre focalizadas en las personas con discapacidad, todavía están muy poco desarrolladas.
- Actuaciones para la acogida: los servicios, unidades u oficinas de atención al estudiante con discapacidad suelen ofrecer orientación a los estudiantes que lo desean y lo precian al momento de la acogida en la universidad. Las acciones que desempeñan suelen centrarse en facilitar información de interés para ellos. La formación y el asesoramiento al profesorado, familias y personal de administración y servicios se va instalando poco a poco; a veces, incluso, se elaboran guías de orientación al estudio para todos los estamentos de la comunidad universitaria. Sin embargo, son muy pocas las universidades que organizan y gestionan programas de acogida y tutorías para la primera matriculación de los estudiantes con discapacidad.
- Actuaciones para la permanencia: el seguimiento y la orientación académica al estudiante con discapacidad es la acción más frecuente entre los servicios, unidades u oficinas; le sigue de cerca el asesoramiento y la orientación de carácter más personal y vital. Una parte importante de los esfuerzos se dedican a dar soporte a los estudiantes con discapacidad en el estudio. Para ello, se ponen a su disposición recursos técnicos y humanos que les permitan permanecer en la universidad cursando sus estudios en la dirección del éxito académico. Del mismo modo, la flexibilidad y las adaptaciones curriculares resultan relevantes en la actuación de las universidades a favor de la inclusión. Más de la mitad de las universidades analizadas implementan programas de apoyo y colaboración entre iguales desde redes de voluntariado. Y también hacen actividades para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes.
- Actuaciones para el egreso: habitualmente se ofrece orientación laboral para la salida del estudiante de la universidad. Muy pocas universidades proporcionan orientación académica para que los estudiantes con discapacidad puedan continuar estudiando. La información facilitada suele referirse a perfiles profesionales, adquisición de habilidades sociolaborales y búsqueda de empleo. Todavía son escasas las universidades que mantienen convenios de colaboración con centros de trabajo para promover la inserción laboral de los titulados con discapacidad.

- Otras actuaciones recurrentes que se articulan en las universidades se relacionan con la mejora de la accesibilidad integral (supresión de barreras arquitectónicas, adecuación de espacios, eliminación de barreras comunicativas, etc.), actividades sociales, deportivas y de ocio, servicios adaptados (bibliotecas, alojamiento, etc.) y la sensibilización de la comunidad por una universidad más inclusiva.

#### **4. Actuaciones para promover la presencia de los colectivos específicos en la universidad**

La flexibilización y ampliación del acceso a los estudios universitarios no debería centrarse solo en el momento concreto del acceso, sino que debe trascender a él, diseñando y desarrollando planes institucionales de captación, incorporación, acogida y retención, también para los colectivos específicos señalados. Se trata de garantizar que los derechos de acceso que se les reconocen no queden mermados en la práctica por falta de información, algunas relacionadas con su precaria escolarización anterior, circunstancias puntuales de carácter familiar o social u otras similares.

Las actuaciones dirigidas a estos colectivos se caracterizan, principalmente, por su diversidad y variedad en función de sus propósitos, el carácter institucional y/o psicopedagógico que adoptan, el ámbito que abarcan (universidad, centros, facultad y titulación) e, incluso, el momento en el que se sitúan (preingreso, primer año y durante la carrera), entre otras variables. A continuación destacamos algunas de las principales actuaciones que puede poner en marcha la universidad y que se centran en promover la presencia de los colectivos específicos. Muchas de las actuaciones son generales a la universidad y válidas para todos los estudiantes, siempre y cuando se adapten y den respuesta a cada uno de los colectivos específicos afectados.

##### **4.1. Actuaciones para la captación**

Una educación de calidad exige, entre otras cuestiones, procesos organizados que permitan minimizar las dificultades que los estudiantes puedan encontrar durante el acceso a los estudios universitarios y facilitar la mayor coordinación posible entre instituciones educativas (universidades, institutos, centros de formación de personas adultas...) que acompañan a su progreso como estudiantes. Este planteamiento requiere de la existencia de una cultura sostenida sobre la base del trabajo conjunto y la apertura al entorno por parte de las instituciones educativas.

Así, las universidades deben apostar decididamente por el impulso de actuaciones para la captación de estudiantes como las que recogemos aquí: campañas informativas desde la universidad sobre las vías de acceso; presentaciones en espacios concretos o escuelas de formación; sesiones y jornadas de trabajo con otros profesionales de la formación universitaria; conferencias temáticas y monográficas (dentro y fuera de la universidad); sesiones orientadoras en otros contextos educativos; documentación específica (guías, trípticos, vídeos, web,

etc.); la universidad visita (para presentar la oferta de estudios y de servicios universitarios y proporcionar información y orientación sobre las posibilidades que ofrece para cursar estudios); visitar la universidad (jornadas de puertas abiertas para facilitar el conocimiento del campus y las características de los diversos estudios y titulaciones que tiene la universidad); y otras actuaciones contextuales.

## **4.2. Actuaciones para la incorporación y la acogida**

La incorporación y acogida al estudiante durante su entrada en la universidad es un tema de actualidad social y de interés para los responsables institucionales que desarrollan programas de orientación en la universidad. Cada vez más, se dedican esfuerzos para garantizar que el estudiante que se incorpora a la universidad pueda realizar una opción formativa con toda la información a su alcance, reducir el nivel de abandono del estudiante en el primer curso y, en definitiva, afrontar este cambio con la preparación necesaria exigida para cada tipología de estudios, con el fin de garantizar el éxito en la continuidad de los mismos.

Particularmente, debemos considerar algunas de las siguientes actuaciones: punto de información específico; tutoría para la matriculación del primer curso; acciones formativas de ayuda al estudio; nivelación al estudiante recién ingresado y preparación para el primer curso; sesiones informativas sobre la carrera, planificación del estudio o similares; guías de orientación para el estudiante (organizar la agenda, distribución del tiempo, etc.) y la titulación; programas de acogida y bienvenida (charlas informativas sobre las titulaciones, la matriculación, etc., justo antes de realizar la matrícula o durante los primeros días de clase); plan de acción tutorial; y otras actuaciones y recursos.

También sería posible diseñar y desarrollar un plan de incorporación y acogida consistente en detectar necesidades, establecer prioridades y concretarlas en ámbitos de actuación para orientar a los estudiantes. Los propósitos de este plan podrían relacionarse con la identificación, la compartición, la evaluación y la integración de diversas acciones e iniciativas orientadas a la mejora y la acogida de estudiantes; pero también con la generación y priorización de las actuaciones que correspondan, así como con la coordinación de todas ellas a partir de las líneas estratégicas que puedan haberse establecido. Se trata de un plan de la universidad, del centro, de la facultad o de la titulación que, además, debería tener otras actuaciones específicas, junto a las generales, dirigidas a los colectivos que tratamos. A modo de ejemplo, podrían priorizarse los siguientes objetivos: proyectar el conocimiento de la universidad entre los nuevos estudiantes y en otros contextos sociales y ciudadanos; disponer de un programa de acogida que ayude al estudiante de manera concreta y operativa; organizar la coordinación de acciones en el primer curso; e impulsar proyectos de retención de estudiantes en las titulaciones con un mayor índice de fracaso académico y abandono.

Otras actuaciones se vincularían con la introducción en la universidad y, por lo tanto, con cursos que se realizarían al inicio de los estudios y que se ofrecerían a los nuevos

estudiantes para ayudarles a mejorar sus métodos de aprendizaje, potenciar hábitos de estudio, revisar conocimientos básicos, captar el lenguaje y los métodos de trabajo propios de la titulación que cursan, superar lagunas de conocimientos previos necesarios para cursar ciertas asignaturas, etc. En algunos casos se puede proponer la realización de pruebas voluntarias para que el propio estudiante valore su nivel de conocimientos y obre en consecuencia.

Las actuaciones para la integración social se vincularían con programas sociales para el fomento de la vida social del estudiante, con orientación hacia el éxito académico. Han de posibilitar la adaptación del estudiante al entorno universitario, incorporando actividades lúdicas y culturales, estableciendo relaciones en el nuevo contexto formativo, etc. Se trata de hacer más llevaderas las nuevas responsabilidades académicas y otras familiares y laborales, por ejemplo. Las actuaciones pueden ir desde posibilitar a los estudiantes la participación en la toma de decisiones de las cuestiones que les afectan, hasta fortalecer las relaciones con el contexto externo, crear redes sociales, agendas socioculturales, etc.

### **4.3. Actuaciones para la retención**

La retención se considera un factor determinante del prestigio, credibilidad y estabilidad económica de las universidades y, consecuentemente, del sistema universitario. Así, las universidades ofrecen programas de orientación para los estudiantes, proporcionando servicios como: acceso a centros para desarrollar competencias y habilidades de aprendizaje; posibilidad de flexibilizar horarios de cursos; o talleres y seminarios sobre diferentes temáticas relacionadas con los estudios; entre otras actividades.

Algunas actuaciones y orientaciones relevantes para favorecer la retención de los estudiantes en sus estudios y tratar de evitar el abandono, pueden relacionarse con:

- Asociaciones universitarias para estudiantes de un determinado colectivo. Realizan actividades, encuentros y salidas dirigidas al colectivo específico que representan. También pueden prestar servicios de asesoría. Por otra parte, la universidad puede disponer de servicios para orientar y guiar a los estudiantes de colectivos específicos en su vida académica. Apoyan al estudiante en su proceso de admisión y le asesoran cuando presenta determinadas dificultades o problemas.
- Días abiertos, talleres y seminarios para colectivos específicos. La universidad dedica días exclusivas para que los estudiantes puedan conocer el campus y los programas formativos. Los talleres de inducción en ese marco proporcionan al estudiante una amplia y útil información para permanecer en la universidad. Los seminarios trabajan temas específicos y tópicos vinculados a habilidades de investigación, escritura, lectura y toma de notas, tiempo y habilidades para gestionar el estrés, técnicas de estudio y vida social universitaria, entre otros.

- Servicios de asesoramiento psicopedagógico y centros de apoyo del aprendizaje. A través de ellos, los estudiantes pueden recibir, en caso de necesitarlo, soporte psicológico y/o pedagógico. Además, se pueden organizar cursos de estrategias de aprendizaje, refuerzo académico, talleres de técnicas de estudio y tratar trastornos psicológicos de los estudiantes, entre otras acciones.
- Diversidad de modalidades tutoriales: tutoría entre iguales y programas de asesores de estudiantes, tutoría personalizada, tutoría virtual, tutoría para estudiantes con dificultades de aprendizaje, tutoría de asignatura y auto-orientación.
- Manuales informativos y publicaciones especiales para colectivos específicos que contienen informaciones generales sobre la universidad, sobre el proceso de admisión de estudiantes, y otras particulares de interés según sus destinatarios.

## 5. A modo de conclusión

La universidad, como institución productora de conocimiento y formadora de profesionales altamente cualificados, debe ofrecer posibilidades de formación, ampliación, reciclaje, actualización, ocio creativo, etc., al cada vez mayor número de personas que desean acceder a ella y que pueden pertenecer a colectivos específicos con particularidades singulares como las que hemos destacado aquí (mayores de 25 años, mayores de 40 y 45 años, mayores de 50 años y personas con discapacidad).

El principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida, como proceso educativo en el que se debe inspirar también la presencia de estos colectivos específicos en la universidad, significa una apuesta importante por ofrecer oportunidades de actualización formativas y profesionales, abarcando amplias ramas del saber y conocimientos prácticos de manera integral. Por eso, este principio se vincula directamente con la implementación de mecanismos para aumentar la participación de estos colectivos específicos en la educación superior, así como con la voluntad de potenciar el desarrollo social y profesional de los mismos.

Un objetivo común en los procesos de cambio en los que se encuentra sumergida la universidad es el de poder mejorar el acceso a la educación superior por diversos motivos. Primero, por mejorar los bajos índices de población con estudios superiores. Segundo, por facilitar el acceso a aquellos grupos sociales que tradicionalmente no han tenido acceso a la educación por razones socioeconómicas, discapacidad, edad, etc. Y tercero, por abrir la universidad al entorno como vía de perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional.

La flexibilización y ampliación del acceso a los estudios universitarios debe centrarse, además del momento concreto del acceso, también en otros igualmente importantes como factor de calidad educativa. Por eso, es recomendable desarrollar actuaciones vinculadas a la captación, la incorporación, la acogida y la retención de estudiantes por parte de las universidades. Las actuaciones dirigidas a los colectivos específicos pueden, por lo tanto, ser diversas y variadas

en función de sus finalidades y objetivos, del carácter que adoptan, del ámbito que abarcan y del momento en el que se ubican.

El éxito de las actuaciones de captación, incorporación, acogida y retención de los colectivos específicos va a requerir de la implicación de los responsables de las políticas universitarias estatales, de las comunidades autónomas y de las instituciones universitarias, a través de la colaboración entre instituciones y la incorporación de los cambios necesarios para la mejora de la calidad en todos los procesos que acompañan la consecución de una universidad inclusiva y para todos.

## Referencias

- Antúñez, S. y Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Cavallini, G. (1875). *La fábrica del deficiente*. Madrid: Atenas.
- Ellis, N. R. (1981). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIS.
- Fernández de Villalta, M. (1988). *Tecnologías de la información y discapacidad*. Madrid: Fundesco.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán, A., Fernández, M. y Sanahuja, J. M<sup>a</sup>. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N<sup>o</sup> 3, 89-108.
- Howe, F. y Lauter, P. (1970). The schools are rigged for failure. *New York Review of Books*, 20 de junio.
- Jiménez, R. (Coord.). (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Jurado, P. (2007). *Integración educativa y socio-laboral*. Universidad Autónoma de Barcelona (Materiales para la Docencia).
- MEC (2009). *Informe del sistema educativo español*. Madrid: IFIIE.
- MEC (2011). *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Molina, M<sup>a</sup>. P. (2012). *Proyecto integral de educación de adultos*. Madrid: autoedición.
- NETA (2003). *¿Qué hacemos en educación de personas adultas?.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Sebba, J. y Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, vol. 24, 86-97.

## Legislación citada

Decreto 3114/1974, de 25 de octubre, por el que se ordenan las actividades de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 273, de 14 de noviembre de 1974.

Ley 14/1979, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Orden por la que se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de veinticinco años que no hayan cursado el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 226, de 21 de septiembre de 1970.

Orden por la que se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de veinticinco años. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, de 2 de junio de 1971.

Orden de 24 de febrero de 1981 por la que se modifica el artículo 2.1 de la Orden de 26 de mayo de 1971, que regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de veinticinco años. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 57, de 7 de marzo de 1981.

Orden de 7 de abril de 1982 por la que se modifica la de 26 de mayo de 1971, que regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de veinticinco años. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 93, de 19 de abril de 1982.

Orden ECD/1719/2004, de 13 de abril, por la que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años, en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 139, de 9 de junio de 2004.

Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, de 4 de julio de 2003.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 283, de 24 de noviembre de 2008.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010.

# COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





## COLABORADORES

### **Adriana Aristimuño**

Licenciada y doctora en ciencias de la educación (Universidad Católica de Lovaina, 1996). Ha realizado el seguimiento de políticas de educación media en la educación pública de Uruguay. Profesora de carreras de grado y postgrado, formadora de investigadores y gestora en la Universidad Católica del Uruguay. Ha publicado y desarrollado docencia como invitada en universidades de Argentina, Chile, Colombia, México y Perú. Actualmente es docente titular de la Universidad Católica y dirige su departamento de formación humanística. Sus líneas de investigación son la política educativa, los procesos de cambio y las estrategias de mejora, con foco en la educación media. Integra el Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay. [aaristim@ucu.edu.uy](mailto:aaristim@ucu.edu.uy)

### **Camila Rojas Sánchez**

Socióloga de la Pontificia Universidad Católica entre los años 2009 y 2013. Como parte de su desarrollo profesional, ha sido asistente de investigación del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Actualmente, es Coordinadora de Capacitación y Gestión en la Ilustre Municipalidad de Pudahuel. [clrojas@uc.cl](mailto:clrojas@uc.cl)

### **Cristóbal Villalobos**

Sociólogo y Trabajador Social de la Pontificia Universidad Católica. Magíster en Economía Aplicada de la Universidad Alberto Hurtado y la Georgetown University. Actualmente, es estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales e investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Ha realizado evaluaciones de diseño, procesos e impacto de distintos programas educativos a nivel nacional e internacional. También ha desarrollado investigaciones del sistema escolar chileno, principalmente en términos de su calidad y equidad, segregación escolar, educación técnica-profesional, entre otros, financiadas a través de diversos fondos públicos y privados. [cristobal.villalobos@mail.udp.cl](mailto:cristobal.villalobos@mail.udp.cl)

### **Diego Torrealba Arregui**

Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica entre los años 2009 y 2013. Como parte de su desarrollo profesional, ha sido asistente de investigación del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Actualmente, es asistente de investigación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. [dag.torrealba@gmail.com](mailto:dag.torrealba@gmail.com)

## **Gilda García**

Licenciada en Educación Especial por la Normal de Especialización. Maestría en Psicología Educativa. Doctorado en Educación Inclusiva por la Universidad de Baja California. [gildag17@yahoo.com.mx](mailto:gildag17@yahoo.com.mx)

## **Gloria Agudelo Alzate**

Licenciada en Educación Básica. Magíster en Educación Matemática. Tecnológico de Antioquia, institución universitaria. [riaglo99@yahoo.es](mailto:riaglo99@yahoo.es)

## **Joaquín Gairín**

Pedagogo y Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido director de un centro educativo, decano de facultad, director del ICE y actualmente es director del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es coordinador del Equipo de Desarrollo Organizacional. Las líneas de investigación sobre las que trabaja son: desarrollo organizacional, educación inclusiva, gestión del conocimiento y tutoría. [joaquin.gairin@uab.cat](mailto:joaquin.gairin@uab.cat)

## **Jorge Correa**

Licenciado en Dificultades del Aprendizaje Escolar. Magíster en Educación. Psicopedagogía. Doctorando en Ciencias Humanas. Tecnológico de Antioquia, institución universitaria. [jcorrea@tdea.edu.co](mailto:jcorrea@tdea.edu.co)

## **José Luis Muñoz**

Pedagogo y Doctor en Pedagogía. Es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia y ha sido profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional, trabaja en las líneas de investigación de desarrollo socioeducativo, mejora organizacional, educación inclusiva, gestión del conocimiento y tutoría. [jose.l.munoz@uv.es](mailto:jose.l.munoz@uv.es)

## **Lidia Cardinale**

Psicopedagoga, especialista en currículum y prácticas escolares en contextos. Docente de la Universidad Nacional del Comahue en asignaturas del Profesorado y Lic. en Psicopedagogía del área Política - Pedagógico - Didáctica. Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Retención Estudiantil para el CURZA entre 2009 y 2012. Investigadora de la UNComa. desde el año 1996 e integrante de diversos proyectos de investigación. [lmcardin@yahoo.com.ar](mailto:lmcardin@yahoo.com.ar)

## **Lirio Flores**

Investigadora del equipo de alto rendimiento Desarrollo de Competencias y Valores (DECOMVA), Profesora de la Facultad de Psicología y Educación, Máster en Necesidades Educativas Especiales y Doctoranda en el programa de Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Universidad de Deusto (Bilbao, España). Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras). Directora y Docente en centros de educación bilingüe (inglés-castellano) durante 15 años. Principales líneas de investigación: educación inclusiva, formación de profesorado, actitudes del profesorado y profesorado de inglés. [lirioflores@deusto.es](mailto:lirioflores@deusto.es)

## **Lourdes Villardón**

Doctora en Psicología y Máster en Educación Especial. Es catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Universidad de Deusto e investigadora principal del equipo Desarrollo de Competencias y Valores (reconocido dentro del sistema universitario vasco). Tiene numerosas publicaciones sobre educación superior y una dilatada experiencia en asesoramiento y formación de profesorado. [lourdes.villardon@deusto.es](mailto:lourdes.villardon@deusto.es)

## **Margarita Bedoya Sierra**

Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo Cognitivo, Tecnológico de Antioquia, institución universitaria. [margarita.bedoya09@gmail.com](mailto:margarita.bedoya09@gmail.com)



# NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





## NORMAS DE PUBLICACIÓN REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica en formato impreso y electrónico artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con los temas de la revista, además de reseñas de libros o comentarios de artículos publicados por la revista.
2. Solo se aceptan trabajos inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. En este último caso se deberá indicar el lugar de publicación original y el permiso de publicación de la institución editora. No se admitirán trabajos en proceso de publicación en otras revistas.
3. Los originales deben ser presentados en español y ajustarse a las normas APA de edición.
4. El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, Espacio 1.5 y margen 3.
5. Se recomienda una extensión aproximada de 25 páginas, entre 6.000 y 8.000 palabras.
6. Al inicio de cada artículo se incluirá el nombre del autor, su grado académico y su correo electrónico.
7. Se debe adjuntar el título del artículo junto con los datos del o los autores: nombre completo, dirección, institución de referencia, cargo que desempeñan, teléfono y correo electrónico. Indicar claramente a cuál de los autores debe remitirse la correspondencia. Cuando sea el caso, señalar las becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (proyectos de investigación) para la subvención del trabajo.
8. Incluir un breve *curriculum vitae* de seis a diez líneas de cada uno de los autores, con el fin de que sea publicado conjuntamente con el artículo presentado.
9. Los artículos se presentarán de acuerdo a la siguiente estructura:

### **Orden y estructura de los artículos**

- Título del artículo escrito en español e inglés lo más ilustrativo y conciso posible.
- Fecha de recepción y aceptación del artículo.
- Nombre y apellidos de cada uno de los autores.
- Grado académico y nombre del lugar de trabajo de cada uno de los autores, el cual tendrá su referencia al lado del apellido del autor con asterisco.
- Dirección de correo electrónico de cada autor.

### **Resumen y palabras clave (en español e inglés)**

- Resumen de una extensión no mayor a 150 palabras. Describe de forma concisa aspectos relevantes del trabajo, objetivo, sentido, resultados o aportes.
- Incluir un máximo de 5 palabras clave o descriptores que identifiquen el contenido del trabajo. Se usarán términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (ver Tesauro de ERIC).

### **El texto del artículo debe contener:**

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo.

- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada y resultados.
- Conclusiones que resuman los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

## **Formato de cuadros y abreviaturas**

Cuadros y gráficos: Deben presentarse numerados según su orden de aparición en el texto con números arábigos. Se emplearán para clarificar puntos importantes. Los títulos o pies que los acompañen deben explicar el contenido de los mismas.

Abreviatura: Solo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca.

**Bibliografía:** Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. Se mencionarán todos los autores hasta seis, o los seis primeros y et al cuando son siete o más.

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

### **Publicaciones periódicas**

Artículo de revista, un autor:

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Artículo de revista, dos o más autores:

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45 (2), 10-36.

### **Libros y capítulos de libro**

Referencias a libros completos:

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Capítulo en un volumen de una serie:

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

### **Referencias de fuentes electrónicas (INTERNET)**

Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6) <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997).

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados a la temática o disciplina que aborda el artículo, de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando la información de ubicación: volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.
14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.
16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje, con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista:

**Cynthia Duk, [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)**

En el caso de que el autor o autores no tengan acceso al correo electrónico, se podrá enviar por correo postal. En este caso, deberá remitirse una copia en papel y otra en CD a la siguiente dirección:

**Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760.**

## LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:
  - Cover page.
  - Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words.
  - Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus).
  - Introduction.
  - Development of the paper to include rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
  - Conclusions summarizing the findings and their limitations.
  - Bibliography following APA standards.
9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content. Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.
10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.

The following are examples of bibliographic citations.

*Journal article, one author*

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

*Journal article, two or more authors*

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

*Book*

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

*Book chapter*

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

*Electronic source*

Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997).

11. Articles will be subject to blind review by appropriate external reviewers according to the evaluation criteria previously established.
12. The corresponding author will be notified in writing of the outcome of the review process.
13. Authors are responsible for the scientific content of papers and the views expressed in them.
14. The author or authors of the articles will receive a copy of the journal.
15. Papers should be submitted by email, as attachments in MS Word or RTF, to the electronic address of the Editor of the Journal:

**Cynthia Duk, [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)**

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:  
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760.





